



**Implicaciones cognoscitivas de las mediaciones  
pedagógicas reflexivas en la práctica educativa en  
el aprendizaje y adquisición del inglés**

**Presentado por  
Luis Fernando Pacheco Pérez**

**Para optar por el título de Magíster en Educación**

**Asesora de investigación  
Luz Estella Pulgarín Puerta**

**Universidad Católica de Manizales  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación**

**Manizales  
2015**

## Índice de contenido

<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Autobiografía</b>	<b>8</b>
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
<b>Justificación</b>	<b>14</b>
<b>1. Descripción del Problema</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Causas y efectos del problema</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Identificación del problema</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Pregunta problematizadora</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Preguntas orientadoras</b>	<b>18</b>
<b>1.5 Preguntas orientadoras para los inter-campos</b>	<b>19</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Objetivo general</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Objetivos específicos</b>	<b>20</b>
<b>3. Estado del arte</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Investigación sobre el aprendizaje de segunda lengua en contextos nacionales e internacionales</b>	<b>21</b>
<b>3.1.1 Perspectivas investigativas en Colombia</b>	<b>22</b>
<b>3.1.2 Perspectivas investigativas en Sur América</b>	<b>23</b>
<b>3.1.3 Perspectivas investigativas a nivel continental: América</b>	<b>25</b>
<b>3.1.4 Perspectivas investigativas a nivel mundial: Europa</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Aproximación teórica</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Fundamentación teórica</b>	<b>32</b>
<b>3.3.1 Introspección conceptual</b>	<b>32</b>
<b>3.3.2 Tópicos de indagación</b>	<b>36</b>
<b>3.3.2.1 Práctica reflexiva</b>	<b>36</b>

3.3.2.2 Mediaciones pedagógicas tradicionales y reflexivas	37
3.3.2.3 Implicaciones cognoscitivas	39
3.3.2.4 Práctica educativa: pedagogía – educabilidad – enseñabilidad	40
3.3.2.5 Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua	44
3.3.3 El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés: aciertos y contradicciones a la luz de la complejidad	45
4. Diseño metodológico	50
4.1 Enfoque y diseño investigativo	50
4.2 Participantes	51
4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	52
4.3.1 Observación de la práctica pedagógica	53
4.3.2 Entrevista estructurada a estudiantes y docentes	53
4.3.3 Portafolio	53
4.3.4 Diario	54
4.4 Momentos del desarrollo de la investigación	54
4.5 Procedimiento para el análisis e interpretación de resultados	56
5. Análisis de resultados	58
5.1 Análisis de información obtenida a través de las técnicas e instrumentos	58
5.1.1 Análisis de información obtenida a través de las observaciones de práctica pedagógica	58
5.1.2 Análisis de información obtenida a través de entrevista estructurada a estudiantes y docentes	59
5.1.3 Análisis comparativo de información obtenida a través de observaciones en correlación con las entrevistas	61
5.1.4 Análisis de información obtenida a través de portafolios	64
5.1.5 Análisis de información obtenida a través de diarios	64
6. Hallazgos y conclusiones	65
7. Categorías emergentes	67

<b>7.1 Motivación</b>	<b>67</b>
<b>7.2 Naturaleza propositiva de los estudiantes</b>	<b>67</b>
<b>7.3 Reflexividad intra-personal cooperativa</b>	<b>68</b>
<b>8. Referencias</b>	<b>70</b>
<b>8.1 Bibliográficas</b>	<b>70</b>
<b>8.2 Ciber-grafía</b>	<b>73</b>

## Índice de anexos

<b>Anexo 1: Formato de observación de práctica pedagógica</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 2: Formato de preguntas para entrevista a profesores</b>	<b>76</b>
<b>Anexo 3: Formato de preguntas para entrevista a estudiantes</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 4: Muestra de ejercicio inicial previo a la aplicación de las mediaciones pedagógicas reflexivas incluido en portafolio</b>	<b>78</b>
<b>Anexo 5: Muestra de ejercicio final posterior a la aplicación de mediaciones pedagógicas reflexivas incluido en portafolio</b>	<b>79</b>
<b>Anexo 6: Muestra de ejercicio incluido en diario</b>	<b>80</b>
<b>Anexo 7: Consentimiento informado</b>	<b>81</b>
<b>Anexo 8: Proceso curvo de implementación de técnicas e instrumentos</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 9: Triangulación de la información</b>	<b>85</b>

*El arte de enseñar no consiste en llevar mensajes o moldear comportamientos, ni mucho menos transmitir información. Consiste en permitir en otros el hallar el verdadero valor del conocimiento y en incentivar la propia re-significación del mundo*

*Luis Fernando Pacheco Pérez*

*2015*

## Resumen

La presente investigación *Implicaciones cognoscitivas de las mediaciones pedagógicas reflexivas en la práctica educativa en el aprendizaje y adquisición del inglés* tuvo como objetivo; comprender el impacto que tiene la generación de espacios de reflexión y la realización de actividades reflexivas en el desarrollo del inglés como segunda lengua en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Esto con el fin de generar una práctica e integración de estrategias meta-cognitivas a las clases de inglés que facilite el entendimiento de los estudiantes sobre las formas lingüísticas y brinde la posibilidad de un mayor sentido de realidad de los aspectos comunicativos del idioma.

El proceso investigativo se abordó desde el enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción educativa para intervenir el contexto pedagógico con una propuesta reflexiva al interior de la educación superior. Los participantes privilegiados por esta investigación son estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de los primeros cuatro semestres quienes estudian inglés en sus componentes básicos (Audio-Oral, Lecto-Escritura y Gramática) para desarrollar competencias lingüístico-comunicativas. Las técnicas e instrumentos empleados fueron observaciones de clases y entrevistas para apreciar las perspectivas educativas de profesores y estudiantes y su respectiva interacción en la práctica pedagógica; logrando por esto un análisis individual y colectivo en forma comparativa evidenciando perspectivas personales de los participantes y la realidad vista por los investigadores; además de la presencia o ausencia de formas de reflexión como técnicas de clase. Posteriormente, portafolios y diarios son implementados como aproximación reflexiva de la práctica pedagógica como instrumentos meta-cognitivos que favorecen la capacidad de análisis, construcción y re-construcción de conocimiento. Los resultados evidencian una evolución en la calidad, frecuencia, motivación y precisión de la producción comunicativa de los estudiantes desde su práctica reflexiva, además de un mayor grado de entendimiento y aprehensión de las formas lingüísticas del inglés. Finalmente, se pudo concluir que las mediaciones pedagógicas de carácter reflexivo son pertinentes y de gran conveniencia para efectuar un crecimiento en diversos aspectos pedagógicos y académicos en el desarrollo del inglés como segunda lengua.

## Autobiografía

Las casualidades de la vida, a veces, tienen un contenido emotivo trascendental que se convierten en caminos de incertidumbre desembocando en una vida llena de sentido. Como señal de un camino ya elegido, destino o suerte, un 15 de Mayo de 1989, día del Maestro, nace, del vientre de una Maestra de Colegio, un niño llamado Luis Fernando Pacheco Pérez que finalmente encontraría como vocación y una de sus mayores pasiones la educación. Desde su nacimiento, él se convirtió en el menor de una familia numerosa, y su madre le estimuló desde su vientre. Siendo muy curioso e inquieto desde su niñez, Luis siempre se interesó por entender todo lo que se interponía en su camino. Nunca renunció a la comprensión de su entorno ni a la interacción que podría tener con su contexto. Su carácter y personalidad heredados de su madre privilegiaron al niño para poder desenvolverse dentro de su comunidad como un elemento activo en pro del cambio social. Su vocación de educador comenzaba a gestarse desde sus primeros años de vida académica cuando se tomaba el tiempo de explicarles a sus compañeros de clases algunos temas y ejercicios que no lograban captar en primera instancia. Con la paciencia por virtud, él aprendía día a día cosas nuevas de las personas con las que interactuaba, todo lo veía como una posibilidad de aprender.

Luis nació ávido de conocimiento pero con una energía desbordante que no lograba canalizar sólo con el estudio. Denominado por los profesores como "Brillante y molesto", este niño no lograba concentrarse muy bien en las clases lo que le profirió diversos inconvenientes académicos. Sus notas en la academia hablaban de un éxito escolar rotundo logrando diversos galardones como menciones honoríficas y privilegios varios; sin embargo, tanto como reconocimientos, también hubo castigos. Luis gozaba de buena reputación entre los docentes de las instituciones en donde completó sus estudios, pero también era visto como un gestor del desorden en las clases. Un día en particular cambió esta historia ambivalente en el colegio para Luis; su madre, a raíz de las constantes quejas por indisciplina de sus colegas docentes, decide plantearle a su hijo la posibilidad de sacarle del colegio a lo que como respuesta nace un cambio actitudinal radical para el niño. El gran gozo que le profería la academia al niño lo forzó a tomar medidas drásticas. Siempre muy activo físicamente, "Pachequito" denominado así por ser el hijo menor de la familia, comienza a adentrarse en diversos deportes y actividades culturales que redirigieran la abundante energía suya para un buen fin. Inscrito en clubes de fútbol, artes marciales, natación, guitarra, dibujo, pintura entre otras actividades, Luis logró mitigar su hiperactividad en la academia logrando un balance armónico de lo que se esperaba de él en el colegio. El niño transcurre la mayor parte de su escolaridad en el Colegio Cámara Junior de la ciudad de Armenia, cuyo énfasis fueron las humanidades y los idiomas, algo que tiempo después se vería reflejado como aspecto fundamental en su vida. Los intereses del pequeño joven evolucionan y se da cuenta de que por diversos motivos, él puede tomar decisiones importantes para su desarrollo académico, es así que decide cambiar de colegio para poder potenciar sus capacidades. Finalmente Luis, en el 2005, se gradúa del



colegio Centro Auxiliar de Servicios Docentes (C.A.S.D.) con mención de honor en la escuela media y con mención de honor en la especialidad de Construcciones Civiles, la cual nutría su sueño de niñez de ser ingeniero civil.

Al entrar a la universidad, Pachequito retoma la idea de ser ingeniero y entra a Ingeniería Civil en la Universidad del Quindío donde estudia y declina por no ver pasión en el camino. Sus padres siempre le insistieron en la importancia de hacer las cosas que más nos gustan y en sentir pasión por las acciones o decisiones que adoptamos. Al siguiente semestre decide entrar a otra carrera, pero por un error de computo de la secretaría de la universidad, Luis es inscrito en la carrera Licenciatura en Lenguas Modernas, la cual era apenas su segunda opción a estudiar después de Biología. El ya convertido en adolescente siempre fue amante de la naturaleza y todo aquello que ésta abarca, pero también se identificaba con la libertad y expresividad humana que yacía al interior de un desarrollo lingüístico. Creyendo en la suerte y en su capacidad de afrontar retos, el joven comienza su camino en educación superior lo que le brinda la mayoría de sus mejores experiencias hasta el momento. Siempre se destacó durante su pregrado, sus notas nuevamente contaban la historia de dedicación y pasión por lo que hacía. Su madre siempre dijo que él y su hermano Andrés, quien estudiaba también Lenguas Modernas junto a Luis, tenían facilidad para los idiomas debido a su primer contacto trilingüe en el colegio Cámara Junior. Habiendo terminado materias y cumplido con todos los requisitos, Luis está listo para recibir su diploma de profesional y comenzar a abrirse paso hacia la búsqueda de un promisorio futuro laboral.

Habiéndose convertido en Licenciado, Luis es contratado por la universidad Eafit de Medellín para ser parte de un proyecto de educación en Antioquia, gracias a su desempeño superlativo en pregrado. Finalmente Luis obtiene su título de Licenciado en el año 2011 ya contando con un trabajo y encaminado a lo que sería su estandarte laboral, la educación. Su padre, Luis Felipe Pacheco Granados, le enseñó a ser ambicioso para con los sueños, a nunca desfallecer y creer en sí mismo lo que motiva a Luis a seguir hacia adelante en busca de más éxito. Volviendo de Medellín a Armenia, Luis presenta convocatoria docente y gana un puesto como profesor universitario en su alma mater. Apoyado por su madre, Luis estudia y culmina diplomados en Inglés y Docencia Universitaria y emprende un arduo y gratificante camino que es sus estudios de Maestría en Educación. Actualmente estudia y trabaja, todo en función de la educación y el cambio en su contexto inmediato para un bien y futuro promisorio.

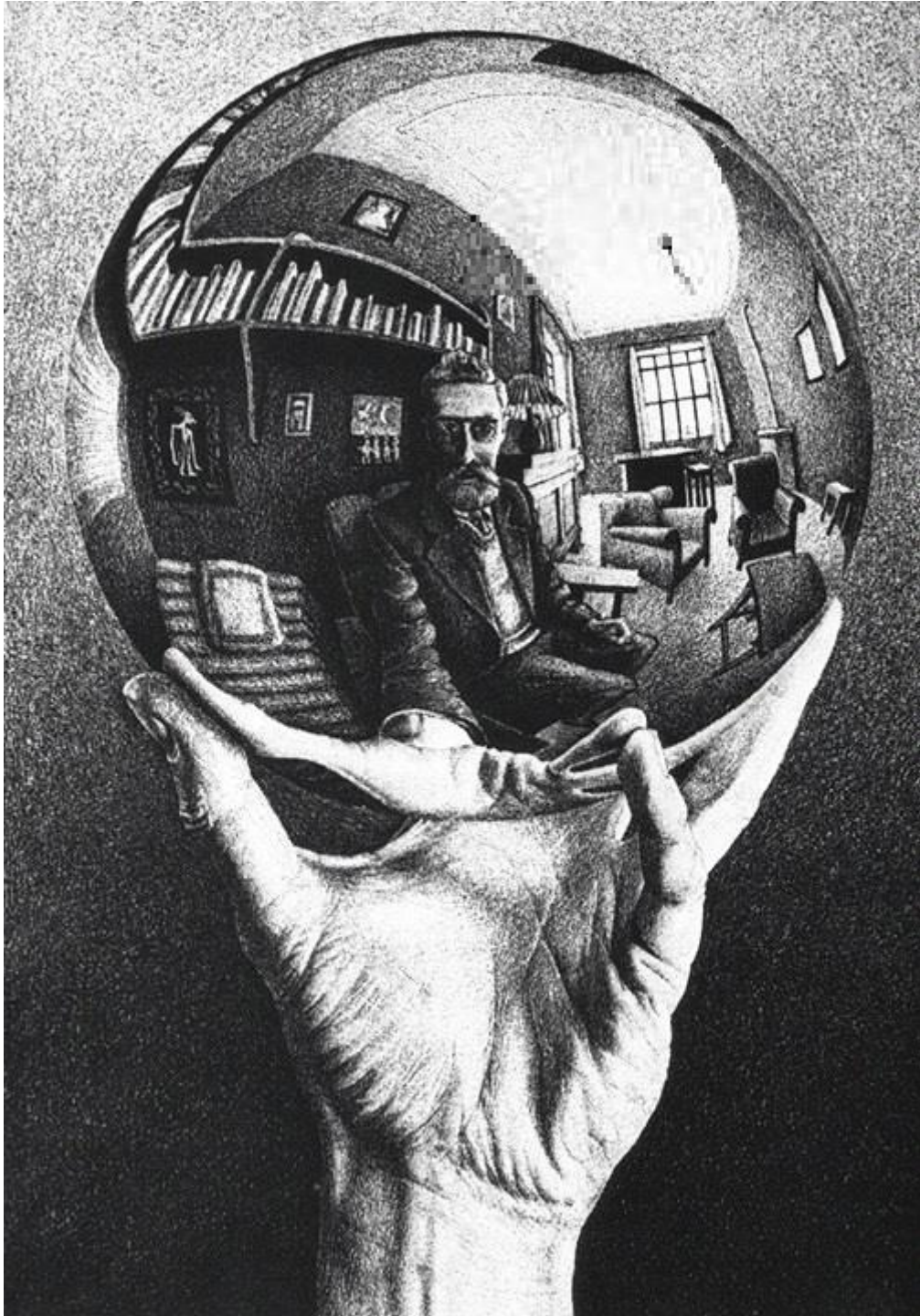
La vida nunca presentó explícitamente la oportunidad de convertirse en un maestro a quien hoy lee, escribe, dialoga, se desvela, se desvive por la educación, Luis Fernando Pacheco Pérez. Su camino viró bruscamente en distintas ocasiones pero la calma y la confianza en sí mismo le brindaron la certeza de poder lograr todo lo que se propusiese. Luis

decide retornar a su tierra natal, a su contexto inmediato para intentar devolverle todo aquello que él una vez tomó como propio. Luis percibe en la educación, la mejor salida posible para los incontables problemas sociales que tiene nuestro país. El hoy ya un adulto trabajador y miembro activo de una sociedad en reconstrucción apunta a ser él la pequeña pieza que desemboque la evolución socio-cultural. La misma vida, empirismo si se quiere, se encargó de proveer a Luis con suficientes herramientas y concepciones para que tome iniciativas que logren generar efectos positivos en él y los demás. Ahora, trabaja para los demás, desde su auto-satisfacción: la educación.

Como persona, Luis es un hombre activo, despierto y ansioso que desea ir más allá de lo que vende la realidad inmediata. Sus principales virtudes son la audacia, carisma, optimismo, sed de conocimiento, curiosidad, sociabilidad entre otras. Sus principales defectos son la impaciencia en sus proyectos personales y el trabajo individualizado en lo cual viene trabajando desde un buen tiempo y ha comenzado a controlar.

Como maestro, Luis se convierte en un ser paciente, dedicado y responsable. Luis desea lograr llevar sus clases a la más alta calidad posible respetando a sus estudiantes como individuos y potenciando la enseñanza con ese elemento humano que es tan valioso.

Como investigador, Luis se entrega al carácter curioso que desde niño lleva en su corazón. A pesar de tener poca experiencia en la investigación, él se precia de tener grandes capacidades de observación, análisis y proyección de sus ideas innovadoras



Tomado de: *Series – virtudes y valores, la virtud de la reflexividad* en:  
<http://es.paperblog.com/series-virtudes-y-valores-reflexividad-877445/> el 27/11/2015

## Introducción

La educación en Colombia actualmente atraviesa momentos importantes en su reestructuración que impacta directamente en las prácticas pedagógicas, al interior de las aulas. Nuestro sistema educativo está principalmente en una época de adopción y adaptación de modelos educativos foráneos, principalmente europeos para incrementar los niveles de calidad de nuestra educación ya que los modelos locales no han demostrado resultados significativos que mejoren la situación recurrente.

Fundamentalmente cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua, se tiende más fácilmente a buscar referentes extranjeros que nos direccionen hacia el mejor escenario para la enseñanza de la misma. Sin embargo, se ha ignorado una realidad tan evidente la cual claramente va en dirección opuesta a nuestras expectativas: el contexto nacional. Por ejemplo, el diario El Espectador presenta la noticia de la implementación de modelos educativos provenientes de Singapur y Corea que impactarán en la enseñanza de ciertas disciplinas académicas en los colegios. Esto se da en forma responsiva al bajo desempeño en pruebas de suficiencia de índole internacional generado por la aparente estructura de la educación con un modelo propio del país. En Colombia, se plantea basar nuestro sistema educativo referente a la enseñanza de idiomas extranjeros como segunda lengua, principalmente el inglés, en marcos de referencia provenientes originalmente de Norteamérica y Europa. En la actualidad, la enseñanza del inglés en colegios y universidades está regida por el Marco Común Europeo de Referencia (C.E.F.R. de sus siglas en inglés) que es un indicador de calidad y logros según el conocimiento de los estudiantes. El verdadero problema de la aplicación del C.E.F.R. no es su forma de escalafonar a los estudiantes, ni los niveles propuestos según el conocimiento y manejo de la segunda lengua, sino la pertinencia que tiene el mismo dentro del contexto colombiano. Debido a que el contexto dentro del cual se desarrolló el C.E.F.R. es europeo, está completamente desvinculada su aplicación a la realidad que se vive en el país que es, por lejos, un conjunto de condiciones sociales, políticas, académicas y económicas muy diferente; por lo tanto, no se puede pretender que se mida con rigor europeo un contexto colombiano. Para nadie es un secreto que Europa está muy por encima en estándares de calidad de vida de Suramérica, y estos estándares incluyen los niveles de educación y el impacto de los estudiantes y egresados profesionales en su mismo ambiente. Por este mismo motivo, el C.E.F.R. y sus contenidos de evaluación no tienen mayor aplicabilidad dentro del andamiaje educativo y académico colombiano puesto que realmente la realidad inmediata no genera ningún símil con la actualidad europea. Bien se podría contextualizar la propuesta europea para esta realidad; por otra parte, las condiciones socio-económicas, educativas, políticas entre otras, son en extremo diferentes dentro de nuestro contexto real como para intentar adaptar una propuesta pedagógica que genere cambios positivos que mejoren nuestro sistema educativo.

Uno de los procesos que conduciría al mejoramiento de los escenarios educativos del país concerniente al aprendizaje de una segunda lengua emerge de una investigación que se realice tras un análisis de las falencias al interior de la práctica pedagógica.

La presente investigación *Mediaciones pedagógicas reflexivas en la práctica educativa en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en universidad* se llevó a cabo con dos grupos de Licenciatura en Lenguas Modernas: uno de segundo y otro de tercer semestre, para evidenciar cómo una propuesta de mediaciones pedagógicas reflexivas afecta el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. El tipo de investigación aplicada fue un enfoque cualitativo desde el diseño metodológico de Investigación Acción (Elliot, 1990). El proceso investigativo fue dividido en algunas etapas que lograron explorar cada parte de ambiente de aprendizaje y estuvo principalmente implementado al interior del contexto del aula de clase. Se desarrollaron observaciones para evidenciar realidades en el ambiente auténtico de la práctica pedagógica respecto a los roles del docente y el estudiante y su interacción en el desarrollo de la clase. También se realizaron entrevistas para establecer el auto-concepto que poseen los actores del acto educativo y se comparó con las apreciaciones logradas en las observaciones. Posteriormente, al haber notado la carencia de tiempo y espacio de reflexión en la práctica pedagógica, se procedió a implementar las mediaciones pedagógicas reflexivas en forma de Portafolios y Diarios para desarrollar un aprendizaje reflexivo. Finalmente, con las evidencias recolectadas en los instrumentos mencionados, se analizaron los alcances lingüísticos y comunicativos obtenidos por los participantes en la práctica pedagógica. Los estudiantes se beneficiaron de este tipo de investigación ya que contaron con la oportunidad de mejorar sus habilidades comunicativas y reflexivas dentro de la práctica de la segunda lengua. La práctica de la reflexión dentro del desarrollo del inglés fue una gran oportunidad para incursionar con esta investigación en el campo pedagógico gracias a la pertinencia y significancia que ésta tiene dentro de otros contextos universitarios y la enseñanza de idiomas.

## Justificación

Dentro de la realidad de la educación mundial, muchos modelos pedagógicos, metodologías de enseñanza y escuelas de pensamiento se han desarrollado para dar respuestas a problemáticas que socialmente se han acrecentado, intentando generar cambios positivos en procesos principalmente académicos. A pesar de la gran multiplicidad de posturas propuestas que intentan aportar nuevas visiones a la educación en contextos globales como metodologías comunicativas, accionales, educación por proyectos, entre otras, se sigue aun contemplando la academia alienada de su repercusión y trascendencia social. Nace entonces de este factor recurrente de encasillarse en lo académico sin su complemento social la necesidad de explorar la virtud de un contexto que dentro de su variedad psico-social y distinto bagaje cultural tiene un universo entero de nuevas posibilidades que subsanen tantas grietas que la educación posee en el día de hoy.

A lo largo de mi experiencia como estudiante y profesor de lenguas extranjeras, una realidad ha sido constante para mí y me ha generado diversas inquietudes que requieren una profundización para lograr obtener perspectivas y luces como abordajes para tales interrogantes. Estas inquietudes convergen principalmente en el tema de la práctica pedagógica y de cómo ésta puede afectar positiva y/o negativamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de que la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día está propuesta desde modelos Sociales-Interaccionistas, Comunicativos y Accionales, no pasa esto de ser una simple concepción teórica y fundamentación epistemológica ya que la puesta en práctica no es parte de la cotidianidad de los docentes. Es un tanto tedioso el desarrollar una clase de idiomas, cuyo énfasis siempre debe ser la comunicación, con términos principalmente estructurados en la forma del lenguaje; es por ello que el interés investigativo de este estudio se basa en una acción que permita articular el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de posturas comunicativas que sean complemento de aquellas formas lingüísticas que frecuentemente se presentan de independiente; no diciendo con ello que la fundamentación gramatical debe estar completamente aislada de la enseñanza de una segunda lengua.

De forma recurrente, al interior de la práctica pedagógica, he observado que los estudiantes se hallan en una encrucijada formativa ya que se les educa para aprender el uso nocional y funcional de un idioma, pero a pesar de esa apreciación, solamente se les fomenta el aprendizaje de estructuras gramaticales y su uso sin sentido pragmático, cultural y social. Los elementos metalingüísticos parecen, a pesar de ser la principal directriz, no estar contemplados dentro de la práctica pedagógica de la mayoría de docentes de lenguas extranjeras. Esta realidad permanece estática desde la misma escolaridad, y sorprendentemente se calca en la formación universitaria al interior de programas que toman

al idioma como cimiento para el desarrollo profesional. Es en este punto en donde nace un interés propio en cómo poder resolver de forma efectiva esta situación constante de descontextualización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de su referente cultural y comunicativo.

## **1 Descripción del problema**

Dentro de la práctica pedagógica referente al aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua, el idioma no se enseña de forma funcional, solamente nocional. Lo que se enseña son elementos aislados que no conllevan mayor significancia para las necesidades comunicativas de los estudiantes. Las metodologías y fundamentos pedagógicos que rigen la enseñanza de una segunda lengua (inglés) en la actualidad del contexto nacional obedecen comúnmente a un orden comunicativo; lo que plantea la formación en inglés como un desarrollo natural del lenguaje. Sin embargo, la realidad no guarda congruencia con las propuestas metodológicas y epistemológicas de orientación comunicativa para su desarrollo de la segunda lengua, y a pesar de reconocer los mejores escenarios para llevar a cabo su aprendizaje, se sigue enseñando de una manera tradicional de naturaleza transmisionista.

### **1.1 Causas y efectos del problema**

En el curso regular de la práctica pedagógica en inglés dentro del contexto académico de la Universidad del Quindío, se plantea una enseñanza desde metodologías comunicativas las cuales comprenden como principal objetivo un desarrollo más naturalizado de la lengua meta, que se asemeje principalmente a la forma de adquisición de la lengua materna. Para la consecución de esta premisa, es necesario establecer una constante interacción entre estudiantes, sus pares y docentes que generen espacios de comunicación y construcción del lenguaje según las necesidades de cada sujeto educativo. Sin embargo, a pesar de tomar como punto de partida un modelo pedagógico de orientación interaccionista, los docentes establecen un predominio evidentemente marcado por la teoría del lenguaje, las formas lingüísticas; fundamentalmente las nociones gramaticales. Esto genera una sobrecarga de información en los estudiantes quienes encuentran pocos momentos de utilización y práctica real de aquellos conceptos gramaticales a los cuales se enfrentan de manera desprovista.

Este énfasis desbordado en estructuras gramaticales también desemboca en otra problemática que afecta directamente la evolución idiomática en diversos aspectos de los estudiantes y es por su falta de coherencia entre elementos curriculares que se presentan como parte de las clases. Múltiples teorías de la enseñanza de segunda lengua, como La Hipótesis de Orden Natural de Stephen Krashen, muy pertinentes, proponen que hay un orden natural para la presentación y aprendizaje de las estructuras idiomáticas tanto en la lengua materna como en la meta. Sin importar si existe un orden lógico o no para adquirir y aprender el lenguaje que se desee, es obviamente importante generar una interconexión de orden



categorial para los enfoques gramaticales de las prácticas pedagógicas; para que de esta manera, el estudiante utilice cada concepto del lenguaje en miras de comprender los nuevos elementos que serán presentados. Dentro de la realidad que se estudia en esta investigación, la gramática no se enseña de forma ordenada, entorpeciendo el entendimiento y practicidad del uso comunicativo del lenguaje.

Otro de los problemas identificados ha sido la carencia de utilización constante de los componentes comunicativos previamente enseñados durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Esta problemática está relacionada con la evidenciada anteriormente sobre la desconexión de los componentes gramaticales por parte del profesorado y su visibilidad en el currículo. No solamente se fragmenta un balance en la presentación de la gramática de la lengua meta, sino que, al momento de utilizarse, no se hace constante por parte de las propuestas pedagógicas de los docentes. Esto significa que, aquello que se enseña hoy, no será importante o relevante en las actividades a realizar mañana en las clases de inglés. Como una de las causas indirectas de la problemática expuesta, se hace evidente que el aislamiento del factor cultural intrínseco en los lenguajes vivos dentro de la enseñanza del inglés obstaculiza una completa comprensión de la multiplicidad de dimensiones con la que cuenta este idioma.

## **1.2 Identificación del problema**

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se identifica que el problema radica en la desestructuración y poca funcionalidad de la enseñanza con respecto al aprendizaje y adquisición del inglés como segunda lengua. Los profesores realizan constantemente una presentación de cúmulos de información de orden gramatical para estructurar fundamentos lingüísticos en los estudiantes. Por otra parte, todos estos datos que se exponen al estudiantado están plenamente aislados de los intereses que el alumno puede llegar a tener, puesto que ellos esperan poder utilizar el inglés para interactuar con sus pares, y todo ello se decanta en una sencilla acumulación de reglas de base gramatical; lo que no genera recordación y significancia en los aprendices logrando que no se aprenda efectivamente la segunda lengua. Además de lo anterior, otro efecto de toda esta situación problemática se fundamenta en la poca retención que se propicia a partir de la cantidad desorbitada de fundamentos gramaticales que abruma a los estudiantes, provocando consecuentemente que las temáticas de clase no se aprendan en su totalidad y posteriormente incidiendo negativamente en la comprensión de estructuras aún más complejas.

### **1.3 Pregunta problematizadora**

Una vez evidenciadas las perspectivas problemáticas anteriores, se puede dilucidar que es necesario abordar este fenómeno desde un punto que pueda impactar de manera significativa la enseñanza del inglés en el contexto propiamente enunciado. De allí se genera entonces la pregunta:

¿Cuáles son las implicaciones cognoscitivas que tiene el implementar mediaciones pedagógicas reflexivas en la práctica educativa sobre la adquisición y desarrollo de una segunda lengua en estudiantes de pregrado de idiomas de la Universidad del Quindío?

A partir de esta problematización, múltiples nuevas ópticas se dan apertura para apuntar a una comprensión a mayor profundidad de lo explorado por esta investigación:

### **1.4 Preguntas Orientadoras**

¿Cómo puede lograr el profesor integrar a las práctica pedagógica la capacidad de reflexión del estudiante para potenciar la adquisición y aprendizaje del inglés?

¿Por qué los profesores enseñan un idioma (inglés) de una forma descontextualizada y desnaturalizada a las necesidades comunicativas de los estudiantes?

¿Qué consecuencias pedagógicas trae la enseñanza del inglés sólo desde un punto de vista teórico y epistemológico para los estudiantes y profesores?

## 1.5 Preguntas orientadoras para los inter-campos

A lo largo de un proceso investigativo se develan diversas perspectivas relacionadas sobre los fenómenos investigados que abren consigo diversos razonamientos y posturas que nutren y pueden re-direccionar el enfoque original de la investigación. Estas perspectivas toman el nombre de inter-campos<sup>1</sup> ya que abarcan un contexto mayor que el que primariamente se llegó a contemplar. Al establecer los inter-campos dentro de un trayecto investigativo le permite al investigador expandir sus ideas y postulaciones hacia una nueva gama de posibilidades contemplando elementos contextuales emergentes que no se visualizaron en primera instancia. Dentro del campo de estudio relacionado con la Pedagogía y el Currículo, es frecuente que el investigador que ahonda su estudio dentro de ese terreno se encasille estrictamente dentro de las categorías inherentes a la educación. Es en estos casos en donde los inter-campos le brindan a los individuos que abordan los fenómenos y las problemáticas de los mismos una multiplicidad de nuevos puntos de vista que, a pesar de ser más globales, generan una imparcialidad y mayor certeza de problemas que relacionen al campo de estudio original con el contexto en general.

¿Las mediaciones reflexivas en la práctica pedagógica potencian la subjetividad del estudiante en el proceso de aprendizaje?

¿Es viable la inclusión de características subjetivas inherentes al educando dentro de un currículo que es generalizado?

¿Qué ventajas conlleva el direccionamiento del espacio pedagógico a un único estilo de aprendizaje?

---

<sup>1</sup> Los inter-campos propuestos por la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales son líneas de investigación diversas que aportan nuevas perspectivas al estudio realizado. Las líneas de investigación que generan los inter-campos son: Educación y Democracia; Educación, Pedagogía y Currículo y Educación, Interacción y Subjetividades.

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender las implicaciones cognoscitivas que tiene el implementar mediaciones pedagógicas reflexivas en la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua en la práctica pedagógica.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Establecer momentos de reflexión en las clases de inglés que potencien su aprendizaje y adquisición implementando mediaciones pedagógicas reflexivas.
- Complementar el aprendizaje del inglés a través de la práctica de los nuevos elementos curriculares de la enseñanza de la segunda lengua, teniendo en cuenta los pre-saberes de los estudiantes.
- Comprender el impacto que tiene la generación de espacios de reflexión y la realización de actividades reflexivas en el desarrollo del inglés como segunda lengua.

### 3 Estado del Arte

#### 3.1 Investigación sobre el aprendizaje de segunda lengua en contextos nacionales e internacionales

En la modernidad, se ha convertido en un patrón imperativo el tener dentro de los discursos profesionales la capacidad de desarrollar lenguaje en una segunda lengua alternativa que brinde mayor validez y contextualización de nuestros conocimientos frente al mundo. Esta segunda lengua comúnmente se yergue de acuerdo a las necesidades mundiales laborales y culturales que se dictaminan al interior de la realidad de cada nación. Para ilustrar este punto, en Colombia, el idioma inglés es enseñado como segunda lengua aún no oficial dentro de la mayoría de instituciones educativas básicas, técnicas y universitarias. Esto se debe a la importancia del inglés en Colombia, desde que, para nuestro sistema educativo, el inglés es el idioma internacional por excelencia, y aparte de nuestra lengua materna, éste nos podrá abrir muchas más puertas de cara a la comprensión y unión con el mundo.

Adentrarse en procesos investigativos que generen visiones y nuevas perspectivas dentro de la disciplina comprendida por la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en una consigna primordial en las últimas décadas; buscando con ello entablar bases para la comprensión de los mencionados procesos y mejorar las formas y los métodos en los cuales un segundo idioma pueda ser enseñado de manera más eficiente y correspondiente al contexto. Las primeras investigaciones buscaban delimitar los currículos y direccionar las escuelas de pensamiento que regían las directrices de la enseñanza de una segunda lengua para fines estrictamente académicos. Ello conllevó consigo un aprendizaje aislado y desnaturalizado para la cotidianidad de los alumnos logrando así un sinnúmero de vacíos pedagógicos que finalmente fracturaban las estructuras cognitivas creadas alrededor de la lengua extranjera; lo que según desde las teorías de David Ausubel, era información que no establecía conexiones significativas y fácilmente era *podado* por el cerebro y finalmente se desvanecía dentro de lo in-aportante del conocimiento; no había aprendizaje significativo. (Ausubel, 1960). Posterior a esta gran contribución de Ausubel al campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, numerosas investigaciones desde diferentes contextos a nivel mundial han sido emprendidas para evidenciar fenómenos intrínsecos de la educación, ya que cada país y comunidad poseen visiones distintas de las utopías académicas y formativas que siempre se anhelan alcanzar.

### 3.1.1 Perspectiva Investigativa en Colombia

Recientes investigaciones durante los últimos diez años en el contexto colombiano han sido orientadas a la comprensión de las implicaciones que tiene la lengua materna sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Dichos procesos investigativos han pretendido visualizar con claridad los efectos de transferencia e interferencia que se evidencian durante estas prácticas pedagógicas. Alrededor de este tema se estructuran distintas visiones complementarias y divergentes sobre los beneficios y/o perjuicios de usar la lengua madre como punto de partida de la comprensión de la lengua meta (idioma que se pretende aprender).

En la investigación llevada a cabo en Colombia denominada: *lengua materna del estudiante en la simbiosis entre enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua* por Nilton Hitotuzi (2006), se hace un trayecto científico-histórico sobre las metodologías empleadas a través del tiempo para la enseñanza de una lengua extranjera trasegando desde el método de Traducción gramatical, Método directo, Método natural los cuales no le brindaban ninguna importancia o resaltaban el impacto que tiene la lengua materna en el aprendizaje de una segunda ya que de forma frecuente se independizaba las lenguas materna y extranjeras.. Finalmente, sobre la época comprendida entre 1950 y 1970 se instituyó el Método audio-lingue que determinaba el carácter de perjudicial a la lengua madre para el desarrollo del bilingüismo, abnegando así todo aquello que podía ser un beneficio de la lengua madre para el desarrollo de una lengua meta. Este pensamiento proveniente de los psicólogos conductistas principalmente radicado en I. Pavlov y B.F. Skinner ,quienes apuntaban a los desarrollos cognitivos desde la repetición idiomática y cambio de conductas, desligó en su totalidad la lengua materna (L1) de la lengua extranjera a aprender (L2) .

Una vez que Ausubel apareció en 1964, realizó severas críticas al Método audio-lingue argumentando que la generación de conductas fundamentadas en la repetición y el sobreuso de la memoria (del inglés *Drills*) no eran lo más apropiado para adquirir fundamentos de la L2. Consecuente con sus aseveraciones, Ausubel declaró que la L1 posee un impacto relevante y vital en procesos de transferencia de un idioma a otro principalmente en el componente gramatical (Hitotuzi, 2006). Años después, nuevas perspectivas emergentes de las teorías de Ausubel dieron más fuerza a sus ideas, Elis (1985) sugirió que la L1 era vital para el desarrollo lógico de la L2; sin embargo, a medida que el aprendiz de las lenguas se va acercando a un nivel más profundo y complejo en la obtención idiomática, éste irá requiriendo menos su L1 e irá independizando sus sistemas lingüísticos por separado.

Conforme las décadas pasaron, la admisibilidad de la L1 como fundamento coherente y vital para el desarrollo formal de la L2 se convirtió en un principio irreductible de las

nuevas metodologías y escuelas de pensamiento de las disciplinas de la enseñanza de una lengua extranjera. A partir de esa premisa, se comenzó a elaborar otra idea acerca de la potenciación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes y el cómo lograr mayor impacto contextual dentro de los individuos. Auerbach así entonces expresó que la L1 era un excelente instrumento de activación de los esquemas mentales culturales (del inglés *Cultural schemata*) que crearían puentes lingüístico-comunicativos entre la L1 y la L2 (Auerbach, 1993; Lado, 1964).

En el nuevo milenio, la fuerza que había recogido el rol de la cultura y la L1 como elementos cruciales dentro del desarrollo de una lengua extranjera con propósitos académicos culminó con lo que sería la fundamentación de nuevas metodologías que generaran una interlocución entre los intereses académicos y educativos del contexto y las particularidades de los individuos. El empleo de la lengua materna L1 le permite a los usuarios que aprenden una segunda lengua L2 comparar y contrastar entre lenguajes desembocando así en una comprensión más completa de la forma y el significado de su lengua objetivo; ello permite la profundización cultural de un idioma que se desarrolla en un contexto no nativo pero que finalmente estructura más que fundamentos básicos siendo capaz de inclusive entender el humor de la L2 (Buckmaster, 2000 p.2). De esta forma, se constituyen los actualmente aclamados e institucionalizados Métodos Comunicativos (*C.L.T.* del inglés *Communicative Language Teaching*) que trascendieron el paradigma de lo académico y se instauraron como una realidad para maximizar la comprensión y utilización de idiomas desde el componente de la cultura. La sensibilidad que aporta el factor cultural al desarrollo de los idiomas es una característica que es inherente a los seres humanos.

Hitotuzi adopta como aserción concluyente de su investigación que es siempre para el docente de idiomas una opción el tener en cuenta o no la lengua nativa del estudiante al momento de enseñar como un factor que beneficia los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Lo que no se puede ignorar y negar es que la lengua materna estará siempre presente dentro de los sistemas cognitivo y cognoscitivo del aprendiz. Los profesores pueden hacer desvanecer el lenguaje nativo del salón de clase, pero no lo pueden hacer desvanecer de la mente de los estudiantes. Sería inclusive contraproducente ya que se obstaculizaría el pensamiento lógico de ellos. (Butzkamm, s.f.)

### **3.1.2 Perspectiva investigativa en Sur América**

Dentro del plano Suramericano, estudios enfocados al desarrollo de una segunda lengua se mantienen encaminados al entendimiento de algunas teorías clásicas que permanecen con gran incidencia en la modernidad. Noam Chomsky, una de las mayores autoridades en la investigación y teorías de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua es de los mayores referentes que permean los estudios investigativos dentro del continente. De esta forma, los autores pedagogos argentinos Víctor Armenteros y Esther Sánchez desarrollan una postura, fundamentada en la visión de Chomsky, sobre la adquisición del inglés como una segunda lengua dentro de los sistemas educativos suramericanos desde alternativas psico-lingüísticas al aprendizaje tradicional. En el estudio realizado por los autores de Argentina: *Al pan, pan y al vino, vino. Propuestas para una mejor adquisición de la segunda lengua* enmarcan la vital importancia de la comprensión metalingüística dentro del perfeccionamiento de una lengua, lo que para la presente investigación, recae sobre la lengua extranjera, el inglés.

Noam Chomsky, quien es constante visitante del continente suramericano, se ha mantenido en sus posturas epistemológicas después de haber estado inmerso en la observación e intervención de proyectos educativos a nivel continental. Debido a esto, Armenteros y Sánchez han tomado como directriz de su investigación las teorías de Chomsky alrededor de la Gramática Universal (G.U.) que plantea que los seres humanos nacen dotados de una estructuración gramatical innata que se desarrolla con el tiempo conforme el lenguaje se adquiere (Chomsky, 1956). Partiendo de las premisas del Lingüista estadounidense.

Tomando como punto de partida las teorías de la Lingüística Generativa, los investigadores mencionados entablan la necesidad de una comprensión metalingüística para un natural y propicio desarrollo de la adquisición de una segunda lengua. Es necesario aclarar que la adquisición y el aprendizaje son dos etapas del desarrollo cognitivo distintas ya que la primera ocurre sin mediaciones externas controladas, de forma naturalizada e inconsciente, y la segunda es un proceso voluntario y consciente en el cual, quien aprende, debe mediar y crear una necesidad de lo que se quiere aprender. Los autores también se fundamentan, para el desarrollo de su investigación, en la teoría de Schmidt quien establece tres funciones dentro de la adquisición de una segunda lengua (ASL): a) Función comunicativa o referencial (da y recibe información), b) Función integradora (marca nuestra identidad en la sociedad) y c) Función expresiva (satisface nuestras necesidades psicológicas). Estas funciones proporcionan para ambos investigadores argentinos un sustento de la importancia del reconocimiento del elemento metalingüístico para efectivamente desarrollar una lengua extranjera de interés propio. A través de estos postulados, se da claridad que para la adquisición de una lengua diferente a la lengua materna, es estrictamente necesario generar un entendimiento que supere las reglas lingüísticas, las formas del lenguaje, y vaya más allá de la comprensión sistemática de unidades gramaticales,



Todo proceso de ASL pasa por un sistema de enseñanza constructivista. Bajo esta perspectiva el elemento a considerar no es el docente (catalizador y pedagogo más que recipiente magistral del saber) sino el discente (elemento activo y creador más que receptor pasivo). (Armenteros & Sánchez, 2010, p. 2)

Comprendiendo desde este punto de vista, es evidente que los procesos metalingüísticos están netamente ligados al proceso consciente e inconsciente que se genera en el individuo y es su actuar lo que propicia el desarrollo de una segunda lengua. Finalmente, como parte de la conclusión de esta investigación, los pedagogos enuncian un conjunto de propuestas para la vinculación de sus teorías dentro de distintos escenarios curriculares de los sistemas educativos continentales entre las cuales se destacan: la revisión e inclusión de la lingüística de la lengua materna en los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras; la generación modelos genuinos de ejemplo, no como imposición sino como contexto para que los estudiantes se impregnen voluntariamente de las características lingüísticas de la segunda lengua; en lugar del uso del diccionario, el uso de monitores nativos que contextualicen las necesidades de vocabulario de los estudiantes, la provisión constante de elementos de vocabulario que los estudiantes puedan usar constantemente, por parte del docente; el establecimiento de una formación morfo-sintáctica ya que el avance metalingüístico dependerá de la comprensión del estudiante, entre otras propuestas.

### **3.1.3 Perspectiva investigativa a nivel continental; América**

Haciendo un paralelo entre los campos de acción investigativos desde distintos contextos nacionales y transnacionales, es frecuentemente evidenciable la interdependencia entre las necesidades de comunidades específicas y su urgencia por lograr un éxito científico que retribuya el tiempo y esfuerzo implementados a favor de la comunidad mencionada. Cada nación busca sacar provecho de las investigaciones realizadas no sólo a su interior sino también en contextos que puedan entablar semejanzas en algún aspecto llámese social, económico, político, cultural, etc. De esta forma, la visualización de nuevas perspectivas que den luces a conflictos recurrentes internos es más extensiva y se pueden lograr asentar salidas que jamás se hubiesen considerado dentro del hermetismo de una nación cerrada. Una realidad a nivel de todo el continente Americano, Sur, Centro y Norte América es la enseñanza del inglés con motivos laborales principalmente orientados hacia la consecución de un posicionamiento vital en los Estados Unidos de América. A pesar de que la formación en segunda lengua dentro de América a veces contiene otras lenguas metas como el francés, portugués y alemán, no es fácil de obviar que el inglés es la primera opción en lenguas extranjeras para que los habitantes del continente (diferentes a Estadounidenses y Canadienses) se formen y amplíen su capacidad comunicativa, cultural y laboral. La enseñanza del idioma inglés se ha convertido, en las últimas dos décadas en un factor

determinante para la obtención de puestos de trabajo en cualquier país de habla hispana, pero también esto corresponde a la necesidad de viajar para expandir horizontes y mejorar los estilos de vida de los ciudadanos que ven a los países anglo-hablantes como naciones con mejor índice de desarrollo y con mejores oportunidades de triunfar en sus campos de acción.

Los doctores Brenda O. Fuentes, Francisco Soto, Erica Mein y Holly Jacobson (2005) de las universidades de Texas y Nuevo México desarrollaron una investigación relacionada con *Un currículo interdisciplinario de base teórica para enseñar inglés como segunda lengua* en donde plantean unas nuevas perspectivas y soluciones a los problemas originados en el aprendizaje del inglés en inmigrantes hispano-hablantes radicados en Estados Unidos. Este grupo de investigadores elucidan que a pesar de lo claro que significa el aprender inglés para estar inmersos en un país de habla inglesa, muchos institutos y programas que ofertan la enseñanza del inglés son poco eficaces en su desarrollo formativo y necesitan una fundamentación de base teórica para poder lograr mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua que pasaría a ser, lengua materna de su país de nueva residencia.

La investigación está principalmente desarrollada como una emergencia de la realidad que se vive en las fronteras entre México y Estados Unidos en donde se localizan la mayor cantidad de inmigrantes hispano-hablantes con sueños de entrar al país norteamericano. Esta situación no sólo cubija a los habitantes de México sino a un gigantesco porcentaje de latinos provenientes de todas las diferentes geografías sur y centro-continetales quienes desean cumplir el tan anhelado “sueño americano”. Esta propuesta pedagógica busca una inclusión en los currículos de enseñanza del inglés como segunda lengua para inmigrantes hispanos de actividades comunicativas interactivas como: conversaciones, juegos de roles, exposición de tareas, entre otras. El objetivo de este tipo de elementos curriculares es establecer situaciones reales de comunicación entre los estudiantes quienes podrán hallar en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, acciones que considerarán reales y pertinentes que se pueden presentar en su cotidianidad. De esta forma, los estudiantes aprenden no sólo a defenderse en un contexto anglo-hablante, sino que aprenden a ser parte de una comunidad como seres activos y propositivos. Entre las conclusiones de este proyecto, se evidenció una facilidad en el aprendizaje por parte de los alumnos, mayor participación y una apropiación más completa de conceptos lingüísticos contextualizados.

La satisfacción de los alumnos con el currículo se manifestó en los siguientes comentarios: “pues a mí en realidad lo que me gustó mucho fue que tuvimos mucha información acerca de salud como mejorar nuestro estilo de vida para beneficio de nuestra salud”; “yo he tomado clases de inglés y creo que [en] este curso intensivo sí evaluamos la parte de aprender inglés, aprendimos mucho más rápido” (Fuentes, Soto, Mien & Jacobson, 2011, p.25)

Como se enuncia en los comentarios por parte de los estudiantes participantes en la investigación, se expresa que una propuesta curricular con base teórica que a su vez se trabaja contextualizada con otras disciplinas, en este caso particular; la salud, es bastante eficiente para la obtención de logros que los aprendices necesitan con una urgencia determinada.

### **3.1.4 Perspectivas investigativas a nivel mundial: Europa**

Los sistemas educativos, por más diferentes que se estructuren, buscan siempre la misma finalidad, dar respuesta a fenómenos que afecten la formación de los individuos. En el contexto europeo no es distinto de lo que se puede observar en el resto del mundo, se apuesta principalmente por el mejoramiento metodológico, pedagógico y curricular de propuestas educativas que generen mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina. En este caso particular, el inglés significa mucho más dentro de la cotidianidad de los ciudadanos europeos de lo que puede referir para el resto del mundo (exceptuando países de habla inglesa) debido a la naturaleza socio-política de las naciones del viejo continente. Un gran porcentaje de los países europeos cuentan con el inglés como una de sus lenguas oficiales, ya sea lengua nativa o segunda lengua oficial. Países como, Noruega, Bélgica, Suiza y demás, tienen una doble fundamentación comunicativa para sus ciudadanos con un factor común denominador, el inglés. Esto permite visualizar que la enseñanza y aprendizaje de este idioma en este continente específico tiene una mayor incidencia que en cualquier otra parte del mundo, ya que es una considerable parte del contexto en el cual se desenvuelven los individuos que habitan sus diversas naciones.

Para abordar esta realidad, la doctora Rosa Muñoz-Luna de la Universidad de Málaga en España desarrolló una investigación de carácter histórico-teórico llamada *Desde las repeticiones en el aula hasta AICLE: La evolución paradigmática y metodológica hacia el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera* (de su nombre en inglés *From drills to CLIL: The paradigmatic and methodological towards the integration of content and foreign language*) desde donde se abordó una evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de su planteamiento. Esta autora ofrece una visión, ciertamente no completamente novedosa, pero que explora un nuevo ámbito en el cual, que a pesar de la obiedad de las necesidades idiomáticas de los países europeos, se había quedado en el olvido y postula que “Desde la perspectiva del profesorado de idiomas y dentro de un aula de idiomas universitaria, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ofrece la solución al problema constante de la descontextualización.” (Muñoz-Luna, 2013. p.16).

A lo largo de la investigación se ofrece claridad entre la diferencia de dos de las más resonadas y pertinentes metodologías de la enseñanza del inglés como segunda lengua: Inglés para propósitos específicos (IPE) y Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE). A pesar de la gran similitud entre ambas corrientes metodológicas, Muñoz declara que mientras que IPE estructura el desarrollo del inglés desde las formas lingüísticas del idioma, para AICLE el contenido desempeña un factor más determinante que la misma forma del lenguaje lo que conlleva a un mejor desarrollo contextualizado del idioma. Este postulado es muy claro pero la autora enuncia que, sin importar que el contenido sea vital para el desarrollo del inglés como segunda lengua dentro de AICLE, éste no puede ser siempre el norte de la formación ya que la permeabilización de otros elementos lingüísticos siempre será bienvenido como factores aportantes dentro del desarrollo del idioma. Muñoz establece una evolución en el proceso de creación teórica de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras partiendo desde el Estructuralismo y sus aportes hacia las metodologías comunicativas de hoy. Aparte, también menciona los fundamentales aportes del Humanismo en cuanto a la función de la cultura dentro del desarrollo idiomático y finalmente rescata que las metodologías modernas están todas regularmente direccionadas hacia los enfoques comunicativos.

### **3.2 Aproximación teórica**

Una apuesta por la subjetividad de la educación

*“...pensar no es sólo "razonar" o "calcular" o "argumentar", como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y lo que nos pasa.” (Larrosa 1, 2003)*

Si nos posicionamos en la sociedad actual, nos encontramos con un ilimitado número de métodos y estrategias educativas que plantean diversas propuestas para abordar esa difícil tarea que refiere el aprender y enseñar. Sin embargo, pareciese que se nos está escapando de nuestras consideraciones educativas un aspecto fundamental que es inherente al aprendiz y que realmente debemos contemplar hoy para potenciar al más alto nivel el acontecimiento educativo: la singularidad, subjetividad, el sujeto. En el mismo instante en el que una clase se

desarrolla, el docente se dirige a un sólo elemento, la clase. La naturaleza particular del individuo es generalizada y estandarizada evitando que, quien aprende, pueda entender el conocimiento a su manera, de la forma más óptima y conveniente para él. Cuando se presupone que todos los estudiantes deben entender un mismo tema o explicación que es provista en una sola dirección estamos pasando por encima de la individualidad del sujeto. Es recurrente que un docente sólo dirija sus explicaciones desde y hacia un mismo fin; por otra parte, esto incurre en un desacierto educativo, ya que la multiplicidad de factores de la personalidad de los educandos abre distintas posibilidades de aprendizaje y enseñanza; así como lo plantea Howard Gardner con su teoría de inteligencias múltiples. Él propone que las personas tienen distintas formas de comprender el mundo de acuerdo a como pensamos de diversas maneras (Gardner, 1983).

Desde una apreciación diferente, el no incluir el elemento personal del estudiante, la subjetividad, para lograr un mejor escenario educativo en la academia también está desconociendo el contexto en el cual se desenvuelven los actores de la relación enseñanza-aprendizaje. Como sujetos de formación y conocimiento, el contexto se convierte en el medio, el hábitat donde transcurre la vida, y esta vida contiene a la escuela. Tanto el conocimiento como el lugar donde éste se adquiere y desarrolla no deben referir un cúmulo de información para el individuo con el fin de responder a necesidades básicamente académicas. Por el contrario, la escuela y sus actores deben girar en función de su propia transformación social, aquella construcción y reconstrucción contextual que se yergue desde los fundamentos académicos pero trasciende hacia el plano social, que se devela desde y hacia el abordaje de problemáticas personales y sociales (Zambrano, 2000). El contexto es quien determina la pertinencia de la información presentada y el conocimiento instruido. Y es aquí en donde estamos profundizando un inconveniente drástico que perjudica la educación. Continuamos enseñando de forma descontextualizada, sin pensar en la utilidad del conocimiento dentro de un mundo real que es cambiante y exige adaptación. Jerarquizando las nociones del conocimiento sobre las funciones del mismo. El docente, regularmente, se ha vinculado estrictamente con la teoría de la cual se impregnó en su preparación pedagógica y metodológica. Difícilmente, el docente se atreve a cuestionar esa teoría, la cual, desde un contexto actual, ya debe tener múltiples encrucijadas e incoherencias que no le permiten un cien por ciento de aplicabilidad en el hoy. La pedagogía presenta como una de sus funciones estandartes ante la sociedad la incitación y afección producida para los sujetos susceptibles a ella (Boom & Orozco, 2009); por lo tanto, los sujetos se vieron afectados por sus teorías décadas atrás, no viven el mismo contexto que ocurre hoy en día, son necesidades distintas que demandan proposiciones diferentes. Para estas dos problemáticas que encontramos de la instrucción en conocimiento en la actualidad, se plantea una perspectiva distinta que se pueda convertir en una alternativa formativa que incluya la diversidad de características de la personalidad del aprendiz y el contexto en el que los actores educativos se hallan, la "Reflexión". Todo educando atraviesa momentos de incertidumbre durante su proceso formativo que pueden ser correctamente dirigidos desde la práctica reflexiva en su ámbito

educativo. La reflexión como puente entre la experiencia y el conocimiento entrante (Schön, 1983).

Tener control y conocimiento sobre los conceptos y su campos y maneras de usos constituye una base fundamental para cualquier profesional en su buen ejercer y desarrollo social como individuo aportante y constructor de comunidad. La perfecta amalgama en la relación Noción-Función determina la integración de cualquier tipo de conocimiento a su sistema cognitivo y su éxito en el campo de la aplicabilidad. Es en este punto donde el docente debe explotar toda su recursividad para lograr acceder a sus estudiantes de la mejor manera y lograr establecer en ellos estrategias para enseñar el PARA QUÉ HACER, la Reflexión. Cuando el estudiante reflexiona sobre un elemento adquirido o que está aprendiendo de conocimiento, realiza un profundo análisis sobre cualquier contexto pertinente a la nueva formación entrante, desde la reflexividad del alumno, retoma conocimientos previos que le puedan ser útiles para potenciar el entendimiento, abarca distintas concepciones de experiencias similares que aclare el devenir. En el momento de reflexión por parte del aprendiz, él trabaja desde una zona en la cual se sienta cómodo para lograr enlaces entre el conocimiento previo y el futuro. Cuando se establecen conexiones lógicas entre la experiencia y lo que se está conociendo actualmente, la capacidad de internalizar correcta y eficazmente el nuevo conocimiento aumenta drásticamente (Ausubel, 1963).

Desde diferentes autores a nivel internacional, el tema de la reflexión y el contexto en la educación es algo debatido e investigado pero nunca concluido. "la pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos..." (Morales tomado de Bárcena & Mélich. 2010). Partiendo de esta premisa, los autores adjudican a la cultura o contexto un valor imperante dentro del campo educativo. Ellos exaltan durante su libro y posterior artículo: *Educación como acontecimiento ético*, que reflexionar sobre los factores cotidianos que congrúen en la educación son un primer plano a considerar al momento de construir conocimiento en las aulas de clase y la misma sociedad. Si llevamos esto hasta los límites de los ejercicios hechos en clase, podríamos lograr hacer que el estudiante aplique la reflexión como una estrategia de aprendizaje. Los ejercicios de reflexión nunca se realizan desde esferas desconocidas del raciocinio. Por el contrario, siempre se reflexiona desde lo establecido, desde lo conocido, desde lo seguro y demostrable, desde la comodidad de una base cognitiva. La reflexión le permite a quien la pone en práctica aprender los: qué, cómo, por qué, para qué, y demás interrogantes que surgen sobre cualquier tema. Al igual que Schön, Jarvis contemplaba la reflexión como una apuesta educativa; sin embargo, éste segundo autor postulaba a la reflexión más como un acto problematizador que ofrecía los individuos reflexivos escenarios para re-pensar sus realidades (Jarvis. 1992). Al docente integrar técnicas reflexivas en sus clases, le brinda herramientas suficientes a sus estudiantes para poder desenvolverse

óptimamente independiente de cualquier variable positiva/negativa que se presente; sin mencionar las enormes consecuencias benéficas para el docente.

Estos elementos referentes al contexto, reflexión y subjetividad intrínsecos en la educación (Larrosa 2. 2003), pero obviados por la mayoría del profesorado en la praxis de su profesionalismo son un caso digno de investigación ya que como docentes es nuestro deber el procurar resolver los interrogantes del aprendizaje y la enseñanza aportando perspectivas innovadoras, adaptables y útiles que satisfagan las necesidades modernas de la educación.

Para este tema, también interpreto algunos autores, pero esta vez más contextualizados, del ámbito nacional. Contando con una dimensión más local y real de lo que acontece con el sector educativo de nuestro país. Sandra Sánchez, María Santos y María Ariza divulgan un artículo científico sobre *Reflexionar para mejorar el acto educativo*, en donde se trata puntualmente sobre la forma en la que un profesor puede beneficiarse de su capacidad reflexiva para trascender en la teorización del conocimiento a impartir. (Ariza, Sánchez & Santos. 2005). A lo largo del escrito se plantea la necesidad del pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo para la elaboración de nuevos discursos que conduzcan al profesor a una mejor dialogicidad con los sujetos a los que enseña. A pesar de que este artículo está netamente enfocado a la labor del docente y no a la relación docente-estudiante; es bastante provechosa la interpretación que se genera desde éste ya que la reflexión apunta a una elaboración de conocimiento crítico y funcional que le permita tanto al educador como al educando reinventarse dentro de la escena académica y contextualizar lo aprendido a una sociedad que les necesita.

Si comenzamos un análisis de los elementos articulatorios del acto educativo no podemos dejar atrás al contexto (la sociedad que se encuentra más allá de la academia); que es el campo de acción de la educación. Sin embargo, no podemos, de igual manera, restarle importancia a quien educa y a quien es educado. Estos tres factores que confluyen en las aulas de clase deben cohabitar en un modo armonioso que les permita interactuar, afectarse de los otros y reconstruirse partiendo de la experiencia propia y la de los demás. No se puede construir paz en un campo de guerra sin antes apuntar a acabar la guerra. Este símil nos refiere que no podemos educar algo que no contenga el contexto real ya que cuando se deje el salón de clase, ese conocimiento sería fútil. Docentes, estudiantes y contexto requieren de cada uno de sus elementos complementarios para poder orientar una educación coherente y con propósito social.

La pertinencia de una investigación en el campo de la reflexión como elemento pedagógico es evidente. La educación siempre busca salida a problemáticas que afectan el

proceso de aprendizaje del estudiante intentando modificar términos educativos sin considerar los contextos sociales en los que se desenvuelven los actores principales de la educación, los docentes y estudiantes. El contexto se convierte, en sí, en el escenario real de acción de la educación, por ello se debe tener en cuenta tanto las particularidades de los estudiantes las cuales nacen del contexto, y los efectos sociales sobre el individuo y la enseñanza. Las teorías sobre la reflexión son diversas y no están encasilladas dentro de la teorización esperada dentro del conocimiento científico. Es, mejor pensado, decir que estas visiones de una educación reflexiva parten del conocimiento epistemológico que valida y privilegia la creación de nuevas visiones académicas para articularse en la sociedad y que permite el diálogo entre sus actores principales (Boud, Keogh & Walker. 1985).

En correlación con la presente investigación, las mediaciones pedagógicas reflexivas buscan utilizar las capacidades de los estudiantes, que se han ido desarrollando en sus propios contextos, dentro de los encuentros pedagógicos. No se planea desvincular el ambiente en el cual los sujetos de aprendizaje y enseñanza están inscritos, por el contrario, todos estos ámbitos proporcionan información a los individuos, que a su forma y conveniencia irán transformando en conocimiento; el cual finalmente podrán emplear de forma comunicativa dentro de clases de lenguas extranjeras. Por lo tanto, no se trata de hablar de profesor, estudiante o contexto de forma desvinculada, sino, de forma lógica y articulada, generar una interacción entre los tres elementos educativos para que todos se transformen según sus visiones de mundo y necesidades personales.

### **3.3 Fundamentación Teórica**

#### **3.3.1 Introspección conceptual**

*“La educación es al hombre, lo que el viento a la marea”*

*“La sabiduría llega al hombre con cada aspecto de la vida, excepto el tiempo”*

(Pacheco Pérez. 2009)



La educación, junto con la religión, son probablemente unos de los pilares o centros de culturización del hombre más antiguas de la historia. Esta primera ha estado presente a través de todas las evoluciones de la civilización como elemento crucial y decisivo a la hora de trascender hacia lo que se considera el bien mancomunado. La sociedad siempre contempla como estandarte a la educación en términos de avance y progreso, lo que indica que es eje central de todas las miradas de expertos y científicos para potenciar el impacto que tengan todos los descubrimientos desde este campo. Si el anterior razonamiento se sigue al pie de la letra, todo indicaría que sobre “Educación” ya se habría dicho casi todo y lo que restaría por hablar e investigar sería relativamente escaso. A pesar de esto, la educación representa una visión tan cíclica de lo que es la historia del hombre que cada vez que se descubren elementos nuevos, nos damos cuenta que al mismo tiempo se abrieron nuevos caminos, tendencias, dudas y especulaciones por explorar. Ahora bien, el ser humano, desde tiempos inmemoriales ha aprendido a sobrevivir, vivir, y elegir cómo vivir, a través de su potencial de observación y de análisis de experiencias. Todo aquello que el hombre primitivo percibía o experimentaba lo educaba para un aspecto distinto de la cotidianidad. Los rayos cuando caen en árboles producen fuego, el fuego es esencial para la alimentación y la subsistencia, los lagos y ríos atraen a los rayos, y así se asentaban las comunidades cerca de ríos. Como este pequeño ejemplo, día a día experimentamos, sentimos y aprendemos cosas desde nuestra capacidad de reflexionar, de tomar cosas nuevas y cosas ya vividas y construir algo llamado experiencia. El conocimiento empírico fue el punto de partida para establecer el conocimiento científico mucho tiempo después; ambos le aportan al ser humano perspectivas distintas de interpretar el mundo que lo rodea y no hay que desligar la una de la otra (Bachelard. 1953).

Hablar de la experiencia pareciese ser algo muy recurrente entre los pasillos y calles de cualquier ciudad; sin embargo, ésta puede ser un punto de partida para el aprendizaje y desarrollo del ser humano, más grande del que creemos. Cuando llevamos dos términos como Educación y Experiencia a un punto de colisión, encontramos diversas aproximaciones de expertos en Lingüística, Pedagogía, Psicología, Sociología y otras ramas alusivas al desarrollo humano que plantean las ventajas, desventajas, y características de la relación entre ambos

términos. La experiencia, reflexión y educación se convierten en elementos intrínsecos para el desarrollo de cualquier idea, de cualquier aspecto que se piense de la vida; estos elementos trascienden hacia la necesidad inmediata del individuo como lo podría ser el aprendizaje de habilidades comunicativas (Botlon. 2001)

Para ampliar el entendimiento de lo que pueda ser referente bibliográfico a la experiencia y reflexividad respecto a la educación podríamos comenzar con Ausubel. Este pedagogo y sicólogo norteamericano plantea algunas particularidades de la obtención del conocimiento del ser humano. Entre sus teorías, encontramos el punto de inflexión evidente con las capacidades reflexivas que benefician la integración de conocimiento al ser humano en lo que él llama ‘aprendizaje significativo’. Esta teoría implica retomar la experiencia (conocimiento previo) como elemento conector para la información entrante. Si entablamos un paralelo con la capacidad reflexiva del ser humano, podemos acordar que se cumplen algunos elementos del aprendizaje significativo. Bien que la reflexión puede ser un proceso cognoscitivo logrado desde la experiencia, el reflexionar le permite al ser humano integrar conocimiento entrante y hacer un proceso de relación y acomodación mental más apropiado, que quede en términos de comodidad para su mejor forma de praxis, en el caso de la academia, una mejor práctica pedagógica.

Por otra parte, la reflexión y experiencia como detonantes del aprendizaje encuentran otro campo de surgimiento en el desarrollo de una segunda lengua. Ciertas aproximaciones de expertos difieren entre las similitudes y diferencias entre el cómo se adquiere una segunda lengua en comparación de la materna. Stephen Krashen, lingüista norteamericano nos ayuda a comprender un poco más ciertos procesos compartidos entre la internalización de una segunda lengua con la lengua materna. Él cobra protagonismo exhibiendo la disociación entre la Adquisición y el Aprendizaje. La adquisición es un proceso de internalización inconsciente de elementos útiles para la construcción de los intereses cognoscitivos del individuo. En contraste con esto, el aprendizaje es un proceso consciente en donde quien aprende, es dueño de sus ritmos, cantidades, utilidades y proporciones de elementos a aprender (Krashen. 1981). La reflexión, entonces, se puede encontrar a ambos niveles, pues ésta nace desde las experiencias obtenidas a lo largo de la vida del individuo. La experiencia determina qué

elementos pueden beneficiar el aprendizaje y la adquisición. El aprendizaje se da a partir de elementos específicos que el individuo es capaz de reconocer y digerir. Su forma explícita hace que el estudiante sepa qué es lo que debe aprender, o sea LA FORMA del lenguaje.

Cuando hablamos de la capacidad de generar reflexión a nivel del pensamiento humano, debemos dimensionar ciertos impactos que este fenómeno cognitivo tiene en las implicaciones cognoscitivas. Este último término hace referencia a la intencionalidad de comprender y de hacer con lo que se aprende, sin dejar de lado los procesos cognitivos. El objetivo de este direccionamiento hacia lo cognoscitivo pretende hacer de la REFLEXIÓN algo personal, innato, y que parte de la obiedad del proceso cognitivo que refiere el contextualizar conocimiento previo con lo nuevo, o sea hacer una reflexión sobre algo.

Para trascender sobre esto podemos ver una buena aproximación a lo que un punto articulador entre lo cognitivo y lo cognoscitivo por parte de Reuven Feuerstein. Él esboza la idea de la modificabilidad cognitiva a través de lo que el individuo experimenta. La exposición a factores determinantes (experiencias) del ser humano con respecto a su conocimiento logra trascender a la modificación de lo que éste ya ha integrado anteriormente, todo esto en busca de un avance a nivel de capacidades mentales.

En tanto se habla de la reflexión, es posible adoptar este concepto como un acto de internalización del ser humano en donde se toma la experiencia como punto de partida para la integración de nuevo conocimiento. Esto pretende que el individuo aprenda desde sí mismo, desde una zona de confianza que le permita sentirse igual al otro, independiente de su preparación o capacidades académicas. Esta concepción proviene de las posturas epistemológicas de Ariza (2005), psicóloga e investigadora educativa.

En el transcurso de este rastreo bibliográfico se ha determinado desde los distintos autores el hecho irreductible de que la reflexión es una mediación pedagógica que puede favorecer la internalización de conocimiento a nivel trans-disciplinar. El concepto de

*mediación pedagógica* plantea una relación entre un área de conocimiento y los sujetos contextuales del acto educativo a fin de promover el aprendizaje de una manera óptima en donde quien aprende encuentra la forma más eficiente para él de hacerlo (Prieto. 1994). Si ponemos en contexto con el área del lenguaje, podemos asumir que la experiencia puede llegar a ser un factor que determine la capacidad con la que se desarrollan los esquemas lingüísticos del individuo. Sin embargo, desde ciertas perspectivas, la reflexión es un sinónimo directo del aprendizajes caracterizándolo como "la experiencia se refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender" (Kolb. 1998.p. 69). David Kolb, teórico educacional, plantea sus teorías desde la educación experimental tomando como principal vertiente del aprendizaje, la experiencia. Esto da amplio camino a la confluencia entre lo que se experimenta y lo que se puede reflexionar con base en lo vivido.

### **3.3.2 Tópicos de indagación**

#### **3.3.2.1 Práctica Reflexiva**

Esta concepción de práctica está estrictamente relacionada con la reflexión dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje. La Práctica Reflexiva es reconocida por ser un concepto introducido dentro del ámbito educativo por Donal Schön en su publicación *The reflective practitioner*, en 1983. De acuerdo a Schön, "todos los practicantes enfrentan muchos problemas, confusión e incertidumbre en su trabajo". Cabe aclarar que la connotación que recae sobre "practicante" es la de sujeto susceptible de reflexionar sobre sus acciones dentro de un contexto educativo. Desde este punto de vista propuesto, Schön halló que la reflexión era una forma efectiva de unificar las grietas entre la teoría y la práctica y hacer evidente y comprensible el conocimiento tanto funcional como tácito. La propuesta de Schön consistía en que la práctica profesional podría ser desarrollada a través de un método de espiral de acciones y sus respectivas reflexiones, donde el practicante actúa, reflexiona sobre sus acciones y planea formas de actuar las cuales son determinadas por los resultados de los procesos reflexivos. El espiral es continuo y puede ser interrumpido e incompleto, y la reflexión no siempre resolverá los problemas que emerjan. Inclusive, puede causar nuevas problemáticas. Sin embargo, sí ayuda a exponer las incertidumbres a la luz para ser visibles, aptas para ser estudiadas con el fin de hallar medios para develar posibles soluciones.

Posteriormente, después de que Schön introdujo el concepto de Práctica Reflexiva han surgido múltiples expertos que definen este término de formas que puede diferir en algunos o muchos aspectos y perspectivas tales como: Boud, Keogh y Walker, Jarvis, Reid, Johns, entre otros.

En 1985, Boud, Keogh y Walker postularon que la Práctica Reflexiva caracteriza y define al individuo y a su experiencia, guiándolo hacia una nueva perspectiva conceptual o comprensión. Estos expertos incluyeron el elemento del aprendizaje, al igual que las implicaciones del aprendiz, para definir la práctica reflexiva: “La reflexión es un foro de respuestas del aprendiz desde la experiencia” (Boud. 1985)

En réplica a la postura de Boud, Jarvis (1992) propone que:

La práctica reflexiva es algo más que una mera práctica consciente. Es aquella forma de práctica que busca problematizar distintas situaciones del desempeño profesional para que se puedan convertir en potenciales escenarios de aprendizaje y así el practicante continúe aprendiendo, creciendo y desarrollándose dentro y través de la práctica (Jarvis. 1992, 174 pg)

De acuerdo a la página web Centro para la Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Brighton (2007), la práctica reflexiva y la reflexión son “...en la actualidad, ideas ampliamente utilizadas en muchos campos del aprendizaje, instrucción y desarrollo profesional, incluyendo la preparación profesional de profesores de educación superior” (Página web). Una justificación para este planteamiento es el creciente reconocimiento entre importantes centros educativos e institutos a nivel mundial de la relación importante y significativa entre el auto-reconocimiento y el aprendizaje. Entiéndase el “auto-reconocimiento” como la capacidad de identificarse a uno mismo como un ser independiente, individual, único y estrictamente responsable de sus acciones (Locke.1934). Con respecto a lo anterior, estos términos ahora son tan extensamente empleados que es irreductiblemente difícil ofrecer una única definición que establezca un consenso incluso dentro de un contexto específico.

### **3.3.2.2 Mediaciones pedagógicas tradicionales y reflexivas**

“...la mediación pedagógica alcanza a la tarea directa del educador y a los materiales que, mediados, resultan útiles para promover y acompañar al aprendizaje” (Legorreta, 2010)

Una mediación pedagógica hace referencia a ciertas técnicas y/o estrategias que un docente tiene para alcanzar una meta propuesta de una clase, puede fundamentarse en elementos físicos como materiales con un objetivo específico, o actividades a realizar que faciliten el desarrollo de una práctica pedagógica. El docente que emplea mediaciones pedagógicas frecuentemente estructura su clase de manera ordenada lo que facilita la consecución de logros y competencias por parte del estudiante.

María Victoria Alzate Piedrahita, pedagoga de la Universidad Tecnológica de Pereira, en su publicación *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*, afirma que la mediación pedagógica tradicional:

...constituye una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias. (Alzate, 2011. p.27)

La pedagoga sustenta toda su postura en aproximación a la utilización estricta de textos educativos; sin embargo, en la presente investigación se da mayor apertura al concepto de mediación pedagógica como camino para la obtención de fines determinados por parte del profesor. Cabe resaltar que Alzate menciona “propósitos del docente” siendo él quien adopta y adapta a la práctica pedagógica sus intervenciones a través de mediaciones pedagógicas, y “demandas del aprendiz” constituyendo a los aprendices como quienes desarrollan y se benefician de las mediaciones.

Por otra parte, la Doctora en Educación Bertha Legorreta argumenta que la mediación pedagógica “se genera a través de la intervención humana, que da la pauta a la intervención del docente desde un determinado enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Legorreta, 2010.p.7). Queriendo decir con lo anterior que la mediación pedagógica nace de las realidades humanas y que toman cuerpo y fuerza dentro de contextos educativos.

Las mediaciones pedagógicas reflexivas no son un concepto que esté inmerso aún de manera visible dentro del mundo de la educación. Es por esto, que dicho tipo de mediación se plantea como una nueva definición desde el desarrollo de esta investigación. El factor de reflexividad dentro de una mediación pedagógica proyecta a todos los actores de la práctica pedagógica hacia un nuevo horizonte, en donde se desestructura la interacción prototípica de la educación tradicional la cual propone al educador como modelo y al estudiante como moldeable. En este nuevo punto de una mediación de carácter reflexivo, el educando es actor principal de su formación, atravesando momentos en los cuales se brinda información que él estructurará según sus necesidades personales y profesionales generando espacios de reflexión desde los intereses propios. A partir de este instante, el docente media con su conocimiento, más no impone las formas en las cuales dicho conocimiento se deba aprender, el estudiante es quien configurará la validez de la información que convertirá en conocimiento y el docente será un guía que rescata las formas del lenguaje sin limitar los usos y perspectivas que aporte cada estudiante. La mediación pedagógica reflexiva es una puerta para que tanto estudiantes como docentes creen relaciones novedosas de interacción pedagógica en donde el estudiante retome el valor de ser autodidacta, de responsabilizarse por su propio proceso formativo, y el docente explore nuevas maneras de comprender y apreciar las características propias de cada estudiante, tan diversas desde sus propias experiencias de vida.

### 3.3.2.3 Implicaciones cognoscitivas

El diccionario de la Real Academia de la Lengua en su versión virtual define estos dos términos así:

Implicación: *Repercusión o consecuencia de algo.*

Cognoscitivo: *Que es capaz de conocer.* (R.A.E. 2014)

Partiendo de ambas premisas, se puede atestiguar que una implicación cognoscitiva es el efecto o impacto que tiene un individuo desde su capacidad de internalizar información para decodificarla en conocimiento. Este tipo de implicaciones hacen gran referencia al proceso formativo del ser humano, pero no al proceso tradicional que es un estandarte más de transmisión de información que de reconstrucción de conocimiento, sino al proceso más intrapersonal, ese paso a paso en el que el individuo configura y reconfigura sus versiones y conceptos de la realidad, el mundo, el saber y todo en función de sus intereses propios. El pedagogo David Ausubel siempre trató entre sus publicaciones un concepto propio

denominado *Aprendizaje significativo* desde el cual explicaba los procesos cognitivos que un sujeto atravesaba para poder transformar información en conocimiento. Ausubel remarcaba que si el ser que está expuesto a información no encuentra nada significativo o relevante en ésta, simplemente la ignorará o la olvidará en cuestión de corto tiempo, sin embargo, si el individuo halla útil y pertinente la información que lo permea, la recordará y su cerebro hará un proceso adecuado de almacenamiento de información para que posteriormente el sujeto la transforme en conocimiento.

Este autor nunca mencionó el término de *Implicación cognoscitiva* pero se podría ver una clara derivación del término desde su teoría. Así como Ausubel, muchos otros pedagogos e investigadores a nivel mundial han hablado sobre los efectos del aprender y las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje; las implicaciones cognoscitivas hacen referencia a ello, a todo impacto que se genera desde las capacidades del individuo de tener bajo su control la forma y medio con los cuales conoce o puede conocer. En contextualización con la presente investigación, las implicaciones cognoscitivas están mediadas por la relación docente-estudiante dentro de un contexto pedagógico de aprendizaje de una lengua extranjera, partiendo de esta interacción, tanto docentes como estudiantes tienen implicaciones en la realidad del otro y en la realidad de ellos mismos, esa realidad se denomina implicación cognoscitiva.

#### **3.3.2.4 Práctica educativa: Pedagogía – Educabilidad - Enseñabilidad**

La práctica educativa puede ser definida como el momento de interacción entre los sujetos educativos del encuentro pedagógico: docentes y estudiantes, en un contexto de aprendizaje determinado: comúnmente la escuela, alrededor de una disciplina o saber específico el cual se desea explorar. Esta conceptualización de la práctica educativa entonces nos direcciona hacia una visión de la enseñanza y el aprendizaje y todos sus determinantes. A pesar de que el concepto de “educativo” está compuesto por una inmensidad de otras dimensiones que trascienden el plano de la formación disciplinar, tales como la política, la economía, la ética, la sociedad, entre muchas otras, es necesario hacer una demarcación conceptual para enfocarse en lo directamente relacionado con la construcción de un saber y práctica disciplinar fluctuante que pueda adentrarse en dialogicidad con otras disciplinas pero que mantenga su posicionamiento de importancia y ruta epistemológica.

Paulo Freire, pedagogo e investigador brasileño enuncia como parte de su obra *Pedagogía de la autonomía* que dentro de la práctica educativa deben establecerse uno



saberes determinados para convocar el mejor escenario y momento de la formación del ser. Estos saberes están principalmente ligados al quehacer docente como generador de los espacios adecuados para potenciar el aprendizaje. Freire postula que el encuentro pedagógico debe tener rigor metódico, investigación, respeto por los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, ejemplificación, riesgo, asunción de nuevo conocimiento y rechazo por la discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, (Freire, 2004) entre otras determinaciones. Tomando esta premisa como punto de partida se puede generar una percepción mucho más clara de las exigencias que la práctica educativa, también conocida como práctica pedagógica (entendida como encuentro formativo) requiere para constituir momentos y espacios idóneos para la enseñanza y el aprendizaje.

En adición a lo anterior, el Doctor en Educación Luis Felipe Gómez López plantea que “La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar; se describen algunos determinantes de este tipo de práctica, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico.” (Gómez, 2008.p.32). Aunque hay disparidad frente a la forma de expresar “soluciones rutinizadas” como un abordaje de la problemática alrededor de la enseñanza, se podría parafrasear dándole un valor más humano que la intencionalidad de la práctica educativa no es establecer soluciones sino generar nuevas perspectivas y entendimientos de ciertos fenómenos educativos; además, hablar de rutinas sería recaer nuevamente en la reproducción metodológica que constantemente dirige a los docentes a una desactualización de su profesión. Posterior a ello, la práctica educativa también contempla una categoría fundamental: la pedagogía, la cual, a su vez, está integrada con sus atributos principales para su construcción disciplinar; educabilidad y enseñabilidad, estas dos últimas aportan validez y evidencian la naturaleza de su estructura epistemológica.

La pedagogía, como categoría fundante, es determinada por ser una disciplina de orden académico/formativo en la cual, la educación, encuentra su morada. La pedagogía estudia los fenómenos asociados a la educación para que ésta última pueda lograr sus fines de formación del ser; también, es asociada a las ciencias sociales al comprenderse como una directriz de la evolución de las civilizaciones. Quien se compromete y profundiza con la pedagogía es denominado pedagogo, y este término proviene etimológicamente del griego antiguo que hacía referencia a aquel individuo que acompañaba al niño en su camino hacia las escuelas. La transformación de este concepto basado en un simbolismo sigue estando constituido por la premisa del acompañamiento, pero actualmente no desde una postura física, por el contrario más poética. La compañía que el pedagogo hace con sus educandos es de ser mediador y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto pedagógico. Uno de los principales contribuyentes a la conceptualización y desarrollo de la pedagogía fue el filósofo prusiano Immanuel Kant quien, en su obra *Pedagogía* (de su nombre en ruso *Pädagogik*), expresaba que esta disciplina debía ser una conjunción de aspectos científicos,

teóricos y prácticos que se fundamentaran en principios de experimentación y reflexión alrededor de un desarrollo epistemológico práctico concreto (Kant, 1803). No obstante el siglo XVII fue fuertemente regido por el positivismo que conjuraba la supremacía del conocimiento científico, el planteamiento de Kant sobre la reflexión y el balance entre aspectos teóricos y prácticos partiendo de la experimentación y la praxis fue un punto de partida crucial para la evolución de la concepción de pedagogía. Más de dos siglos después, el sociólogo francés Émile Durkheim enunciaba desde sus planteamientos sobre la educación, que ésta era una materia en estrecha relación con la pedagogía, además de la necesidad de evidenciar planteamientos de orden metodológico para establecer un carácter científico en la enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares (Debesse retomando a Durkheim, 1975). En nacimiento de esta última concepción de pedagógica, comienza a elaborarse conocimiento pedagógico como una estructura evidenciable y verificable que conjetura los asuntos de la educación y su enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, la pedagogía, a pesar de tener unos orientes metódicos y casi normativistas, se ha abierto y flexibilizado tangiblemente hacia una transformación más humana de los procesos educativos contemplando categorías y dimensiones del ser como la ética, la moral, el auto-concepto y muchas más.

La pedagogía es considerada una ciencia aplicada con características psico-sociales que dirigen su atención y enfoque de estudio hacia los fenómenos educativos. La formación, por tanto, es la principal premisa de la pedagogía la cual se ve permeada por aspectos socio-culturales que demuestran implicaciones directas en el desarrollo humano. La pedagogía es un conjunto de saberes que direccionan el proceso formativo del ser humano en sus distintas dimensiones, y contempla la comprensión de cada característica de construcción del sujeto. La pedagogía, desde su ideal educativo es una transformación en el sujeto de la conciencia en sí y de sí hacia una conciencia para sí, donde el individuo tiene un auto-reconocimiento de su posicionamiento en un contexto específico y se auto-determina como constructor y transformador de éste (Hegel, 1966)

Como parte de la profundización en el concepto de pedagogía; es necesario generar una perspectiva desde el concepto de educabilidad. Se entiende que ésta conforma un conjunto de características que posee el educando para poder recibir influencias externas que conlleven a un fin específico de formación. Asimismo, el aprendiz desarrolla esta personificación categorial educativa cuando está mentalmente dispuesto a aprender, ya que, de esta forma se adentra en los mejores estados cognitivos requeridos por los encuentros formativos, académicos y pedagógicos. En afiliación a la categorización de educabilidad, también se halla la educatividad; la capacidad del educador para influenciar a quien es sujeto de su enseñanza. La educabilidad no está únicamente ligada la relación docente-estudiante, pues es indispensable contemplar la idea de que la interacción entre otros sujetos educativos como estudiante-estudiante o estudiante-contexto generan también una marcada influencia en el aprendizaje y re-significación de nuevo conocimiento. Lev Vygotski, psicólogo

considerado uno de los padres del Interaccionismo, sin saber del concepto de educabilidad, ya hacía unas importantes contribuciones al desarrollo de este término y su fundación epistemológica ya que aseguraba que la interacción de un individuo con un grupo social era la principal característica que aportaba a la transformación y crecimiento del ser en sus diferentes dimensiones (Vygotski, 1978). Tiempo después, Johan Herbart fue quien introdujo el término de educabilidad asumiendo, en simples palabras, que es la capacidad del sujeto para aprender (Brenes y Porras retomando a Herbart, 2001). Dentro de la realidad actual, la educabilidad está haciendo una transición lenta pero aparentemente segura de la teoría a la práctica, siendo la consideración de la capacidad de aprender de los estudiantes una apuesta cada día más evidente dentro de los discursos y la práctica de los modelos pedagógicos contemporáneos.

Siendo otro atributo epistemológico fundante de la pedagogía como categorías inmersas en la práctica educativa está la enseñabilidad. Según Rafael Flórez Ochoa,

La enseñabilidad es una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse (Flórez 1, 2008.p.20)

Esta definición abre una nueva consideración desde la pedagogía y la educación y es aquella que hace referencia hacia la naturaleza de cada saber disciplinar y sus distintos puntos de anclaje y abordaje formativo. A pesar de que tanto docentes como alumnos poseen unas necesidades, ritmos y emergencias pedagógicas específicas en el momento de aproximarse hacia un campo de conocimiento determinado, la misma disciplina contiene unos aspectos a contemplar que hacen del proceso de aprendizaje-adquisición-enseñanza un trasegar más veraz y significativo. La enseñabilidad entendida de una forma más simple se podría definir como la explicación de las incógnitas “por qué y cómo una ciencia requiere de una enseñanza particular” (Flórez 2, 2008.p.15). Además de la visión contemplada por el autor anterior, otro aporte a la concepción de enseñabilidad está incrustado en los diversos nuevos cuestionamientos que se pueden generar al saber disciplinar específico, que lo competen a él como eje central y a los sujetos educativos como ejes adyacentes; de esta forma, Rómulo Gallego y Royman Pérez en su artículo *Aprendibilidad –enseñabilidad – educabilidad: una discusión* sustentan que

La enseñabilidad puede ser planteada desde múltiples interrogantes: ¿es un saber en sí enseñable? ¿en qué medida es enseñable? ¿qué condiciones previas se requieren para pensar en esas posibilidades de enseñabilidad? ¿a quién es enseñable? ¿para qué y por qué ha de enseñarse? ¿de dónde se exige la enseñanza de ese saber? ¿qué se requiere para hacer factible la enseñanza? ¿es el sujeto a quien se le enseña un ente pasivo y meramente receptor de esa enseñanza? (Gallego y Pérez, 2007.p.63).

En congruencia con estos tres conceptos sustentados desde la práctica educativa con la presente investigación fundamentada en las implicaciones cognoscitivas de las mediaciones pedagógicas reflexivas en la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua, es relevante anunciar que tanto la pedagogía, la educabilidad y la enseñabilidad son elementos cruciales a tener en consideración para dirigirse al interior de un fenómeno sensible de la educación. Al enseñarse una lengua extranjera en el contexto nacional, es frecuente encontrar cada tipo de enfoque metodológico que crea un espacio de enseñanza y aprendizaje determinado, sin embargo, no es muy constante hallar la concepción e integración de estas tres categorías tratadas en el despliegue pedagógico. A pesar de no ser una realidad recurrente, la pedagogía debe ser plenamente abordada con sus pares epistemológicos: educabilidad y enseñabilidad, pues este tri-eje contiene una nueva dimensión de profundidad en cuestiones de comprensión epistemológica y de praxis de la enseñanza del inglés, en este caso. La educabilidad se convierte en una apuesta por la naturaleza de los aprendices y sus diferentes capacidades principalmente de orden comunicativas de dirigirse a su proceso formativo, para facilitar el proceso de desarrollo y adquisición; y la enseñabilidad presenta de manera amplia todo contexto y rasgo intrínseco del saber disciplinar que erige luces a las incógnitas pertinentes al direccionar un proceso de construcción de conocimiento.

### **3.3.2.5 Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua**

A través de las teorías y metodologías que intentan abordar los fenómenos de la formación académica en una segunda lengua en las últimas tres décadas, se han postulado diversas perspectivas que dirigen la atención de los estudios hacia la relación estudiante-docente al interior de la práctica pedagógica. Desde diferentes posturas recurrentemente se estudian cuáles pueden ser considerados los roles ideales de docentes y estudiantes y cuáles pueden ser los escenarios utópicos para la interacción educativa. En adición a ello, otro enfoque de investigación para el desarrollo de una segunda lengua ha estado centrado en la consideración del factor cultural y comunicativo del lenguaje en sí. Esto ha llevado a una nueva exploración por las necesidades individuales y subjetivas de los aprendices del idioma. Sin embargo, en la década de los ochentas, ya había una aproximación considerable que llevaba inmersos todos estos aspectos de forma intrínseca e implícita.

La noción de que un lenguaje diferente al materno pudiese ser no solamente aprendido a través de la formación académica sino también a través de la exposición y asimilación de elementos lingüísticos contextualizados en situaciones reales en símil con el

desarrollo de la lengua madre nació de las teorías del *Hipótesis natural* postulado por Stephen Krashen (1981). El aprendizaje debía ser ampliamente diferenciado de la concepción de adquisición según Krashen al investigar sobre el desarrollo natural de las lenguas maternas y las segundas lenguas. De esta forma, el investigador educativo y lingüista denominaba que el aprendizaje era un proceso consciente cuya finalidad era la de estructurar el lenguaje de una forma responsiva a los intereses del educando y que se obtenía desde una presentación temática específica de orden natural, y la adquisición de una segunda lengua era un proceso inconsciente más asociado al desarrollo de la lengua materna dentro del cual los estudiantes asimilaban conceptos, sonidos, estructuras gramaticales y demás componentes idiomáticos con la exposición del contexto y su capacidad cognitiva de un lenguaje innato (Krashen, 1987). Esta introducción del concepto de aprendizaje inconsciente revolucionó las visiones y teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras ya que abrió una nueva dimensión de otra faceta de los estudiantes, la adquisición.

Las mediaciones pedagógicas reflexivas propuestas en esta investigación buscan permear ambos hemisferios del desarrollo lingüístico de los alumnos, según propone Krashen, al apuntar a un desarrollo consciente el cual, de forma ordenada y bien direccionada, se convierta en la primera respuesta de los estudiantes para la interacción en su segunda lengua; además de su componente inconsciente que proviene de su interacción y absorción de conocimiento de forma natural.

### **3.3.3 El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés: aciertos y contradicciones a la luz de la complejidad**

La educación es un campo de conocimiento y debate tan extenso como la vida misma que provee tantas enseñanzas como las recibe. En este campo se han internado un sinnúmero de investigadores intentando descifrar las problemáticas en las que incurren los profesores, estudiantes, sociedad, contexto y academia. Desde mi perspectiva, un gran problema que es bien consabido pero aún no se desarrollan abordajes válidos es la inclusión y desarrollo de las características intra-personales del estudiante para potenciar la relación aprendizaje-enseñanza y finalmente beneficiar la adquisición y contextualización del conocimiento al que se apunta, en este caso en particular concerniente a la investigación, la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En los sistemas educativos actuales se plantean las lecciones

hacia un solo sujeto, el salón de clase. Los patrones actitudinales y cognitivos de cada aprendiz no son tomados en cuenta cayendo en el vertiginoso juego de sumarse y rendirse ante la colectividad. Cuando se presupone que todos nuestros educandos son iguales, se niega la posibilidad de impostar sus rasgos únicos como herramienta útil y pertinente para hacer más óptimo el objetivo de la educación; aprender. Esta realidad afecta directamente al desarrollo de un idioma como el inglés, ya que su aprendizaje se fomenta globalizado, de una forma general, asumiendo que cada sujeto en formación atraviesa por las mismas experiencias vitales y aborda el aprendizaje del idioma con las mismas necesidades. Partiendo de la premisa de que somos seres humanos, ese sentido del ser diverso y tener facultades propias dentro de la subjetividad no se puede obviar en un punto tan álgido y constante de nuestro devenir humano, el proceso de aprendizaje (Maturana. 1997)

Muchas veces ahondamos en la idea de que el docente es quien tiene todas las directrices y términos en los cuales la enseñanza logra su plenitud. Además, generalmente se considera que las ideas de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje son inapropiadas y constituyen desaciertos. En este aspecto, Morin y Herrera (1999 & 2009) a lo largo de sus investigaciones plantean que el pensamiento complejo comprende múltiples visiones de los procesos cognitivos, y ofrece una perspectiva que sustenta que todo elemento contrario de algo se convierte en complementario a su vez de su opuesto. El orden y el desorden, expuesto por Herrera en "*Saber la educación*", nos ayudan a vislumbrar que así las formas de percibir los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sean incorrectas u opuestas a la idea impuesta por la academia en los docentes profesionales, pueden a su vez contribuir a la construcción de unas metodologías y pedagogías holísticas que beneficien al principal sujeto objetivo de la educación, el aprendiz. Si se observa detenidamente la enseñanza de una segunda lengua como lo es el inglés, el estudiante a veces se ve desprovisto de perspectivas y estrategias de cómo hacer para ser partícipe directo de su propio proceso de aprendizaje, y recae enteramente en los modelos pedagógicos y metodológicos del docente. Pero en cierto punto, cada aprendiz comienza a ver posturas y direcciones divergentes a los estamentos con los cuales se le enseña, y esto en determinado momento puede generar una complementariedad en el proceso de formación. Cuando el estudiante es capaz de ver innovadoras formas de transformar la información y generar conocimiento que tal vez no son

enseñadas por los profesores, se comienza una nueva trayectoria de formación más integral, la cual no desecha ninguna forma de aprender o entender el mundo.

Esta ecuanimidad en nociones de procesos cognitivos y cognoscitivos se convierte en la medida perfecta de balance que deberían los educadores implementar, ya que el docente conoce las formas correctas y cómo facilitar la enseñanza, y el estudiante sabe el cómo se le facilita el aprendizaje, conceptos contrarios a veces, pero complementarios y sustentables. Para ilustrar, en una clase de inglés, el docente conoce las formas lingüísticas que debe enseñar y el estudiante puede aportar la forma interdisciplinar de cómo abordar esos temas, contextos, estrategias y demás que se acomoden a las necesidades de ambos, el currículo y el estudiante. En palabras también articuladas por Herrera, La racionalidad nos limita a encerrarnos a lo que consideramos cierto e inexorable, nuestra teoría de la enseñanza, y no damos lugar a dudas o pensamientos modificadores. Esta racionalidad constituye el ensimismamiento en el que incurrimos la mayoría de docentes al considerar perfecta nuestra preparación profesional. Por otra parte, la razón nos provee una visión más amplia y abierta a crítica y reflexión. La racionalidad es estática y encasillada mientras la razón es admisible pero también flexible y cambiante (Herrera. 2009). La razón es por la cual nos debemos inclinar para beneficiar los procesos cognitivos y de enseñanza. Cuando dentro del contexto académico racionalizamos el aprendizaje y la enseñanza, limitamos sus efectos en los sujetos académicos al buscar teorías y verdades absolutas que den respuestas irreductibles. Cuando usamos la razón, el pensamiento se libera y es permeable por la forma de pensar de quienes nos rodean y nos provee de distintas perspectivas para comprender nuestro actuar y devenir dentro de la sociedad.

Consecuente con las múltiples premisas de este mismo autor, también se menciona que las retroacciones o causalidad en bucle son consecuencias directas de respuestas contrarias a lo que hemos hecho. Esta es una visión acertada que describe gran parte de la naturaleza a la que debemos re-direccionar la educación. Tener en cuenta que nuestra enseñanza crea una acción y una reacción que afectará de diversas maneras positiva y negativamente los procesos de aprendizaje. Si pensamos al estudiante como un sujeto naturalmente diverso, interactuaremos con un universo de posibilidades para enseñar que no

sólo nos permitirán llevar a cabo los mejores escenarios educativos sino también aprender con las retroacciones del proceso formativo. Aprender de lo que se enseña, de-construir y reconstruir, replantear nuestra visión de la realidad con conceptos contrarios y complementarios son fundamentos que constituyen a la complejidad y son la verdad cotidiana del profesor, a la que debemos estar abiertos y conscientes para evitar ignorar la variedad humana con la que nos podemos beneficiar de múltiples formas, desde diferentes perspectivas. Debemos apuntar a la des-objetivación del estudiante, ya que los conceptos de sujeto y objeto los delimita la cultura en la que estos actores se desenvuelven. Tratar al estudiante como personaje influenciado e influyente, sujeto con el que se pueda y deba interactuar para enseñar y aprender, debe ser el horizonte a caminar.

Articulando algunos pensamientos de Morin y Herrera en diferentes obras de sus autorías, podemos asociar también a este último quien desglosa ampliamente el concepto de lo social y su respectiva comprensión. Herrera hace mención de lo importante que es reconocer a la sociedad como contexto educador y principal influencia de la pertinencia del conocimiento (qué también es un pensamiento de Morin). En el siglo XVI, la sociedad se adaptaba a las necesidades del conocimiento convirtiendo a los seres humanos en vehículos de información que no retroalimentaba a la sociedad. Siglos después, la sociedad clamó por su trascendencia e importancia como factor determinante de los objetos de estudio; logrando así que el conocimiento comenzara a girar en torno a la sociedad y sus necesidades. Se convierte entonces en algo imperativo entender que las Ciencias Sociales constituyen un puente entre el educador, el estudiante, y los contextos en los que ambos congrúen. Además, el educador adopta un rol de un impacto social crucial, despierta en sí la naturaleza investigativa, la sed de construir conocimiento desde conocimiento y dudas existentes. Esta temática tocada por Herrera confluyen con la importancia de rescatar el carácter único e individual del estudiante para exaltar las capacidades de aprendizaje de cada quien. Comprender lo social es vital para comprender lo que se debe enseñar.

Retomando los acertados aportes de Morin (1999) para el entendimiento de la importancia de explorar y utilizar a nuestro favor las individualidades infinitas de nuestros estudiantes en pro de alcanzar una más óptima educación, en su libro *Los siete saberes*



*necesarios para la educación del futuro*, él contextualiza diversos aspectos sociales y personales que deben ser abordados desde propicias perspectivas para lograr estructurar la mejor forma de educar. Uno de sus mayores aportes es la reincidencia en los errores que los profesores cometemos. Cuando permanecemos en los paradigmas y nos evitamos ver más allá, nos evitamos flexibilizar nuestra teoría y conocimiento, logramos sesgar estrechamente nuestra amplitud de enseñanza; creando así, un espacio de aprendizaje rígido y unidireccional. Por otra parte, nuevamente se menciona en múltiples momentos del libro lo relevante de la contextualización no sólo del conocimiento que se presentará en la clase sino también la contextualización de las realidades interpersonales; también llamada por Morin como "la identidad terrenal". También, él se dirige a la incertidumbre como una barrera que se debe vencer ya que en los procesos de enseñanza y educación, ésta se transforma en un impedimento para la superación de encrucijadas metodológicas, pedagógicas, contextuales y sociales. Desde esta perspectiva, los aportes de Morin contribuyen a la visualización de los factores fundamentales a tener en cuenta a la hora de educar, sabiendo de antemano que la educación no yergue sus cimientos solamente en la teoría formativa sino también en las características de los actores que se educan y el contexto en el que interactúan. Cada uno de estos aspectos tiene incidencia directa en el ser humano que es docente y el ser humano que es estudiante, el fruto de la interrelación entre ellos llamada aprendizaje.

## **4 Diseño metodológico**

### **4.1 Enfoque y diseño investigativo**

Un proceso de investigación cualitativo se edifica como respuesta a una necesidad clara de abordaje de una problemática social que normalmente refiere una barrera dentro del desarrollo natural de los fenómenos sociales. Dentro de la formación en una segunda lengua en Colombia, recurrentemente se plantean modelos innovadores para la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en instituciones educativas de cualquier nivel. Sin embargo, las metodologías de traducción gramatical y otras de carácter transmisionista que se utilizan para formar a los estudiantes en esta lengua se van quedando cortos en comprensión lingüística y capacidad de acción en contexto.

Esta investigación se desarrolla dentro de la naturaleza del enfoque cualitativo con un diseño metodológico de Investigación-acción educativa puesto que ésta representa un proceso reflexivo en donde los investigadores encaran resolución de problemas y apuestas para la mejora de problemáticas específicas dentro del campo educativo de su interés profesional. La investigación-acción en las instituciones educativas analiza las situaciones sociales que se viven y el desenvolvimiento de las acciones humanas en respuesta a éstas experimentadas por los sujetos educativos tales como: problemáticas, contingencias y perspectivas. “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Un proceso investigativo concerniente a la educación puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen”. (Elliot. 1990.p.53). Este autor, a pesar de que enfoca solamente al profesor como único sujeto determinante en la investigación, plantea claramente que la incursión que adoptan los investigadores en su práctica no debe quedarse solamente en la teoría. Por lo contrario, debe trascender al plano funcional, contextual en donde se perciban los cambios que puede generar el estudio hecho alrededor de un fenómeno educativo determinado. En articulación con la presente investigación, los sujetos que interactúan en el contexto educativo son arte y parte del proceso investigativo, pues se busca que el profesor pueda tomar acciones pertinentes que exploren, medien e impacten positivamente en su quehacer pedagógico para que la relación enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua sea más efectiva a través de las mediaciones pedagógicas reflexivas. Y los estudiantes, a su vez, también desempeñan un rol fundamental dentro de todo el desarrollo de la investigación como actores importantes de la consecución de los objetivos.

En correlación con las ideas de Elliot, el abordaje de esta investigación encuentra algunos puntos de congruencia los cuales se adoptan desde una perspectiva similar. A pesar de que no es en su totalidad fiel a la propuesta de Elliot, la intencionalidad permanece en términos de práctica y reflexión, lo cual es su postura principal y la de mayor interés para esta investigación: Aquello que Elliot denomina como deliberación y decisión, dentro de la presente exploración se verá reflejado en las observaciones y mediaciones pedagógicas que se empleen como intervención en el proceso de indagación respectivamente, el diagnóstico será el producto obtenido a través de observaciones de prácticas pedagógicas, evaluación comprende la interpretación de la intervención de las mediaciones pedagógicas reflexivas propuestas en la presente investigación, y las respuestas serán las aperturas conceptuales que permitirán la comprensión a mayor profundidad de las problemáticas del fenómeno investigado y que generen nuevas preguntas para un proceso investigativo en prospectiva.

Como docente-investigador, durante mis prácticas pedagógicas, frecuentemente busco estar actualizando mi forma de abordar los elementos curriculares de formas más contextualizadas y atractivas para mis estudiantes. Ellos son quienes develan las nuevas perspectivas de los fenómenos que afectan el curso natural de las clases. Cuando se plantean fines comunicativos, los estudiantes presentan distintas actitudes y reacciones lo cual me direcciona a replantear los objetivos y los fundamentos epistemológicos abordados en primera instancia para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En instancias como ésta, es en donde se requiere la investigación acción educativa que permita indagar sobre el encuentro educativo las problemáticas que despliegan distintos efectos en mi rol como docente en busca del mejoramiento de la propia labor profesional.

Esta investigación es una necesidad dentro del contexto de la enseñanza de una segunda lengua en el cual se aplica para apuntar al mejoramiento de las habilidades comunicativas de una segunda lengua a través de prácticas pedagógicas reflexivas. La Investigación Acción le permite al investigador presenciar, analizar y aportar aproximaciones alternativas a la resolución de un problema desde una visión más específica del fenómeno que, desde décadas atrás, ha sido observado desde la distancia sin mayor profundización.

## **4.2 Participantes**

La presente investigación se realiza en la Universidad del Quindío, en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, cuyo enfoque es la enseñanza, en sus cuatro primeros semestres, del inglés como segunda lengua. Su desarrollo se da en estos momentos

académicos específicos del programa de pregrado, en el área de Inglés la cual está dividida en Inglés I, II, III y IV ya que son los cursos de fundamentación idiomática.

Los sujetos seleccionados para participar en la investigación son grupos heterogéneos de individuos entre los 16 y los 24 años de edad cursando los 4 primeros semestres del pregrado de Licenciatura en Lenguas Modernas. Estos grupos fueron escogidos, hasta cuarto semestre debido a que están estructurados en la enseñanza básica y media de la segunda lengua, antes de comenzar asignaturas de especialización, profundización, metodología y pedagogía. La jornada Diurna es la favorecida para esta investigación ya que se buscan grupos más balanceados en edades de sus integrantes; y en esta jornada hay principalmente adolescentes y adultos jóvenes estudiando.

Los participantes para la aplicación de observaciones, entrevistas y mediaciones pedagógicas reflexivas se seleccionan estableciendo un punto medio entre los cuatro primeros semestres, escogiendo así a un grupo de segundo y otro de tercer semestre con promedio de 24 estudiantes por grupo, balanceado entre hombres y mujeres. Por otra parte, se establecen como grupos focales a los semestres segundo y tercero los cuales se consideran “de transición” durante la formación básica; se descarta primer semestre por la inexperiencia de los estudiantes con el ambiente universitario y cuarto semestre por su alta preparación académica en el nivel de inglés. Sin embargo, todos los 4 semestres podrán ser contemplados en un futuro como base de un proceso más extenso y completo. También se seleccionan estos dos semestres por poseer un grupo integrado de 3 profesores cada uno encargado de una asignatura (Audio-Oral, Gramática o Lecto-Escritura) con niveles de formación y tiempo de experiencia laboral similares. Al interior del programa de la Licenciatura, regularmente se busca mantener un balance entre los niveles de preparación de los docentes para generar un alto grado de coherencia y coordinación en la enseñanza de la lengua en cuestión. Los grupos seleccionados cuentan con el mismo número de estudiantes por grupo (28) y número idéntico de docentes de Inglés (3).

#### **4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.**

Para la recolección de la información en esta investigación se aplican Observaciones de prácticas pedagógicas y Entrevistas para la pertinente apreciación del contexto y su grado de realidad con respecto al nivel de reflexión empleado durante el transcurso de las clases de Inglés. Además, se emplean Portafolios y Diarios en los cuales los estudiantes ponen en práctica las mediaciones pedagógicas reflexivas y llevan un seguimiento de su propia evolución. La aplicación de estas técnicas e instrumentos conllevan este orden específico para evidenciar los impactos dentro de la práctica pedagógica (ver Anexo 8).

### **4.3.1 Observación de práctica pedagógica**

Las observaciones de prácticas pedagógicas se realizan con el objetivo de evidenciar perspectivas nuevas sobre la realidad de las interacciones en clase de estudiantes y docentes y de la relación enseñanza-aprendizaje. Además, se busca con las observaciones, comprender la praxis de la práctica pedagógica para identificar qué fenómenos o problemáticas se están acrecentando en dichas clases, principalmente orientados a la aparición de estrategias y mediaciones reflexivas. Dentro de estas observaciones (ver Anexo 1) se manejan 3 categorías fundantes: Rol del docente, las acciones, estrategias, reacciones, posturas y propuestas que el docente tiene a la hora de desarrollar de principio a fin la práctica pedagógica, Rol del estudiante, la respuesta, actitud, y demás acciones que el estudiante adopta al momento de ser partícipe de la clase, y finalmente la Práctica pedagógica, las distintas características y realidades que se dan entre las interacciones de docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

### **4.3.2 Entrevista estructurada para docentes y estudiantes**

Dentro de las entrevistas se enuncian las mismas categorías anteriormente contempladas en la observación de práctica pedagógica. Se pretende con la aplicación de estas entrevistas evidenciar conceptos de realidad que tienen los docentes y estudiantes de sus propios roles, los roles de los demás y las interacciones que se dan en una práctica pedagógica (ver Anexos 2 y 3). Estos conceptos de realidad que se obtienen a partir de la entrevista, se pondrán en paralelo con las evidencias de las observaciones de práctica pedagógica para encontrar puntos de confluencia y divergencia que den respuestas a las problemáticas de la clase y abran nuevas perspectivas a fortalezas y debilidades de la praxis y sus posibles abordajes de solución e intervención.

### **4.3.3 Portafolio**

Los portafolios hacen parte de la gama de instrumentos utilizados en investigación para lograr una perspectiva meta-cognitiva de determinado fenómeno. La funcionalidad del

portafolio transcurre dentro de la recolección de evidencias obtenidas y agrupadas a lo largo de un proceso, en este caso académico. Al tratarse de un instrumento de naturaleza meta-cognitiva, las luces que permite su adecuada interpretación trascienden el plano académico, trasegando también a través de la naturaleza inter e intra-personal del individuo sobre el cual se investiga (ver Anexos 4 y 5). Las evidencias a recolectar con este instrumento son principalmente escritas ya que, de esta forma, se controlan y disminuyen las subjetividades de interpretación que podrían presentarse con evidencias de naturaleza oral.

#### **4.3.4 Diario**

En este instrumento se busca una recolección de evidencias generadas a lo largo de un proceso, similar a los portafolios. La diferencia con el portafolio está radicada en la naturaleza reflexiva de sus evidencias, ya que con éste se plantea un auto-reconocimiento de las capacidades lingüísticas y meta-lingüísticas desde las cuales el estudiante, quien lleva el diario, puede comprender mejor toda unidad de conocimiento propuesta por el currículo de la institución y presentada por el docente, pero desde sus propias necesidades personales.

Conforme el estudiante reflexiona a través de este instrumento de recolección de datos, sus nuevos aportes al diario van siendo más estructurados y profundos en reflexión (ver Anexo 6). Los elementos condensados dentro del diario son respuestas a preguntas o motivaciones reflexivas que nacen durante o después de una práctica pedagógica, con el cual los individuos de la interacción en el aula generan por escrito sus propias perspectivas y consideraciones de las funciones y usos de los componentes lingüísticos aprendidos según sus necesidades. A través de esto, los autores de los diarios darán cuenta de las realidades comprendidas por ellos a través del lenguaje, además de distintas nuevas perspectivas que se propicien partiendo de temáticas presentadas por los docentes estipuladas en el currículo de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

#### **4.4 Momentos del desarrollo de la investigación**

A lo largo de la presente investigación, se busca formular una propuesta de mediaciones pedagógicas reflexivas que evidencien las implicaciones cognoscitivas en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua; el inglés, en estudiantes universitarios de

Licenciatura en Lenguas Modernas. Esta investigación se desarrolla con el fin de buscar formas alternativas de potenciar y mejorar aspectos de la práctica pedagógica en tres campos, el desempeño del docente, la participación de los estudiantes y el transcurso de interacción de la práctica pedagógica. En función de esto, la primera acción a tomar es la identificación de grupos de estudiantes homogéneos en términos de nivel académico con el propósito de apreciar un desarrollo de la intencionalidad de la investigación más imparcial. Una vez identificados estos grupos, se procede a aplicar observaciones de la práctica pedagógica para enlistar las características identificadas por partes de los individuos de la clase en función de las categorías enunciadas en los formatos de observación (ver Anexo 1), esto se realiza para evidenciar el desarrollo natural de la interacción enseñanza-aprendizaje dentro de parámetros de normalidad académica. Conforme se obtengan las distintas apreciaciones de las observaciones enmarcadas al interior de las prácticas pedagógicas, se procede a establecer una comparación con las perspectivas personales provenientes de los mismos individuos observados; esta vez, a través de entrevistas (ver Anexos 2 y 3) las cuales están demarcadas dentro de las mismas categorías conceptuales de las observaciones. La implementación de ambas observaciones y entrevistas buscan generar visiones de comparación para identificar los puntos de convergencia y divergencia entre la idea del quehacer pedagógico y la real práctica pedagógica por parte de los actores del encuentro académico.

Después de la recolección de información significativa relacionada con la naturaleza y realidad de las acciones, retro-acciones y omisiones al interior de la práctica pedagógica, se aplican además otras dos técnicas de investigación centrales para los propósitos del objeto de estudio: portafolios y diarios.

Los portafolios llevan consigo la intencionalidad de recaudar el proceso y desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. En ellos se incluyen ejercicios elaborados durante las prácticas pedagógicas; escritos, transcripciones de ejercicios orales, ejercicios de redacción desde comprensión lectora lo que permite identificar fortalezas y debilidades dentro del aprendizaje de un lenguaje en función de un tiempo determinado.

Los diarios buscan, a diferencia de los portafolios, generar una capacidad de reflexión en los estudiantes. Mientras que en los portafolios se colectan ejercicios realizados con intencionalidades distintas, en el diario se incluyen elementos nacidos de la reflexión en momentos de clase. Los estudiantes deben escribir sobre sus autoconcepciones, sobre la funcionalidad del lenguaje y sobre la utilidad de todo aquello que se está enseñando durante el tiempo estudiado; esto en función de generar espacios de meditación y habilidades reflexivas en los estudiantes

#### **4.5 Procedimientos para el análisis e interpretación de los resultados**

A partir de la recolección de información obtenida a través de Observaciones, Entrevistas, Portafolios y Diarios, se procede a hacer un análisis e interpretación individual de la información recolectada en cada uno de los instrumentos y técnicas utilizadas. Las Observaciones y Entrevistas, posteriormente a ser analizadas e interpretadas individualmente, se interpretan en paralelo para descubrir conceptos de conjunción y disyunción entre los fenómenos observables en la práctica pedagógica y los auto-conceptos que poseen los actores de dicha práctica: Docentes y estudiantes, sobre ellos mismos, sobre sus pares y la interacción entre ambos. El análisis comparativo de Observaciones y Entrevistas se efectúa, ya que ambos están dirigidos a los mismos actores pedagógicos y se estructuran desde las mismas categorías conceptuales, con una pequeña diferencia: las Observaciones son apreciaciones desde un punto de vista de un tercer sujeto imparcial mientras que, las Entrevistas son perspectivas propias subjetivadas por los mismos estudiantes y profesores que interactúan en la práctica pedagógica. Por tanto, es estrictamente necesario visualizar cuáles son las realidades inmersas en la clase, y qué es lo real para cada individuo parte del encuentro educativo. Posteriormente, al haber hecho el análisis independiente a partir la recolección de información a través de las técnicas e instrumentos aplicados, se elabora una triangulación con los resultados para hacer una correlación entre ellos y visualizar unas conclusiones que emergen de su interpretación (ver Anexo 9).

Después de haber evidenciado conceptos sobre las problemáticas y fenómenos de la práctica pedagógica, se analiza e interpreta la evidencia obtenida a través de los Portafolios llevados a cabo por los estudiantes en donde recolectaron, a través de ejercicios escriturales, diversas actividades de naturaleza lingüística y comunicativa para el aprendizaje de una segunda lengua. En esta fase se busca establecer el nivel de los estudiantes y sus capacidades en el uso de una lengua extranjera.

Posteriormente, se procede a analizar e interpretar los diarios los cuales, con su naturaleza reflexiva, son ejercicios también escriturales pero ya con una carga lingüística implícita y con un peso comunicativo explícito. A través de estos diarios, se analizan los avances en los estudiantes en la comprensión de las funcionalidades del lenguaje según sus necesidades comunicativas.

Una vez se ha desarrollado cada análisis individual de la información recolectada en cada uno de los instrumentos, se procede a hacer una triangulación, para identificar



categorías conceptuales y sus variaciones a través de la implementación de la investigación. Con la triangulación de todos los insumos ya interpretados, se pretende evidenciar una posible evolución en la creación y comprensión de lenguaje desde las particularidades personales de cada individuo y la mejoría en las relaciones enseñanza-aprendizaje de los actores pedagógicos.

Al ser una investigación cualitativa, surgen muchos conceptos que también pueden significar emergencias de este proceso investigativo. Conforme se estipulen las categorías que permanecieron intactas, que mutaron, que evolucionaron o decrecieron, se evidenciará el impacto final de la investigación.

## **5 Análisis de resultados**

### **5.1 Análisis de información obtenida a través de las técnicas e instrumentos**

A lo largo del presente proceso investigativo, se ha recolectado información significativa que permite dilucidar una diversidad de características intrínsecas en el desarrollo de las clases de inglés que constituyen realidades y nuevas perspectivas de los roles de los docentes, estudiantes y la naturaleza de la práctica pedagógica. Esta información abre nuevas luces sobre la importancia de las mediaciones pedagógicas reflexivas al interior de una clase de lenguas extranjeras, como en este caso específico; el inglés. Las técnicas e instrumentos implementados se analizan de manera independiente para tener una mayor profundidad en su respectivo análisis, y posteriormente se hace una triangulación integrada (ver Anexo 9) para comprender su impacto en correlación a cada uno de ellos.

#### **5.1.1 Análisis de información obtenida a través de las observaciones de práctica pedagógica**

Desde el respectivo análisis de las observaciones de clases propiciadas se puede enunciar diversas verdades que, en esencia, estandarizan el desenvolvimiento del quehacer pedagógico de las clases de inglés. A pesar de que durante la formación pedagógica y metodológica de los profesores se explicita que la planeación y socialización de objetivos generales y específicos es de vital importancia para el cumplimiento de los mismos, los docentes han aprendido a obviar este paso para hacer más práctico y veloz el transcurso de la práctica pedagógica. Esto provee a los profesores de un poco más de tiempo para el desarrollo de temáticas en explicaciones y actividades de clase pero, algunas veces, genera confusiones dentro de los estudiantes quienes se pierden dentro de lo implícito del objetivo de cada ejercicio que realizan. Algunos estudiantes se quejan de no ver conexión entre actividades de una clase a otra lo que recae sobre la responsabilidad de evidenciar los objetivos a alcanzar dentro de la clase. Por practicidad, los docentes no efectúan los planes de clase y simplemente fundamentan sus clases en dos momentos: Explicación y actividad.

El ambiente de las clases se estructura como un momento de realización de ejercicios principalmente de orden lingüístico en donde los docentes fundamentan el espacio en explicación y posterior desarrollo de actividades de mecanización del lenguaje. Los procedimientos evaluativos están principalmente inclinados hacia la forma del lenguaje y su uso correcto según explicaciones gramaticales previas. En aisladas ocasiones, la evaluación estaba orientada hacia la producción creativa de los estudiantes como usuarios independientes de una segunda lengua y su proceso de desarrollo. La ejecución de ejercicios está estrictamente ligada a una naturaleza controlada de la apropiación gramatical por parte de los estudiantes.

La reflexividad dentro de la práctica pedagógica está, casi en su totalidad, ausente. Los docentes no derivan de sus puestas en prácticas un espacio para la reflexión en el cual los estudiantes puedan aportar a las clases y construir - reconstruir lenguaje desde sus propias perspectivas y las de sus pares. La reconfiguración de la producción de lenguaje se da enfocada en la forma, lo que minimiza la necesidad de reflexionar sobre las funciones del lenguaje; simplemente se corrigen los errores cometidos y se reafirman los aciertos logrados.

Los docentes cumplen fundamentalmente un rol moldeador, lo que los constituye como modelos lingüísticos que buscan filtrar a través de su conocimiento lo que el estudiantado necesita y debe aprender. Debido a que la inclusión de la parte subjetiva de los estudiantes puede tomar una significativa parte de la clase, los docentes controlan su tiempo y su práctica con ejercicios de repetición individual y resolución de talleres y otras actividades reproductivas del lenguaje. Por su parte, los estudiantes desempeñan un papel dentro de la práctica pedagógica de reflexión, no de reflexionar sino de reflejar. El estudiante repite constantemente las reglas gramaticales expuestas en la clase y se enfoca en realizar con ellas las actividades de la clase. Aparentemente, los estudiantes se sienten más cómodos trabajando de esta forma ya que no deben de organizar y crear lenguaje lo que les pondría a prueba más actitudes comunicativas que lingüísticas.

### **5.1.2 Análisis de información obtenida a través de entrevista estructurada a estudiantes y docentes**

Partiendo desde la implementación de las entrevistas, se evidenciaron distintas perspectivas de lo que los docentes y estudiantes consideran como real a partir de su desempeño e interacción dentro de la práctica pedagógica. Tanto estudiantes como docentes expresan que su motivación para estudiar y trabajar dentro de la enseñanza del inglés como

lengua extranjera radica en la facilidad que poseen para la producción idiomática en esta lengua. Por su parte, los estudiantes sustentan que la decisión de estudiar Licenciatura en Lenguas Modernas se basa también en la gran gama de oportunidades laborales que este programa les puede ofrecer, además de resaltar la suma importancia que posee el inglés en el posicionamiento profesional hoy en día, además de la gran ventaja que significa el saber una segunda lengua para viajar por el mundo. En correspondencia con esto, los docentes arguyen que su motivación para trabajar enseñando inglés a nivel universitario está sustentada en la proyección que tiene su profesión hacia las visiones de futuro que plantea la globalización.

De acuerdo con los testimonios de aprendices y maestros, cada uno de ellos destaca recurrentemente sus fortalezas dentro de su papel como sujetos de interacción en la práctica pedagógica en inglés argumentando que la actualización con las nuevas tendencias es una de sus principales virtudes. Los profesores ven como punto muy positivo de su quehacer profesional el estar constantemente inmersos dentro de los cambios pedagógicos y metodológicos que el contexto global propone para la enseñanza de idiomas como segunda lengua. Los estudiantes, por su parte, contemplan esta actualización desde sus propios intereses más como campos de acción, pues comienzan a visualizar nuevas posibilidades de aplicación de la lengua extranjera que aprenden. Los docentes también destacan como una de sus principales fortalezas la consideración del SER como parte de sus clases, entendiendo las subjetividades de sus alumnos y usándolas a su favor para generar escenarios de confianza y un libre desarrollo académico, cultural y social. El estudiantado expresa que su interés y participación en las clases sobresale como un factor denominador de lo que consideran como exaltable de su rol como actores del acto educativo. Finalmente, los maestros expresan que su forma de visualizar y presentar al lenguaje como herramienta comunicativa más que como un conjunto de formas normalistas les permite generar en sus estudiantes una creativa forma de expresar sus propios conceptos y perspectivas del idioma y el mundo.

Como características a mejorar del rol de estudiantes y profesores en la práctica pedagógica, se evidenció una menor respuesta en comparación a las proporcionadas en la descripción de sus las fortalezas. Los docentes exponen que uno de sus aspectos a mejorar es la forma acelerada y desorganizada de presentar los elementos incluidos en el micro-currículo ya que, a veces, olvidan realizar una comprobación de entendimiento general de la clase y avanzan a nuevos temas sin haber dejado con claridad los anteriores. En cuanto a la desorganización, la forma de exponer temáticas genera en los docentes un caos en algunas ocasiones, propiciando así una confusión sobre la interconexión de temas expuestos previamente y temas por exponer. Acerca de los estudiantes, ellos mencionan que una de las debilidades es su desmotivación frente a algunos temas que no despiertan su interés, y hablan sobre el leve esfuerzo que hacen para prestar atención a dichos temas. También ponen al descubierto que el uso de las nuevas tecnologías a veces los distrae de las actividades y explicaciones provistas en clase.

Respecto a las fortalezas y aspectos a mejorar por parte de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes, estos últimos consideran que cuando los estudiantes trabajan en grupos, ellos se sienten más confiados y desempeñan una mejor labor. También, el interés y disposición frecuente en las clases permite que el escenario educativo fluya con mayor armonía y la autonomía para generar comunicación y lenguaje; lo que potencia la práctica y el desarrollo lingüístico. Desde la visión de los estudiantes, los profesores establecen una buena comunicación con los estudiantes, lo cual se destaca, según ellos, como una de las principales fortalezas. La paciencia y constancia además son enaltecidas como puntos fuertes que los docentes demuestran en su profesión.

Posterior a los auto-conceptos y conceptos de sus pares académicos, en correlación a la concepción de ambas partes (estudiantes y profesores) referente al desarrollo de la práctica pedagógica ellos sustentan que una de las principales características a enmarcar es el respeto y sano desarrollo de las clases, lo que desemboca en un ambiente permeado por la moral y la ética profesional y académica. Los docentes, principalmente destacan que el principal factor a apreciar como punto constructivo de la práctica pedagógica es el momento de interacción que se genera en su interior. Este momento de convivencia entre sujetos educativos dentro del aula establece un crecimiento pluridimensional del lenguaje, según los maestros. En contraste con lo anterior, una de las mayores debilidades expuestas por parte de los docentes con respecto al encuentro formativo es la ausencia constante del factor cultural de la lengua meta.

Finalmente, tanto educandos como educadores son conscientes de los aspectos de su cotidianidad fuera de la academia que son afectados de forma constructiva por la práctica pedagógica. Todos argumentan que lo aprendido desde las clases de inglés influencia en gran manera su desempeño personal dentro de la sociedad. “Reclamar una posición superior sobre la base de la exactitud fáctica es falaz, ya que las elucidaciones sobre la conformación del mundo no derivan de la naturaleza sino de la aplicación de una perspectiva socialmente compartida” (Gergen, K. 2006. p. 130). De acuerdo con Gergen, docentes y estudiantes elevan a un plano superior las afectaciones que el conocimiento académico ha producido en sus acciones y pensamientos diarios que son permeados por su formación disciplinar.

### **5.1.3 Análisis comparativo de información obtenida a través de observaciones en correlación con las entrevistas**

Después de confrontar la información condensada en las observaciones y entrevistas se evidencia una visión mayormente divergente entre lo que se piensa, dice y hace en la práctica pedagógica. Se puede definir esta bifurcación de conceptos como real y realidad, obedeciendo al concepto de “real” como lo que se construye desde el concepto personal de cada docente y cada estudiante, su perspectiva respecto a los demás sujetos, su rol, y su desempeño en el aula, y “realidad” como todo aquello que verdaderamente ocurre, que no necesariamente es lo que está contemplado en el propio pensamiento sino que está meramente ligado al actuar. "...las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación." (Larrosa 3, J. 2003. p. 86). Desde esta postura de Larrosa, el pensamiento y palabras del individuo pueden crear una realidad en concordancia con sus actos, sin embargo, se evidencia una gran problemática cuando esto realmente no ocurre.

Como punto de partida, los docentes sustentan que una de sus grandes fortalezas es la actualización a las nuevas tendencias pedagógicas y metodológicas de la enseñanza del inglés como segunda lengua como emergente global; sin embargo, lo observado indica que el proceso llevado a cabo no está orientado hacia los modelos *Social-Interaccionista*, *Comunicativo* o *Accional* los cuales son los últimos postulados en nuevas corrientes de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Al no haber correspondencia entre lo pensado y lo realizado, los docentes demuestran una fundamentación pedagógica en modelos más antiguos que radican su enfoque en el ámbito lingüístico partiendo de la forma y la estructura del lenguaje.

Consecuentemente con lo anterior, los maestros estipulan dentro de los constructos que manejan sobre su desarrollo profesoral en el aula que la integración de las subjetividades de los actores educativos es una constante dentro de su forma de enseñar para generar confianza y libertad formativa en los estudiantes además de comprender y proponer al lenguaje como una herramienta de comunicación de interacción que potencia la creatividad y la auto-conceptualización del idioma en los estudiantes. En contraste con estas ideas, se observa que los docentes orientan principalmente sus planes de acción hacia la implementación de talleres, y trabajos de comprobación del uso adecuado de las formas lingüísticas, lo que no demuestra ninguna libertad creativa comunicativa en los estudiantes, y la confianza que se genera, no es algo que se pueda determinar desde los métodos de abordaje de las clases. También, el lenguaje se usa de forma mecánica y reproductiva, lo que no representa una herramienta de creación conceptual para los estudiantes sino una simple manera de conocer el manejo adecuado de la lengua de manera estructural. De acuerdo a Juan de Dios Martínez Agudo, la interacción en forma de comunicación dentro de la práctica pedagógica de lenguas extranjeras posee una potente influencia que repercute significativamente en el nivel y calidad de la adquisición y aprendizaje de las formas lingüísticas del idioma (Martínez Agudo, 2003)

Dentro de lo mencionado por los profesores como una de sus aspectos pedagógicos a corregir está la idea de la desorganización temática y conceptual dentro de la presentación de información y explicaciones en la clase. A pesar de enmarcar esta debilidad dentro de su mismo desempeño, no corresponde a la realidad observada ya que las explicaciones seguidas de actividades de comprobación de formas gramaticales están lógicamente organizadas y se presentan con claridad. Lo que realmente causa un tanto confusión dentro de la clase, es el desconocimiento de los objetivos de la práctica pedagógica, más no la presentación de explicaciones.

Tratando el concepto de autonomía, interés y disposición, los maestros aseguran que estos tres planteamientos están inmersos en sus prácticas debido a la naturaleza de su acción formativa lo que propicia una fluidez en los ejercicios y consecución de las necesidades de la clase. La disposición por parte de los alumnos se demuestra conforme ellos llevan a cabo la realización de los ejercicios del encuentro pedagógico, pero el interés no se encuentra tan evidente ya que ellos parecen sencillamente seguir órdenes sin denotar una intencionalidad en los temas. Por parte de la autonomía, se observa que lo único que puede llegar a ser interpretado como autonomía es la realización de los talleres individuales basando las respuestas en el entendimiento propio de las reglas idiomáticas. Desde una autonomía de interacción comunicativa, se puede relacionar con el uso pragmático del idioma...

que estudia los significados de la comunicación en uso, tiene en cuenta el contexto, las circunstancias comunicativas, se preocupa por la adecuación del uso lingüístico y por la situación comunicativa. Gracias al desarrollo del enfoque comunicativo, la didáctica de lenguas fue adaptando su centro de interés desde la corrección gramatical hacia la adecuación sociocomunicativa y pragmática (Secchi, 2012.p.32)

Sin embargo, una autonomía comunicativa que contribuya a una construcción de sentido por parte de los aprendices no es algo que se haya visto en la clase. Los docentes indican en las entrevistas que la interacción en los estudiantes es un catalizador de comunicación y creación de lenguaje; a pesar de ello, la principal fuente de interacción que se da en el aula es la socialización de los ejercicios de clase postulados por el profesor.

Como último elemento comparativo se establece el impacto sobre la vida fuera de la academia que posee todo aquello que se aprende en el aula. Ambos, docentes y estudiantes presentan con claridad que las enseñanzas y aprendizajes que se obtienen en la clase, tienen una gran importancia y repercusión directa en su cotidianidad. Esto no es algo demostrable a lo largo de la práctica pedagógica ya que, a pesar de haber enseñado algunos elementos comunicativos desde una forma estructural, los estudiantes no se atreven, por temor y por falta de momentos creativos, a interactuar fundamentando su lenguaje en lo aprendido en la gramática.

Es claro que después de generar una visión comparativa entre las entrevistas y las observaciones, no es muy congruente lo que se dice hacer con lo que se hace por parte, principalmente de los docentes. Estas contradicciones evidencian una formación pedagógica más marcada desde lo conceptual que muchas veces no trasciende a lo didáctico y práctico del desarrollo profesional del maestro.

#### **5.1.4 Análisis de información obtenida a través de portafolios**

Haciendo un análisis académico desde los parámetros del lenguaje, los estudiantes, quienes llevaron un seguimiento escritural de las actividades reflexivas que se generaron a lo largo de la investigación, mostraron una notable evolución en la capacidad de auto-corrección lingüística conforme iban recolectando sus ejercicios realizados y creando nuevos elementos a lo largo de periodo académico semestral. A partir del reconocimiento de sus falencias en la forma del lenguaje como: errores gramaticales, de sentido, de cohesión y coherencia, de estructuración de escritura, sintácticos, entre otros, los estudiantes proseguían con sus nuevos escritos evitando cuidadosamente cometer los mismos yerros (ver anexos 4 y 5). Esto demostró un incremento en la calidad de la producción en general tanto escrita como oral. Las faltas de carácter lingüístico paulatinamente iban siendo mejoradas.

#### **5.1.5 Análisis de información obtenida a través de diarios**

Teniendo en cuenta que los diarios fueron un proceso más intra-personal que los portafolios en el sentido de las subjetividades del ser y su comprensión del lenguaje en la cotidianidad del individuo, la información que se recolectó deja ver que el estudiante, conforme aprendía las funciones del lenguaje, los contextos de uso y sus posibles escenarios de acción, mejoraba sus capacidades y competencias lingüísticas y comunicativas; este proceso también se realizó a lo largo del semestre académico como la aplicación del portafolio. Con cada elemento reflexivo contemplado por los diarios, los estudiantes comenzaron a ser más precisos, claros y eficaces en sus capacidades comunicativas tanto orales como escritas. Posterior a la implementación de los diarios, los alumnos integraban muchas más formas idiomáticas y gramaticales que en el tiempo antecedido por este instrumento. A lo largo de la aplicación de éstos, los aprendices se atrevían a complejizar más su discurso y su retórica, diversificando su producción, generando mayor claridad en el uso del idioma y complementando a mayor escala el sentido del mensaje intencionado.



## 6 Hallazgos y conclusiones

Después de un tendido proceso de contemplación, análisis, intervención y posterior análisis de información llevado a cabo a lo largo de esta investigación se ha podido determinar que las *Mediaciones Pedagógicas Reflexivas* tienen unas implicaciones cognoscitivas bastante benéficas y provechosas tanto para estudiantes, profesores y la misma práctica pedagógica como elemento de conjunción entre los actores del encuentro pedagógico.

A partir del acto de la reflexión como habilidad integrada en el desarrollo común de una clase de inglés como segunda lengua en la universidad, los alumnos muestran una mayor y más profunda comprensión de los temas explicados ya sean de carácter gramatical o comunicativo. Y como efecto de este entendimiento de más alto grado de la lengua meta, los aprendices se sienten más seguros y confiados de su producción de lenguaje, generando muchas mejores creaciones idiomáticas con diversidad de nuevas estructuras distintas a como originalmente se hallaban. Habiendo encontrado mayor confianza en su propia producción, la calidad de comunicación se establece dentro de la práctica pedagógica como una constante, propiciando así más constancia y momentos de dialogicidad y práctica interactiva entre estudiantes con sus pares y con los docentes. Del mismo modo, los maestros descubren mayor independencia en el trabajo de sus estudiantes generando mayor libertad en el desarrollo del trabajo de clase; esto detona una capacidad en los profesores de establecerse más como pares educativos que como modelos pedagógicos para sus alumnos. Por otra parte, los docentes también evidencian mayor competencia para la reconfiguración de sentidos en sus estudiantes, lo que les permite diversificar en sus acciones pedagógicas y emplear menor tiempo en la presentación explícita de formas lingüísticas y mayor tiempo en la interacción y uso de contenidos comunicativos. Se puede concluir que la inclusión de las *Mediaciones Pedagógicas Reflexivas* impacta de manera certera la manera en la que el idioma se comprende, se estructura y finalmente se produce en contextos más apropiados para el desarrollo de un lenguaje.

Los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas por (Hitotuzi, 2006), (Armenteros, 2010), (Fuentes, 2011) y (Muñoz-Luna, 2013) relacionadas con la temática del presente estudio sobre las mediaciones pedagógicas reflexivas, abren algunas perspectivas referentes a la exploración de nuevas propuestas para abordar el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Hitotuzi particularmente habla sobre la simbiosis de la segunda lengua haciendo procesos de transferencia para beneficiarse de las estructuras lingüísticas de la lengua materna, y a pesar de haber elucidado conceptos claves sobre la relación benéfica de ambas lenguas, no logra llegar a profundidad en el uso comunicativo y social que implica el conocimiento del lenguaje. Sobre este mismo punto, Armenteros hace una aproximación sobre el impacto de la metalingüística para el desarrollo de una segunda lengua pero

desconoce las funciones de interacción social propias del inglés, en este caso. Y finalmente, Fuentes y su propuesta de la enseñanza de segunda lengua desde las teorías de Inglés para Propósitos Específicos y Muñoz-Luna desde el fundamento teórico de Enseñanza basada en Contenido abordan las necesidades contextuales que tienen los individuos según sus emergencias y contingencias vitales, lo que los direcciona hacia el aprendizaje casi obligatorio del inglés como lengua oficial del país en donde se hallan. Ellos tratan la enseñanza del inglés como un requerimiento social ya sea para trabajar como inmigrantes en un país extranjero o como ciudadanos de naciones con el inglés como lengua oficial totalmente desvinculado de una capacidad más profunda de reflexión del lenguaje, simplemente contemplan un aprendizaje efectivo que brinde soluciones comunicativas inmediatas. A través de estas investigaciones se propone la enseñanza del inglés desde las necesidades de los individuos y se busca enlazar de manera eficaz un aprendizaje que esté influido por el conocimiento lingüístico previo de quien lo estudia, pero ninguna de estas investigaciones propone una etapa más profunda y compleja de la estructuración del lenguaje en sus diversas dimensiones: lingüísticas, pragmáticas, intra e interpersonales, etc. Las mediaciones pedagógicas reflexivas logran profundizar en todas estas dimensiones, edificando un conocimiento y un uso del lenguaje que se fundamenta desde las propias ideas y creaciones del sujeto que aprende y se expone al idioma de forma reflexiva, racional, subjetiva y objetiva.

## **7 Categorías emergentes**

Al generarse una naturaleza de cierre-apertura de este proceso investigativo, diversas categorías y conceptos emergentes surgen como necesidad de mayor exploración de ideas y aspectos no contemplados al interior de todo el presente estudio. Estas emergencias dan nuevas luces y proporcionan una pluralidad de innovadoras dimensiones de las mediaciones pedagógicas reflexivas, sus alcances y sus posibles nuevas direcciones.

### **7.1 Motivación**

Después de la implementación de la propuesta mediadora explícita en la investigación de carácter reflexivo, se notó convenientemente un crecimiento en los niveles de motivación por participar en las clases por parte de los estudiantes. “uno de los factores que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta (Ministerio de educación y ciencia, 2005) Al momento de encontrar un punto de equilibrio en su producción comunicativa con el conocimiento del lenguaje, el estudiantado participaba más activamente de las clases y el profesor propiciaba todos estos espacios. El docente jugaba un factor determinante en el mantenimiento de los altos niveles de motivación al enfocarse más en el sentido que en la forma de la lengua, lo que decantaba en menor miedo por parte de los alumnos a ser burlados por cometer errores de diversos tipos. Conforme el estudiante producía, sus compañeros aportaban diversas nuevas perspectivas, esto engendraba en ellos un grado de satisfacción por aportar a la clase visiones significativas y valiosas que construían los sentidos requeridos por la práctica pedagógica. Cada estudiante participaba a su ritmo, lo que eliminaba los índices de presión social, y como estos ejercicios no eran de carácter punitivo, ellos se sintieron más liberados para hacer sus intervenciones sin miramientos de grandes o pequeñas equivocaciones.

### **7.2 Naturaleza propositiva de los estudiantes**

Una emergencia marcada como resultado de la investigación fue la forma en la que los estudiantes modificaban, según sus necesidades y gustos personales, la dirección de la clase. En diversos campos educativos, esta naturaleza es conocida como una competencia que

básicamente se centra en la habilidad lecto-escritora de los estudiantes; sin embargo, se puede comprender que la naturaleza propositiva es aquello que el estudiante

debe tratar de poner en evidencia con su adquisición es la capacidad para resolver problemas, opinar y hacer procesos de razonamiento, así como estructurar y tener la habilidad para la creación de nuevas alternativas de conocimiento a partir del desarrollo de nuevas interpretaciones (Montaño, 2011.p.13)

A pesar de que siempre una práctica pedagógica tiene un contenido explícito o implícito de gramática, con las mediaciones pedagógicas reflexivas los estudiantes a lo largo de sus intervenciones de participación iban proponiendo la orientación temática (no gramatical) de la clase. El profesor postulaba temas de orden comunicativo para generar una motivación que atrajera la atención de los estudiante, pero era estos últimos quienes tomaban el timón de los temas a tratar y sutilmente el centro ideológico de la práctica pedagógica iba mutando. Los profesores no obstruían estas iniciativas y sin importar que se cambiasen los tópicos propuestos, ellos podían direccionar hacia los temas emergentes para seguir fortaleciendo la práctica implícita de los objetivos de la clase. Por tanto, la clase no era autoritaria sino que todos los que interactuaban en ésta, aportaron sus intereses para darle un norte distinto y/o complementario a los intereses pedagógicos.

### **7.3 Reflexividad intra-personal cooperativa**

Puede ser que los conceptos de la intra-personalidad y lo cooperativo denoten una contrariedad, pero como estado emergente de la investigación, se pudo concebir que estas dos categorías conceptuales pueden ir de la mano armónicamente. John Dewey afirmaba que el aprendizaje cooperativo era una forma de reestructuración del conocimiento de forma sistemática a través de la interacción de pares académicos y que su postura reflexiva beneficiaba a todas las partes que trabajaban en conjunto hacia un fin específico (Dewey, 2007). Durante la realización de ejercicios para aportar a los portafolios y a los diarios de naturaleza individual, se pudo observar cómo los estudiantes se agrupaban para comprobar si sus ideas iban siendo entendibles, para generar mayor claridad en el producto final. Sin importar que los elementos de trabajo fuesen a ser recolectados de manera unipersonal, los grupos de trabajo que se iban presentando eran una retroalimentación de las formas lingüísticas desde una perspectiva comunicativa. Los docentes no intervenían en la consecución de las reflexiones de los estudiantes, pero no detenían el trabajo cooperativo que realizaban las pequeñas alianzas creadas. Debido a esto, los estudiantes entendían mejor el

porqué algunas de sus ideas no estaban bien expresadas y cuáles podrían ser unas nuevas versiones de éstas.

## 8 Referencias

### 8.1 Bibliográficas

Alezones, Jeanette. (2004) *El tejido pedagógico multidimensional: La trascendencia del docente reflexivo*. en: Red de revistas científicas de américa latina y el caribe, españa y portugal. Educere. pp. 309-312. Vol. 8, (no. 26)

Alzate, M. (2011). *Intervención, mediación pedagógica y el uso de textos escolares*. Revista iberoamericana de educación. Pereira.

Ariza, María. Sánchez, Sandra. & Santos María. (2005) *Reflexionar para mejorar el acto educativo*. en: Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Educación y educadores. pp. 145-159. Vol. 8

Armenteros, V. Sánchez, E. (2010) *Al pan, pan y al vino, vino, Propuestas para una mejor adquisición de una segunda lengua*. Buenos Aires. Enfoques XXI,

Auerbach, E. (1993). *Re-examining English only in the ESL classroom*. Boston. TESOL Quarterly 27(1), 9-32.

Ausubel, D. P. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology, 51, 267-272.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York. Grune & Stratton.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachelard, G. (1953) *Le matérialisme rationnel*. París. Presses Universitaires de France.

Brenes E. y Porras M. (2007). *Teoría de la Educación..* Costa Rica. EUNED, Octava edición. ISBN 9977-64-750-XX. Página 267-268

Bolton G. (2001) *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London. Paul Chapman Publishers..

Boom, A. Orozco, J. (2009) *Pensamiento pedagógico latinoamericano*. Ibagué. Aquelarre, revista de centro cultural univesitario.

Boud, D. Keogh, R. Walker, D. (1985) *Reflection: turning experience into learning*. London. Kogan Page.

Butzkamm, W. (s.f.). *The bilingual method – An overview*. Unpublished paper.

Chomsky, N. (1956). *Three models for the description of language*. IRE Transactions on Information Theory 2 (3): 113–124. doi:10.1109/TIT.1956.1056813

Debesse, M. (1975). *Durkheim, Émile. Educación y sociología. Prefacio*. Barcelona. Ediciones Península, S.A., Col. Homo Sociologicus 4, 1.ª edición.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos*. Madrid. Paidós.

Diccionario de la real academia de la lengua española. Definiciones de Implicación y Cognoscitivo. Real academia española. Edición 23.a de 2014.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press

Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural modifiability*. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo. Paz e terra SA.

Fuentes, B. Soto, F. Mien, E. & Jacobson, H. (2011). *Un currículo interdisciplinario de base teórica para enseñar inglés como segunda lengua*. Reflection on praxis, El paso.

Gallego, R. y Pérez, R. (2007) *Aprendibilidad –enseñabilidad – educabilidad: una discusión*. Bogotá. Red académica.

Gardner, Howard. (1983) *Multiple intelligences*. New York. Basic Books.

Gergen. K. J. (2006) *El yo saturado. Capítulo IV: La verdad atraviesa dificultades*. Madrid. Paidá Ibérica. (págs. 115-149)

Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. México D.F. Universidades

Hegel, G. W. F. (1966). *Phänomenologie des Geistes*, traducido por Wenceslao ROSES como Fenomenología del Espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

Herrera, J. J. (2009). *La comprensión de lo social*. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá, Cinde.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá. Universidad de la Salle.

Hitotuzi, N. (2006). *The learner's mother tongue in the L2 learning-teaching symbiosis*. Bogotá. Profile 7(2006):161-171.

Izcara, S. 2009. *La praxis de la investigación cualitativa: Guía para elaborar tesis*. Tamaulipas. Plaza y Valdés editores.

Jarvis, P. (1992) *Reflective practice and nursing*. Nurse Education Today

Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) *Toward an applied theory of experiential learning*. in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford. Pergamon.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International

Larrosa, J. (2003). Cap. 3. *La Experiencia de la lectura*. Barcelona. Laertes.

Locke, J. (1934). *An essay concerning human understanding*. London. The seventeenth edition.

Martínez Agudo, J. (2003). *Hacia una enseñanza de las lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. Madrid. Didáctica, lengua y literatura.

Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. TM editores, Novena edición.

Ministerio de educación y ciencia (2005) *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid. Conocimiento educativo.

Montaño, J. (2011) *Fortalecimiento de la expresión oral a través del uso de las TIC con base en el desarrollo y manejo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva de estudiantes de grado quinto del centro educativo Fermín López en Santa Rosa de Cabal*. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación de futuro*. París. Santillana.

Morin, E. & Roger, E. & Mota, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Valladolid. Gedisa.

Orregón, J. F. (2007) *La pedagogía como reflexión del ser en la educación*. en: Revista latinoamericana de estudios educativos. Issn. pp. 27-39. Vol. 3, (no. 1)



Schmidt, J. (1981) *Interaction, acculturation and acquisition of communicative competence* Hawaii. University of Hawaii Working Papers in linguistics, 13.

Secchi, D. (2012) *De la comunicación dirigida a la autonomía comunicativa: la enseñanza de E/LE a través del corpus discursivos*. Cantabria. Comillas

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York. Basic books.

Vygotsky, L. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Fundación para la filosofía en Colombia. Santiago de Cali.

## 8.2 Ciber-grafía

Buckmaster, R. (2000). *Using L1: What kind of sin?* IATEFL Pre-Conference Edition 18. Retrieved. September 16, 2001, from [http://www.iatefl.org.pl/nletter/nletter18/nlet18\\_2.html](http://www.iatefl.org.pl/nletter/nletter18/nlet18_2.html)

Flórez, R. (2008) *Enseñabilidad y pedagogía*. Enseñanza de las ciencias naturales y artes. Tomado de: <http://cienciasyartesdiplomado.blogspot.com.co/2008/04/enseñabilidad-y-pedagoga.html> el 05/06/2015

Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Tomado de : <http://dspace.utalca.cl:8888/bibliotecas/librodot/pedagogia.pdf> el 05/06/2015

Legorreta, B. (2010). *Fundamentos teóricos-metodológicos para incorporar las tic. Mediaciones pedagógicas*. Obtenido de internet el 01/10/2015 de: <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/FundamentosMet/Unidad%202/mediaciones%20pedagogicas.pdf>

Morales, A. M. (2010) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Autores: Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich*. Revista de investigación, en: Scielo. Vol. 34 (No. 70). p. 1. Recuperado el 18 de Mayo de 2014 de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200013&lng=es&nrm=iso)

Muñoz-Luna, R. (2013) *From drills to CLI: Paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language*. Profile issues, de Teachers' Professional Development, 16(1), 167-180. Tomado de: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>. En 16/7/2015

Prieto, D (1994). *La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria*. Recuperado de: [http://www.slideshare.net/TeresaCabezas1/mediacion-pedagogica-universidad-1995?from\\_search=3](http://www.slideshare.net/TeresaCabezas1/mediacion-pedagogica-universidad-1995?from_search=3) en 01/06/2015

Redacción Nacional (2015) *El país implementará modelo de enseñanza de Singapur: Gina Parody*. Diario El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-pais-implementara-modelo-de-ensenanza-de-singapur-gi-articulo-550810> en 07/04/2016

University of Brighton's center for teaching and learning (2007). *Reflective practice and reflection*. Recuperado de: <http://www.brighton.ec.uk/clt/> en 05/05/2015

## ANEXOS

### ANEXO 1: FORMATO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

#### FORMATO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Establecimiento educativo:	Semestre:
Nombre del docente:	
Jornada:	Grupo:
Asignatura:	Fecha de diligenciamiento:

La pauta de observación en clase comprende tres componentes: Didáctica de la práctica pedagógica, rol del docente y rol del estudiante, los cuales serán valorados a lo largo del desarrollo del espacio académico.

<b>1. DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	
Pertinencia, socialización y cumplimiento de los objetivos de la clase	
Ambiente de la clase	
Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante	
Espacio y nivel de reflexión dentro de la clase	
<b>2. ROL DEL DOCENTE</b>	
Desarrollo de las temáticas: coherencia, claridad, actualización, etc.	
Actitud del docente	
Metodología de enseñanza utilizada	
Otras observaciones	
<b>3. ROL DEL ESTUDIANTE</b>	
Cumplimiento de las responsabilidades académicas	
Actitud del estudiante	
Participación en clase	
Otras Observaciones	
<b>4. OTRAS APRECIACIONES GENERALES</b>	
Fortalezas observadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
<b>Nombre y Firmas</b>	
Observador:	Docente observado:

## ANEXO 2: FORMATO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A PROFESORES

### FORMATO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A PROFESORES

Establecimiento educativo	Semestre:
Código del docente:	
Jornada:	Grupo:
Asignatura:	Fecha y hora:

El propósito de la presente entrevista es evidenciar las diferentes perspectivas educativas provenientes de los encuentros pedagógicos que tienen los docentes dentro del aula sobre tres categorías clave: Práctica pedagógica, rol del docente y rol del estudiante.

<b>PREGUNTAS PARA DOCENTES</b>
¿Cuál es la motivación que lo condujo a estudiar y trabajar en la Licenciatura en Lenguas Modernas?
¿Qué aspectos pedagógicos considera usted, como profesor de inglés, que se destacan como fortalezas?
¿Usted como docente de inglés, cuáles aspectos pedagógicos considera se deben mejorar en las clases?
Desde su desempeño como docente de inglés ¿cuáles son las características pedagógicas de sus clases que considera son fortalezas?
¿Qué características pedagógicas considera necesita fortalecer dentro de su desempeño en la clase de inglés?
¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes en sus clases de inglés que fortalecen el aprendizaje?
¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes en sus clases de inglés que considera deben mejorar?
¿En qué aspectos de su vida considera que lo aprendido en la clase de inglés le aporta o enriquece a usted y a sus estudiantes?

### ANEXO 3: FORMATO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES

#### FORMATO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Establecimiento educativo	Semestre:
Código del estudiante:	
Jornada:	Grupo:
Asignatura:	Fecha y hora:

El propósito de la presente entrevista es evidenciar las diferentes perspectivas educativas provenientes de los encuentros pedagógicos que tienen los estudiantes dentro del aula sobre tres categorías clave: Práctica pedagógica, rol del docente y rol del estudiante.

<b>PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES</b>
¿Cuál es la motivación que lo condujo a estudiar la Licenciatura en Lenguas Modernas?
¿Qué aspectos personales considera usted, como estudiante de inglés, que se destacan como fortalezas?
¿Usted como estudiante de inglés, cuáles aspectos personales considera se deben mejorar en las clases?
Desde su desempeño como estudiante de inglés ¿cuáles son las características educativas (pedagógicas) de las clases que considera son fortalezas?
¿Qué características educativas (pedagógicas) considera necesita fortalecer dentro de su desempeño en la clase de inglés?
¿Cuáles son las actitudes de los docentes en las clases de inglés que fortalecen el aprendizaje?
¿Cuáles son las actitudes de los docentes en las clases de inglés que considera deben mejorar?
¿En qué aspectos de su vida considera que lo aprendido en la clase de inglés le aporta o enriquece a usted, sus compañeros y profesores?

**ANEXO 4: MUESTRA DE EJERCICIO INICIAL PREVIO A LA APLICACIÓN DE LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS INCLUIDO EN PORTAFOLIO**

**PREGUNTA PROPUESTA POR EL DOCENTE:**

**SHOULD MANDATORY SUBJECTS INCLUDED INTO THE UNIVERSITY STUDIES' PLAN SUCH AS: ETHICS, ENVIRONMENT, POLITICAL CONSTITUTION AND SPORT FORMATION BE OPTIONAL FOR STUDENTS TO TAKE? WHY?**

**RESPUESTA PROPORCIONADA POR ESTUDIANTE:**

**I CONSIDER THIS SUBJECTS ARE VERY IMPORTANT FOR STUDENTS AND THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THEM. IT IS NECESSITY FOR PEOPLE FOR LEARN THE BEHAVIOR LIKE PROFESSIONALS. BESIDES, TAKE CARE OF THE NATURE AND RESPECT THE IDEAS OF OTHERS LIKE POLITICS THOUGHTS. THIS SUBJECTS ARE MANDATORY BECAUSE A PROFESSIONAL NEED TO BE INTEGRAL.**

**ANEXO 5: MUESTRA DE EJERCICIO FINAL POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS INCLUIDO EN PORTAFOLIO**

**PREGUNTA PROPUESTA POR EL DOCENTE:**

**WHAT ADVANTAGES AND DISADVANTAGES DOES THE USE OF TECHNOLOGICAL DEVICES HAVE WITHIN THE CLASS DEVELOPMENT?**

**RESPUESTA PROPORCIONADA POR ESTUDIANTE:**

**WITHIN THE CLASS DEVELOPMENT, BOTH PARTS, TEACHERS AND STUDENTS BENEFIT FROM THE IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY AS A WAY TO MAKE THE CLASSES MORE DIDACTIC, ENTERTAINED AND CLEARER. FOR EXAMPLE, PROFESSORS COMMONLY USE THE VIDEO-BEAM TO PROJECT SLIDES WHICH VISUALLY SUPPORT THEIR EXPLANATIONS, THOSE SLIDES CONTAIN EXAMPLES AND FURTHER ILLUSTRATION. ON THE STUDENTS POINT OF VIEW, THEY BENEFIT FROM TECH DEVICES AS THEY CAN QUICKLY SEARCH FOR CLASS UNKNOWN VOCABULARY, AND ALSO LOOK FOR MORE INFORMATION IF THEY DID NOT UNDERSTAND THE TEACHER'S EXPLANATION. HOWEVER, THE USE OF THE TECHNOLOGY IN CLASS IS SOMETIMES A DISADVANTAGE IN TERMS OF OVERUSE AND MISUSE. WHEN TEACHERS AND STUDENTS EMPLOY TECHNOLOGY EXAGGERATEDLY, THEY BECOME TOO DEPENDENT ON AND FINALLY THEY BECOME DEFENSELESS IF THEY DO NOT HAVE A TECH ACCESS. BESIDES, THE MISUSE OF THOSE TYPES OF DEVICES CAN BE EASILY SEEN IN TERMS OF DISTRACTION, STUDENTS CHAT DURING CLASS TIME WHICH ENDS ON LOSS OF FOCUS AND INCOMPLETION OF CLASS EXERCISES.**

## **ANEXO 6: MUESTRA DE EJERCICIO INCLUIDO EN DIARIO**

### **PREGUNTA PROPUESTA POR EL DOCENTE:**

**IN WHICH SOCIAL ASPECTS DO YOU CONSIDER HAVING LEARNT ABOUT PAST AND PRESENT TENSES MAY BE BENEFICIAL FOR YOU?**

### **RESPUESTA PROPORCIONADA POR ESTUDIANTE:**


**I THINK THAT AFTER LEARNING PAST AND PRESENT TENSES, I CAN SPEAK AND WRITE MORE PRECISELY WITH MY FRIENDS, PARENTS, UNIVERSITY TEACHERS AND PARTNERS. THESE TOPICS HELP ME TO UNDERSTAND BETTER MAINLY WRITTEN WORKS AS LITERATURE THAT I LIKE THE MOST. THIS HAPPENS BECAUSE THE WRITERS HAVE A DETERMINED INTENTION WHEN THEY CHOOSE A SPECIFIC TENSE TO EXPRESS AN IDEA, BEFORE I UNDERSTOOD THE STORIES IN MY FORM, AND NOW I CAN UNDERSTAND BETTER THE STORIES WITH THE ORIGINAL INTENTION OF THE WRITER. MOREOVER, EVERY TIME I PRACTICE THE TENSES, I CAN EXPRESS MORE COMPLEX IDEAS WITH A BIG VARIETY OF NEW FORMS THAT I DID NOT KNOW BEFORE.**




**ANEXO 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Armenia, 4 de Marzo de 2015  
Universidad del Quindío  
Licenciatura en Lenguas Modernas

Por medio de la presente carta se solicita la colaboración de todos los estudiantes y profesores de los grupos B de los semestres II y III para la participación en la aplicación de Observaciones de práctica pedagógica, Entrevistas estructuradas con docentes y estudiantes, Portafolios y Diarios como técnicas e instrumentos de la investigación llevada a cabo por el docente investigador Luis Fernando Pacheco Pérez que lleva por título *Implicaciones cognoscitivas de las mediaciones pedagógicas reflexivas en el aprendizaje y adquisición del inglés como segunda lengua*. Se agradece de antemano la disposición y participación prestadas en este estudio investigativo que busca potenciar el desarrollo de las clases de inglés en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas.



Firma del investigador


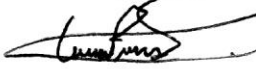
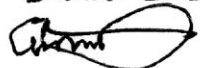




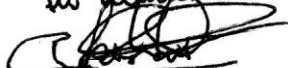
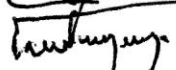
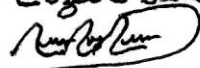


Firma del director del programa

Nombre de los participantes

Firma

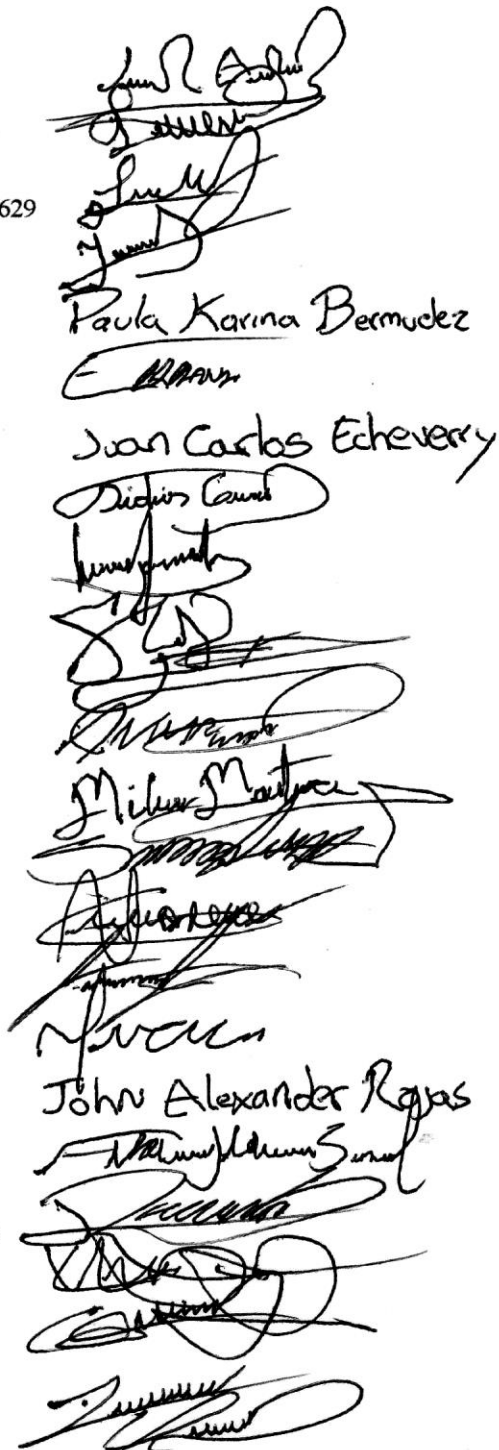
- 1 ARBOLEDA SALAZAR SEBASTIAN 1112770707
- 2 BALLESTEROS DIAZ LISETH PAOLA 95060608017
- 3 CUERVO VELASQUEZ DANIEL 1094943588
- 4 DUQUE HOYOS SEBASTIAN 1054923976
- 5 GARCIA ZAPATA DIANA CAROLINA 1094945165
- 6 GIRALDO GIRALDO LINA MARCELA 1094910950
- 7 GOMEZ HOLGUIN MATEO 1094939233
- 8 GOMEZ PEÑA HILLARY 95070401593
- 9 GUTIERREZ AGUDELO JUAN MANUEL 1074417626
- 10. GUTIERREZ HINCAPIE MARIA VICTORIA 1097392677
- 11 MARIN AREVALO EDNNY SUNILENY 95061306138
- 12 MORENO SÁNCHEZ MARCO ANTONIO 1096645919
- 13 OROZCO LONDOÑO MARIA ALEJANDRA 94092312873
- 14 OSORIO HENAO DANIELA 95042921638
- 15 PEREZ BEDOYA CRISTIAN CAMILO 95080421649
- 16 REVELO OROZCO MARIA CAMILA 1115190329
- 17 RINCON CORREDOR SEBASTIAN 95011020020
- 18 RODRIGUEZ DIAZ SANDRA MILENA 24584225
- 19 ROJAS PADILLA NATALIA IVETH 1094893223
- 20 SANABRIA PARAMO LINA MARIA 1094930227
- 21 SEGURA GRAJALES JUAN DAVID 1094913143
- 22 TORO GOMEZ VALENTINA 1099709382
- 23 VERGARA GIRALDO LIZETH BRILLY 94091410634
- 24 VILLAMIL VILLEGAS SHARON BRIGETH 1094937242

  
  
Daniel Cuervo  
  
Diana Carolina Garcia  
  
Mateo Gómez  
Hillary Gómez  
  
Victoria Gutierrez  
Edmond Suarez (Maur)  
Marco Antonio  
  
DANIELA OSORIO  
Cristian C Pérez  
  
Ramon Guzman  
Milena Rodriguez  
  
  
  
Valentina Toro  
Lizeth Giraldo  


Nombre de los participantes

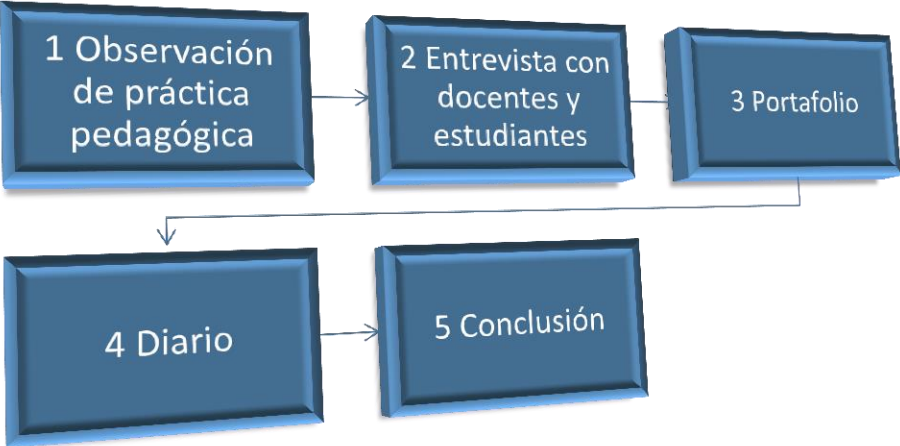
Firma

- 1 ACOSTA RODRIGUEZ JEFFERSON 1094917631
- 2 ARANGO GIRALDO VALENTINA 1126601990
- 3 ARREDONDO GUZMAN JESSICA ALEJANDRA 1094912629
- 4 BEDOYA LONDOÑO YOVANY ANDRES 1096032276
- 5 BERMUDEZ MONTOYA PAULA KARINA 1098336669
- 6 CHIQUITO QUEBRADA ESTEFANIA 1094917955
- 7 ECHEVERRY SANABRIA JUAN CARLOS 93050617643
- 8 GIRALDO MORENO DIDIER AUGUSTO 9729307
- 9 GOMEZ ABELLA ALEJANDRA 96111800690
- 10 GONZALEZ ARBELAEZ ERIKA TATIANA 1094945136
- 11 LOPEZ GIRALDO JULIAN ANDRES 1094892179
- 12 LOPEZ LOPEZ ARIEL FELIPE 1094896886
- 13 MATOMA CUMACO MILBIA 1094894212
- 14 PALENCIA PALACIO STEFAN 1094931953
- 15 RINCON TABORDA CINDY MANUELA 95060628697
- 16 RODRIGUEZ OSPINA GINA VANESSA 1094908474
- 17 ROJAS HENAO MARIA PAULA 96101016959
- 18 ROJAS PEREZ JOHN ALEXANDER 9771900
- 19 SABOGAL PATIÑO FRANCISCO JAVIER 1094945572
- 20 SANCHEZ MORALES DAYANI MERCEDES 1094885735
- 21 SARMIENTO FIGUEROA DIANA MARIA 94081810731
- 22 SUAREZ HERRERA GLORIA JULIETH 1094897661
- 23 VARON GUERRA CRISTHIAN CAMILO 1094939813



Handwritten signatures corresponding to the list of participants. The signatures are written in black ink and are mostly cursive. Some signatures are accompanied by the printed name of the participant in a similar cursive font. The names visible are: Paula Karina Bermudez, Juan Carlos Echeverry, Didier Moreno, and John Alexander Rojas.

**ANEXO 8: PROCESO CURVO DE IMPLEMENTACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**



**ANEXO 9: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

CATEGORÍAS		INSTRUMENTOS			
	Observación (ver anexo 1)	Entrevista (ver anexos 2 y 3)	Portafolio (ver anexos 4 y 5)	Diario (ver anexo 6)	CONCLUSIONES
<b>Rol del docente</b>	El docente desarrolla sus clases de manera teórica con poca intervención de práctica comunicativa.	El docente considera que sus clases tienen un debido balance entre teoría y práctica.	En la aplicación de los portafolios, el docente da sus correcciones lingüísticas de los ejercicios escriturales para posteriormente recoger los nuevos elementos corregidos.	El docente postula unas preguntas de carácter reflexivo sobre el uso e influencia de lo que se aprende en clase para que los estudiantes proporcionen sus visiones de forma escrita.	El docente en primera instancia fundamentaba la clase estrictamente en la teoría del lenguaje. Después la implementación de los instrumentos y técnicas, el docente incluyó la subjetividad del estudiante y su capacidad para reflexionar en el desarrollo de la clase.
<b>Rol del estudiante</b>	El estudiante se adapta a la forma tradicional de enseñanza propuesta, y halla cierta seguridad y confort en la falta de interacción y uso comunicativo del lenguaje.	El estudiante considera que tiene un rol importante en la interacción y comunicación dentro de la práctica pedagógica.	A través de los portafolios, el estudiante evidencia sus errores lingüísticos y los corrige para dejar como producto final un óptimo ejercicio escritural de los temas tratados en clase.	Dentro de los diarios, el estudiante plasma sus consideraciones sobre las preguntas de reflexión sobre el uso e influencia de las temas lingüísticos que se aprenden.	El estudiante, conforme se aplicaban las técnicas e instrumentos, comenzó a participar más activamente de la clase y a poner en práctica sus conocimientos, además de corregir sus propios errores y generar pensamientos más reflexivos.
<b>Práctica pedagógica</b>	Desde las observaciones, la práctica pedagógica se basaba en completar ejercicios de tipo taller, en los cuales sólo había una única	Con las entrevistas, se consideró que la práctica pedagógica poseía un gran componente comunicativo y que era un	La práctica pedagógica se convirtió en un espacio de comunicación activo para la consecución de los objetivos reflexivos de temáticas propuestas	Desde los diarios, la práctica pedagógica se direccionaba como un momento de reflexión íntima e individual para cada estudiante para responder	La interacción entre estudiantes y docente mejoró notablemente a partir de la implementación de las técnicas e instrumentos abriendo nuevos espacios para que los estudiantes se

**Mediación pedagógica reflexiva**

<p>respuesta a las formas lingüísticas enseñadas.</p>	<p>espacio de interacción entre actores educativos.</p>	<p>para su recolección en los portafolios por parte de los estudiantes.</p>	<p>los interrogantes reflexivos propuestos por el docente.</p>	<p>expresaran y pudieran dar sus propias perspectivas sobre diversos aspectos comunicativos tratados.</p>
<p>No se evidenciaron mediaciones pedagógicas reflexivas en el transcurso de la observación.</p>	<p>El docente considera que dentro de su clase existen constantes momentos de reflexión.</p>	<p>El portafolio contiene de forma escrita los momentos de reflexión que se proponen en clase en donde los estudiantes abiertamente participan usando su experiencia como principal herramienta de participación.</p>	<p>El diario, compuesto por reflexiones individuales sobre el uso e influencia de lo que se ha aprendido en la práctica pedagógica, genera un espacio personal para que el estudiante reestructure sus intereses lingüísticos y comunicativos.</p>	<p>A partir de la implementación de las mediaciones pedagógicas reflexivas, los estudiantes encontraron mayor espacio para comunicarse en su segunda lengua, brindando un constante momento de re-significación de sus necesidades lingüísticas y comunicativas.</p>