

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
VICERRECTORADO
CEPIES
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO Y DE
INVESTIGACION
EN EDUCACION SUPERIOR**



**EVALUACIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE SEGUNDAS
LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TESIS DE GRADO: PARA OPTAR EL TITULO DE MAGISTER SCIENTIARUM
EN EDUCACION SUPERIOR**

POSTULANTE: Lic. MARIO MAMANI PARIGUANA

TUTOR: Dr. CASTOR DAVID MORA

**La Paz-Bolivia
2007**

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos de acuerdo al Reglamento de Post grado de la Universidad Boliviana, La Universidad Mayor de San Andrés y del Centro de Estudios de Post Grado y de Investigación en Educación superior CEPIES para la obtención del Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación , autorizo al CEPIES y/o Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés y del CEPIES, para que haga de la tesis un documento disponible para su consulta de acuerdo a normas universitarias.

Lic. MARIO MAMANI PARIGUANA
C.I. 2408899 L.P.

La Paz, mayo de 2007

Dedicatoria:

Con profundo aprecio, a las culturas andinas-amazónicas y a las generaciones jóvenes por su lucha legítima en la búsqueda del desarrollo, fortalecimiento de las lenguas y culturas; quechua, aymara, guaraní, entre otras lenguas-culturas originarias.

A mis padres, a mis hijos: Grover, Danitza , Jhonatan , a mis familiares y a mis amigos por el aprecio de siempre que me han tenido y por haberme apoyado con constancia para que este estudio se haga realidad en bien del desarrollo y fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi Docente Tutor Dr. Castor David Mora, a los señores tribunales Ing. Mg.Sc. Cristina Barragán Guzmán, Dr. Milton Soria Humerez y Mg.Sc. Eulogio Chávez s. por toda su colaboración en la revisión del avance, sus observaciones, sugerencias y consideraciones necesarias para la culminación y mejora de la presente investigación.

Por otro lado, quiero agradecer a los docentes y estudiantes de la Carrera de Lingüística e Idiomas que han trabajado en las prejornadas y jornadas académicas de la Carrera desde el año 1993 hasta la fecha en planificar y presentar los documentos del diseño curricular de la Carrera, como también a los docentes de las áreas aymara, quechua e inglés que han presentado los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas de I a IV nivel de lenguas en la Carrera de Lingüística e Idiomas.

RESUMEN

El diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas está generando efectos de insatisfacción social porque los componentes curriculares de los planes de estudios se caracterizan por su rigidez e inflexibilidad. Las dimensiones curriculares como objetivos, contenidos, estrategias de procedimiento, materiales y el sistema de evaluación no responde a las expectativas y necesidades de acuerdo al encargo social.

El diseño curricular de Carrera de Lingüística e Idiomas tiene una finalidad de formar profesionales dentro de los deberes y derechos de los Estados y dentro de la moral fijada por la cultura, la lengua extranjera y del castellano. Las materias como también los contenidos de las asignaturas han sido organizado y seleccionados sin ningún tipo de evaluación y análisis de las necesidades de la sociedad estudiantil ni social. De esta manera, los componentes curriculares no apoyan de manera directa el proceso de formación del modelo profesional que se desea formar.

Las dimensiones de los programas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas están basados en una estructura de memorización mecánica de reglas gramaticales, frases, oraciones, párrafos y vocabularios bilingües de las lenguas Aymara, Quechua e Inglés. El diseño curricular de segundas lenguas están diseñados para enseñar y aprender como lengua materna en un contexto sociocultural ajeno, de tal forma que los conducen forzosamente al fracaso.

El diseño curricular debe reflejar la planificación, organización y la modelación del proceso que constituya un proyecto académico, investigativo y laboral, incluyendo la concepción del egresado y del proceso de enseñanza y aprendizaje. El diseño curricular debe adaptarse y readecuarse críticamente en el marco de la flexibilidad y ajustada a las condiciones del contexto sociocultural de la región y nacional del país.

Las dimensiones curriculares de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas deben ser para desarrollar las competencias comunicativas y productivas, donde el universitario desarrolle las habilidades lingüísticas de comprender, hablar, leer y escribir en segundas lenguas. De esa manera, el estudiante desarrollará las habilidades cognitivas, afectivas, la autonomía, autoestima y reflexión en la adquisición de segundas lenguas en la educación superior.

El diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas debe estar en constante evaluación del contexto, entrada, proceso y el impacto social para la identificación, obtención y divulgación de información útil y descriptiva para valorar, ayudar, readecuar y adaptar fundamentalmente el desarrollo de las dimensiones curriculares.

ABSTRACT

The curriculum design of the linguistic and Languages Department is generating negative effects regarding the social aspect because the curricular components of the syllabuses are characterised by their lack of flexibility. The curricular dimensions, such as objectives, contents, procedure strategies, materials and the evaluation system do not fulfil the need the society has.

The curriculum design of the linguistics and Languages Department aims at teaching people who will work taking into account the musts and rights of the states and within the moral fixed by foreign and Spanish culture and language. The subjects as well as the contents selection are not the product of a needs analysis. For this reason, the curricular components do not reflect in any way the king of students the university should have.

The dimensions of the teaching programs and the second language learning are based on a grammar translation like methodology, which enhances memorisation, of grammar rule, vocabulary etc. The second language curricular design is designed to teach and learn the language in a foreign context, which leads to failure.

The curricular design must reflect its planning, organization, and modelling, of the process, which should be the basis of an academic, research based project, which should include what we really want for the person who finishes his studies and what we really want the learning and teaching process to be. The curricular design must follow sociocultural context demands from it.

The curricular dimensions of the second language teaching and learning programs must be used for developing the communicative and productive competencies, where the student could develop his linguistics skills, namely, understand, speak, read, and write second language. In this way, the students will develop the cognitive skills, affective skills, autonomy, self stem and reflection in the acquisition of a second language.

The curricular design of second languages teaching and learning must constantly evaluate the context, input, process and social impact for identification, reaching and spreading of useful and descriptive information to value, help, reorganize and adapt and essentially to elaborate the development and reformation of the curricular dimensions.

Í N D I C E

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	2
1.2. Problema científico	3
1.3. Objeto de investigación	4
1.4. Objetivos	4
1.4.1. Objetivo general	
1.4.2. Objetivos específicos	
1.5. Campo de acción	5
1.6. Idea a defender	6
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Tendencia filosófica-epistemológica	7
2.2. Evaluación curricular	11
2.3. Tipología de evaluación curricular	16
2.4. Diseño curricular	21
2.5. Enfoques pedagógicos de interculturalidad	25
2.6. Adquisición de segunda lengua	28
2.7. Aprendizaje de segundas lenguas	31
III. METODOLOGÍA	34
3.1. Método descriptivo	34
3.1. Método etnográfico	35
3.3. Técnicas observación	36
3.3.1. Observación documental	
3.3.2. Observación participativa	
3.4. Universo	38
IV. ANÁLISIS DE EVALUACIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	39
4.1. Análisis de los datos	39
4.2. Evaluación de diseño curricular	39
4.3. Fundamentos del diseño curricular	42
4.4. Evaluación de objetivos del diseño curricular	44
4.5. Evaluación de disciplina o asignatura de lenguas	46
4.5.1. Fundamentos de programas o asignaturas de segundas lenguas	46
4.5.2. Evaluación de objetivos de programas de segundas lenguas	47
4.5.3. Evaluación de contenidos del programa	49
4.5.4. Evaluación de métodos en programas de Enseñanza aprendizaje de segundas lenguas	54
4.5.5. Evaluación de técnicas en programas de Enseñanza	57

aprendizaje de segundas lenguas	
4.5.6. Evaluación de materiales didácticos	57
4.5.7. Instrumentos y equipos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	61
4.5.8. Sistema de evaluación de programas de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas	62
V. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	65
5.1. Diseño curricular de Carrera Lingüística e Idiomas	65
5.2. Fundamentos de diseño curricular de Carrera Lingüística e Idiomas	70
5.2.1. Fundamentos políticos	70
5.2.2. Fundamentos epistemológicos	71
5.2.3. Fundamentos pedagógicos	72
5.2.4. Fundamentos culturales	73
5.2.5. Fundamentos lingüísticos	73
5.2.6. Fundamentos de interculturalidad	74
5.3. Objetivos del diseño curricular de Carrera de Lingüística e Idiomas	75
5.3.1. Objetivos generales	76
5.3.2. Objetivos específicos	76
5.4. Programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	77
5.4.1. Fundamentos de programas de segundas lenguas	78
5.4.2. Objetivos de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	80
5.4.2.1. Objetivos instructivos	82
5.4.2.2. Objetivos desarrolladores	83
5.4.2.3. Objetivos educativos	84
5.5. Contenido del programa de segundas lenguas	85
5.5.1. Selección de contenidos	87
5.5.2. Secuencia de contenidos	89
5.6. Fundamentos, objetivos y contenidos del programa por niveles de segundas lenguas	91
5.6.1. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel I	91
5.6.1.1. Objetivos educativos de nivel I de segundas lenguas	
5.6.1.2. Objetivos instructivos de nivel I de segundas lenguas	
5.6.1.3. Contenidos del nivel I de segundas lenguas	
5.6.2. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel II	94
5.6.2.1. Objetivos educativos de nivel II de segundas lenguas	
5.6.2.2. Objetivos instructivos de nivel II de segundas lenguas	

5.6.2.3. Contenidos de nivel II de segundas lenguas	
5.6.3. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel III	97
5.6.3.1. Objetivos educativos de nivel III de segundas lenguas	
5.6.3.2. Objetivos instructivos de nivel III de segundas lenguas	
5.6.3.3. Contenidos de nivel III de segundas lenguas	
5.6.4. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel IV	100
5.6.4.1. Objetivos educativos de nivel IV de segundas lenguas	
5.6.4.2. Objetivos instructivos de nivel IV de segundas lenguas	
5.6.4.3. Contenidos de nivel IV de segundas lenguas	
5.7. Métodos de proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	103
5.7.1. Técnicas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	107
5.7.1.1. Técnica de diálogo	
5.7.1.2. Dinámica de grupos	
5.7.1.3. Técnica expositiva	
5.7.1.4. Técnica de lectura comentada	
5.7.1.5. Técnica de dramatización	
5.7.1.6. Juego de roles	
5.7.1.7. Lluvia de ideas	
5.7.1.8. Técnicas de observación	
5.7.1.9. Técnica de talleres	
5.7.2. Desarrollo de habilidades lingüísticas	111
5.7.2.1. Habilidades de comprensión oral	
5.7.2.2. Habilidades de expresión oral	
5.7.2.3. Habilidades de comprensión escrita	
5.7.2.4. Habilidades de expresión escrita	
5.7.3. Materiales didácticos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	116
5.7.4. Medios e instrumentos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	118
5.7.4.1. Magnetófono	
5.7.4.2. Proyector	
5.7.4.3. Video	
5.7.4.4. Videos caseteras y televisión	
5.7.4.5. Retroproyectora	
5.7.4.6. Títeres	
5.7.4.7. Laboratorio de idiomas	
5.8. Evaluación de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas	122
5.8.1. Evaluación diagnóstica	123
5.8.2. Evaluación formativa	123
5.8.3. Evaluación sumativa	125

VI. PROPUESTA DE EVALUACION DEL DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDUCACION SUPERIOR	127
6.1. Evaluación de diseño de programas de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas	127
6.2. Modelo de evaluación de programas de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas	128
6.2.1. La evaluación de contexto	139
6.2.2. La evaluación de entrada	131
6.2.3. La evaluación del proceso	132
6.2.4. La evaluación del resultado	135
6.2.4.1. Evaluación del resultado de eficacia	
6.2.4.2. Evaluación del resultado de eficiencia	
6.2.4.3. Evaluación del resultado del impacto	
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140
VIII. BIBLIOGRAFIA	
IX. ANEXOS	

I. Introducción

Bolivia es un país pluricultural multilingüe multiétnico, que está constituido porcentualmente en su mayoría por culturas, quechua, aymara, guaraní y etc., las cuales mantienen sus lenguas y culturas propias a pesar del sometimiento lingüístico y cultural del castellano, inglés y entre otras culturas y lenguas de poder político, económico y sociocultural desde la conquista hasta el presente.

La diversidad cultural y lingüística, en el territorio nacional está atravesada por relaciones asimétricas de poder. La lengua oficial y extranjeras imponen su estructura en la realidad como el único orden del conocimiento, y ejercen una violencia ideológica y refuerza la dominación lingüística.

En la zona andina y amazónica, la enseñanza-aprendizaje de la lengua está centrada en la enseñanza del saber, es la tarea lingüística, pedagógica más importante que corresponde al jefe de la familia. Esto implica que el proceso del aprendizaje de la lengua materna en el niño empieza desde su niñez hasta más allá de la adolescencia. El aprendizaje es impartido en la lengua, en lo social y en lo cultural. Es decir, la enseñanza de la lengua materna empieza en el hogar, donde los padres son los primeros educadores y los hijos son educandos. La primera escuela es el hogar donde se empieza a hablar las primeras palabras y a realizar las tareas educativas con el propósito de entrar al mundo social. El niño es conducido hacia el aprendizaje de las cosas de su propia lengua y cultura para que luego, en base a lo aprendido, adquiere su competencia lingüística, personalidad y responsabilidad.

La enseñanza es gradual, de acuerdo a las etapas de desarrollo biológico y fisiológico de cada hijo (varón o mujer). Un niño o niña al ingresar a la escuela del hogar va adquiriendo en la lengua materna un pequeño vocabulario, con dominio de las estructuras oracionales simples y luego cuando ingresa a la sociedad aumenta su vocabulario paulatinamente. Así sucesivamente va aprendiendo en cada etapa. Sin

embargo, desde la conquista hasta el presente se introduce la enseñanza del castellano, inglés, francés y otros idiomas extranjeros en las escuelas, colegios y en la educación superior sin importar el contexto del niño y del joven aymara, quechua, guaraní y etc., con una política educativa alienante en el aspecto lingüístico, tanto en los centros urbanos y rurales. Esta política tiene por objeto evangelizar y castellanizar, desconociendo los valores lingüísticos, sociales y culturales de los estudiantes.

En el sistema educativo del país se ejecuta un currículum oficial en todos los ciclos y niveles de la enseñanza. Los objetivos, contenidos, métodos y técnicas de los programas siempre están estructurados dentro la concepción europea, a pesar de las últimas reformas educativas del país. En tal sentido, los estudiantes de educación superior son obligados a aprender cosas extrañas, fuera de su realidad social, cultural y socioeconómica, lo cual no permite un proceso de aprendizaje significativo.

Este proceso se convierte en una pesadilla para el estudiante y origina un aprendizaje mecánico y memorístico de las palabras, frases, oraciones, párrafos en segundas lenguas. Es decir, la castellanización y extranjerización ha esclavizado al estudiante universitario según los moldes extranjeros, alienando, despersonalizando y eliminando de hecho como persona integrante de una cultura y sociedad.

1.1. Planteamiento del Problema

El diseño curricular de programas de enseñanza de segundas lenguas en la educación superior sigue por el camino de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura como lengua materna.

La relación conflictiva que se da entre el castellano, lenguas extranjeras y las lenguas originarias tiene consecuencias en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Esta problemática educacional en la educación superior viene desde la llegada de los españoles hasta el presente. El Estado, el cuerpo docente universitario, como las personas encargadas en diseño curricular de programas de enseñanza-

aprendizaje de segundas lenguas no han realizado una evaluación curricular para establecer los problemas con los que tropieza el estudiante universitario.

Las lenguas originarias al igual que cualquier otro de los miles de idiomas del mundo, tiene sus propias reglas y principios. La fonética, morfología, sintaxis y semántica son distintas a las de lengua castellana y extranjeras. Justamente un estudiante universitario tiene autonomía lingüística porque en su lengua materna establece sus propias estructuras reglas y principios lingüísticos.

Al castellanizar y al enseñar idiomas extranjeros a los estudiantes universitarios, sobre todo en la educación superior, la enseñanza tiene variados problemas. En consecuencia el estudiante está obligado en la universidad a repetir y memorizar las palabras de segundas lenguas, cuyo significado ignora y desconoce porque son sonidos y una estructura gramatical extraña a su propia realidad lingüística.

A la falta de materiales y otros recursos didácticos se suma el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que carece de pertinencia, coherencia, aceptación y eficiencia de fundamentos, objetivos, metodología del proceso. Esta situación seguirá hasta que haya un diseño curricular que responda a las necesidades del país.

En este sentido, los problemas serios que aquejan el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior se deben a la inexistencia de una evaluación curricular que tome en cuenta las demandas sociales, el campo laboral y la investigación e interacción social del estudiante universitario.

1.2. Problema científico

El diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior produce una insatisfacción social porque no responde al contexto sociocultural real de los universitarios. Los estudiantes que han cursado los cuatro niveles

de lengua tienen muy pocas opciones en competencia comunicativa, como también en fuentes laborales e investigativas ya sea en instituciones estatales como privadas. En este sentido, el diseño curricular de programas de segundas lenguas carece de los fundamentos, objetivos, contenidos y metodológicos de acuerdo al encargo social.

Para sintetizar el problema de estudio nos hacemos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué componentes del diseño curricular de programas de lenguas limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en la educación superior?.
2. ¿Qué componentes curriculares debe tener el diseño de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas?.
3. ¿Qué modelo de evaluación es aplicable para evaluar el diseño curricular de los programas de segundas lenguas?.
4. ¿En qué situaciones está insertada la interculturalidad en el diseño curricular de programas de lengua, medios y materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas?.

1.3. Objeto de investigación

En el presente trabajo de investigación se propone realizar la evaluación de diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas del aymara, quechua e inglés de la Carrera Lingüística e Idiomas de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Andrés.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivos generales

Evaluar los diseños curriculares de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de la Carrera de Lingüística e Idiomas de Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación, UMSA.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Evaluar los componentes del diseño curricular de los programas de lenguas que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje como segunda lengua en la educación superior.
2. Establecer los componentes curriculares del diseño curricular de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
3. Plantear el modelo de evaluación de diseños curriculares de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
4. Determinar la aplicación de interculturalidad en los programas, materiales y medios de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

1.5. Campo de acción

Los diseños curriculares de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de educación superior son los componentes específicos del campo de acción del presente estudio. Para ello se toma en cuenta los fundamentos, objetivos, contenidos, métodos, técnicas, materiales didácticos, medios e instrumentos establecidos de los programas. Para coadyuvar a la posible solución de este problema se busca identificar los factores que limita el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Con la evaluación de diseño curricular de los programas se plantea establecer la calidad de planificación curricular, como también se la considera como un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de diferentes fuentes que permiten la interpretación de las situaciones a partir de la cual se emiten juicios y se toman las decisiones pedagógicas pertinentes.

1.6. Idea a defender

El presente estudio pretende ser un aporte al mejoramiento de planificación del diseño curricular de programas y busca contribuir, con modelos de evaluación de programas para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas para que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas y productivas para satisfacer las expectativas y necesidades académicas, investigativas y laborales, en el contexto sociocultural regional y nacional en el marco del encargo social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Al revisar los antecedentes teóricos acerca del tema encontramos todavía un limitado material aunque no escaso principalmente estudios plasmados sobre evaluación curricular de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. Por lo tanto, para desarrollar el presente trabajo de investigación se toma en cuenta los siguientes campos y categorías teóricas.

2.1. Tendencia filosófica-epistemológica

El presente estudio de evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior se basa en una filosofía dado que enseñan al estudiante a vivir inteligentemente, ejerciendo la crítica-autocrítica, autoestima y sintiéndose responsable de su formación académica. La educación superior es una institución democrática que proporciona oportunidades en las que los problemas se solucionan mediante la cooperación del mayor número posible de estudiantes. El aprendizaje se realiza mediante la aplicación y la experiencia de los conocimientos previos.

El diseño curricular de programas de segundas lenguas en educación superior concibe la construcción del conocimiento desde un enfoque de constructivismo social en el cual el estudiante aprende sobre la base de sus experiencias previas y en interacción permanente con el mundo social y natural. Desde este enfoque, se considera que el conocimiento no es estático y está en permanente cambio. Por lo tanto, las experiencias

de aprendizaje universitarias deben ser vistas como oportunidades para que el estudiante sistematice su experiencia y construya nuevos conocimientos en un proceso de interacción con sus compañeros, sus docentes y la comunidad en general.

Según Vygotski (1977) "el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no sólo a partir de lo individual. La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual. Por esta razón, el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, no puede hacerse sólo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción sociocultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación"(1).

El objeto de evaluación de programas de segundas lenguas está dirigido a los conocimientos estratégicos de planificación curricular que le debe permitir al estudiante diseñar experiencias de aprendizaje que mejoren las oportunidades de aprendizajes lingüísticos, sociales y culturales de los universitarios y aplicados en situaciones reales, en puestos de trabajo y en el proceso de formación profesional.

Para el enfoque de la lingüística transformativa de Chomsky N. (1957) "la competencia lingüística es entendida como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua o tal como es representada por una gramática generativa... el uso del lengua implica sin duda muchos factores además de la gramática que representa el conocimiento que el hablante tiene de su lengua"(2).

Según la concepción de Gumperz (1972) "un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contexto culturalmente significativo. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar, se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe sus capacidades inherentes y la manera cómo se comporta en situaciones particulares"(3).

Analizando las versiones de Chomsky se puede deducir que la competencia lingüística es un sistema abstracto constituido por reglas interiorizadas por el hablante-oyente,

entendida como un mecanismo generador y creador de las posibles expresiones concretas de su lengua. Además la competencia tiene como finalidad esencial, de explicar las posibilidades que tiene la construcción, reconocimiento y comprensión de expresiones gramaticales. Por otro lado, la competencia comunicativa es la manifestación objetiva de la competencia de los hablantes-oyentes en sus múltiples actos del habla en situaciones concretas. Es decir, la competencia comunicativa forma parte de los hechos observables, constituyéndose en el corpus de análisis lingüístico. Esto depende de la competencia del hablante-oyente, de la situación comunicativa y de los factores psicológicos del sujeto, como la concentración, atención, memoria.

El enfoque transformativo, prioriza el estudio de la competencia comunicativa. La aplicación de la competencia comunicativa integra la teoría y metodología del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística. Es decir, enfocar, la enseñanza-aprendizaje de la lengua bajo los criterios comunicativos, pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos.

Lomas C. (1997:27) explica que "la función del generativismo en la educación, la gramática generativa puede ser útil básicamente en dos sentidos: En primer lugar, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno serio y basado en la reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencia como aparatos formales"(4).

El enfoque de competencia comunicativa permite establecer de qué manera ha permitido desarrollar las habilidades lingüísticas los diseños curriculares de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a los estudiantes universitarios en la expresión y comprensión de la lengua oral-escrita y acercarse a los fenómenos de la significación.

Vygotski (1977) enfatiza que "el más inmediato es el de la naturaleza y características de los procesos de interiorización. Estos procesos están ligados inherentemente a la ley

genética de desarrollo cultural. La internalización es un proceso mediante el cual se concreta esta reorganización de una función psicológica desde el plano interpsicológico al plano intrapsicológico"(1).

De acuerdo al Vygotski, el habla interna permite a los humanos planificar y regular su actividad y deriva de su previa participación en la interacción social verbal (Ídem, 46). Además, para el autor, "las funciones sociales e individuales del habla es una distinción entre instrumentos de mediación para las funciones inter e intrapsicológicas" (Ídem, 88).

Tusón (1997:15) Indica que "el enfoque comunicativo funcional se fundamenta en la adquisición del lenguaje y en la incorporación de aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua. Tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa del alumno, entendida como un conjunto de procesos y conocimientos que el hablante-oyente, escritor-lector deberá poseer y poner un juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de la comunicación y al grado de formalización requerida"(5).

Los enfoques de Chomsky y de Vygostki coinciden en que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe potenciar la producción y los usos del habla, saber modular la lengua, conocer la textualización, contextualización y situalización de los discursos. Estos enfoques permiten realizar un estudio científico de la evaluación curricular y los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

La evaluación curricular de programas se enmarca en el análisis de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, cómo desarrollan las competencias comunicativas considerando a los estudiantes como miembros de una comunidad con diversidad cultural, como exponentes de funciones sociales. Se trata de explicar cómo satisfacen las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la sociedad en general, usando el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades en segundas lenguas. Por otro lado, los enfoques de la lingüística generativa transformacional y del

histórico cultural permiten realizar una evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

2.2. Evaluación curricular

La evaluación curricular permite establecer las relaciones entre el resultado, como componente del proceso, con el resto de los componentes, que facilita determinar la efectividad y el impacto social de dicho proyecto.

Coll, C. (2001:124) dice que "el estudio del papel que juegan los componentes evaluativos en el Diseño Curricular, cómo se relacionan con los otros componentes ya analizados y cómo deben reflejarse en el modelo propuesto. Al respecto indica que la idea de partida es la importancia de la evaluación en el diseño y en el desarrollo de los proyectos educativos, a los que proporciona una vía de contrastación y de autocorrección"(6).

De acuerdo a Pruzzo, V. (1999:30) afirma que "para evaluar aprendizajes, como la calidad del desarrollo curricular, se la considera como un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes que permiten la interpretación de las situaciones a partir de la cual se emiten juicios y se toman las decisiones pedagógicas pertinentes"(7).

Por otro lado, el autor plantea cuatro criterios para realizar una evaluación curricular:

a) Para el autor la evaluación enfoca la práctica curricular, y su información puede aportar datos para comprenderla e introducir mejoras en la misma.

b) Cuando él habla acerca de los medios con que se recaba la información, es decir los instrumentos de la evaluación, se emplean tanto entrevistas como cuestionarios con escalas descriptivas; pruebas objetivas o monografías e informes, etc. tal como se describirán en este documento.

c) La recogida de información para el autor se transforma en un aspecto fundamental en el proceso de evaluar porque es la fuente de la comprensión de lo que sucede en el aula... Tanto en la evaluación del aprendizaje como en la de la práctica curricular, la información que se recoge debe provenir de diversas fuentes.

d) Finalmente Pruzzo, V. considera que la información recabada orientará la emisión de juicios y la toma de decisiones pedagógicas... para suministrarla al alumno, a fin de que a partir de la toma de conciencia sobre los errores detectados pueda reconstruir las nociones y por eso hablamos del error constructivo.

Según Barriga A., F. (1996:136) "la evaluación curricular facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permita establecer las bases objetivas para modificar o mantener dichos elementos. Por otra parte, es indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y las deficiencias de un plan curricular en operación"(8).

Para Spurb, D. (1973:98) "evaluar la coherencia entre fines, objetivos, contenido, experiencias del aprendizaje y organización de las experiencias para aprender es una de las principales preocupaciones de todos los responsables de los currículos educacionales... Una evaluación abarca la calidad del personal administrativo y docente de la unidad académica, la capacidad de los alumnos, la adecuación del material de enseñanza y de todo el aspecto físico de la unidad"(9).

Al considerar las distintas opiniones de los autores, se puede apreciar al proceso como una espiral que a partir de un plan vigente, y mediante la evaluación curricular, se llega a formular un nuevo plan, el cual a su vez será objeto de una nueva evaluación y de igual manera, se sustentan la posibilidad de comparar el plan con un modelo que puede estar representado por una serie de criterios establecidos, los cuales deben estar fundamentados y ser susceptibles de evaluación.

En este sentido, la evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe realizar para valorar el grado de éxito con respecto al modelo o a las metas propuestas. Al evaluar el diseño curricular se debe determinar en secuencia las actividades específicas, dependiendo en gran medida de la etapa de desarrollo en que se encuentra el proyecto curricular, las características mismas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas por evaluar, el tipo de los datos que se reunirán y la metodología que se utilice para conducir la evaluación curricular. De esta forma se puede establecer la relación entre el currículo planteado y el alumno. Asimismo, se establece si existe un vehículo intermedio que impide o favorece la práctica del proyecto curricular planteado.

Taba, H. (1974:407) indica que "la evaluación se utiliza para describir un proceso que incluye la recolección cuidadosa de evidencias acerca del logro de los objetivos, la formación de juicios en base a esa evidencia y la apreciación de dicha evidencia a la luz de los objetivos". Por otro lado, plantea cuatro tareas de la evaluación curricular:

1. Clarificación de los objetivos hasta el punto de describir las conductas que representan un buen desempeño en un campo en particular.
2. Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencia acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
3. Medios apropiados para sintetizar e interpretar esa evidencia.
4. Empleo de la información obtenida acerca de los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el currículo, la enseñanza y la orientación.

Según Adam, F. (1987:117) "la evaluación tiene como objetivo básico el recolectar y analizar las evidencias del impacto del proceso de aprendizaje en la proficiencia y actuación del participante y la orientación del facilitador con fundamento tanto en los objetivos que fueron acordados, como en la contribución recibida por la aplicación de métodos o modalidades educativos y recursos materiales utilizados en el proceso y tal como fueron presentados y negociados en el contrato de aprendizaje"(11).

Analizando estos criterios del autor, podemos deducir que la evaluación curricular proporciona información sobre las deficiencias y establece logros de objetivos del proceso aprendizaje. Adam, F. desde un punto de vista androgógico establece tres criterios de evaluación:

- a). Estimular y desarrollar el sentido de auto responsabilidad en el estudiante adulto.
- b). Confrontar los objetivos alcanzados tanto por el participante como por el facilitador.
- c) Preparar al participante adulto para la evaluación que ha de afrontar en el mercado de trabajo, y que conlleva la evaluación del educador y de la institución.

Para Gimeno S., J. (1989:215) la evaluación "es un instrumento de investigación en la didáctica: comprobar la hipótesis de acción metodológica para ir acumulando recursos metodológicos que tienen una eficacia comprobada en la acción, e ir engrosando de esta manera el apartado de la técnica pedagógica fundamentada científicamente"(12).

Además, para el autor la evaluación debe ser un medio para comprender no sólo los resultados logrados por los alumnos, sino también alcanzar la validación y análisis de estrategias metodológicas. Por otro lado, establece cuatro criterios de evaluación:

- a).La evaluación debe estudiar en toda su amplitud, considerando que los objetivos de la enseñanza son múltiples y variados, y basándonos en la necesidad de controlar los métodos por sus efectos.
- b). La evaluación integrada es un producto resultado de la interacción codeterminante de múltiples factores: personales, materiales, ambientales, pedagógicas.
- c). Los resultados detectables en la evaluación son expresiones de las interacciones entre todos los componentes del modelo didáctico.

d). La evaluación exige el análisis de causas para que, buscando el origen del problema, se pueda llegar a un solución satisfactoria y científicamente correcta.

Duluk, S. (1992:55) afirma que "el propósito de la evaluación es el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la enseñanza... La evaluación es una de las herramientas con la cual se construye la relación entre el Estado y las universidades autónomas constituyendo un punto de equilibrio entre el control excesivo y asfixiante y una autonomía que excluya la preocupación de la nación por sus instituciones"(13).

Para Suso L., J. (2001:462) "la evaluación integra tanto la valoración obtenido por el estudiante o un grupo de estudiantes, en una situación determinada, en función de unos objetivos fijados, como la valoración de los resultados obtenidos por la puesta en práctica de una determinada planificación"(14).

Según Mendoza (2000:17) "la evaluación es un proceso del seguimiento didáctico de observación para la mejora y la facilitación del progreso en los dominios, comunicativos, por el que se obtiene datos pertinentes para valorar los avances, dominios, carencias o dificultades... de un individuo en un ámbito específico del saber y también para enjuiciar la efectividad de una metodología"(15).

Mignone E., F. (1992:183) "las evaluaciones deben tener hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan...El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar"(16).

Para Hernández, F. (2001:49) "evaluar consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con el fin de reajustar la intervención educativa, de acuerdo con los datos obtenidos"(17).

Por otro lado, Hernández plantea tres componentes que integran la evaluación:

a). La recogida de información que refleje, lo más fielmente posible, la situación inicial, los procesos o los productos de la situación a evaluar.

b). La elaboración de juicios de méritos o valor a partir de unos criterios previamente establecidos o consensuados en el contexto del propio curso de la evaluación.

c). La toma de decisión de mejora que conduzca a la elección y aplicación de la alternativa de intervención más adecuada a partir de la información evaluada o en proceso evaluativo.

Haciendo una análisis de los autores; Pruzzo, V. (1999:30), Barriga A., F. D. (1996:136), Taba, H. (1974:407), Adan, F. (1987:117), Gimeno S., J. (1989:215) y Hernández, F. (2001:49) se plantea que la evaluación curricular como un proceso asociado a la formación de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados, con el fin de conocer cuáles son los elementos que funcionan y cuáles no, a la vez que asegura la calidad de todo el sistema y proceso de la enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, optamos estos enfoques para realizar la evaluación curricular de programas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior como un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil que apoya un juicio de valor sobre los fundamentos de diseño curricular de programas, objetivos, contenidos, la metodología y técnicas utilizadas, los textos utilizados, otros materiales didácticos aplicados y la ejecución y los resultados con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Por otro lado, se puede deducir que la evaluación de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida datos, análisis e interpretación de información válida y

confiable para establecer juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad de enseñanza, aprendizaje mejorando progresivamente aquello que se evalúa.

2.3. Tipología de evaluación curricular

Barriga A., F. D. (1996:138) enfatiza que “se conduce la evaluación de cada una de las diversas etapas del proceso curricular, en su conjunto y en diferentes niveles” (8).

Entre tanto, el autor establece varios modos de evaluación de acuerdo con las características de cada etapa y el tipo de evaluación:

1. Evaluación de contexto. “Sirve para tomar decisiones que en la planeación conducen a determinar los objetivos del proyecto. Con este tipo de evaluación se fundamentan o justifican los objetivos, se definen el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables, se identifican las necesidades y se diagnostican los problemas”(Ídem, 138).

2. Evaluación de entrada o de insumos. “Sirve para estructurar las decisiones que conducen a determinar el diseño más adecuado del proyecto y, por medio de la información que contiene, puede decidirse cómo utilizar los recursos para lograr las metas de un programa" (Ídem, 138).

3. Evaluación de proceso. “sirve para implementar decisiones que nos ayuden a controlar las operaciones del proyecto. Después de que un curso de acción ha sido aprobado y comienza a implementarse, es necesario este tipo de evaluación para proveer de una retroalimentación periódica a los planes y procedimientos”(Ídem, 140).

4. Evaluación de producto. “Sirve para repetir el ciclo de decisiones tendientes a juzgar los logros del proyecto. Permite, además, medir e interpretar los logros no sólo del final de cada etapa del proyecto, sino del proyecto global”(Ídem, 141).

Essomba, M.A. (2002:24) dice que “la evaluación es identificación, la obtención y la devolución de información útil y descriptiva para valorar y ayudar a perfeccionarlos,

fundamentalmente en cuatro aspectos básicos: los objetivos, la planificación, su aplicación y su impacto”(19). Por otro lado, el autor establece cuatro modos de evaluación del diseño curricular:

1. La evaluación de contexto: “nos permite detectar unas necesidades en el alumnado y definir un problema que nos conviene solucionar” (Ídem, 24).
2. La evaluación de entrada: “es para identificar las estrategias del programa que queremos aplicar más acordes a las características y capacidades y circunstancias contextuales”(Ídem, 28).
3. La evaluación de proceso: “es proporcionar información durante el desarrollo del programa para introducir posibles mejoras y/o modificaciones. En este sentido, se interesa tanto por el contenido del programa como por la manera de llevarlo a cabo”(Ídem, 30).
4. La evaluación de resultados: “después de la aplicación del crédito en las aulas nos interesará hacer una valoración global sobre los resultados obtenidos y su utilidad, es decir, saber si éste a cubierto o no los objetivos previstos inicialmente”(Ídem, 26).

Según Pruzzo de P., V. (1999:31) “la evaluación se emplea tanto para evaluar aprendizajes, como la calidad del desarrollo curricular, se la considera como un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información... que permiten la interpretación de las situaciones a partir de la cual se emiten juicios y se toman las decisiones pedagógicas pertinentes”(7).

Por otro lado, el autor considera diferentes tipos de evaluación, al respecto mencionamos algunas de ellas relacionadas con nuestro trabajo de investigación:

1. Evaluación cooperativa. “La evaluación mide el grado en que los resultados obtenidos se adecuan a los objetivos planteados, y por eso centra en productos, desde nuestra propuesta se da prioridad a la evaluación entramada en la función sostén de la enseñanza” (Ídem, 34).
2. Evaluación formativa. “Nos brinda información sobre el proceso de aprendizaje y que

necesariamente emplea la corrección minuciosa para detectar errores constructivos” (Ídem, 34)

3. Evaluación diagnóstica. “Es la evaluación que se realiza desde la perspectiva del aprendizaje para recoger información sobre las representaciones de los alumnos que integran el grupo, antes de iniciar una situación nueva de aprendizaje”(Ídem, 36).

4. Evaluación sumativa. "Se tiene en cuenta que responde a una exigencia social, pues sólo a partir de ella es posible otorgar la certificación que legítima ante la sociedad el dominio de un cuerpo de saber"(Ídem, 35).

Casanova M., A. (1999:81) de acuerdo a la temporalización con los momentos en que se aplique la evaluación, establece los siguientes modos de evaluación:

1. “La evaluación inicial, es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje... Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar a lo máximo”(Ídem, 81).

2. "La evaluación procesual, es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso"(Ídem, 82).

3. “La evaluación final, es aquella que se realiza al terminar un proceso en nuestro caso, de enseñanza-aprendizaje. Una evaluación final puede estar referida al final de un ciclo, curso o etapa educativa”(Ídem, 84).

Hernández, F. (2001:51) indica que “dependiendo del momento en el que se realice la evaluación se priorizan unos temas de temas evaluación sobre otros”. Al respecto, el autor establece tres tipos de evaluación (17):

a) "La evaluación inicial: es conocer el grado de desarrollo del alumno así como los conocimientos previos que posee el estudiante al incorporarse a una nueva situación de aprendizaje. Una vez obtenida esta información el profesor sabrá qué tipo de ayuda pedagógica habrá de prestar a cada alumno"(Ídem, 51).

b) "Evaluación formativa: es la que acompaña constantemente el proceso de aprendizaje,

informando acerca de los progresos y dificultades detectadas en los estudiantes y actuando como reguladora de dicho proceso"(Ídem, 52).

c) "La evaluación sumativa: pretende dar información acerca del nivel de consecución de los objetivos programados para, una vez conocido el grado de aprendizaje, tomarlo como punto de partida en una nueva intervención" (Ídem, 52).

Según Posner, G. (1998:259) "la evaluación integrada tiende a estar orientada hacia el crecimiento, es controlada por el estudiante, de colaboración, dinámica, contextualizada, informal, flexible y orientada hacia la acción"(20).

El autor establece las siguientes características de la evaluación integrada:

a) Es el estilo personal, la confianza en sí mismo y el autocontrol que permite actuar en formas socialmente aceptables y personalmente significativas.

b) La información es compartida por aquellos involucrados de principio a fin. La meta de la evaluación es responder preguntas que tanto el estudiante como el profesor u otro evaluador desean responder.

c) Busca información sobre el crecimiento de los estudiantes, en un proceso de desarrollo continuo.

d) Está orientada hacia la acción en el sentido de que se espera que la información reunida será utilizada como una base para decidir cuáles acciones de enseñanza son apropiadas.

Además, Posner, G. dice que "los enfoques en la medición se caracterizan por pruebas frecuentes incluyen pruebas previas y posteriores a la unidad, pruebas de clasificación y pruebas sumativas, el proceso de prueba debe ser realizado en la forma más eficiente posible"(Ídem, 254).

Para Taba, H. (1974:52) "la evaluación diagnóstica es para distinguir los diversos niveles del rendimiento o los dominios logrados y describir los aciertos y las deficiencias tanto en los procesos como en el producto del rendimiento"(10).

Cabrera, F. A. (2000:111) indica que "se trata de determinar tanto los resultados de los

objetivos pretendidos como cualquier otro efecto no esperado. Se pretende una evaluación global y comprensiva que atienda tanto a los resultados deseados como a los no esperados, los cuales, incluso, a veces superan y pueden ser más importantes que los mismos pretendidos"(21).

En la perspectiva de evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior nos basamos en enfoque de evaluación de contexto, entrada, proceso y resultado de Barriga A., F. D. (1996), Essomba, M. A. (2002), Casanova M., A. (1999) y Cabrera, A. F. (2000). Estos enfoques nos permite hacer un estudio de recoger información con una doble función: la estructura de conocimientos identificados de los programas específicos y el plan de estudio en general. Por otro lado, estos criterios permiten comprender y evaluar los componentes del diseño curricular como también los materiales didácticos y principios de aprendizajes empleados para motivar e inculcar las habilidades de estudios. La evaluación de la organización vertical y horizontal del plan curricular de programas facilita establecer la adecuación de tiempo, secuencia, y segmentos instruccionales, interrelación de contenidos del diseño curricular. En este entendido, en base a la toma de conciencia sobre los errores detectados del currículum de programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se puede reconstruir las nociones de un modelo que pueda responder y satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, con la evaluación curricular de los programas de segundas lenguas se proveen datos a la institución sobre la práctica del proceso de aprendizaje para comprender, detectar los posibles obstáculos y reconsiderar aspectos que lo lleven a mejorar los programas de segundas lenguas. A partir del proceso de evaluación se debe establecer un criterio de tomar decisiones o deliberar, y decidir, complementar, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con discusiones grupales o institucionalmente con el fin de plantear una propuesta de programas curriculares coherentes con nuevas didácticas, estrategias de aprendizaje, con nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje e implementar nuevos contenidos curriculares de acuerdo al contexto sociocultural del estudiante.

2.4. Diseño curricular

El diseño curricular es concebido como la manera en que se debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar conjuntos de oportunidades de aprendizaje, para alcanzar amplias metas y objetivos específicos relacionados, para una población identificable, atendida por una unidad académica que como resultado ofrece la formación profesional para resolver el problema. En este entendido, se establece en el diseño curricular los problemas, objetivos, los contenidos y procedimientos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Alvarez de Z., C. M. (2004:94) "el diseño curricular determina las características fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje; es quien establece el vínculo, entre el ideal general de hombre que encierra la pedagogía; y su expresión singular en la realidad escolar, de naturaleza didáctica. Ello se alcanza mediante la selección y sistematización del mundo real, concretado en aquella parte de la cultura que se escoge para que, inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje, posibilite la formación académica".

Pruzzo de Di P., V. (1999:17) "el currículum es un proyecto institucional cooperativo que representa una visión del conocimiento y de la educación, capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlo en práctica pedagógica autorregulada"(7).

Para Coll, C. (2001:30) "el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. El currículum tiene en cuenta las condiciones reales en que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y por otra, la práctica pedagógica"(6).

Posner, G. (1998:9) "el currículum es un conjunto o una serie de resultados esperados del aprendizaje. Un documento de alcance y secuencia es un listado de los resultados de aprendizaje esperados en cada grado o nivel, dando así la secuencia del currículo; los resultados son agrupados de acuerdo con un tema o dimensión, dando de este modo el

alcance del currículo"(20).

Según Barriga A., F. D. (1996:20), "el diseño es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, económico, político y social. El diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo"(8).

Para Briceño, M. (1987:81) "el diseño curricular establece las relaciones existentes entre la agencia educativa y el medio social en el cual se inserta con el propósito de lograr excelencia en los aprendizajes y el aprovechamiento eficiente de los recursos disponibles. El currículum reproduce los valores, normas, creencias, y disposiciones que considera fundamentales para el logro de unos objetivos de aprendizaje..."(23).

Adam, F. (1987:84) considera que "el currículum como el proceso sistemático mediante el cual se negocia entre facilitadores y participantes la selección y formas de integración, de las experiencias de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos y resultados propuestos por el participante y el facilitador, teniendo en cuenta los propósitos de la sociedad a la cual pertenecen"(11).

Para Arnaz, J. (1981:9) "el currículo es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa... Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar..."(24).

Según Johnson (1970:47) indica que "la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina, y afirma que son tres las fuentes del currículo: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Con respecto a los que aprenden (alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; de la sociedad hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; finalmente, las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado" (25).

Adredondo, V. A. (1981:373), lo concibe como el resultado de:

- a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos;
- b) la definición de los fines y los objetivos educativos;
- c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (26).

Por otro lado, el autor señala que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el que pueden distinguirse cuatro fases:

1. Análisis previo: se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; del contexto educativo, del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
2. Se especifican los fines y los objetivos educacionales con base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, con la idea de lograr dichos fines.
3. Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
4. Se evalúa la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

Para Ibarrola De, G. (1978:28) indica que "el diseño curricular es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructurales... a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje... y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza" (27).

Además, De Ibarrola señala que para fundamentar al currículo se requiere especificar cuestiones referentes a:

1. El Contenido formativo e informativo propio de la profesión.
2. El contexto social.
3. La institución educativa.
4. Las características del estudiante.

Analizando las diferentes consideraciones anteriores, se puede establecer que el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior debe incluir elementos internos tales como especificación de contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación docentes-estudiantes, recursos materiales y horarios. Por otro lado, coincidimos con Arredondo (1981) para quien el diseño curricular debe ser un resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos, y especificación de medios y procedimientos para asignar los recursos.

Además, los criterios de los autores como Álvarez de Z., C. (2004), Coll, C. (2001), Barriga a., F. D. (1996), Briceño, M. (1987), Adan F. (1987), indican que el diseño curricular es un instrumento considerado como un todo y el planteamiento del proceso orientación y aprendizaje que se puede hacer al nivel de un área del conocimiento o de una asignatura. Estas consideraciones permiten establecer un diseño curricular de programas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior donde se inserte una interacción dinámica e intercambio de conocimientos para permitir una mejora de planificación de objetivos, contenidos, metodologías y la evaluación de programas.

2.5. Enfoques pedagógicos de interculturalidad

En el marco de interculturalidad cada grupo construye o transforma su propia identidad, e influyen o se dejan de influir por otros grupos, estableciéndose entre ellos recíprocos intercambios, sea en lo referente a los conocimientos, las técnicas, el arte o sus lenguas. Esto significa que a partir del reconocimiento de la propia realidad y de la propia

identidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio. Es decir, se trata de un proceso de articulación de conocimientos y de respeto a las demás culturas.

Según Soriano A., E. (2001:76) "la interculturalidad remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas. Supone una actitud abierta ante la diversidad cultural, que se descubre con simpatía y aprecio, por parte de todos. Implica el diálogo, la comunicación entre los que son diferentes personas y grupos"(28).

Rodrigo A., M. (1999:247) dice que "es un diálogo que debe ser crítico, pero también autocrítico; diálogo que comienza por la aproximación y el conocimiento de la otra cultura; que supone la lucha y la eliminación de los estereotipos culturales que cada cultura produce de las otras culturas..."(29).

Para Valiente C., T. (1998:76) "la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales, de una sociedad pluricultural. Todos los grupos sociales, culturalmente distintos, se acercan el uno al otro y aprenden mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos"(30).

Según Banks, J. (2000:147) indica que "se debe vivir la interculturalidad como un clima global de referencia en el que se desenvuelve toda la acción educativa. Un clima que, desde todas las áreas curriculares contribuye a desarrollar competencias interculturales en el alumnado, objetivo fundamental del currículum intercultural"(31).

Calvo P., J. (1997:30) indica que "la interculturalidad es la construcción que orienta a una práctica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de nosotros y otros"(32).

Al respecto el autor hace las siguientes definiciones de interculturalidad:

1. Es el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre actores miembros de universos culturales y sociales.

2. Es un proceso de negociación social que implica asumir una realidad fuertemente marcada por el conflicto y relaciones asimétricas de poder y buscar construir relaciones dialógicas, entendidas como un instrumento entre otros, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los actores miembros de universos culturales diferentes.

Según Martínez, V. (1996:91) indica que "se constituyen por interacción de seres humanos entre sí, interacción con un medio geográfico y sobre todo interacción con otras sociedades, con el propio pasado y con las aspiraciones de futuro... son como discursos en el acto de hacerse que se interpretan mutuamente y al interpretar al otro se autointerpretan, transformándose"(33).

Burbano P., J. B. (1994:14) considera que "la interculturalidad es el proceso de convivencia de dos o más culturas en una sociedad pluricultural, gracias a la cual es posible enriquecerse mutuamente a través de la apropiación de rasgos socioculturales... y promueve la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades"(34).

La interculturalidad es interrelación de respeto y diálogo mutuo entre diferentes como base para pensar la política educativa en la educación superior y para diseñar programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos y materiales pedagógicos, y que deben traducirse en realidad para los estudiantes. Entonces, la interculturalidad tiene como objetivo el fomento de la comprensión mutua, la justicia y la armonía social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la interculturalidad consiste en establecer la relación de articulación entre los contenidos culturales de los grupos étnicos y la sociedad hegemónica en la búsqueda permanente de un espacio armónico de interrelación social en la articulación de nuevos conocimientos.

La interculturalidad funciona como un medio de valoración sociocultural de toda la diversidad poblacional existente e incorpora la posibilidad de apropiarse de los

conocimientos, saberes, experiencias y tecnologías en forma mutua, con la finalidad de propiciar un desarrollo más integral y socialmente equilibrado de los miembros de la comunidad académica y a través de ellos, de la sociedad en general.

Para Walsh, C. (2003:116) "la interculturalidad es clave en el pensamiento y en el discurso de los planificadores y educadores que buscan formular e implementar políticas educativas basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia"(35).

Los autores mencionados anteriormente como Soriano A., E. (2001), Valiente C., T. (1998), Bansk, J. (2001), Calvo P., J. (1997) coinciden en que la interculturalidad busca generar un cambio de actitud a nivel de los grupos en conflicto y favorecer el respeto mutuo a través de la eliminación progresiva de los prejuicios sociales existentes y el reconocimiento de las culturas diferentes y poseedoras de valores dinámicamente desarrollados en la dialéctica propia de las culturas. Estas consideraciones nos permiten propiciar la recuperación, valoración, apropiación, y articulación de valores culturales en el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior. La dimensión de desarrollo permite poner en sus justos límites, dar el valor que le corresponde a aquellas prácticas, conocimientos y saberes, organización social, objetos materiales y necesidades que se han venido reproduciendo, en el contexto dinámico y cambiante de las culturas de los estudiantes universitarios.

La interculturalidad es práctica de interrelación y aceptación entre dos sociedades diferentes. Es decir, es la apropiación de conceptos y prácticas de la otra cultura para enriquecimiento de nosotros. Por lo tanto, es la aplicación del conocimiento local y de la adaptación de otros elementos de conocimiento a las necesidades reales de una sociedad determinada. Esto implica que la interculturalidad es la cultura y las experiencias propias, la otra cultura y las relaciones entre los conceptos propios y los de los otros.

En este entendido, la interculturalidad es el reconocimiento de los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos,

individuos y sociedades, en sus relaciones con los otros y en su manera de percibir el mundo; reconocimiento de las interacciones que intervienen a la vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferentes culturas, todo ello en el espacio y en el tiempo.

2.6. Adquisición de segundas lenguas

La adquisición de una segunda lengua es el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizando con naturalidad en las situaciones comunicativas, es decir, el proceso de adquisición está determinado por el uso que el sujeto hace en las oportunidades formales y espontáneas de una segunda lengua. En tal sentido, se apropia de las competencias lingüísticas y desarrolla las habilidades lingüísticas de hablar, comprender, leer y escribir en una segunda lengua mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje o por medio del contacto directo en una lengua.

Entre tanto, podemos decir que la adquisición de una nueva lengua comprende apropiarse de un manejo tal que permita a los estudiantes relacionarse adecuadamente en esa lengua para satisfacer sus necesidades comunicativas. La otra lengua, se lleva a cabo cuando el hablante, además, de la lengua materna, aprende la segunda lengua, distinta a la propia. A este proceso se lo denomina adquisición de segunda lengua.

Gardner, R. C. (1997:138) enfatiza que "las actitudes y la motivación para aprender una segunda lengua son ingredientes cruciales adicionales en la fórmula del aprendizaje. Tener la capacidad y la aptitud sin la motivación y la actitud favorables tendría a resultar en un rendimiento más bajo que tener tanto la aptitud como la motivación"(36).

Según Schumann, J. (1978:300) indica que "en la adquisición de una segunda lengua, cuyo elemento esencial es que el discente de segunda lengua se adapte a una nueva cultura. El modelo empieza con la idea de que la lengua es un aspecto de la cultura, y que la relación entre la comunidad del discente y de la segunda lengua es importante en la adquisición de esta última"(37).

Por otro lado, el autor establece los siguientes principios acerca de la adquisición de una

segunda lengua:

1. El grupo de la lengua destino y el grupo de lengua del discente se autoperceben entre sí como relativamente iguales desde el punto de vista social. Cuando más desiguales son menores la oportunidad del aprendizaje de la lengua.
2. Los dos grupos, tanto el de la lengua destino como el del discente que aprende la segunda lengua, desean la asimilación del grupo social del discente.
3. Ambos grupos esperan que el de segunda lengua comparta los beneficios sociales conquistados por el grupo de la lengua destino.
4. En la medida en que la cultura del grupo del discente es congruente y similar a la de la lengua destino, contribuye a la asimilación.

Para Giles, H. y Byrne, J. L. (1982:17) "una persona que menos probablemente adquirirá una segunda lengua puede: tener una fuerte identificación con su propio grupo, hacer comparaciones inseguras con el extra-grupo; considerar su propia comunidad de lengua con alta vitalidad, buen apoyo institucional, de tamaño considerable, estable y de alto estatus"(38).

Los autores mencionados distinguen los siguientes aspectos:

1. Tener una identificación relativamente débil con su propio grupo étnico.
2. No considerar a su grupo étnico como inferior al grupo dominante.
3. Sentir que su grupo étnico tiene poca vitalidad, comparado con el dominante.
4. Ver los límites de sus grupos étnicos como blandos y abiertos y no como duros y cerrados.

Krashen, S. (1985:325) argumenta que "la meta de la enseñanza de la lengua tiene que ser la de ofrecer un input inteligible para que el niño o el adulto adquiriera fácilmente una segunda lengua. La enseñanza tiene que preparar al discente para situaciones de comunicación de la vida real. Los errores no deben corregirse cuando ocurre la adquisición"(39).

Una persona adquiere una segunda lengua con mayor creatividad con la participación de los factores afectivos como las actitudes hacia la lengua, la motivación, la autoconfianza y

la ansiedad. Las competencias comunicativas deben ser el objetivo de un buen aprendizaje de una segunda lengua. La comprensión de la lengua debe preceder a la producción lingüística de las habilidades de hablar, escribir, leer y comprender de manera activa.

Entre tanto, con los criterios de los últimos autores estamos plenamente de acuerdo porque los estudiantes tienen dificultades en la adquisición de una segunda lengua en diferentes niveles ya sea a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico en la educación superior porque los diseños curriculares de programas de segundas lenguas no son readecuados a las necesidades y expectativas de los universitarios. Por tanto, existe una insatisfacción social, académica con los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

2.7. Aprendizaje de segunda lengua

Según Baker, C. (1997:56) señala que " la enseñanza de una lengua tiene como objetivo que los estudiantes sean lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar como "consultores" en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura"(40).

Valiente, T. (1998:93) enfatiza que la segunda lengua, "es el aprendizaje de una nueva lengua, distinta a la de su hogar por el individuo. Es decir, la segunda lengua es el idioma que aprendemos a hablar después de la primera lengua"(30).

Ballón, A. E. (1990:53) enfatiza que "el aprendizaje de segunda lengua es cuando la persona se apropia de una lengua distinta a la de su hogar. El aprendizaje de una segunda lengua significa apropiarse de un manejo adecuado para satisfacer sus necesidades comunicativas"(41).

Estas consideraciones dan a comprender que los estudiantes que adquieren una lengua como segunda lengua por la necesidad de interrelacionarse y comunicarse en la educación superior con los miembros usuarios de esa lengua. El hablar y utilizar las categorías gramaticales de una segunda lengua conducen a una idea puramente mecánica sin pensamiento ni comprensión. Entre tanto, los estudiantes que aprenden el inglés, aymara y quechua como segunda lengua por aprobar la materia o por necesidad, con un programa ajeno del contexto sociocultural, no han logrado desarrollar las competencias comunicativas ni productivas porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se imparte en la traducción, memorización de vocabulario, frases, oraciones. Las clases se llevan a cabo en un salón de desigualdad cultural, social, económica y lingüística; bajo la dirección de un docente que sabe todo y siguiendo objetivos, contenidos y procedimientos metodológicos establecidos para la enseñanza-aprendizaje como lengua materna.

Según Miranda, G. (1989:271) afirma que "un gran número de estudiantes de una lengua segunda o extranjera nunca llega a alcanzar un nivel aceptable de perfección. Algunos estudiantes tienen éxito en dicha meta y el resto fracasa por no saber activar propiamente su estructura psicológica, es decir, su disponibilidad cognoscitiva natural"(42).

Trapnel, L. (1989:57) enfatiza que "el aprendizaje de una segunda lengua implica el aprendizaje tanto de la lengua como de la cultura que ésta expresa y, al mismo tiempo, el desarrollo del Programa de Estudios, compartido con la lengua materna desde el inicio. Una segunda lengua, en general se aprende después de la primera"(43).

Zúñiga, M. (1988:57) indica que "el aprendizaje-adquisición de una segunda lengua puede darse de manera informal, a través del contacto con los hablantes de L2, cuando los aprendices son alumnos de una unidad educativa con escaso uso del castellano como L2"(44).

Para desarrollar el presente estudio se consideran los criterios impartidos por autores mencionados anteriormente porque permiten describir y establecer los modos diversos

por los cuales son identificables la evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

Actualmente en la universidad se enseña a leer y escribir a los estudiantes en una lengua totalmente desconocida, ajena a sus conocimientos y al mundo que los rodea. No se toma en cuenta la lengua del alumno sin importar si ellos entienden o no los contenidos.

La enseñanza aprendizaje del sistema universitario tampoco ha permitido a los estudiantes un aprendizaje eficiente, más bien ha impedido el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en la lengua materna. La enseñanza del inglés, aymara y quechua aún hoy, no es la lengua materna de la inmensa mayoría de los estudiantes universitarios. Entre tanto, se impone un programa y una metodología de lengua materna y estas lenguas, tampoco merecen tratamiento metodológico. De todo, este desacierto no hay que culpar al docente. Es cierto que al docente, no se le ha enseñado una lengua con una metodología de segunda lengua porque el docente de lenguas de la universidad tampoco ha recibido una formación profesional en este sentido. El docente no es consciente de esta situación, porque en la universidad no se enseña la realidad lingüística y cultura de los estudiantes.

Estos factores, no han permitido el normal desarrollo de habilidades lingüísticas en segundas lenguas. Como es de conocimiento, los estudiantes universitarios proceden de diferentes culturas y entre otras lenguas originarias, al ingresar a la educación superior enfrentan una serie de problemas. Por ejemplo, el estudiante quechua desconoce la estructura de la lengua inglés, como también los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos. Por lo tanto, tienen dificultades en la comprensión de lectura, la escritura y en la utilización de las categorías gramaticales del inglés. Además, el contexto académico en la universidad es un problema latente, por el rechazo y el desprecio a los aprendices del inglés, quechua, aymara que provienen de una lengua originaria. Porque la norma Lingüística del castellano y el inglés y su sistema de enseñanza-aprendizaje es ya una forma de distinción, de diferenciador social. En la educación superior debe tomarse en cuenta la diferencia que existe entre la lengua hispánica y las lenguas

originarias en la enseñanza del castellano o una lengua extranjera, porque ahí surgen las peores dificultades del aprendizaje del castellano y del inglés. De esa manera, el estudiante podrá aprender una segunda lengua sin traumas ni complejos psicológicos.

CAPÍTULO III

M E T O D O L O G Í A

En primer lugar consideramos la importancia del método para realizar un trabajo científico. Nuestra idea es investigar el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, para esto necesitamos métodos o caminos para satisfacer nuestros intereses. Entre tanto, existen varias formas de estudio:

Roberto Hernández y otros (2003:117) indican que "los estudios exploratorios sirven para "preparar el terreno" y ordinariamente anteceden a otros tres tipos. Los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a

su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados"(45).

Según Armas G., J. (1986:56) afirma que "el método es la vía o camino a seguir para alcanzar una meta o un fin"(46).

Los métodos nos permiten revelar las causas y las relaciones entre los procesos y fenómenos de la realidad que por lo general, no pueden observarse directamente. Es decir, el método es toda forma ordenada y sistemática que se sigue para lograr un determinado objetivo, especialmente para elaborar un conjunto racional de conocimientos científicos. El diseño de este trabajo, está conformado por el método descriptivo y etnográfico.

3.1 Método descriptivo

Para el presente trabajo optamos el método descriptivo porque para realizar el estudio del fenómeno de la evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior se necesita la descripción sistemática de un diseño curricular dada en un lugar y momento determinado. El propósito de investigar es descubrir situaciones y eventos, es decir cómo se manifiesta un determinado fenómeno. El método descriptivo está relacionado con las condiciones o conexiones existentes, con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hechos presentes de una lengua.

El presente método se ha optado porque permite describir las condiciones del diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior para determinar los efectos, las causas y los cambios ocurridos del currículum. Asimismo como apoyo a la descripción de la evaluación curricular se utiliza el método de investigación cualitativa enfatizando dentro de este método la investigación etnográfica.

3.2. Método etnográfico

Para Briones, G. (1990:38) "es una de las investigaciones cualitativas que se ocupa de

describir la cultura de un determinado grupo natural de personas. Esta investigación es inductiva y realiza descripciones de profundidad. Se realiza entrevistas con preguntas abiertas, entrevistas de profundidad, observación no estructurada, observación participante y luego las interpreta"(47).

Este tipo de investigación estudia a grupos pequeños donde es posible la observación directa. Además, es holística porque el objeto de estudio es considerado como totalidad. En el análisis de los datos los agrupo en categorías.

Entre tanto, Barragán, R. (2001:93) indica la investigación cualitativa como: "... un proceso de conocimiento y de acción donde se pretende que la población implicada acreciente simultáneamente su comprensión y conocimiento de la situación particular"(48).

Por lo tanto, este método proporciona las bases para sistematizar y contrastar diferentes clases de informaciones sistemáticamente comparadas de una manera efectiva para controlar las reacciones y otras amenazas y a la validación.

Malinowski, B. (1970:35) considera que "cada fenómeno debe ser estudiado desde la perspectiva, lo más amplia posible, de sus manifestaciones concretas, y procediendo a un examen exhaustivo de los que se especifiquen"(49).

Por lo tanto, este método permite descubrir las formas típicas de fundamentación, objetivos, contenidos, métodos, técnicas, materiales y modelo de evaluación planteadas en los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior y formular los resultados de las formas más convincentes para diseñar un nuevo diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Como complementación al método descriptivo y etnográfico para nuestro estudio nos vemos en la necesidad de optar otros instrumentos o técnicas como: observación documental, observación participativa.

3.3. Técnicas de observación

La observación es una técnica para recoger informaciones, que consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios.

De acuerdo a Phillip K., C. (1997:6) "la observación es prestar atención de detalles de la vida cotidiana, a eventos estacionales y a sucesos inusuales. Tienen que observar el comportamiento individual y colectivo en situaciones diversas y registrar lo que ven tal como lo ven"(50).

Asimismo, Barragán, R. (2001:126) indica que "observar implica tomar notas sistemáticamente sobre eventos, comportamientos, objetos, etc., encontrados en el lugar de estudio. La observación tiene en común describir u obtener información mediante el registro del comportamiento que manifiesta más o menos espontáneamente una persona"(48).

Esta técnica permite recoger datos que interesan y se obtienen a partir de observar intencionalmente la conducta humana y sus interacciones con el medio.

3.3.1. Observación documental

La observación documental es un proceso, cuya función primera e inmediata es recoger información a través de documentos existentes en relación al objeto de estudio.

Los autores como Pardinás, F. (1983:93), Munch, L. (1998:51) indican que "las observaciones o datos, está contenido en escritos de diversos tipos documentos: la escritura, la imprenta, los modos de comunicación escrita, como: actas, informes, documentos personales, autobiografía, diario, cartas, libros, documentos académicos, revistas, y archivos"(51), (52).

La técnica de observación documental permite observar documentos sobre diseño

curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Esta recogida de información implica una actividad de codificación de datos para realizar la evaluación del diseño curricular mediante un análisis sistemático de fundamentación de programas objetivos, contenidos, metodologías, técnicas, materiales didácticos y modelos de evaluaciones planteados en programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

3.3.2 Observación participativa

La observación participante permite llevar a cabo la descripción e interpretación de lo acontecido en el seno del grupo de trabajo. Es decir, tomamos parte en la vida de la comunidad al tiempo que la estudiamos.

Para Armas G., J. (1986:166) "es aquella en que el observador o pertenece a la comunidad o grupo social que se estudia, o se integra al grupo con el fin de realizar la observación. Estos aspectos permite al investigador llegar a conclusiones más exactas, mediante una investigación abierta, pública y franca"(46).

Rojas S., R. (2001:207) indica que "permite adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos realizan; conocer más de cerca las expectativas de la gente; las situaciones que los llevan a actuar de uno u otro modo"(53).

Entre tanto, la observación participante facilita evaluar, analizar y examinar el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas para determinar el nivel de aceptación, satisfacción e insatisfacción de las expectativas y necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general.

3.5. Universo

Torres B., C. (1992:181) "en ciencias sociales, el universo es generalmente la población, que debido a su tamaño no es posible analizarla en su totalidad por los costos elevados que demandaría, por lo tanto, tiene que estudiarse sólo una parte de ella"(54).

Para el presente trabajo de investigación, el universo constituye los documentos de diseños curriculares de la Carrera Lingüística e Idiomas, diseños de programas de lengua inglés, aymara y quechua de los cuatro niveles de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Esta selección se ha realizado en base a los siguientes criterios que consideramos pertinentes:

a). Los universitarios de ambos sexos antes de entrar a aprender a la universidad practican cotidianamente en su propia lengua materna sus costumbres, tradiciones. Por ejemplo, los costumbres que han conservado los aymaras: la ch'alla de carnavales, apxata (todo los santos) y la religión. También tienen creencias, mitos o dogmas acerca de las prácticas rituales para darle culto a Pachamama (madre de la tierra) etc.

b). Actualmente las lenguas originarias aún tienen vital importancia para la comunicación en todos los niveles sociales para los universitarios. La enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se considera de vital importancia de las habilidades comunicativas en el contexto oral y escrito en una o varias lenguas que no es lengua materna.

Estos aspectos son muy importantes para iniciar la investigación sobre la evaluación del diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. Análisis de los datos

El análisis de la evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de

segundas lenguas en la educación superior, se enmarca en los siguientes aspectos: en la evaluación del diseño curricular de programas, evaluación de fundamentos, objetivos, contenidos, metodologías, técnicas y medios, material didáctico de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En función de la investigación se analiza y comenta sobre los datos obtenidos. Los datos se obtienen mediante las puntuaciones o frecuencias, las mismas son ordenadas en sus respectivas categorías.

En primer lugar, se realizó el análisis de diseños curriculares que cuenta la Carrera Lingüística e Idiomas en las áreas de quechua, aymara e inglés. Al mismo tiempo, se ha analizado los programas presentados por los docentes de Quechua, Aymara e inglés de I a IV nivel de lenguas como también los textos, materiales y medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Luego pasamos a la identificación y clasificación del diseño curricular de programas, y los componentes curriculares, en base a los documentos existentes de la Carrera. Entre tanto, se procede a la interpretación de los mismos.

4.2. Evaluación de diseño curricular

La evaluación del diseño curricular permite la optimización de cada uno de los elementos de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de la educación superior, al proporcionar la información necesaria para establecer las bases objetivas del diseño curricular de los fundamentos, objetivos, contenidos, métodos, técnicas y materiales didácticos para modificar o mantener dichos elementos. Por otra parte, es indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente los logros y las deficiencias de los diseños curriculares en operación.

Haciendo una evaluación curricular del contexto de la Carrera de Lingüística de las tres áreas (inglés, aymara y quechua) se ha establecido que no se cuenta con un diseño curricular desde su fundación hasta la fecha que garantice la formación profesional de los estudiantes. En este sentido, a continuación se presenta las siguientes apreciaciones de los documentos que cuenta la Carrera:

AP8A:1. En su primera etapa de 1972, la Carrera fue concebida primordialmente como una Carrera de Idiomas puesto que sólo se ofrecían como opciones académicas tres idiomas: Inglés, Francés y Alemán...La oferta inicial de tres opciones académicas no tuvo el resultado esperado puesto sólo inglés parecía consolidarse por el número de estudiantes, Francés tenía muy pocos estudiantes y resultaba difícil de justificar, en cuanto el Alemán en realidad nunca pudo concretarse...Durante los siete años nadie logró graduarse como licenciado ni tampoco hubo egresado.

AP8A:3. En su segunda etapa de 1979, la Carrera ofrece títulos académicos en dos niveles: Licenciatura y Técnico Superior. En el nivel de licenciatura se mantiene la especialidad de idiomas; inglés y francés, además, se crean especialidades de Lengua Castellana y Lenguas Nativas. En el nivel Técnico Superior se crean las menciones de Turismo y Traducción.

AP8A:4. En 1983, en las instancias correspondientes se plantean y se deciden eliminar la mención de traducción porque debido a su insignificante demanda no llegaba a justificarse como opción académica. En el área de idiomas se decide crear dos menciones híbridas, es decir, menciones que plantean una formación académica en la ciencia lingüística y en una lengua extranjera: inglés o francés.

Analizando el corpus de estudio podemos indicar que la Carrera de Lingüística e Idiomas desde su creación hasta la actualidad ha ofertado diferentes títulos académicos, sin ningún estudio de la demanda social ni el mercado ocupacional de los profesionales. A raíz de esto, se ha cerrado o se ha eliminado varias menciones o áreas como: Licenciatura en lengua alemán, Licenciatura en lengua Inglés o Francés, Técnico Superior en traducción de lenguas extranjeras, por no justificarse la existencia de las mismas.

Entre tanto, la planificación curricular o plan de estudios se ha establecido, como un conjunto de objetivos, asignaturas y contenidos de las programas a asimilar por el estudiante dentro un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente de naturaleza enciclopédica, reproductiva y memorística. Además, el currículo se ha concebido de un modo apriorístico, desde la concepción del mundo de la cultura extranjera u occidental hacia el mundo de la formación académica universitaria. El diseño curricular tiene una finalidad de formar estudiantes dentro de los deberes y derechos de los estados y dentro de la moral fijada por la cultura, por la lengua extranjera oficial. Las materias como también los contenidos de las asignaturas han sido organizadas y seleccionadas sin ningún tipo de análisis de las necesidades de la sociedad estudiantil ni social. Además, las mismas han sido reemplazadas o cambiadas por otras asignaturas o contenidos sin ninguna evaluación de los resultados obtenidos. Como se puede observar

en las siguientes apreciaciones:

AP6A: 6 ...A fines de 1993, como resultado de una sectorial académica, la Carrera sufre la modificación estructural en lo que respecta a su Plan de Estudios. Al tener cada vez más importancia las materias troncales de la ciencia lingüística se percibía la necesidad de contar con más asignaturas dedicadas a la investigación en general y la elaboración de tesis, en particular... se decidió suprimir la enseñanza de idiomas como materia de cada semestre y se la convirtió en requisito a ser cumplido durante los cuatro semestres del ciclo básico común.... por conveniente se elimina las menciones lengua inglesa y lengua francesa y agrupar estas lenguas en una mención académica: Lingüística y lenguas extranjeras.

Como se puede percatar que la planificación curricular de la Carrera Lingüística e Idiomas no responde a las necesidades ni a las expectativas de la sociedad. Todas las modificaciones o cambios que se sufren al respecto las menciones o áreas, como las asignaturas, generalmente se realizan sin ninguna evaluación de los resultados. Las modificaciones que se producen en relación a las menciones y materias, concretamente responden a las expectativas e intereses de las autoridades y de las personas encargadas de la planificación curricular. Las prejornadas, jornadas de las menciones como de la Carrera son espacios donde deciden el destino y la suerte de las áreas y de las asignaturas sin ningún tipo de evaluación del impacto social de los egresados. Allí, los representantes de las menciones proponen cambios o modificaciones de las especialidades, asignaturas y contenidos de las asignaturas sin ninguna fundamentación académica. Los representantes solamente buscan el protagonismo o bien están presentes en las jornadas académicas para defender la permanencia de las materias que dictan o crear nuevas materias para garantizar sus fuentes laborales. Los debates que se realiza en las prejornadas y jornadas académicas de la Carrera son más gremiales que académicas. A raíz de esto, las decisiones son atentatorias contra el interés de la sociedad en general y en particular de los futuros profesionales de la Carrera. En este sentido, es totalmente incoherente que en una jornada académica se decide suprimir la enseñanza-aprendizaje de idiomas como materia de cada semestre. Al respecto no existe ninguna fundamentación académica que justifique las razones y causas de suprimir la enseñanza de lenguas como materia. Este tipo de procedimiento de planificación curricular es totalmente contrario e insignificante porque el título que ofrece la Carrera de lingüística e Idiomas es licenciado en lingüística lenguas extranjeras (inglés o francés) y licenciado en lingüística lenguas nativas (aymara o quechua).

En este sentido, se desconoce las cualidades del proceso de diseño curricular académico, donde el diseño curricular es una dimensión del currículum, que se proyecta hacia las esferas de la organización, planificación, estructuración y modelación. Por otro lado, con el currículum o plan de estudios que cuenta la Carrera de Lingüística en las tres áreas se caracteriza por su rigidez e inflexibilidad, muy alejada de las exigencias de las tendencias pedagógicas contemporáneas. Es decir, no se adapta a las condiciones del contexto sociocultural, económico y político de los estudiantes. Además, el currículum no se enmarca en los objetivos del modelo pedagógico del encargo social.

Entre tanto, se puede destacar que la Carrera de Lingüística solamente hace ofertas y desconoce la demanda del modelo de profesional que necesita la sociedad. Además, carece de una evaluación curricular constante porque la evaluación curricular, está presente en todas las dimensiones del proceso curricular. Se dirige a la validación y acreditación de elementos muy relacionados con la calidad del proceso, el cual, permite estructurar en base a los componentes del proceso; Universidad-sociedad, problemas, fundamentos, objetivos, contenidos, métodos del currículum como proyecto y proceso.

4.3. Fundamentos del diseño curricular

El diseño curricular o plan de estudios responde a una serie de fundamentos en relación a la formación del modelo de profesional. Cuando se diseña el currículum de formación profesional se adopta una serie de decisiones y operaciones que determinan la contribución que se espera que aporte a la formación a la organización. En el proceso se establecen las prioridades que deben resolverse y se administran los recursos pertinentes. Posteriormente, los fundamentos se formalizan en un plan de formación compuesto por una serie de actividades organizadas, en las que se especifica la población a la que se dirigen y los recursos humanos y materiales que se destinan, así como cualquier otra especificación que convenga hacer en este nivel.

El diseño curricular o plan de estudios de la Carrera de Lingüística en las áreas (aymara, quechua e inglés) carece de fundamentos de pertinencia, coherencia externa,

consistencia interna, adecuación de cobertura, aceptación social y de la eficiencia. A continuación se presenta lo siguiente:

AP8A.7. En consecuencia la Carrera en la actualidad ofrece en total seis especialidades: Cinco a nivel de Licenciatura y una a nivel de Técnico superior. Los planes de estudio de estas especialidades tienen un marcado énfasis en asignaturas de la ciencia lingüística y seis materias dedicadas a la investigación y la elaboración de la tesis de grado.

AP8A.7. La formación profesional lingüística debe estar de acuerdo a las necesidades sociales del país. A partir de las reformas de la Constitución Política del Estado reconoce la complejidad multiétnica y plurilingüe, esto generó más demanda de profesionales lingüistas a nivel local y nacional.

Analizando estos criterios podemos deducir que el diseño curricular o plan de estudios no tiene fundamentos como para intervenir en las necesidades detectadas con la investigación del mercado ocupacional, investigación de las instituciones que ofrecen carreras afines a la propuesta o a la que se pretende formar y el estudio de las características relevantes de la población estudiantil.

Asimismo, no se señala fundamentos como cuestiones políticas, culturales, lingüísticas, epistemológicas ni pedagógicas. En este sentido, la carrera profesional no tiene ninguna vinculación real con la problemática regional, nacional ni con el mercado laboral. Por lo tanto, carece de un valor real y los egresados están destinados al subempleo o a realizar actividades en un área totalmente distinta de su campo de acción.

Los fundamentos permiten enjuiciar en qué medida el diseño curricular y los objetivos de los planes de formación responden a las necesidades formativas que exigen las metas de la organización y sus profesionales. Por otro lado, los fundamentos establecen y justifican la selección de unos u otros objetivos, si se basan o no en un serio proceso previo de análisis de necesidades de competencias a corto, mediano y largo plazo.

4.4. Evaluación de objetivos del diseño curricular

Los objetivos del diseño curricular constituyen aquel aspecto del proceso de formación profesional que refleja el carácter social del mismo y orienta la aspiración de la sociedad.

Por tanto, los objetivos del diseño curricular establecen un lenguaje pedagógico y la imagen que se pretende formar, de acuerdo a las necesidades de la sociedad.

Por otro lado, el objetivo del diseño curricular es un componente que establece el modelo de profesional que se va producir como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso-contexto social y se expresa con la precisión del estado deseado o aspirado que se debe alcanzar en el desarrollo de dicho proceso para satisfacer esas necesidades profesionales. Sin duda, una formulación clara y sin ambigüedades de los objetivos es el elemento básico de toda programa de formación profesional. En ese sentido, a continuación presentamos los objetivos establecidos en el diseño curricular de la Carrera Lingüística:

AP8A: 8. Hacer posible el conocimiento de la realidad boliviana con sus diferencias regionales, éticas, culturales y lingüísticas mediante la investigación lingüística.

AP8A: 8. Formar profesionales de la enseñanza de idiomas nativos con una base sólida en lingüística aplicada para contribuir a la preservación, el desarrollo y la normalización de nuestras lenguas originarias.

AP8A: 8. Formar profesionales en la enseñanza de idiomas extranjeros con una base sólida en lingüística aplicada para difundir el conocimiento de estas lenguas, facilitar el acceso a la bibliografía especializada en otros idiomas y ampliar las posibilidades de comunicación con hablantes de otros idiomas.

Analizando los objetivos del diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas, ninguno de los objetivos aprecia de manera directa el proceso de formación del modelo profesional que se desea formar. Estos aspectos se deben a la falta de una investigación científica para establecer los objetivos del diseño curricular. Es decir, el objetivo es el resultado que se llega a determinar como resultado de profundas investigaciones lingüísticas y pedagógicas. Es decir, el objetivo del diseño curricular indica lo que queremos lograr en el estudiante, esto implica los propósitos y las aspiraciones que pretendemos formar en los universitarios.

Entre tanto, los objetivos establecidos en el diseño curricular de la mención lingüística y lenguas nativas, presentados a las jornadas académicas de la Carrera de Lingüística e Idiomas en el mes de mayo de 2003 no corresponden convencionalmente al modelo de

profesional que se desea formar acorde con el encargo social, precisando el nivel científico-técnico, capacidades, aptitudes, valores que se pretende formar en el futuro profesional. Así se puede percatar a continuación en los siguientes objetivos:

AP5B:1. El objetivo de la mención nativa es formar licenciados en lingüística e idiomas y Lenguas Nativas. La formación dura cinco años.

AP5B: 2. La Carrera de Lingüística e Idiomas debe formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos que nos plantea la actual sociedad, en el campo de la investigación y producción de materiales para la realidad sociocultural lingüística del país.

AP5B: 2. Conocer en forma general los distintos campos donde se desempeña un profesional lingüística en área nativa y en la traducción que actualmente se requiere y se pueda requerir en un futuro.

Haciendo una evaluación de los objetivos presentados, podemos indicar que ninguno de los objetivos presenta claridad, relevancia, coherencia, ni eficiencia en la formación del futuro profesional. Solamente, se enfatiza el tiempo de duración de estudio, en campos de investigación, en producción de materiales y en traducción. En este sentido, conviene reflexionar, al menos, sobre dos aspectos: por una parte, qué papel atribuimos a los objetivos o finalidades en el proceso planificación de programas de enseñanza-aprendizaje, de qué naturaleza son y qué relación tiene con el desarrollo y, sobre todo, con la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra, qué tipos de objetivos podremos formular para una enseñanza-aprendizaje y en qué enfoque nos basamos para determinar los objetivos.

Al hacer una revisión de los documentos que cuenta la Carrera Lingüística e Idiomas de la Mención Lingüística y Lengua Inglesa se puede constatar que no tiene la formulación de objetivos ni el último diseño curricular presentada a las jornadas académicas de fecha 26 de junio de 2003 (véase anexo 3). De esta manera, los diseños curriculares de la Carrera lingüística carecen de categorías rectoras del proceso de formación profesional.

4.5. Evaluación de disciplina o asignatura de lenguas

Una disciplina o asignatura de formación siempre se elabora pensando en la existencia de un grupo de personas o población objeto con ciertas necesidades para los que se

planifica y se oferta. Una buena planificación exige que se defina con claridad el perfil de los destinatarios de los programas de formación. Esto posibilita el análisis de la cobertura de disciplina o la asignatura que garantiza un eficiente proceso de selección de contenidos para los participantes y facilita su distribución en grupos de formación.

En este marco, la disciplina o asignatura constituye un subsistema del diseño curricular, en el cual se organiza lógicamente y pedagógicamente los contenidos correspondientes. Por tanto, las asignaturas son modos de pensar sobre ciertos fenómenos, hechos, teorías o conocimientos. Para tal efecto, en esta sección se hace la evaluación de programas o diseño de asignaturas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

4.5.1. Fundamentos de programas o asignaturas de segundas lenguas

Para la evaluación de los fundamentos de programas o asignaturas de enseñanza-aprendizaje de segunda lengua en la educación superior se ha tomado en cuenta los programas presentados por los docentes de la Carrera Lingüística de los niveles de lenguas: I, II, III, IV de las áreas de Aymara, Quechua e Inglés. Entre tanto, los programas de las asignaturas de los cuatro niveles de lengua que cuenta actualmente la Carrera ningún de los programas presentan una fundamentación como proceso de diseño de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Los fundamentos de las asignaturas permiten enjuiciar en qué medida el diseño curricular y los objetivos de los planes de formación responden a las necesidades formativas que exigen las metas de la organización y profesionales. Por tanto, los fundamentos de las asignaturas establecen y justifican la selección de unos u otros objetivos, los contenidos de la asignatura, las unidades o temáticas de la asignatura.

Los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas no tienen una fundamentación de los procesos del desarrollo de las competencias comunicativas de los universitarios que tenga una estrecha relación con los factores socioculturales del

entorno. Por ello, los fundamentos comprenden la descripción y análisis de las distintas etapas de desarrollo de competencias lingüísticas que atraviesan los estudiantes, así como su estrecha relación con el ambiente cultural, social y lingüístico en el que se desarrolla.

4.5.2. Evaluación de objetivos de programas de segundas lenguas

Sin duda una formulación clara y sin ambigüedad de los objetivos de la asignatura es el elemento básico de todos programas de formación profesional. En ese sentido, sus efectos sobre los demás componentes pedagógicos son de vital importancia para una correcta selección y organización de los contenidos, de las estrategias de enseñanza, de los materiales de aplicación y formas de evaluación del proceso. Esto exige que previamente se disponga de una definición clara del propósito de la formación de la asignatura. La importancia de una buena selección y formulación de objetivos se justifica, en una parte, porque tienen la función de guiar y orientar otras decisiones formativas y, en otra, porque son criterios referenciales de evaluación, tanto para valorar otros componentes del programa como para valorar sus resultados de los contenidos de la asignatura.

Haciendo la evaluación correspondiente de los objetivos de los programas de las asignaturas de los cuatro niveles de lengua, se establece que los objetivos son especificaciones de las metas a las que debe llegar el aprendizaje del alumnado. Los objetivos de las asignaturas de los cuatro niveles están basados en el proceso de planificación y su relación más o menos directa con la tarea de evaluación de los estudiantes. En esa misma tradición de corte tecnicista, las decisiones sobre objetivos corresponden a los planificadores del currículum mientras los docentes se ocupan de delimitar el contenido de los objetivos de menor rango. En cuanto a la formulación de los objetivos de las asignaturas de lengua, por la base lingüística y psicológica que tienen como referencia más o menos remota, se redacta en términos de conductas observables que se esperan como consecuencia del aprendizaje. A continuación se presenta los objetivos establecidos de las asignaturas de I a IV nivel de lengua:

AP3C:1. Utilizar los sufijos nominales, verbales e independientes y las categorías gramaticales básicas en diálogos contextualizados.

AP2N:1. Proveer a los alumnos de las estructuras gramaticales básicas del inglés para poder practicar una comunicación básica en ese idioma.

AP4G:1. Aymara arumpix yatiqirinakarux muntanwa yatipxaspa aymar jaqinakampi parlañataki.
(Queremos que los estudiantes aprendan el aymara para hablar con los aymara hablantes).

AP4G:1. Yatiqirinakax sum parlañatakiw yatichasktan.
(enseñamos a los estudiantes para que hablen bien).

Analizando cada uno de los objetivos de las asignaturas de aymara e inglés I podemos indicar que ninguno de los objetivos tiene una coherencia para desarrollar y alcanzar las capacidades de los estudiantes. El primer y el segundo objetivo tiene solamente el propósito de enseñar las categorías gramaticales, es decir, en caso concreto del aymara y quechua los afijos verbales, nominales e independientes. Los objetivos tercero y cuarto se basan en las expectativas o en los intereses de la enseñanza de la lengua de los docentes. Estos aspectos son muestras claras que los objetivos no son contextualizados ni adecuados a las circunstancias concretas, a los conocimientos previos de los estudiantes.

Entre tanto, los objetivos planteados en el programa para la enseñanza del aymara, quechua e inglés, responden a los objetivos de los docentes que desean lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Además, los objetivos tienen una tendencia tradicional, en sentido de que se enmarcan más en la enseñanza-aprendizaje de estructuras de categorías gramaticales del Aymara, Quechua y del Inglés. En tal sentido, se puede destacar que el objetivo del estudio de lenguas en educación superior debe ser aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Sin embargo, los objetivos que se plantean en el programa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la educación superior son para aprender las reglas gramaticales, después seguir con la aplicación de esos conocimientos a la tarea de traducir oraciones y textos desde la lengua de objeto. Por lo tanto, se considera que el aprendizaje de una segunda lengua es más que la memorización de reglas y datos con el

fin de entender y manipular su morfología y sus sintaxis. A continuación se presenta los siguientes objetivos establecidos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

AP2N:1. Proveer a los alumnos de las estructuras gramaticales básicas del inglés para poder practicar una comunicación en ese idioma.

AP7P:1. Acquire and use their knowledge about grammatical structures, rules, definitions, word order in the sentence, and vocabulary of this level relating with their prior knowledge, in a communicative way in the four skills.

(Adquirir conocimientos sobre la estructura gramatical y el vocabulario para formar palabras y oraciones a nivel de comunicación)

AP4LL:1. Parlasqanchismanpis qillqasqanchismanpis simi yachanaq kamachinkunata apaykachana.
(Aplicar las reglas gramaticales para aprender hablar y escribir lengua).

AP7I:1. Aymara arun thakhipar aymar ar arsuñataki thakhiparjam thakhin cht'añatakiwa.
(Encaminar las reglas gramaticales para hablar la lengua aymara)

En este sentido, los objetivos mencionados se enmarcan en un proceso de enseñanza-aprendizaje de memorización de vocabulario en base a la lectura de textos utilizados y las palabras que se enseñan a través de listas bilingües, y el estudio del diccionario. Los objetivos carecen de una dimensión pedagógica para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, tampoco se readecua sobre la base de la relación entre el proceso y el contexto social. Además, no manifiestan con precisión el estado deseado que se debe alcanzar en el estudiante durante el desarrollo de dicho proceso.

4.5.3. Evaluación de contenidos de programas

La selección y organización de los contenidos de programa se constituyen con independencia de los enfoques adoptados de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. El contenido es aquel componente que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo. Esto se trata de dilucidar qué tipo de conocimientos es deseable para que adquieran los universitarios y cómo organizar esos conocimientos para favorecer su aprendizaje. Los contenidos de los programas que cuentan la carrera Lingüística e Idiomas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas carecen de objetivos formadores de aspectos académicos, laborales e investigativos.

En tal sentido, la enseñanza-aprendizaje pone en contacto a los estudiantes con dichos contenidos, así como los resultados del aprendizaje, dependen y son subsidiarios del análisis de las características y de la estructura interna de los contenidos seleccionados. A continuación se presenta algunas unidades de los contenidos de programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas Aymara, Quechua e Inglés de I al IV nivel:

- Contenidos de los programas de aymara

AP4G:2. Aymaranakan aruntawipa

(saludos de los aymaras)

- Mayt'at aruntawí

(saludos prestados)

- Urun, jayp'un, aruman, aruntawipa

(saludos del día, tarde y noche)

- Parlawinakan aruntawipa

(saludos en las conversaciones)

AP6H:3. Jiskt'añataki, arsurimp arunchirimpi tam tama tamachtasina aruskipasíña

- kuna; -ru-, -ta-, -sa-, -taki-, -layku-,mpi-; manq'aña, umaña, churaña, allíña, alaña, alxaña, juk'ampinaka

- Qawqha; -sa, -ta-, -ru-, -na-, -mpi-, -taki-, arunchir arunaka tamachkataña

AP4J:2. Alakipat qillqatuqita

- Achakach markana

- Patacamay markana

- Yaqha pruwinsiyanakana

- Yapuchawinaka

- Juyra khuskachawinaka

- Contenidos de los programas de Quechua

AP4K:2. Pixtachus imakunapis chayta watuyta yacha

- Pi watunata apaykachaayta yachan

- Suti kikin qhawachiqkunata apaykachan

AP4K:2. Maymantachus kanku, chay watukunata yachan

- qta, -paqta k'askaqkunata apaykachan

- -y, -ku, manta, -pi k'askaqkunata apaykachan

AP5L:2. Llaqtakunamanta p'achata riqsin, chantapis sut'inchan

- Qhichwakunap'achanku

- Kamachiqkunap'achanku

- Qhichwa tusuqkunap'achanku

AP4LL:2. Qhichwa jallp'api raymikuna kasqankumanta yachaqanqa

- Qhichwa kawsaypaq musuq watan

- Anti jallp'api raymikuna

- Iñiy raymikuna

Haciendo un análisis, los contenidos presentados de los programas de enseñanza-aprendizaje del Aymara y Quechua de I al IV nivel corresponden a un sistema tradicional y se enmarcan en la enseñanza del Aymara y Quechua como primera lengua. Por otro

lado, evaluando los contenidos se puede deducir que tiene una política lingüística de infiltrar o introducir a los estudiantes a la cosmovisión aymara y quechua. Es decir, Aymarizar y quechuizar a los estudiantes que no tienen como lengua materna el aymara y quechua. Esto prácticamente no tiene posibilidad alguna: los contenidos de enseñar y aprender el aymara y quechua están organizados en un contexto sociocultural ajeno de tal forma que los conducen forzosamente al fracaso dado que no se toma en cuenta la experiencia vivencial de los universitarios.

Los contenidos y la secuencia son establecidos generalmente sólo en términos muy generales, tales como empezar con lo más complejo o abstracto y avanzar hacia lo más simple y concreto. La orientación es poco relevante en cuanto a qué y cómo combinar las expectativas y necesidades de aprendizaje propuestas en un sistema de aprendizaje comunicativo y productivo. Se ofrecen contenidos tan generales y enmarcados en aspectos morfológicos y sintácticos, inclusive sin especificar suficientemente cómo proceder, qué es lo que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje como segundas lenguas bajo circunstancias determinadas.

En tal sentido, los contenidos son inadecuados, incoherentes e ineficaces para la enseñanza-aprendizaje del aymara y quechua como segunda lengua porque no responden a las necesidades reales de los estudiantes. Por otra parte, el conjunto de unidades del contenido de programas es demasiado vasto para quedar recogido en el currículo de la educación superior. Ni siquiera el conjunto de contenidos que están establecidos en las disposiciones oficiales son desarrollados en su totalidad. Por ello, los docentes que planifican la actividad de enseñar y aprender proponen y seleccionan de acuerdo a sus posibilidades sin tomar en cuenta las dimensiones de organización del contenido y la organización de las experiencias del aprendizaje.

En este sentido, los contenidos planteados de los cuatro niveles de lengua para la enseñanza-aprendizaje del aymara y quechua en la educación superior son inadecuados y contradictorios. Así la tarea de la organización del contenido se convierte más difícil y más riesgosa, para la aplicación coherente en la formación de un modelo de vida

profesional que posibilite el desarrollo de las dimensiones cognoscitivas, afectivas, culturales, sociales y competencias verbales. A continuación se presenta algunas unidades de los contenidos planteados en los programas para la enseñanza-aprendizaje de inglés en la educación superior del I al IV nivel de lengua.

Contenidos de los programas de inglés

AP2N:1. Saludos

- *Presente simple*
- *Verbo ser estar*
- *Poder, no poder*
- *Adjetivos*
- *Nombres contables y no contables*
- *Presente progresivo*
- *Verbos irregulares*

AP3Ñ:2. Translation of Specific texts

- *Analysis of text structuring*
- *Study of the terminology of the text*
- *Determination of the conditions of the translation*

AP6P:2. In Unitt 10

- *To talk about records and record breakers*
- *To talk about what has been happening*
- *To offer congratulations*
- *To express empathy*
- *To express surprise and disbelief*

AP5Q:2. Unidad 3

- *Pasado simple y pasado progresivo*
- *Pasado simple y pasado perfecto*
- *La voz pasiva del pasado*
- *Verbos y nombres que van juntos*
- *Dar opiniones*

Haciendo una evaluación de los contenidos de programas de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior se puede deducir que corresponde a un sistema tradicional a pesar de la Reforma Educativa y recomendaciones de los congresos internos a nivel de la Universidad y de la Carrera de Lingüística e Idiomas. Los contenidos no están presididos por una operacionalización de los mismos, o por una voluntad de organización según un criterio psicopedagógico, lingüístico y socio-cultural del universitario. Tampoco se enmarca en un método de trabajo, o un afán analítico que intente reproducir el proceso investigador inicial, sino por el contrario, se prioriza la exposición de los resultados, la presentación como un todo sin fisuras de los contenidos y sin cuestionamientos de ningún tipo académico.

La planificación y organización del contenido intervienen en el proceso de aprendizaje

que es concebido como un simple corrector de la descripción científica, corrección que se produce fundamentalmente en la cuestión de presentación y de la secuenciación de tal contenido, como resultante del principio de la perfección. En la visión del modelo tradicional el proceso de enseñar y aprender inglés es dotar conocimientos desde lo más sencillo hacia lo más complejo que suele ser presentado como una garantía de éxito: el alumno no tendrá ninguna dificultad en sintetizar y estructurar su mente de modo cada vez más correcto. Por otra parte, los contenidos se enmarcan como un mecanismo de construcción sistemático de la mente del estudiante, quien organiza a través de dicho proceder sus propios procesos de pensamiento.

En este sentido, los contenidos se caracterizan por ser determinados, organizados y seleccionados por instituciones educativas extranjeras como: Editorial Santillana, S.A. de C.V., México; Scott, Foresman and Company. Glenview, Illinois de Estados Unidos. Es decir, los contenidos son externos al docente de la educación superior. Por tanto, se da contenidos extraños, abstractos que no permite desarrollar las habilidades lingüísticas y productivas a los estudiantes de la educación superior.

Deduciendo las consideraciones anteriores, los contenidos que se plantea en la educación superior son para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua materna. Sabemos muy bien que los estudiantes universitarios no hablan ni conoce la lengua que va a aprender. En este sentido, la Carrera de Lingüística e Idiomas como los docentes de área inglés no proveen contenidos adecuados que permitan apropiarse de manera efectiva y eficiente del inglés como segunda lengua. Por lo tanto, los contenidos de los programas de enseñanza-aprendizaje del inglés de nivel I al IV son solamente copias de los textos de Scott Foresman English "In Contact" y "Real Time América". La organización y selección de los contenidos de enseñanza del inglés no permiten desarrollar las habilidades de familiarización, producción, reproducción y recreación de los contenidos con sus propios conocimientos en la lengua de inglés.

4.5.4. Evaluación de métodos planteados en programas de enseñanza-aprendizaje de

segundas lenguas

El método permite revelar las causas y relaciones entre los procesos y fenómenos de la realidad que por lo general, no pueden observarse directamente. Es decir, el método es toda forma ordenada y sistemática que se sigue para lograr un determinado objetivo, especialmente para elaborar un conjunto de conocimientos científicos. Entre tanto, el método es un medio para alcanzar un objetivo; el del método científico es la explicación, descripción y predicción de fenómenos, hechos y su esencia es obtener con mayor facilidad el conocimiento científico.

En este sentido, el método es la vía o camino que se debe seguir para ejecutar la enseñanza, el aprendizaje y lograr el objetivo del modo más eficiente y coherente, lo que equivale a alcanzar el objetivo establecido y empleando los recursos humanos y materiales. Tomando en cuenta estas consideraciones, a continuación se analiza los métodos planteados en programas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la educación superior:

AP6H:3. Panin panini, amuyt'as, arst'as, qillqt'as aruskipt'aña. Aymar jaqir jiskt'as armar arut aymar saraqawit yatxatas arst'aña.

AP4K:3. Método comunicativo nisqata apaykachasun, yachaqaqkuna parlarinqanku iskaymanta iskay manaqa tawa phisqa tantakuspa. Jinallatataq pillawanpis parlarinankupaq amañaykunata ruwanqanku.

AP5L:3. Qutukunapi iskaymanta manaqa tawamanta yachaqaqkuna llank'anqanku. Jinamanta paykuna yanapakunqanku

AP5Q:4. El método comunicativo es usado en la clase tomando en cuenta sus principales postulados dentro la clase. El trabajo grupal de parte de los alumnos, el uso del L2 evitando el uso L1, el uso de situaciones para introducir estructuras gramaticales y funciones del lenguaje.

Analizando, cada uno de los métodos establecidos en los programas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la educación superior se percata que no existe clara diferenciación entre el método y la técnica. En este sentido, el método ha sido confundido con técnicas de enseñanza como: trabajo de grupos, individuales y diálogos. Además, no tiene una estrecha relación con la formulación de objetivos generales y específicos como también con los contenidos de los programas de enseñanza de lenguas porque el

método es el medio para ejecutar o alcanzar los objetivos y contenidos propuestos para la enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en algunos programas de enseñanza de lenguas proponen el método comunicativo, Sin embargo, existe una contradicción en conceptualizar el contenido central del método comunicativo. A continuación se presenta lo siguiente:

AP4G:2. Aymar ar yatichañatakix método comunicacionalamp método funcionalamp ukanakampiw aymara yatichawix wakichapxtwa.

AP4LL:3. Tukuy laya qillqawqakunata rikhurichinanchispaq jinataq qhichwapi parasqanchista astawan amañananchispaq rimanakuy yachana ñanta chikllasunchis.

AP3Ñ: 2. The progress of students performance should be followed individually by using heuristic conversation method. Students should be asked to correct the first draft by using problem solving method.

AP7O: 4. Los estudiantes van adquiriendo independencia en su aprendizaje a través de las competencias comunicativas y utilizando las diferentes estructuras gramaticales implícitas en las funciones comunicativas a través de una variedad de ejercicios.

Haciendo una evaluación, el método propuesto carece de un enfoque científico sobre el método comunicativo en los programas presentados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque no tiene una fundamentación teórica coherente en relación al método mencionado, más bien, el enfoque se enmarca en el método gramática-traducción, método directo y audiolingüístico.

El método gramática-traducción pone énfasis en la concreción. Los estudiantes de lengua tienen que conseguir un alto grado de corrección en el manejo y la memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales y la traducción de textos. En el proceso de enseñanza se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza. Se usa para explicar los nuevos elementos que permiten establecer comparaciones entre la segunda lengua y la lengua materna del estudiante.

Por otro lado, el método directo consiste en la enseñanza de la lengua exclusivamente en la lengua objeto. Las destrezas de comunicación oral se desarrollan en una progresión graduada cuidadosamente organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos. Los nuevos elementos de enseñanza como las reglas

gramaticales, la pronunciación se enseñan oralmente y el vocabulario se aplica a través de la demostración de objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas. En el aprendizaje de las segundas lenguas no se puede fundamentar exclusivamente en los criterios de la imitación y de la repetición, ya que estos procedimientos requieren un proceso de aprendizaje.

El método audiolingüístico se basa en presentar al estudiante las unidades lingüísticas en forma de estructuras sin mediar previamente una explicación de las reglas subyacentes que son repetidas y ejercitadas todo el tiempo hasta que se conviertan en hábitos automáticos, para que el estudiante reciba un estímulo lingüístico. La enseñanza de segundas lenguas se enfoca como la mera adquisición de hábitos mecánicos por medio de la repetición de determinados modelos de ejercicios auditivos y orales para fijar adecuadamente las estructuras seleccionadas.

En cambio, el método comunicativo se centra en la comunicación, en el acto de habla y producción, y el aprendizaje. Prima las funciones comunicativas del lenguaje. Por otro lado, se fundamenta en la adquisición del lenguaje y en la incorporación de aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua. Entonces la finalidad del método comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, entendida como un conjunto de procesos y conocimientos que el hablante oyente/escritor-lector debe poseer, proponer un aspecto importante para producir, comprender los signos lingüísticos adecuados a la situación, al contexto de la comunicación y al grado de formalización requerida.

En este sentido, el método propuesto para los programas de enseñanza de lenguas se evidencia la aplicación del método, en el cual donde se parte de la forma para llegar a las funciones de la realización de ejercicios en las lenguas: aymara, quechua e inglés como lengua materna, de gramática, de vocabulario y la pronunciación. Entre tanto, suele partir de una secuencia gramatical y se privilegia la memorización de palabras, frases, diálogos, como también la traducción de estructuras de textos orales y escritos.

4.5.5. Evaluación de técnicas de programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Analizando, los programas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas se puede establecer que carece de técnicas de enseñanza. Es decir, en ninguno de los programas se menciona qué técnicas y cómo se aplicará en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Debido a estos factores, la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación superior no tiene resultados significativos hasta el presente. Las técnicas son herramientas metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que permiten realizarlas distintas etapas de éstas, dirigiendo los procesos mentales y las actividades prácticas hacia el logro de los objetivos y contenidos formulados. Es decir, es un conjunto de instrumentos y operaciones que facilita el uso de las herramientas que auxilian al docente y al estudiante en la aplicación de los métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje de lenguas proporcionan una serie de normas y recursos didácticos para ordenar las etapas de recreación de las habilidades lingüísticas y productivas que aportan instrumentos y medios para la recolección, concentración, conservación, selección y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

4.5.6. Evaluación de materiales didácticos de enseñanza-aprendizaje de lenguas

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en la educación superior no cuenta con suficientes materiales didácticos adecuados. En el caso concreto del área de lenguas nativas, en aymara y quechua no existe un texto oficial de enseñanza. Cada docente de acuerdo a sus posibilidades elabora su propio texto de enseñanza de un nivel de lengua. Algunos docentes ni siquiera tienen un texto de apoyo. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en la educación superior es improvisado. A continuación se analiza algunos textos existentes utilizados para la enseñanza de las lenguas aymara y quechua.

El texto de Donato Gómez B., (1995) "Aprenda el idioma quechua en 30 días" carece de fundamentos psicopedagógicos, lingüísticos, y metodológicos de enseñanza-aprendizaje de

segundas lenguas. Véase las siguientes apreciaciones:

<i>AP1T:1. Nuqa wasiman ri-ni</i>	<i>(yo he ido a la casa)</i>
<i>Qan wasiman ri-nki</i>	<i>(tú has ido a la casa)</i>
<i>Pay wasiman ri-n</i>	<i>(él o ella ha ido a la casa)</i>
<i>Mana nuqqa wasiman rinichu</i>	<i>(yo no he ido a la casa)</i>

El contenido del dicho texto está organizado en aspectos muy generales como en la conjugación de tiempos verbales, preguntas y respuestas con pronombres interrogativos en diferentes tiempos verbales. Además, el texto tiene un enfoque tradicional, donde se prioriza la memorización y asimilación de reglas gramaticales, la traducción y el vocabulario de la lengua quechua.

Por otro lado, el texto de Teófilo Laime (2003) "Allin qhichwata yachaqaspa" no tiene una adecuación, selección y organización de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza como segunda lengua. Los contenidos del texto se enmarcan en un contexto sociocultural de los quehaceres de los quechuas. De esa manera, no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes no hablantes del idioma quechua. Como se puede apreciar en los siguientes:

AP1U: 1. Uyarina, parlana

- J. Marcelino nuqaman papata jallmayta yanapamuwanqa*
- S. Yanapamuchun, nuqa sullk'akunawan michimuspa kasaq.*
- J. Chawpi p'unchaytapuni wawakunaman quqawita mikhuchinki.*
- S. Ari, qankunataq kay quqawita apakuychik. Marcelino q'ipisqa kanqa.*
- J. Sukhakama llank'aykuman, usqhayta risaaku.*
- S. Rillaychik ari, usqhayta jampunkichik.*

Este tipo de contenidos no permite desarrollar las competencias lingüística ni productivas de los estudiantes, más se encamina a la memorización mecánica de palabras, frases y oraciones del idioma quechua. Por otro lado, no se establece claramente quiénes son los destinatarios, son hablantes o no de la lengua quechua y para qué nivel de enseñanza es el contenido del texto.

Para la enseñanza del idioma aymara se utiliza el texto "Armar aru yatiquañ thakhi"

(método de aprendizaje del idioma aymara) elaborado por los docentes, Chávez S., Eulogio y otros (2001). El texto tiene diferentes falencias en su aplicación a pesar de presentar algunas perspectivas de mejora en la organización y selección de los contenidos. En el texto se hace más énfasis a la descripción, explicación de morfemas gramaticales y a la traducción del significado del vocabulario. A continuación se presenta los siguientes:

AP3V: 2. Aru thakhi qhananchaña (orientación gramatical)

- El sufijo oracional *-sa* de información ocurre comúnmente con los pronombres interrogativos para formular preguntas básicas.
- El sufijo oracional *-wa* afirmativo aparece generalmente en las respuestas.
- El sufijo oracional *-ti* marca la interrogación, con la cual se forma una pregunta explícita.

AP3V: 1. Otros sufijos más usuales

- raki* sufijo aditivo (también)
- puni* sufijo definitivo (siempre)
- ki* sufijo afectivo (nomás)
- ra* sufijo continuativo (todavía)
- pi* sufijo reafirmativo (siempre)

Analizando el presente corpus de estudio, se puede deducir que en el texto se da más prioridad a la enseñanza-aprendizaje de las funciones que desempeñan, y procesos de combinación de los sufijos del idioma aymara. Además, no presenta una selección y planificación coherente de los contenidos de acuerdo al nivel que corresponde el estudio de la lengua. En este sentido, el texto sigue siendo estructurado en el sistema tradicional, enmarcado generalmente en la enseñanza-aprendizaje de memorización mecánica de las categorías gramaticales, el significado de los vocabularios, frases y oraciones del idioma aymara.

Para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se utiliza dos tipos de textos de inglés, entre ellos son: "Scott Foresman English In contact" de I al IV nivel de lengua, "Real Time América" de I al IV nivel de lengua. Estos textos tienen contenidos de tipo de gradación y secuencias organizados con criterios gramaticales. Estos criterios gramaticales están basados en una programación fundamentalmente estructural, con pequeñas modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrado en un enfoque comunicativo, a continuación se presenta las siguientes:

- *In contact I.*

AP2W: 1. Conversations:

Kenji: Is This the flight to Chicago?

Clerk: Yes, it is. Do you have your ticket?

Kenji: Yes, I do, Here it is

Clerk: Thank you. Is your man Kenji Miura?

Kenji: Well, my first name is Kenji, But my Last name is Miura

Clerk: Spell your last name, please.

- Real time América III

AP4X: 3. Rick is a detective in New York. Read the questions:

Which of these TV programs does he watch?

Which program is based in New York?

Which is based in San Francisco?

Which words does Rick use to describe his job?

Analizando el corpus presentado, de In contact I y Real time América III se puede indicar que contienen unidades organizadas estrechamente alrededor de diferentes estructuras gramaticales. En los cuatro niveles de cursos de inglés se acostumbra utilizar un texto determinado para el estudiante. Los universitarios principalmente leen, repiten, responden y escuchan los contenidos establecidos en las lecciones. En este estadio del aprendizaje, la presentación de los contenidos de los textos contiene la secuencia estructurada que se debe seguir en las lecciones. Además, los diálogos, vocabularios, preguntas y respuestas, los ejercicios, la pronunciación de las palabras escritas y la complementación de las frases y oraciones establecidas en el texto se consideran como un aspecto fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua materna. Los textos cuentan con cassetts grabados y CD que proporcionan modelos rígidos y correctos de diálogos, pronunciación, ejercicios, reglas gramaticales y vocabularios. Por lo tanto, los estudiantes tienen que aprender el idioma inglés, de una manera mecánica memorizando los contenidos de los textos sin ninguna modificación alguna.

Entre tanto, las unidades presentan también un apartado de lectura, el cual, está estructurado en una cultura y literatura de Estados Unidos. A continuación se presenta las siguientes:

- In contact I.

AP2W:2. Reading: *The Yatabes Anna works at Mercy hospital, too, but she's not a doctor. She's a secretary.*

Her office is on the first floor. She fills sin forms for the doctors and nurse. Anna is from New York.

She speaks. She understands some Japanese, but she doesn't speak it very well.

- *Real time América III*

AP4X:4. *Raymond Chandler was born in Chicago but he went to school in England. He grew up in England with his British mother. When he was 16, he came back to the USA where he took up writing.*

En relación al presente corpus de estudio se puede deducir que los temas de lectura generalmente se enmarcan en una literatura del contexto sociocultural de Norte América. No sólo esto, sino también los dibujos o todo tipo de gráficos que se presentan en los contenidos del texto de enseñanza-aprendizaje del inglés están estructurados en una vivencia sociocultural, lingüística ajena a la cosmovisión de los estudiantes. Por todo esto, los textos de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior desconocen y se limitan a la capacidad de elegir y organizar el aprendizaje de acuerdo a todos aquellos conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes, aptitudes y valores culturales de los universitarios. Lastimosamente, los textos de enseñanza-aprendizaje de inglés no responden al contexto sociocultural de los estudiantes, de esta manera, los textos no les permiten desarrollar las habilidades comunicativas, afectivas, autoestima, cognoscitivo, psicomotricidad del estudiante. A raíz de estos, existe el mayor porcentaje de abandono y deserción de los estudiantes de las aulas de enseñanza-aprendizaje del inglés.

4.5.7. Instrumentos y equipos de enseñanza-aprendizaje de lenguas

La utilización de diferentes recursos tecnológicos es una forma de proceder frente al hecho de la formación profesional, en la búsqueda de mejorar la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con el mínimo desgaste de la tranquilidad y motivación de los estudiantes. En este sentido, la Carrera Lingüística e Idiomas, no cuenta con suficientes equipos audio-visuales, computadoras, videos, VHS y retroproyectoras para emprender y coadyuvar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Para la enseñanza-aprendizaje de lenguas nativas no se cuenta con ningún tipo de instrumentos audiovisuales. Cada docente hace esfuerzo para motivar el aprendizaje de lenguas nativas, llevando su propia grabadora y otros instrumentos didácticos de proceso de enseñanza y para la enseñanza del idioma inglés sólo se cuenta con grabadoras de condiciones no muy adecuadas. Lamentablemente, no se prioriza de contar con equipos adecuados para garantizar el logro de los propósitos fijados en la formación del futuro

profesional.

4.5.8. Sistema de evaluación de programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas

La evaluación es un juicio de valor, lo cual implica una interpretación de la información que se recolecta sobre los objetos que se pretenden evaluar para establecer la calidad de la formación que desarrollan los estudiantes. Es decir, la evaluación es algo más que evaluar el aprendizaje de los estudiantes como también evaluar el proceso de enseñanza como mediador entre la articulación de conocimiento y los universitarios. Entre tanto, la evaluación de enseñanza-aprendizaje consiste en juzgar, inferir juicios sobre la información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada para atribuir o negar la calidad y cualidades de algo sobre el objeto evaluado.

En este sentido, la evaluación permite determinar la efectividad, el impacto de dicho proceso y el grado de transformación que han logrado familiarizar los universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la evaluación planteada en los programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido considerada como una especie de medida para establecer los resultados del proceso en la educación superior. En este sistema de evaluación, el examen posee fundamentalmente una dimensión externa y selectiva: al final de la gestión académica, separa a los estudiantes buenos de los malos, los que pueden seguir con los estudios de los que deben repetir. Para constatar que la evaluación como medida de habilidades lingüísticas, a continuación se presenta las siguientes propuestas de evaluación sumativa de los cuatro niveles de lengua:

AP4G: 3. Evaluación:

- Asistencia	10 %
- Trabajo práctico	20 %
- Interacción social	10 %
- Primer parcial	20 %
- Segundo parcial	20 %
- Examen parcial	20 %

AP6H: 4. Chaninchawi

- Sapa mayni, yatiqatatjam chaninch'tasina	10 %
- Yatiqirpura amuykiptasisin taqi maynis arsutrjam yatiqatatjam chaninchaña	10 %
- Taqiman samaqawinakat qillq'tasin liy'tasin yatiqir tamr yatiyaña	20 %
- Yatxatawinak tirsun kimsa katuyaña, sapa may chaninchawix	20 %

AP2N: 2. Sismtea de evalaución

- Tres exámenes. Uno cada 30 días	40 %
- Controles diarios:	40 %
- Producción	20 %

AP7P: 7. Evaluation

- First partial exam	25 % (15pts. the written test and 10 the oral test)
- Second partial exam	25 % (15 pts. the written test and 10 the oral test)
- Final Exam	30 % (20 pts. the written test and 10 the oral test)
- Laboratory	10 %
- Practices	10 %

Analizando el presente corpus de estudio se percibe que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se aplica el sistema de evaluación sumativa. La funcionalidad de este sistema de evaluación resulta inapropiada para valorar los exponentes del nivel de conocimientos adquiridos de los estudiantes en las diferentes habilidades lingüísticas. Como se puede comprobar la evaluación establecida en las programas, no es adecuada para evaluar el desarrollo de procesos de aprendizaje, sino que sirve para realizar la evaluación de resultados finales. No obstante, este tipo de evaluación, consiste en aplicar el examen como medio prácticamente único válido de evaluación, se parece bastante a la aplicación continua de varias valoraciones sumativas a lo largo de una gestión académica, lo cual es un error educativo grave que lleva y se mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder como caso concreto de los exámenes parciales y el final.

Sabemos muy bien, el aprendizaje nunca es una simple acumulación de conocimientos, informaciones, hábitos, habilidades, sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora. Esto implica, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, actitudes de las competencias lingüísticas, afectivas, psicomotricidad y cognoscitivas en relación a la formación del estudiante en segundas lenguas.

En este sentido, el diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior carece de un planteamiento adecuado, coherente, eficiencia, eficacia de objetivos, contenidos, métodos, técnicas, instrumentos y

de evaluación porque se enmarca en una visión de rigidez e inflexibilidad. Se puede concluir que los programas de Aymara, Quechua, Inglés están diseñados para un proceso de enseñanza de lengua materna, en un sistema tradicional, donde se prioriza la memorización mecánica de reglas gramaticales, vocabularios, la traducción de textos orales y escritos. Tomando en cuenta estas consideraciones, en el siguiente capítulo se plantea un modelo de diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUAS EN EDUCACION SUPERIOR

5.1. Diseño curricular de Carrera Lingüística e Idiomas

En este entendido, la Carrera Lingüística es fuente de conocimiento ya que conserva la cultura, la lengua y la transmite a las generaciones futuras y como también desarrolla y promueve la ciencia lingüística, la tecnología, todas las disciplinas de la lengua y de la cultura para establecer leyes o principios que rigen del lenguaje en general y de las lenguas en particular. Entonces, para preservar, desarrollar y promover la lengua y la cultura en la sociedad necesita formar profesionales que se apropien de las lenguas y de las culturas y apliquen, desarrollen mediante la innovación, familiarización, producción, la creación de conocimientos en el marco del descubrimiento de las posiciones éticas consolidadas y en correspondencia con los intereses y valores más apreciados por la sociedad en desarrollo permanente.

En este contexto, la Carrera debe intervenir directamente o indirectamente en las instituciones sociales, las cuales son fuente de problemas, a los cuales la Carrera de lingüística e idiomas debe dar respuesta mediante los procesos que en ella se desarrollan. Entre tanto, el contexto social impone retos a la Carrera Lingüística, pero también ofrece oportunidades para su desarrollo, así como en un momento dado es una amenaza para la misma. El conocimiento del contexto sociocultural, por parte de la Carrera Lingüística, le permite proyectar hacia el futuro y trazar estrategias de acuerdo a las necesidades con las condiciones y oportunidades que éste le ofrece.

En este sentido, el diseño curricular de la Carrera Lingüística e Idiomas es una dimensión del currículum, que debe reflejar su planificación, organización, su estructura y la

modelación del proceso que constituya un proyecto académico, incluyendo la concepción del egresado y del proceso para lograr. Es decir, con el diseño curricular se plasma la concepción del modelo del egresado y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se estructura de forma sistemática, ordenando, adecuando los contenidos en forma de proyecto académico, acorde con el encargo social.

Así, el diseño curricular debe adaptarse creativamente en el marco de flexibilidad a las condiciones del contexto sociocultural, económico, político y lingüístico de los estudiantes porque el diseño del currículum modela al egresado que se aspira formar y concibe de una manera flexible al proceso docente académico para alcanzar este fin, así como los elementos que permitan su validación los componentes fundamentales del currículum como son: el modelo del egresado, el plan de estudios, los programas de las disciplinas y las indicaciones generales de carácter metodológico.

El currículum debe constituirse en un espacio democrático de co-gobierno y equitativo que permita el desarrollo de aprendizaje para articular los conocimientos y los valores regionales, nacionales e internacionales con el conocimiento y los valores de otros, y que son requeridos para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad de vida. El diseño curricular de la Carrera debe estar dirigido a la formación integral del estudiante para que éste se desenvuelva competitivamente en una sociedad diversa, siendo capaz de proyectar su identidad personal, social, lingüística, cultural, y de asumir el desafío de desarrollar y fortalecer la diversidad sociocultural.

El diseño curricular de la Carrera lingüística es el proyecto académico que se debe proponer con la finalidad de dar respuestas a diversas necesidades de la sociedad. Para determinar el currículum se debe tomar en cuenta qué es lo que se debe enseñar y para qué. Esto implica que el currículum debe definir los fundamentos, perfil profesional, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. El currículum deberá responder a la pregunta a quién se enseña, definiendo al sujeto del aprendizaje y teniendo en cuenta su desarrollo intelectual, sus capacidades y sus características socioculturales. En este cometido, el currículum como proyecto académico, deberá definir

un plan de acción en el que se establezcan las reglas y estrategias que orienten el proceso de enseñanza, ya que las reglas y estrategias determinan en gran parte el cómo se aprende y qué es lo que se aprende. Además, en todo proyecto curricular se debe seleccionar los recursos didácticos que se van utilizar y que éstos respondan a los contextos socioculturales reales de los estudiantes, los mismos deben ser temporalizados del proceso y establecer los métodos de evaluación de contexto, entrada, proceso y resultados que se proponen obtener.

El diseño curricular debe responder a las expectativas y necesidades sociales de la población que accede a la carrera de Lingüística e Idiomas, para lo cual, es importante considerar la diversificación curricular como un eje que articule las necesidades académicas de los estudiantes y expectativas de los padres y madres de familia y a la sociedad en general con la formación profesional que ofrece la Carrera.

En la carrera Lingüística e Idiomas se deben diseñar el currículum en el marco de la interculturalidad para recuperar los aportes de los conocimientos y valores de las diversas culturas a nivel local, regional y nacional. Es decir, se trata de acercar la Carrera a la sociedad, al barrio, a la ciudad o comunidad, para que los universitarios estén preparados para insertarse mejor en su medio.

Para el diseño curricular de la Carrera se debe investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad a la que se oferta, tanto para el presente, como para el futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar al futuro profesional para participar como miembro útil dentro la sociedad. Saber y conocer el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje del aprendiz será elemental para el diseño del currículum. En el proceso de diseño curricular se debe conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas de cada disciplina porque contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Por otro lado, la diversificación curricular al contexto socioeconómico y cultural del entorno de la Carrera Lingüística e Idiomas, requiere contar con una amplia información y

conocimiento de los rasgos que caracteriza a los grupos culturales y sociales del contexto local, regional y nacional de Bolivia, y en especial de los universitarios que accede a la Carrera. En ese entendido la información es fundamental para ser incorporado en las asignaturas y en los contenidos del proyecto del diseño curricular. A continuación se presenta las consideraciones concretas sobre el diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas:

a) El diseño curricular de Carrera de lingüística es el proyecto que preside y guía de las actividades académicas universitarias, explicitando las intenciones que están en su contenido y proporcionando un plan para ejecutar. Es decir, es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los protagonistas, responsables directos de la formación profesional. En este sentido, incluye las informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. La totalidad de proceso depende en gran medida de las condiciones reales en las que va a desarrollar el proyecto académico.

b) El diseño curricular debe ser un proyecto abierto, a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y en su desarrollo. Además, la estructura debe ser suficientemente flexible para articular, e incluso potenciar, las aportaciones en un proceso de enriquecimiento constante.

c) El componente académico del diseño curricular de la carrera de Lingüística e Idiomas debe permitir al estudiante profundizar en la esencia de la ciencia lingüística y aprender los conceptos, leyes, normas y principios lingüísticos fundamentales. Este tipo de currículum es derivadora y se corresponde con los objetivos y con las asignaturas básicas para la formación profesional.

d) En el diseño curricular, el componente laboral es un aspecto fundamental en el diseño curricular porque permite el desarrollo sobre la base de problemas reales para que el universitario sintetice todo lo que sabe y sabe hacer hasta el momento, para resolver los problemas presentes en la realidad de la actividad profesional.

e) La investigación científica es una vía fundamental de la formación del conocimiento en la educación superior productiva y creativa. Por esta razón, la presencia de la investigación es un tercer aspecto imprescindible en la elaboración del diseño curricular.

f) La necesidad de conectar el currículum que se va desarrollar en este nivel académico con contenidos de realidades, tradiciones, problemas, y necesidades del pueblo aymara, quechua y otras etnias, que supone expresamente un llamada a la incorporación de la cultura andina y amazónica al currículum universitario. Por otro lado, tiene que ver con la necesidad de que la Universidad promueva actitudes tolerantes y no discriminadoras que permitan la eliminación del racismo y la xenofobia. La educación superior debe ser considerada de esta manera, como un derecho social que se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad de derechos e interrelación de conocimientos.

g) El currículum de la Carrera de Lingüística e Idiomas debe enmarcarse en una concepción intercultural y constructivista para que los procesos de adquisición de conocimientos impliquen una actividad mental constructiva del estudiante.

h) El diseño curricular intercultural de la carrera Lingüística e Idiomas debe considerarse esencialmente como una instancia de mediación cultural, como un espacio, reposado y especialmente pensado para el diálogo reflexivo de los diversos influjos culturales, como un foro abierto y democrático de debate y reelaboración de las distintas perspectivas presentes en una sociedad, esencialmente multicultural.

i) El currículum intercultural como proyecto debe ser un elemento significativo para promover la práctica de interrelación, respeto y diálogo mutuo entre diferentes. Estos aspectos permiten incorporar la posibilidad de apropiarse de los conocimientos, saberes, experiencias y tecnologías de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. En este entendido la Carrera de Lingüística e Idiomas deben propiciar las dimensiones de apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, las cuales permitan un enriquecimiento de la propia cultura y del conocimiento para el mejoramiento de las actuales condiciones de procesos de aprendizaje significativo.

5.2. Fundamentos del diseño curricular de Carrera de Lingüística

El diseño curricular de una unidad académica debe responder a una serie de fundamentos en relación a la formación del modelo profesional. El diseño del currículum de formación de conocimientos debe adoptar una serie de decisiones y operaciones que determinen la contribución que se espera que se pretenda aportar a la formación del profesional. En este sentido, en el proceso se debe establecer las prioridades que deben resolverse y los recursos necesarios para desarrollar el proceso académico. Posteriormente, los fundamentos se formalizan en el currículum de formación propuesto por una serie de actividades organizadas en las que se especifica la población a la que dirige y los recursos humanos y materiales que se destina, así como cualquier otra especificaciones que convenga hacer en este nivel. Por tanto, todo diseño curricular debe responder a una realidad sociocultural del universitario y a una fundamentación real del tipo de profesional que se desea formar. Al respecto se plantea los siguientes fundamentos para diseñar el currículum de Carrera Lingüística e Idiomas:

5.2.1. Fundamentos políticos

La ley 1565 de Reforma Educativa promulgada el 7 de julio de 1994, se constituye en el marco legal que norma la acción educativa, estableciendo los objetivos principales del Sistema Educativo. Entre tanto, el diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas debe responder a la plena cobertura de atención a la población universitaria, sin ninguna discriminación sociocultural, socioeconómica ni lingüística. La calidad debe ser expresada en la relevancia social, la equidad expresada en la igualdad de oportunidades para el acceso al servicio de la educación superior y la eficiencia en el uso de los recursos humanos y materiales.

En este sentido, la política de formación profesional fomenta el desarrollo de una conciencia académica que fundamente y contextualice el ejercicio de su desempeño, a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los estudiantes.

La carrera de Lingüística e Idiomas debe promover el desarrollo de capacidades profesionales que permitan a los lingüistas de adecuar y generar propuestas, contenidos, procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje. Entre tanto, estos correspondan a las distintas necesidades y particularidades regionales y locales que se manifiesten en el entorno social en el cual trabajan. De esta manera, los profesionales deberán comprender que la relación de la Carrera de lingüística e Idiomas con la sociedad está dirigida a dotar de un sentido de misión a la Carrera como fuente de articulación de las demandas de aprendizaje con el desarrollo social de las sociedades.

En este sentido, el currículum de la Carrera Lingüística e Idiomas será concebido como un espacio de desarrollo de interrelaciones de conocimientos en el que se comparten prácticas y conocimientos entre universitarios. Para que ello en la nueva política de formación, se considera prioritariamente la activa participación del estudiante en el desarrollo curricular orientado a generar procesos de enseñanza-aprendizaje situados en aspectos relevantes y significativos.

5.2.2. Fundamentos epistemológicos

La Reforma Educativa establece la construcción del conocimiento desde un enfoque de constructivismo sociocultural, en el cual, el sujeto aprende hacer sobre la base de sus experiencias previas y en interacción permanente con el mundo social y natural. Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento no es estático y está en permanente cambio. Entre tanto, las experiencias de aprendizaje universitaria deben ser consideradas como oportunidades para que el aprendiz sistematice sus experiencias y construya nuevos conocimientos en un proceso de interacción con sus compañeros, sus docentes y con la comunidad en general.

De esta manera, el diseño curricular entendido que la formación del lingüista está dirigido a desarrollar los conocimientos pedagógicos que les permita construir un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el universitario sea el centro de las actividades de aprendizaje y el docente es el dinamizador de un nuevo modo de organizar y desarrollar

la enseñanza.

El diseño curricular de la Carrera Lingüística e Idiomas debe estar constituido por ayudar a los universitarios a pasar a una comprensión más amplia de la realidad, comenzando por el análisis crítico de las propias prácticas. Con ello y desde la diversidad que caracteriza el contexto de la Carrera, es necesario ampliar el espectro de comprensión y expandir los conocimientos para dirigirlos hacia el análisis de prácticas culturales y lingüísticas diferentes a las propias. El profesional debe aprender, a partir de estas reflexiones, a comprender las orientaciones culturales y lingüísticas.

6.2.3. Fundamentos pedagógicos

El currículum debe comprender y usar la información del desempeño social para resolver problemas en el mundo real. La Carrera de Lingüística e Idiomas necesitan de una profunda transformación para que puedan trabajar entorno a problemas del mundo, usando críticamente y relacionando los conocimientos disciplinarios para que permita incorporar los aspectos culturales de los universitarios.

Por ello, el diseño debe considerar nuevas alternativas en los modelos de formación profesional. El punto de partida es reconsiderar la concepción de aprendizaje entendiendo que el mismo es un desempeño activo y autónomo que los individuos realizan en sus ámbitos sociolingüísticos, culturales y profesionales tal y como plantea el constructivismo.

El diseño curricular de la Carrera Lingüística debe ser el significado de la realidad y construido a través de las experiencias de los sujetos en contacto con otros, mediados por el lenguaje y basados en los conocimientos previos porque la experiencia es un fundamento esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tales condiciones, el diseño curricular debe configurar en los conocimientos y valores culturales de los estudiantes.

El diseño curricular debe enmarcarse en la comprensión de los procesos de desarrollo de los universitarios en sus dimensiones afectivas, cognitivas, lingüísticas, socioculturales e interculturales para favorecer el desarrollo integral de autoestima, autoimaginación y autocrítica del universitario.

5.2.4. Fundamentos culturales

La Carrera de Lingüística e Idiomas, como una institución encargada del desarrollo de lengua y cultura de la sociedad, debe responder a las necesidades de la sociedad y a la dinámica del desarrollo cultural porque la cultura es el punto de partida para la construcción y transferencia de conocimientos, estrategias, valoraciones, actitudes, formas de convivencia en la comunidad universitaria y en la sociedad en general.

El universitario de la Carrera de Lingüística tiene que conectar sus conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso de formación coherente y de articulación de nuevos conocimientos. En este proceso, no sólo valora lo propio, sino que sistematiza los nuevos conocimientos y utiliza propositivamente la cultura propia para aprender acerca de otras culturas del entorno o lejanas en tiempo y espacio, apropiándose de aquellos valores culturales que considere necesarios para el mejoramiento de la calidad de vida del pueblo al que pertenece.

El estudiante debe reafirmar su identidad de reconocer, en otros contextos socioculturales para ver el mundo y de enriquecer su conocimientos en el marco de respeto y concertación dentro la diversidad cultural. Un abordaje de la cultura en el currículum permite entre otros sistematizar lógicas, conceptos, conocimientos, valoración ética moral, articulación de nuevos conocimientos y de participación activa en la resolución de los problemas. Así se generan las lógicas de discusión y complementariedad, antes que de oposición, el cual permitirá al estudiante construir un pensamiento y lógica intercultural.

5.2.5. Fundamentos lingüísticos

El diseño curricular de la Carrera Lingüística e Idiomas debe aportar los contextos sociolingüísticos existentes en el aula y de la comunidad, para trabajar con los distintos niveles de bilingüismo de los estudiantes con el objeto de facilitar la enseñanza-aprendizaje, la organización del trabajo cooperativo entre universitarios por niveles de competencias lingüísticas y por grados de bilingüismo. En ese sentido, los procesos de formación deben comenzar por propiciar el autoreconocimiento de la filiación lingüística y cultural de los profesionales, con vistas a la valoración, desarrollo y fortalecimiento positivo de las particularidades de la sociedad de la cual forma parte. Sólo cuando los universitarios se autovaloran, estarán en condiciones de aprender con empatía con sus compañeros, docentes y con su comunidad.

Por lo tanto, la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del conocimiento exige para que los aprendizajes sean significativos se utilicen los conocimientos previos que mejor conoce y más utilizan cotidianamente el estudiante. En contextos multilingües y culturales como en las aulas de la Carrera Lingüística, el aprendizaje significativo sólo se alcanzará cuando se reconozca las particularidades lingüísticas de los estudiantes y de la sociedad de la cual forman parte, por ende, se utiliza sus valores culturales como vehículo de formación académica.

En el diseño curricular se debe tomar en cuenta la lengua y cultura materna de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apropiación efectiva y eficiente de una segunda lengua para que ésta pueda llegar también a ser utilizada, al lado de la primera lengua, como vehículo de formación y construcción de conocimientos.

5.2.6. Fundamentos de interculturalidad

El currículum debe responder a la interrelación de respeto y diálogo mutuo entre diferentes que opera el contexto político académico en la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el diseño curricular, el perfil profesional, los objetivos, contenidos de los programas, métodos y medios deben traducirse a la realidad de los universitarios. Entonces, la interculturalidad tiene como objetivo el fomento y fortalecimiento de la comprensión mutua, la justicia y la armonía social en el proceso de enseñanza-

aprendizaje.

En La Carrera de Lingüística e Idiomas se debe diseñar un currículum intercultural para que permita establecer una interrelación entre la cultura pública y la cultura experiencial de los universitarios, esto permitirá articular entre lo que aportan los estudiantes y lo que aporta la institución académica. Esto significa comprender la realidad desde prismas culturales distintos para problematizar los contenidos del currículum común y contextualizarlos en el mundo desde miradas culturales diversas. Por otro lado, cuestionar las visiones estandarizadas y típicas que facilita reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre la de los demás. Esto implica diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas.

5.3. Objetivos del diseño curricular de Carrera de Lingüística e idiomas

El objetivo de formación profesional de la Carrera de Lingüística debe ser el resultado concreto que se desea alcanzar al ejecutar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque los objetivos guían la acción y las decisiones hacia un resultado concreto. Los planes de estudio deben responder o coarticularse con los propósitos del tipo de profesional que se quiere formar que orienten la actividad de toda la organización en función de cumplir su misión y satisfacer a más largo plazo la visión de la Carrera de Lingüística e Idiomas.

El objetivo del diseño curricular de la Carrera de Lingüística debe ser el componente de estado que posee el proceso de formación del profesional, como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación entre el proceso y el contexto social, que se manifiesta en la precisión del estado deseado o aspirado que se debe alcanzar en el estudiante durante el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las funciones del objetivo de la Carrera debe ser la orientación del proceso de formación, la cual, influye en la determinación del sistema de conocimientos y la estructura u orden

en que se enseñará el conocimiento. Esto significa, la lógica que se seguirá en el desarrollo curricular, su método de enseñanza, lo que determina el modo en que se formará el estudiante y su futuro forma de pensar y actuar en su desempeño profesional. En este sentido se ha establecido los siguientes objetivos del diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas.

5.3.1. Objetivos generales

Formar profesionales lingüistas con vocación de servicio y compromiso crítico, reflexivo de la realidad nacional y sociocultural de la región relacionada con las culturas andinas y amazónicas, tomando en cuenta el avance científico y tecnológico.

Formar profesionales que participen activamente en la vida social del país demostrando una sólida preparación científica y cultural y asumiendo posiciones patrióticas, políticas, ideológicas y ética moral de acuerdo a los principios de interculturalidad en el marco plurilingüe, multiétnico y multicultural.

Formar profesionales con una intención productiva en base al comportamiento de los sistemas lingüísticos, mediante el uso de modelos y teorías establecidos por la ciencia lingüística, que refleja la realidad y cuyo conocimiento permite predecir, controlar y transformar y aplicar esas teorías lingüísticas en relación a las lenguas andinas, amazónicas y otras del mundo.

5.3.2. Objetivos específicos

Formar profesionales altamente competitivos con una base sólida en lingüística aymara, quechua e inglés orientados a la investigación sociocultural y lingüística con creatividad, independencia y honestidad, tanto de forma individual como colectiva, a partir de una valoración científica, el desarrollo y fortalecimiento de culturas lenguas nacionales y regionales.

Formar profesionales lingüistas orientados hacia la enseñanza y aprendizaje de las

lenguas: aymara, quechua e inglés como primera y segunda lengua para desarrollar las competencias cognitivas, psicomotriz, lingüística y intercultural.

Formar profesionales con competencias y habilidades para desarrollar traducción, asesoramiento y gestión en planificación e evaluación lingüística en las lenguas aymara, quechua e inglés en la educación superior, en administración pública del Estado, en instituciones estatales o privadas y en centros educativos primarios y secundarios.

Formar profesionales en lingüística aymara, quechua e inglés orientados al diseño y producción intelectual de materiales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas aymara, quechua e inglés como primera, segunda lengua con enfoques modernos de la lingüística aplicada.

En base a estas consideraciones generales del diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas se plantea las perspectivas y ejes centrales para diseñar el currículum de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior.

5.4. Programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

El programa de segundas lenguas es un subsistema que expresa un ordenamiento secuencial y pedagógico de contenidos en unidades temáticas que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegura un desarrollo de un objetivo concreto. Estos aspectos facilitan la formación de las habilidades en los estudiantes.

En el programa de segundas lenguas se debe organizar objetivos, contenidos, temas, evaluación, métodos y medios en base a la correlación de funciones de problemas que el estudiante aprenda a resolver y que posibilite la formación de la habilidad de hacer en el logro del objetivo del objeto de estudio. Es decir, el programa debe integrar los objetivos de los temas, los contenidos de cada tema, la distribución del tiempo-espacio por unidad temática; la evaluación de proceso y final de cada tema y de cada nivel de lengua; y los

métodos y medios más aplicadas para cada situación del aprendizaje.

El programa de segundas lenguas se debe enmarcar sobre la base de que el universitario, desarrollando las competencias comunicativas y productivas, asimila y domina los contenidos y sabe hacer para resolver los problemas lingüísticos de L2. Así el estudiante puede profundizar y apropiarse de la esencia de los fenómenos de cada unidad de la asignatura de segundas lenguas.

El programa de segundas lenguas debe tener la pertinencia y los contenidos deben ser dosificados. La organización de los contenidos de la asignatura debe ser escalonada y enmarcada en el desarrollo de las competencias comunicativas y productivas, donde el universitario desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas de comprender, hablar, leer y escribir. En lo psicológico debe desarrollar las habilidades cognoscitivas de acuerdo a los intereses y capacidades del estudiante. Además, en lo sociocultural los contenidos deben ser adecuados y adaptados a la realidad social del mismo.

5.4.1. Fundamentos de programas de segundas lenguas

La sociedad boliviana es diversa, pluricultural y multiétnica, los profesionales deben ser formados para responder a esta realidad nacional y regional con competencias lingüísticas para la construcción de un diálogo intercultural con sensibilidad de comprensión y respeto hacia las diversidades, tomando en cuenta la forma y el grado de autoestima que poseen los diferentes grupos sociales.

El aprendizaje y desarrollo de lenguas como segunda lengua en la educación superior es uno de los componentes de la propuesta curricular que responde al tratamiento de lenguas que el sistema educativo nacional debe afrontar de acuerdo a la Reforma Educativa: Art. 9no. Inc. 2 (Ley 1565).

Las asignaturas de lenguas quechua, aymara e inglés en el diseño curricular de las diferentes áreas de la Carrera de Lingüísticas e Idiomas deben ser tomadas en cuenta

por la Carrera como un proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas para no causar consecuencias, la inequidad y discriminación lingüística de los estudiantes que no tienen en una de ellas como lengua materna.

La política de la asignatura de lenguas en la educación superior debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje como segundas lenguas para fomentar el desarrollo de una conciencia profesional que fundamente y contextualice la segunda lengua en el ejercicio de su desempeño, a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de una segunda lengua como también de la lengua materna. Por otro lado, el programa de segundas lenguas de la Carrera de lingüística debe reflejarse en una concepción constructivista para permitir una actividad mental constructiva del estudiante, creando las condiciones favorables para que los significados se construyan y sean los más coherentes y ajustados a la realidad en lo posible.

En una perspectiva constructivista, el programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas debe favorecer y orientar dicho proceso, sin renunciar a priori a ninguno de ellos, proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas en el profesional, así desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en un amplio contexto de situaciones y circunstancias socioculturales.

El programa de segundas lenguas debe enmarcarse en el desarrollo del contexto sociocultural de los estudiantes y responder a las necesidades de la sociedad y a la dinámica del desarrollo cultural del mundo y nacional en correspondencia con la cultura y las necesidades de la región donde éste se encuentre ubicado para que realmente dé respuestas a las expectativas de la sociedad en correspondencia con su función social de los profesionales.

El programa de segundas lenguas debe ayudar al estudiante a entender y apreciar los valores, costumbres y los demás manifestaciones culturales de otros universitarios. Es decir, formar al estudiante en un sujeto culturalmente flexible, tolerante y respetuoso frente a las diferencias.

Desde la perspectiva de programas de segundas lenguas, la cultura cotidiana debe ser el punto de partida para la construcción y transferencia de conocimientos de la misma cultura y que hace referencia a una formación de segundas lenguas aymara, quechua e inglés. Allí es donde debe desarrollar valores, habilidades y conocimientos, con la finalidad de fortalecer la capacidad social en el contexto. Es decir, crea la posibilidad de ejercer el conocimiento, la autonomía, mediante el manejo de los recursos de la cultura y de la apropiación de los recursos de otras culturas.

Desde un punto de vista lingüístico se debe ofrecer al estudiante mayores posibilidades de éxito universitario, para usar la segunda lengua y recurrir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a contenidos pertenecientes a su realidad y acordes con su visión del mundo y de las cosas. A través de estos medios debe apropiarse de los mecanismos de la lectura y escritura de segundas lenguas y de conocimientos diversos relacionados con los otros aspectos curriculares de segundas lenguas.

La implementación del programa de lenguas como segunda lengua permite desarrollar los aspectos cognoscitivos, afectivos y educacionales, resultantes del uso de sus conocimientos previos que mejor conoce el universitario en su aprendizaje de la lengua escrita. Entre tanto, es más fácil y más eficiente aprender a leer, escribir, hablar y comprender un idioma como segunda lengua y conoce mejor y usa en la comunicación cotidiana. Además, debe lograr a desarrollar las habilidades de lectura comprensiva y de una escritura creativa en la segunda lengua.

5.4.2. Objetivos de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Los objetivos de programas de segundas lenguas deben ser planificados para desarrollar las competencias comunicativas y productivas en segundas lenguas: saber-hacer, que-hacer. Es decir, desarrollar las habilidades, cognoscitivos y capacidades afectivas para la comprensión y la expresión en segunda lengua. La formulación de objetivos debe ser planteada para operativizar y precisar qué facultades cognoscitivas, qué saberes y qué

actitudes permiten la comunicación o cómo se traducen en habilidades comunicativas y productivas, así como qué comportamientos específicos psicomotores deben activar en las situaciones de comunicación.

El programa de segundas lenguas tiene como propósito fundamental que los estudiantes desarrollen las capacidades de comprender (escuchar y leer) y de producir (hablar y escribir) textos, tanto orales como escritos, en diferentes situaciones de comunicación en segunda lengua. Los estudiantes deben apropiarse la segunda lengua para posibilitar una mayor y más efectiva participación en la sociedad, para alcanzar propósitos o enfrentar desafíos individuales y colectivos, para acceder a diversas fuentes de información y para profundizar en la comprensión de su propia cultura y de otras culturas en el marco de interculturalidad.

Asimismo, con los programas de segundas lenguas se espera que los estudiantes enriquezcan sus capacidades de comprensión y percepción y de análisis crítico en las diversas situaciones de comunicación oral en las que participa. Respecto al habla, se busca que los universitarios se desenvuelvan en nuevos y diversos contextos, utilizando registros de segunda lengua adecuados a las características socioculturales y lingüísticas de sus interlocutores. Además, se plantea que los estudiantes distingan las formas adecuadas de dirigirse a otros en situaciones formales e informales.

En este sentido, el objetivo de los programas de segundas lenguas debe desempeñar un papel intermedio entre la sociedad y la universidad, que ocupa el lugar principal o rector, y determina la base concreta que debe ser objeto de asimilación, el contenido de la enseñanza de segunda lengua. Además, debe precisar, los métodos, los medios y las formas organizativas de la enseñanza. Por el carácter dialéctico de las relaciones entre todos los componentes, éstos influyen a su vez en el logro de los objetivos.

El objetivo del programa de segundas lenguas debe ser el de orientar el proceso docente: precisa el sistema de conocimiento y la estructura u orden en que se enseñará la segunda lengua. Es decir, la lógica que se seguirá en el desarrollo del proceso, su método de enseñanza, lo que determina el modo en que lo aprenderá el estudiante y en

última instancia su futura forma de pensar y actuar en segundas lenguas.

Por lo tanto, las cualidades fundamentales de los objetivos de programas de segundas lenguas son las siguientes:

1. El objetivo del programa de segundas lenguas debe manifestar las exigencias que la sociedad le plantea a la educación superior y por ende a la nueva generación.
2. Al objetivo del programa de segundas lenguas le corresponde la función de orientar el proceso docente con vista a la transformación de los estudiantes hasta lograr la imagen del profesional que se aspira.
3. La determinación y realización de objetivos de forma planificada y a todos los niveles de la asignatura de segundas lenguas es una condición fundamental para que la enseñanza-aprendizaje tenga éxitos en segunda lengua.
4. De los objetivos del programa de segundas lenguas se debe inferir el resto de los componentes del proceso docente y estudiante, a su vez, todos ellos se deben interrelacionar mutuamente influyendo sobre los objetivos.

Los objetivos del programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas deben ser planteados, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación y formación que se espera alcanzar en los estudiantes, en tres dimensiones: Instructivas, desarrolladora y educativa.

5.4.2.1. Objetivos instructivos

Los objetivos instructivos del programa de segundas lenguas se deben referir a las habilidades lingüísticas a formar, las que están asociadas a un conjunto de conocimientos de rasgos lingüísticos. El objetivo instructivo debe precisar la competencia comunicativa y productiva que debe desarrollar el estudiante.

La habilidad de la competencia lingüística debe estar formada por el conjunto de

acciones, actividades y operaciones, que permitan al estudiante la integración y articulación sistémica, el logro de la habilidad lingüística en segundas lenguas para que el estudiante domine la competencia comunicativa y es fundamental la utilización de esas habilidades lingüísticas en múltiples ocasiones, como conjunto de acciones y operaciones en la segunda lengua.

Cuando se enfrenta a cada problema en segunda lengua debe ir, en una secuencia de procedimientos, utilizando distintas acciones y operaciones, para la solución dichas dificultades en la segunda lengua. En este sentido, en cada acción de competencia comunicativa están presentes los conceptos, las leyes, normas y reglas de combinación de rasgos lingüísticos como también las teorías propias de adquisición de segundas lenguas.

El contenido de segunda lengua que aparece en el objetivo debe ser precisado para que realmente constituya de guía y así pueda asegurar los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

5.4.2.2. Objetivo desarrollador.

El objetivo desarrollador es la generalización de las habilidades que aparecen en los objetivos instructivos. Dichas generalizaciones se producen después que el estudiante ha pasado por varios niveles de la asignatura de segundas lenguas. Es decir, el desarrollo es consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo orientado por una estrategia a corto y al largo plazo.

En el objetivo desarrollador debe expresar en su formulación, aquellas facultades, capacidades, competencias lingüísticas u otras cualidades físicas o espirituales que se debe formar en el estudiante como resultado de la acción directa de una o varias habilidades o conocimientos en la segunda lengua.

Esto implica que la facultad de la adquisición de segundas lenguas es consecuencia de la habilidad. Sin embargo, no hay que esperar una relación directa o lineal entre ellas, por el

contrario, su vínculo es dialéctico que está inmerso con los objetivos instructivos y educativos. Una habilidad puede en determinadas condiciones formar una facultad y en otras como otras facultades.

Por otro lado, una facultad ya formada da pie al desarrollo de nuevas habilidades para adquirir otras lenguas. Ese vínculo de habilidad y facultad expresa una relación dialéctica en la que cada una tiene su propia personalidad y responde a una dinámica propia con relativa autonomía, lo que puede implicar que en aras de alcanzar un objetivo desarrollador se puede cambiar la habilidad a formar.

Para que un estudiante forme la facultad de demostrar en la asignatura de segundas lenguas, el profesor debe orientar al alumno para que desarrolle deducciones lingüísticas, lo que se puede considerar como la habilidad, y en aras de la facultad a desarrollar en un momento determinado lo que puede poner a resolver problemas y en otro momento a fortalecer la lengua y cultura materna como también la segunda lengua.

6.5.2.3. Objetivo educativo

En el objetivo educativo se debe concretar aspiraciones que la sociedad necesita de sus futuros profesionales. Estos objetivos educativos tienen un carácter más explícito en dependencia de la Carrera o del programa de segundas lenguas. En esto es fundamental precisar en el lenguaje propio de proceso desarrollo de aprendizaje de segundas lenguas, las tareas que realizará el universitario en correspondencia con cada objetivo.

A partir de una reflexión, los objetivos educativos deben ser planteados para que los estudiantes desarrollen en los contenidos distintos rasgos que se aspira alcanzar en el proceso formativo en la segunda lengua como productor de cultura, filosofía, política, intelectual y ética. Estos aspectos permiten a los estudiantes desarrollar y fomentar las habilidades lingüísticas como proceso de adquisición de segundas lenguas.

En el programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior

es fundamental determinar los rasgos más generales y esenciales que deben caracterizar a los estudiantes del nivel o calidad de proceso educacional y deben ser dirigidos a conformar los aspectos más sobresalientes de la formación de la personalidad del universitario para el uso de segundas lenguas en la vida.

El objetivo educativo debe ser la aspiración más trascendente que es lo que se desea formar en cuanto a las convicciones y los sentimientos de los estudiantes. Entre tanto, el objetivo educativo se logra por intermedio de los objetivos instructivo y desarrollador. La formación educativa está inmersa en la formación del pensamiento. Es decir, el objetivo educativo es más general que lo instructivo. En este sentido, es el resultado a corto al largo plazo del proceso de la formación.

Por lo tanto, la formación de rasgos de personalidad del profesional es determinado por objetivos educativos y se alcanza mediante la apropiación de los contenidos de las diferentes niveles de la asignatura. Esto implica el cumplimiento de los objetivos instructivos y desarrolladores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa manera se concretiza la formación de las facultades intelectuales, de su inteligencia y de la formación del pensamiento de los universitarios en segundas lenguas.

La articulación del concepto y la formación de la habilidad crean las condiciones fundamentales para desarrollar las convicciones y los sentimientos de los estudiantes en segunda lengua. En el objetivo educativo debe estar presente el valor que tiene para el profesor y del estudiante la segunda lengua, durante el desarrollo del proceso. Además, se debe destacar la naturaleza social propia del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas durante la ejecución de ese proceso, mediante la solución de problemas y otros métodos de enseñanza.

En el proceso se debe destacar los aspectos sociales en el contenido y utilización de métodos, técnicas e instrumentos adecuados para la actividad productiva de segundas lenguas. Por lo tanto, el objetivo educativo debe hacer explícito la esencia social de la naturaleza humana y del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

5.5. Contenido del programa de segundas lenguas

En el contenido se debe recoger el objeto de estudio y su movimiento, caracterizado mediante conceptos, normas, y teorías; así como las habilidades lingüísticas que precisan las relaciones tanto lógicas como prácticas del universitario con el objeto de estudio y otras de carácter docente.

El contenido de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas debe precisar el desarrollo de la competencia comunicativa tanto del conocimiento lingüístico y literario como del dominio de determinados procedimientos discursivos, así como del conocimiento sociolingüístico, psicolingüístico, asociado a la reflexión sobre las normas y las actitudes fundamentales para la adecuación de las unidades temáticas del estudio.

Por otro lado, en los contenidos de segundas lenguas deben enmarcarse en los usos comunicativos diversos en complejidad, familiarización, planificación y condiciones de situación, y la reflexión sistemática sobre esos usos. Los contenidos deben ser entendidos como competencia en el uso de las diversas situaciones de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales y reglas de tipo pragmático en la producción y recepción de tales habilidades lingüísticas. La reflexión sobre las segundas lenguas y la comunicación, por su parte, remiten fundamentalmente a los principios, los conceptos y los valores y las normas de segundas lenguas. Entre tanto, los recursos para formalizar el conocimiento son productos de esa reflexión y para emitir juicios consistentes sobre las producciones concretas, verbales o no verbales, orales o escritas, literarias o no literarias, planificadas o espontáneas.

El conocimiento requerido para ser correcto, adecuado y coherente en la comunicación de segundas lenguas requiere poner en juego no sólo conceptos, principios, valores y procedimientos directamente relacionales con la lengua y su uso, sino también estrategias, normas y reglas de origen sociocultural que deben regular la multitud de aspectos de la comunicación como los tonos de conversación, la cortesía, los aspectos lingüísticos y extralingüístico de segundas lenguas.

Entre tanto, en la primera instancia se debe identificar los elementos fundamentales del contenido y organizarlos en un esquema jerárquico relacional, entorno a los elementos que tengan la máxima generalidad y que puedan integrar el mayor número posible de elementos o temas de interés del estudiante. En este sentido, el contenido del aprendizaje debe ordenarse de conceptos más generales e inclusivos, es decir, al principio se debe presentar unidades temáticas más importantes. Esto favorece la formación de conceptos inclusores en la estructura cognoscitiva de los estudiantes y facilitan el aprendizaje significativo de los contenidos de segundas lenguas.

Después de presentar los conceptos más generales e inclusivos del contenido de segundas lenguas, la introducción de los elementos posteriores se debe hacerse mostrando tanto las relaciones que mantienen con los primeros como las relaciones que mantienen entre sí. Esta manera de proceder facilita la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

Además, los contenidos de segundas lenguas deben enmarcarse en aspectos fundamentales como: laborales, académicos y investigativos. El contenido laboral muestra el objeto del estudiante en totalidad tal como aparece en la realidad objetiva, Es decir, el contenido laboral es totalizador, integrador, globalizador del proceso de aprendizaje que es una consecuencia de los contenidos relacionados con la realidad, con la vida y con la profesión. El componente organizacional o contenido de carácter académico es una abstracción de una parte de esa realidad, entre tanto, es parcial, derivador, fraccionado, que opera con la ciencia de segundas lenguas del saber. En cambio, el contenido de la investigación es una vía fundamental del aprendizaje de segundas lenguas, en la educación superior, productiva y creativa. En tal sentido, la presencia de lo investigativo es un tercer aspecto imprescindible en la elaboración del contenido de segundas lenguas.

Por otro lado, para diseñar los contenidos de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe tomar en cuenta los componentes de selección y secuencia de contenidos, las cuales, permiten establecer un contenido adecuado, coherente de programas en segundas lenguas, a continuación se considera cada uno de ellos de la

siguiente manera:

5.5.1. Selección de contenidos

La selección de contenidos del programa debe tener condiciones de validez, representatividad, profundidad y potencialidad para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. Para ello, la selección de los contenidos de enseñanza de segundas lenguas debe responder a distintas situaciones y contextos para actualizar en cada caso las competencias discursivas específicas. En ese sentido, los contenidos deben ser seleccionados para desarrollar las competencias lingüísticas en segundas lenguas, las cuales requieren unidades temáticas que permita coadyuvar el desarrollo de habilidades de codificar o decodificar diversos mensajes lingüísticos y extralingüísticos, atendiendo a las finalidades de competencias comunicativas y productivas en L2 que se presenta ante el hablante, oyente, lector y escritor. Para esto, se debe utilizar los valores pragmáticos implicados en cada uno de los niveles de segundas lenguas.

Por tanto, un contenido expreso en la reflexión sobre la caracterización de los diversos tipos de competencias lingüísticas en segundas lenguas deben ser esos aspectos de valoración social en el marco de la interculturalidad. De este modo, el carácter funcional que se pretende, debe darle a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas no sólo en relación con los intereses de dominación simbólica de los grupos sociales hegemónicos, sino que debe adquirir una dimensión crítica en la medida que permita al universitario llegar a la constatación de que las expresiones sean reales y estén socialmente marcadas. Esa valoración social debe derivarse en buena medida la ubicación social del hablante.

De esta manera, la selección de contenidos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas debe tener una vertiente de uso lingüístico y reflexión metalingüística, teniendo en cuenta los criterios psicopedagógicos, sociológicos y antropológicos. Se trata de partir del desarrollo psicosocial, cultural del estudiante para realizar aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas cognitivos. Por lo tanto, se considera los siguientes

aspectos:

a) Se debe seleccionar contenidos que presenten las condiciones de validez, representatividad, profundidad, y potencialidad múltiple para lograr objetivos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Todas estas propiedades permiten tener al contenido de un alto poder de transferencia, que significa potencialidad formativa de los contenidos seleccionados.

b) El sujeto que aprende y el proceso mismo de aprendizaje es otra fuente importante de decisión de los contenidos. La diversificación de los contenidos de acuerdo al contexto sociocultural de los estudiantes contempla como una posibilidad de enriquecimiento mutuo entre diferentes. Esto implica construir y seleccionar los contenidos algo nuevos a partir de lo ya existente del sujeto. De esa manera, se debe favorecer un proceso de aprendizaje significativo y autodirigido en la medida de lo posible, siendo esta dimensión totalmente determinante del estilo pedagógico que se debe desarrollar.

c) La relación entre educación superior y sociedad debe ser evidente, y uno de los puntos fundamentales para observarla es precisamente en el tema de selección de contenidos. Los niveles de segundas lenguas deben guardar siempre la relación con la pirámide social. La enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas debe cumplir una función social y por ello también el currículo. Esa función debe ser conservadora o innovadora, y la formación adquiere un valor innovador cuando el currículo está al servicio de la expansión de posibilidades individuales y sociales. Ésta, es una forma de que la Carrera de lingüística en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas exprese su propia raíz expansiva y no sólo sus aspectos reproductores. A la Carrera le corresponde la crítica de los propios contenidos que la sociedad le encarga transmitir, lo que plantea la necesidad de que desempeñe un rol de cambio el profesional.

5.5.2. Secuencia de contenidos

En todo caso, se debe adoptar un proyecto curricular de programas de segundas lenguas entendido como un proceso. La secuencia de contenidos es parte, en sentido estricto, de

lo que se denomina diseño del programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En ese sentido, es en definitiva, un elemento constitutivo la programación de los contenidos. Para establecer los criterios de secuencia de contenidos se debe considerar los siguientes aspectos: la atención al punto de partida del universitario y al modo en que se pretende llevar adelante el proceso de aprendizaje en segundas lenguas, por una parte, y la lógica de desarrollo de los contenidos que se debe seleccionar.

La internalización de los conocimientos propios de los universitarios permite una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe esos conocimientos, de modo que la explicación de la situación anterior del aprendizaje sea válida para lo posterior. Es decir, la creación de estructuras complejas debe exigir el dominio previo de las más sencillas y anteriores. De esto, podemos deducir un primer criterio general, común, por lo demás, a cualquier teoría del aprendizaje de segundas lenguas. Entonces, la presentación de contenidos se debe enmarcar desde lo general y simple hacia lo particular y complejo.

En efecto, en la secuenciación de los contenidos de segundas lenguas se debe tomar en cuenta el uso de la lengua enmarcado en las habilidades productivas y comunicativas. Esto, permite reflexionar teniendo en cuenta, además, que ambos deben ser funcionales, es decir, al servicio de las necesidades de comunicación de los universitarios. Esto implica que se debe tomar decisiones relativas al modo en que deben alternarse los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, y al momento en que se introducen los distintos niveles de reflexión en relación con el tipo de competencias comunicativas de que se trate: situación de comunicación, elementos de la comunicación, lenguajes y paralingüajes utilizados, organización textual, aspectos pragmáticos de segundas lenguas.

Todos los universitarios pueden aprender significativamente un contenido secuenciado a condición de que dispongan de conceptos relevantes e inclusores en su estructura cognoscitiva. Tomando en cuenta estas consideraciones se presenta los siguientes puntos:

a) El contenido del aprendizaje de segundas lenguas debe presentar una secuencia ordenada de los conceptos generales. Los mismos, favorecen la formación de conceptos inclusores en la estructura cognoscitiva de los universitarios. Además, facilitan posteriormente, el aprendizaje significativo de los otros elementos del contenido de segundas lenguas.

b) Con el propósito de lograr una diferenciación progresiva del conocimiento del estudiante se debe incorporar a la estructura cognoscitiva, lingüística y cultural nuevos elementos que enriquezca y diversifiquen los inclusores de sus conocimientos previos, así como una reconciliación integradora posterior. En ese sentido, las secuencias de aprendizaje de segundas lenguas tienen que ordenarse partiendo de los contenidos más generales y avanzando de forma progresiva hacia los contenidos más específicos.

c) Una vez presentadas las unidades generales e inclusivas del contenido se debe introducir temas contextualizados de sus conocimientos previos. Las unidades deben mantener relaciones entre sí. De esta manera, el procedimiento facilita la diferenciación progresiva y la reconciliación del proceso de adquisición secuencial de segundas lenguas.

En este sentido, la ordenación de los contenidos condiciona la secuencialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, pasando a ser una dimensión determinante de las estrategias metodológicas no sólo ya por este importante aspecto, sino por la coherencia en los demás elementos didácticos que la opción que se tome va a exigir de ellos. Para este fin, a continuación se establece fundamentos, objetivos y unidades temáticas generales por nivel de segundas lenguas.

5.6. Fundamentos, objetivos y contenidos del programa por niveles

5.6.1. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel I

El aprendizaje significativo de segundas lenguas tiene procesos y condiciones que lo caracterizan como un proceso complejo, como los cognoscitivos, afectivos, las

capacidades creativas, el talento y las motivaciones, fundamentalmente la autovaloración como una cualidad que tiene la facultad de autoregular las potencialidades del propio sujeto.

El programa de segundas lenguas de nivel I se enmarca en la concepción psicopedagógica y lingüística en la que se consideran factores de saber hacer y aprender haciendo. En este sentido, se orienta a facilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes que les permita a los estudiantes actuar y desempeñar sus procesos de formación haciendo el uso de segundas lenguas en diferentes contextos socioculturales. Por otro lado, se busca que el universitario fortalezca sus estrategias de aprendizaje de comprender, hablar, escribir y leer, la capacidad de organizar las condiciones de aprendizaje y enseñanza (técnicas, medios, e instrumentos) que le permitan articular de manera significativa las distintas experiencias y los conocimientos de manera activa, reflexiva.

Asimismo constituye una acción que forma parte del potenciamiento personal porque debe ayudar al estudiante a conocer y emplear las técnicas, las estrategias e instrumentos de una forma que les ayuda a estudiar de manera efectiva. El hecho de conocer los procesos consiste en que el aprendizaje de las formas y técnicas de lectura, la búsqueda de información a través de la investigación de campo y preparación de trabajos escritos-orales, para el examen, o para realizar exposiciones así como realizar trabajos de investigación, composición, ensayos y otros ayudará al universitario a organizar sus estudios más satisfactoriamente en segundas lenguas.

5.6.1.1. Objetivos educativos de nivel I de segundas lenguas

1. Identificar las características generales de las segundas lenguas en educación superior y su relación con el perfil del lingüista.
2. Caracterizar el papel que desempeña el lingüista de segundas lenguas en la sociedad y en particular del país.

3. Desarrollar una conciencia universitaria en segundas lenguas: aymara, quechua y inglés.
4. Desarrollar la responsabilidad, dedicación y motivación por la profesión, a través del compromiso con su trabajo y los resultados de proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
5. Reconocer el lenguaje escrito de segundas lenguas, el medio fundamentalmente universal de comunicación del lingüista.
6. Lograr la necesidad de realizar búsquedas y análisis bibliográficos para encontrar soluciones a los problemas planteados en segundas lenguas.
7. Entender y ejercitar el hábito de trabajo en taller de segundas lenguas.

5.6.1.2. Objetivos instructivos de nivel I de segundas lenguas

1. Desarrollar la capacidad creativa e investigativa a través de la solución de problemas de aprendizaje en segundas lenguas.
2. Establecer el dominio de conocimiento de las habilidades comunicativas principalmente relacionadas con los aspectos de comprensión, expresión oral y aplicarlas en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura para la solución de problemas en segundas lenguas.
3. Desarrollar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en segundas lenguas, donde los requerimientos de comunicativos tengan un peso decisivo, para saber actuar dentro de una lógica intercultural en cada situación que se le presente al futuro profesional.
4. Adquirir y desarrollar habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir en segundas lenguas.

5. Comenzar a integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas los criterios cualitativos de acondicionamiento la expresión oral, enfatizando la producción de lectura y escritura.

6. Reconocer los componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos para dar respuestas a soluciones de las dificultades en segundas lenguas.

5.6.1.3. Contenidos del nivel I de segundas lenguas

En esta sección se establece unidades temáticas de manera generalizada, las cuales, deben ser readecuadas y adaptadas de acuerdo a las características de las segundas lenguas en base a las necesidades expectativas de los estudiantes y de la sociedad. A continuación se presenta los siguientes:

I. Caracterización de segundas lenguas

- 1.1. Fonemas
- 1.2. Pronombres personales
- 1.3. Saludos y despedidas
- 1.4. Pronombres demostrativos
- 1.5. Expresiones interrogativas, afirmativas y negativas
- 1.6. Expresiones posesivas

II. Procedencia y residencia

- 2.1. Procedencia de las personas
- 2.2. Procedencia de los alimentos y objetos
- 2.3. Residencia y dirección

III. Ocupaciones

- 3.1. Profesiones y oficios
- 3.2. Comercialización de alimentos
- 3.3. Comercialización de animales y artefactos
- 3.4. Venta y compra de prendas de vestir
- 3.5. Colores de prendas de vestir

IV. La familia

- 4.1. Familia consanguínea
- 4.2. Familia política y espiritual
- 4.3. Fechas de nacimiento de la familia
- 4.4. Cumpleaños de la familia
- 4.5. Edades de familia
- 4.6. Fechas cívicas de región y nacional

V. Partes del cuerpo

- 5.1. Sentidos
- 5.2. Partes del cuerpo humano
- 5.3. Partes del cuerpo de animales
- 5.4. Partes de las plantas

VI. Canciones y poesías

- 6.1. Himno de Bolivia
- 6.2. Himno de segundas lenguas
- 6.3. Canciones y fechas cívicas
- 6.4. Cuentos de segundas lenguas
- 6.5. Trabalenguas

5.6.2. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel II

El programa de nivel II de segundas lenguas tiene por el objeto de proceso aprendizaje-enseñanza el desarrollo de las competencias comunicativas y productivas de los estudiantes en estrecha relación con los factores del ambiente cultural, social y lingüístico de su entorno. Por ello, el estudiante debe aprender la segunda lengua para hacer el uso y comprender diferentes situaciones comunicativas, y hacer la descripción y análisis de las distintas etapas de proceso por las que atraviesan los universitarios.

La organización de programas de condiciones formativas debe facilitar el desarrollo de la personalidad del universitario, su contexto sociocultural, su potencialidad para la organización de los contenidos y sus procedimientos. En este sentido, la introducción de las experiencias cotidianas permite comprender y entender la manera cómo desarrolla y fortalece las cualidades afectivas, cognoscitivas, del carácter, de las capacidades, motivaciones, de la autovaloración y la vocación en un proceso constante desarrollo comunicacional en segundas lenguas.

El conocimiento de las regularidades de aprendizaje de las segundas lenguas de los universitarios implica conocer el medio sociolingüístico en el que viven y se desenvuelven. Los factores sociales como la familia, el barrio, la universidad, puestos de trabajo así como los medios de comunicación, los problemas socioeconómicas, culturales, y políticas de una sociedad, entre otros, son aspectos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua.

5.6.2.1. Objetivos educativos de nivel II de segundas lenguas

1. Desarrollar el sentimiento de responsabilidad social dentro del proyecto de valoración y la comprensión de la trascendencia del proceso de transformación en segundas lenguas.
2. Ejercitar la dedicación intensiva de la utilización de segundas lenguas y el amor por la profesión de ser lingüista.
3. Entender la interrelación del proceso de aprendizaje-enseñanza en segundas lenguas entre el trabajo individual y colectivo.
4. Poseer la actitud práctica de ampliar su cultura general y su repertorio lingüístico en segundas lenguas.
5. Fortalecer y desarrollar una expresión cada vez más propia en el marco de interculturalidad.

5.6.2.2. Objetivos instructivos de nivel II de segundas lenguas

1. Desarrollar las competencias lingüísticas en segundas lenguas en las actividades de la familia y en los contextos socioculturales.
2. Fortalecer las habilidades de construcción de textos orales y escritos en base a los conocimientos o experiencias propias en segundas lenguas.
3. Aplicar los fundamentos generales y específicos de adquisición a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de segundas lenguas.
4. Profundizar el desarrollo de producción de textos a partir de una lectura comprensiva.

A continuación presentamos unidades mínimas de nivel II de proceso enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en forma general como base orientadora. Las mismas deben ser adecuadas y adaptadas de acuerdo a las características de las lenguas tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y en el marco de interculturalidad.

5.6.2.3. Contenidos de nivel II de segundas lenguas

B. Contenidos mínimos

I. Conversaciones de tiempo-espacio

- 1.1. Días de la semana
- 1.2. Adverbios de tiempo
- 1.3. Meses del año
- 1.4. Estaciones del año
- 1.5. Distancias de procedencia
- 1.6. Ubicaciones de dirección

II. Viajes y visitas

- 2.1. Visitas familiares
- 2.2. Visitas a las plazas principales
- 2.3. Visitas a Museos y parques
- 2.4. Visitas a ciudades principales y provincias
- 2.5. Visitas a instituciones públicas y privadas

III. Quehaceres y costumbres

- 3.1. Actividades del estudiante
- 3.2. Actividades pasadas y contextualizadas
- 3.4. Organización de actividades sociales
- 3.5. Eventos familiares
- 3.6. Ferias anuales y semanales
- 3.6. Actos cívicos
- 3.7. Fiestas departamentales y provinciales
- 3.8. Vestimentas de las danzas tradicionales y autóctonas
- 3.9. Vestimentas de acontecimientos sociales
- 3.9. Ceremonias religiosas

IV. Formación y función de las personas

- 4.1. Rol de los miembros de la familia
- 4.2. Rol de la familia en contextos sociales
- 4.3. Rol de autoridades nacionales y locales
- 4.4. Vestimentas autoridades y regionales

V. Enfermedades

- 5.1. Dolores y heridas
- 5.2. Enfermedades corporales

- 5.3. Enfermedades espirituales
- 5.4. Enfermedades de los animales
- 5.5. Enfermedades de las plantas
- 5.6. Higiene y salud
- 5.7. Medicina natural y artificial

VI. Literatura oral escrita

- 6.1. Cuentos
- 6.2. Leyendas
- 6.3. Poesías
- 6.4. Canciones
- 6.5. Adivinanzas

5.6.3. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel III

El programa de nivel III de segundas lenguas pretende desarrollar las habilidades de lecto-escritura como también la oralidad, mediante diferentes actividades de autoestima, el auto imaginación, el auto concepto, la autovaloración, la autorrealización, la asertividad y las habilidades sociales. Todo ello va dirigido a fortalecer al universitario con la misión de formar profesionales de calidad en cuanto a su interrelacionamiento en segundas lenguas.

Los estudiantes adquieran un conjunto de competencias comunicativas y productivas para la autorrealización de su profesión en segundas lenguas. Los contenidos son factores fundamentales que permiten desarrollar y acercarse a los conceptos, habilidades y modos de ser para ejercer como lingüista en una segunda lengua. Asimismo, se debe desarrollar las estrategias de comprensión y producción de las expresiones escritas y habladas en su entorno sociocultural y del otro.

5.6.3.1. Objetivos educativos de nivel III de segundas lenguas

1. Identificar las políticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en los ámbitos de la educación superior y ser capaz de analizarlas críticamente.
2. Desarrollar una conciencia de los valores culturales propios para implementar la solidaridad y reciprocidad en el marco de la interculturalidad.

3. Insertar en el debate regional, nacional e internacional el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.
4. Consolidar los hábitos adquiridos en relación a la expresión escrita y oral en las segundas lenguas.
5. Poseer el hábito de utilizar las habilidades comunicativas y productivas para resolver las dificultades lingüísticas en segundas lenguas.

5.6.3.2. Objetivos instructivos en tercer semestre

1. Desarrollar las habilidades discursivas en segundas lenguas utilizando diferentes textos relacionados al contexto regional, nacional e internacional del universitario.
2. Aplicar fundamentos y rasgos lingüísticos de segundas lenguas en la producción de textos orales y escritos.
3. Interpretar los contenidos de los textos narrativos y expositivos en forma oral y escrita.
4. Desarrollar las habilidades de composición y traducción de diferentes textos orientados sobre temas de primera y segunda lengua y cultura.
5. Realizar la búsqueda de información para la realización e investigación de temas como cuentos, leyendas, mitos, teatro, para elaborar textos orales y escritos en segundas lenguas.

A continuación presentamos unidades mínimas de nivel III de proceso enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en forma general. Los mismos deben ser readecuados de acuerdo a las características de segundas lenguas, tomando en cuentas los conocimientos previos de los estudiantes y en el marco de interculturalidad.

5.6.3.3. Contenido de nivel III de segundas lenguas

C. Contenidos mínimos

I. Descripción de costumbres y tradiciones

- 1.1. Actividades semanales, mensuales anuales
- 1.2. Año nuevo urbano y andino
- 1.3. Fiestas religiosas patronales y andinas
- 1.4. Carnaval urbano y andino
- 1.5. Encuentros nacionales y regionales
- 1.6. Ferias semanales y anuales
- 1.7. Ferias artesanales
- 1.8. Elección de autoridades nacionales y originarias
- 1.9. Transición de autoridades nacionales y originarias
- 1.10. Platos de comidas y bebidas

II. Descripción de viajes

- 2.1. Viajes nacionales e internacionales
- 2.2. Centros turísticos nacionales e internacionales
- 2.3. Centros mineros
- 2.4. Cerros, ríos y lagos

III. Descripción de ocupaciones

- 3.1. Función de los profesionales
- 3.2. Función de los estudiantes
- 3.3. Función de obreros
- 3.4. Comerciantes nacionales y regionales
- 3.4. Compra y venta de productos
- 3.5. Intercambio de productos
- 3.6. Procesamiento de productos agrícolas y materia prima
- 3.7. Artesanía y cerámica

IV. Descripción de organización social

- 4.1. Organización política y social
- 4.2. Matrimonio religioso y originario
- 4.3. Interrelaciones autoridades nacionales y originarias
- 4.4. Movimientos sociales
- 4.5. Organizaciones deportivas
- 4.6. Líderes y pioneros de segundas lenguas

V. Traducción de textos literarios

- 5.1. Canciones
- 5.2. Poesías
- 5.3. Adivinanzas
- 5.4. Dichos
- 5.5. Leyendas
- 5.6. Cuentos

5.6.4. Fundamentos del programa de segundas lenguas de nivel IV

El programa de nivel IV de segundas lenguas prepara a los futuros lingüistas en diversos ámbitos de conocimientos, habilidades lingüísticas en el manejo o uso de la lengua de manera consciente e inconsciente en los sentimientos, pensamientos de los quehaceres de los profesionales en el aula, consigo mismo y en su relación del entorno social.

El estudiante percibe, reconoce, aplica, fonología, sintaxis, morfología, y el significado de las palabras habladas y escritas, de manera reflexiva y crítica de tal forma que pueda constituirse una competencia oral y escrita solvente para comunicarse en segundas lenguas. El estudiante estará conciente de la necesidad de adquirir un conocimiento de cómo se aprende y tendrá conocimiento de las variables de rasgos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y fisiológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

El aprendizaje de segundas lenguas debe ser entendido como actividad desde las capacidades que se han de desarrollar, desde los procesos de significatividad, competencia comunicativa y de representación lingüística. La segunda lengua debe convertirse para los estudiantes como un elemento adquirido de comunicación social gracias a su carácter representativo, a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida y relativizadora, lo que permite a los universitarios comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como la tarea de construcción y negociación de significados de la lengua que aprende a hablar hablando.

Los estudiantes que aprenden una segunda lengua deben ajustarse hacia la comprensión y la producción de mensajes más precisos, coherentes y apropiados de aquéllos conocimientos habituales en la competencia lingüística.

5.6.4.1. Objetivos educativos de nivel IV de segundas lenguas

1. Aplicar consecuentemente en su vida personal y profesional los principios de moral, los valores, patrones y rasgos culturales de segundas lenguas a nivel regional, nacional e internacional.

2. Consolidar los principios de ética en la formación profesional en segundas lenguas.
3. Consolidar los principios de la identidad y patrimonio cultural de primera y segunda lengua en la solución de problemas de proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.
4. Saber identificarse con una concepción teórica integral para enfrentar los problemas de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas en la educación superior.
5. Trabajar en equipo, concientes del papel que como lingüista de segundas lenguas deben cualificar con otras especialidades, armonizando sus criterios personales con los del colectivo, y con la sociedad en general, coadyuvando a su adiestramiento en su papel de liderazgo, a través de la interrelación de roles y otros métodos activos de enseñanza.

5.6.4.2. Objetivos instructivos de nivel IV de segundas lenguas

1. Interpretar y producir diferentes textos orales y escritos sobre hechos socioculturales en primera, segunda lengua y cultura.
2. Aplicar los fundamentos de reconocimiento y comprensión de combinación morfológica, sintáctica, semántica y pragmática de segundas lenguas en la producción de textos orales y escritos.
3. Desarrollar las competencias comunicativas y productivas en la composición, traducción de textos narrativos y expositivos.
4. Aplicar conocimientos metodológicos y técnicas científicas de investigación sistemática para desarrollar el hábito del auto preparación, búsqueda y análisis independiente de información, su procesamiento y elaboración de textos de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas.
5. Utilizar con eficacia la literatura publicada en segundas lenguas, relativos al perfil

amplio de la especialidad del lingüista, así como el desarrollo productivo controlado de la escritura, lectura, comprensión y la expresión discursiva en segundas lenguas.

A continuación presentamos unidades mínimas del nivel IV de proceso enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en forma general, como base orientadora y las mismas deben ser adecuados y adaptados de acuerdo a las características de segundas lenguas, tomando en cuentas los conocimientos previos de los estudiantes y en el marco de interculturalidad.

5.6.4.3. Contenidos de nivel IV de segundas lenguas

D. Contenidos mínimos

I. Composición de textos de costumbres

- 1.1. Textos de actividades cotidianas
- 1.2. Textos de fiestas religiosas y originarias
- 1.3. Textos de ferias semanales y anuales
- 1.4. Textos organización social
- 1.5. Textos informativos
- 1.6. Textos normativos
- 1.7. Textos culturales y educativos

II. Composición de textos para medios de comunicaciones

- 2.1. Medios de comunicación masiva
- 2.2. Teléfonos e instrumentos de comunicación andinos
- 2.3. Transporte terrestre
- 2.4. Transporte arreo
- 2.5. Transporte fluvial
- 2.6. Signos y símbolos
- 2.7. Indicadores naturales
- 2.8. Metáforas animadas e inanimadas
- 2.9. Sueños
- 2.10. Signos de tejidos de telares y manuales

III. Composición de economía y ocupación

- 3.1. Sistema de economía forrajera
- 3.2. Sistema de economía horticultura
- 3.3. Sistema de economía agrícola
- 3.4. Sistema de economía de reciprocidad
- 3.5. Sistema de acumulación y distribución
- 3.6. Organización de cooperativas

IV. Composición-traducción de textos de autoridades y líderes

- 4.1. Autobiografía
- 4.2. Biografía de la familia
- 4.3. Biografía de autoridades nacionales y originarias
- 4.4. Biografía de héroes

V. Composición de textos literarios orales y escritos

- 5.1. Cuentos de fantasía
- 5.2. Cuentos amorosos
- 5.3. Cuentos históricos
- 5.4. Mitos
- 5.5. Leyendas
- 5.6. Teatro
- 5.7. Textos informativos
- 5.8. Recetas de comidas nacionales y originarias

5.7. Métodos de proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

El método es el camino que permite llegar y lograr metas como también los fines sobre saberes necesarios para la consecución de esos fines, a las actividades corresponden las decisiones relativas a cómo lograr esos fines y la adquisición de esos saberes mediante las actividades de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

El método es la vía, la estructura lógica dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas; es el sistema de procedimientos; la forma de estructuración del proceso para transformar y formar el sujeto activo, lo que permite su caracterización esencial, para resolver el problema, para lograr los objetivos.

El método de proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de segundas lenguas debe ser condicionado por la realidad objetiva a que se enfrenta. Todo método de PEA. debe basarse en un apartado conceptual determinado y en las reglas que permitan avanzar en el proceso formación del desarrollo de competencias comunicativas y productivas, desde lo conocido a lo desconocido. En este sentido, el método científico del proceso de enseñanza y aprendizaje proporciona la orientación y dirección adecuadas al trabajo del docente. Se convierte en el camino más coherente, eficiente para alcanzar los resultados esperados y condiciona la formación de profesionales competitivos.

Por otro lado, se debe determinar un método al tipo de formación que se desea lograr

porque el método está supeditado al objeto del proceso, responde a una lógica, se fundamenta en una teoría, enfoque y se confronta en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto. La selección de uno u otro método de proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es la consecuencia de la determinación, por el modelo de diseño curricular, de aquel que mejor se adecua a todos los aspectos del desarrollo de competencias comunicativas y productivas en la segunda lengua.

En esta instancia, es fundamental decidir qué tipo de métodos se debe utilizar para los fines que perseguimos y con los contenidos que hemos seleccionado, los criterios para organizar esas actividades de modo que se produzca un recorrido de aprendizaje en el sentido deseado y por último, las relaciones que debemos establecer entre las actividades.

En este sentido, se plantea aplicar el método comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Esto se fundamenta en la adquisición o apropiación de competencias comunicativas y productivas de segundas lenguas y en la incorporación de aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de una segunda lengua. Es decir, tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa del universitario, entendida como un conjunto de procesos de comprensión y reconocimiento del hablante-oyente/ escritor-lector donde se pone en juego para producir y comprender enunciados adecuados a la situación y al contexto de la comunicación y al grado de formalización requerida.

Por otro lado, el método comunicativo permite establecer diversos sistemas de procedimientos, estrategias y acciones orientadas a la producción y comprensión de una amplia gama de competencias comunicativas en situaciones y contextos concretos con arreglo a finalidades específicas. Además, con el método comunicativo se puede desarrollar una serie de nociones y habilidades orientadas a la cualificación del estudiante para planificar y crear sus propias producciones textuales, orales y escritas. Esto se trata, por tanto, de establecer un conjunto de actividades en las que los estudiantes puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que aúne la expresión, la comprensión y la reflexión, permitiendo integrar,

interiorizar sus propias prácticas de competencias lingüísticas en segundas lenguas, con arreglo a principios como los de coherencia, adecuación y cohesión, en sus acciones cotidianas de interacción comunicativa.

Entonces, el método comunicativo permite desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en la segunda lengua. De esa manera, se puede optimizar apropiadas habilidades lingüísticas en segundas lenguas. Además, el método comunicativo permite aplicar otros métodos y técnicas para la negociación, explicación y discusión de los estudiantes de sus conocimientos previos, ello es un elemento fundamental para la motivación como para hacer la realidad, el diseño de programas de segundas lenguas.

Es más, con el método comunicativo se parte del uso de la segunda lengua para aprender con quién o con quiénes se desea comunicar, para qué, sobre qué se necesita comunicarse; dónde y cómo se logra la comunicación. Por otro lado, se hace énfasis en la comprensión de una situación comunicativa mediante actividades en las que se dialoga. Con este método no se recurre a la traducción para el aprendizaje de segunda lengua; esto es, se aprende segunda lengua de manera directa, escuchando, hablando, leyendo y escribiendo y respondiendo según la comprensión. Además, el método comunicativo permite establecer estructuras de los contenidos, unidades, temas y vocabularios de los textos orales y escritos de acuerdo al contexto comunicativo para ejercitar la segunda lengua a partir de contextos socioculturales y conocimientos previos de los estudiantes. A continuación presentamos las características fundamentales del método comunicativo que permite el desarrollo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

a) Aprender lengua significa aprender a comunicarse utilizando diálogos centrados en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan los elementos de la segunda lengua.

b) Se busca una pronunciación comprensiva y se acepta cualquier recurso que ayude a los estudiantes, esto dependerá de sus intereses y motivaciones para apropiarse de segundas lenguas

c) Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario y como

también la traducción cuando los estudiantes la necesitan o se benefician de ella para adquirir las habilidades lingüísticas de segundas lenguas.

d) Se busca la competencia comunicativa y productiva para desarrollar las habilidades de comprensión, expresión, lectura y escritura para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada.

e) La secuencia de proceso prevalece de cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado y debe mantener el interés de los estudiantes.

f) Los docentes ayudan a los estudiantes mediante la motivación en cualquier forma para trabajar y desarrollar y fortalecer las habilidades lingüísticas de las segundas lenguas.

g) El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la segunda lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto de comunicación social y se espera que los estudiantes se relacione con otras personas que hablan esa segunda lengua, ya estén presentes, en el trabajo, en proceso de aprendizaje en pareja y en grupo a través de la lengua oral o escrita.

En la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, el método comunicativo se centra en la comunicación y en el desarrollo de habilidades lingüísticas, es decir, en el acto de habla y producción. En este sentido, en el aprendizaje prima las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática, pronunciación, sintaxis, léxico y la pragmática, estos se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal.

El método comunicativo no descarta los criterios que sirvieron de base a los métodos estructurales, sino que se apoya en los métodos de traducción, audiolingüístico, directo, deductivo, inductivo, etc., para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas sea activo y participativo y no de memorizar las reglas gramaticales, el léxico de manera pasiva. Entre tanto, introduce la práctica de recurrir a la lengua materna de los estudiantes en tanto en cuanto sirva para una mejor asimilación de los procesos

gramaticales, introduce la práctica de la expresión escrita y la lectura, de los niveles de uso de segundas lenguas y de la detección de errores para eliminar las posibilidades de interferencias que puedan producirse entre la segunda y la primera lengua.

Además, el método comunicativo se constituye en el marco de intercultural, comunitario. Esto implica democratizar el aprendizaje y centrarse en la autonomía del estudiante y en su responsabilidad a lo largo del proceso de aprendizaje. El docente debe ser consciente de la reciprocidad entre enseñanza-aprendizaje, debe tomar decisiones de enseñanza que permitan el aprendizaje de los estudiantes mediante la experiencia y la práctica de segundas lenguas que incluya la participación e interacción basadas en experiencias de aprendizaje, acción y cooperación.

5.7.1. Técnicas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

La técnica es una manera de dirigir una clase para hacerla más efectiva de acuerdo a la naturaleza de segundas lenguas, los objetivos fijados y las circunstancias de tiempo y lugar que rodea en el momento de la clase.

La técnica de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es el conjunto de instrumentos y medios a través de los cuales se efectúa el método. Si el método es el camino, la técnica de enseñanza-aprendizaje proporciona las herramientas para recorrer ese camino. Es decir, la técnica propone las normas para desarrollar, fortalecer y ordenar las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Además, proporciona instrumentos de cualificación, recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos de aprendizaje y aporta a la ciencia lingüística todos los medios para aplicar el método.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas deben matizar el desarrollo de las competencias comunicativas ya que se encuentra en constante relación con las características personales y habilidades del docente y estudiante, sin dejar de lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo.

Las técnicas forman parte de la formación profesional. En este sentido, se conciben como el conjunto de actividades que el docente estructura para que el estudiante construya el

conocimiento y desarrolle las habilidades lingüísticas en segundas lenguas, lo transforme, lo problematice y lo evalúe.

Además, el estudiante participa activamente en el desarrollo y en la articulación de nuevos conocimientos de su propio proceso. De este modo, las técnicas didácticas ocupan un lugar medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las actividades que en el proceso se planean y se deben realizar para facilitar la construcción de las competencias comunicativas y productivas en las segundas lenguas. Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe seleccionar diferentes técnicas de acuerdo a las necesidades y expectativas del proceso, las mismas deben ser adecuadas y adaptadas a las características propias y el nivel de lengua de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. A continuación se consideran algunas técnicas más sobresalientes:

5.7.1.1. Técnica de diálogo

Es una técnica que permite desarrollar la interacción entre el docente y estudiante como también entre estudiantes. Los estudiantes son llevados a reflexionar y adquirir las segundas lenguas mediante la conversación constante y formulando preguntas-respuestas en segundas lenguas ya sea en grupo grande o en pareja de dos estudiantes sobre un tema determinado.

6.1.2. Dinámica de grupos

Consiste en organizar a los estudiantes en grupos dándole autonomía y libertad para elaborar y preparar diálogos o conversaciones con sus propias palabras sobre contexto asignado en segundas lenguas.

Los estudiantes desarrollan de una manera mejor los impulsos y las motivaciones individuales como también los procedimientos activos de aprendizaje y cultivan actitudes dialógicas en segundas lenguas.

El grupo de dos o no más de cuatro ejerce un efecto orientador sobre los participantes facilitando la acción conjunta hacia un objetivo común. De esa manera, se desarrolla el

espíritu de camaradería, cooperación, solidaridad y reciprocidad en el aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, el aprendizaje se potencia con los integrantes del contexto.

5.7.1.3. Técnica expositiva

Los estudiantes realizan una exposición oral en segundas lenguas de un tema. La exposición tiene forma de discurso, no de oratorio sino que intercambian con el diálogo, la demostración, objetivación y reflexión en el manejo adecuado comunicativo frente a sus compañeros en segundas lenguas.

La técnica de exposición permite a los estudiantes de transmitir información de un tema, propiciando la comprensión, familiarización y reproducción del mismo en la segunda lengua.

5.7.1.4. Técnica de Lectura comentada

Esta técnica permite la comprensión e interpretación del texto leído en segundas lenguas de los estudiantes. Si los estudiantes no comprenden muy claramente ciertos textos, páginas o párrafos el docente aclara, explica o hace un comentario interpretativo del texto para que los estudiantes puedan comprender el mensaje en segundas lenguas.

5.7.1.5. Técnica de dramatización

Esta técnica consiste en personificar los hechos con la concurrencia de los estudiantes haciendo vívida, natural, los acontecimientos, las relaciones interpersonales de la vida de los hombres, de costumbres y tradiciones o de quehaceres cotidianos de los mismos estudiantes en la segunda lengua.

La dramatización es un juego y un ejercicio de realización de una serie de actividades con el lenguaje. El estudiante comienza a acercarse al lenguaje de la segunda lengua hacia el juego comunicativo, realizando un diálogo de un restaurante, mercado, plaza, parque, avenida, comprar alimentos en la calle, cobrar y devolver billete en un autobús,

encuentros entre; amigos, docente, desconocidos, médico, presidente, asambleas del barrio, comunidades, etc.

5.7.1.6. Juego de roles

Es una de las técnicas que permite desarrollar la personalidad y recreación de una situación ficticia. El estudiante moviliza todos los medios expresivos que posee, integra lo afectivo, cognitivo, cultural, lingüístico, gestual, la fonética y la mímica. En este sentido, el estudiante debe comportarse como en cualquier situación auténtica de lenguaje, sin plan previo predeterminado de donde desemboca a la situación de partida.

El juego de roles permite introducir diferentes dosis de personalización por parte de los participantes de dos o tres estudiantes en escenas o de personajes más espontáneos, más fantasiosos sin plan ni guión predeterminado, sin documentación ni preparación particular.

5.7.1.7. Lluvia de ideas

Es la exposición participativa de los estudiantes en el aula presentando una serie de sugerencias, argumentación para analizar en forma de diálogo en la segunda lengua.

Los estudiantes presentan muchas ideas sobre un tema de observación de dibujos, gráficos, textos leídos o algún acontecimiento social o de actividades culturales, políticas, religiosas y académicas para seleccionar éstas de acuerdo a su importancia, claridad, relación con la segunda lengua y tema que se estudia. Luego se organiza en grupos de discusión para que luego, al estudiante interactúe activamente en el proceso de aprendizaje en segundas lenguas.

5.7.1.8. Técnicas de observación

Es la observación activa, atenta, minuciosa de los fenómenos de la naturaleza, textos de aprendizaje, bibliografías, acontecimientos sociales, culturales, políticos, económicos, académicos con la participación directa de la mayor cantidad de los sentidos para comprender, reflexionar mejor sobre las cosas aprendidas en segundas lenguas.

La técnica de observación permite a los estudiantes de conocer una cosa en su conjunto y en su detalle. De esta manera, quedan grabadas en la memoria más cosas cuando la atención está concentrada sobre aprendizaje de segundas lenguas en forma metódica. Se recuerda mejor a una persona cuando se toma en cuenta el color de la piel, el pelo, la estatura, su edad, su nombre, los rasgos de su personalidad, extravagancia, biografía, preferencias.

5.7.1.9. Técnica de talleres

Es un proceso de aprendizaje en forma práctica, directa, intuitiva mediante la planificación de actividades, programas planes para desarrollar las competencias comunicativas y productivas de acuerdo al contexto de segundas lenguas.

Es una actividad organizada y sumamente socializada en sus funciones de los estudiantes. Los participantes de acuerdo a sus funciones realizan trabajos de descripción, composición, elaboración de diálogos de diferentes acontecimientos, como también investigación, lecturas bibliográficas, discusiones elaboradas, redacción de resúmenes, ensayos en la segunda lengua.

5.7.2. Desarrollo de habilidades lingüísticas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe desarrollar las habilidades lingüísticas para que los estudiantes aprendan las funciones y las formas de segundas lenguas. Entre tanto, deben aprender las convicciones de la comunicación social; esto lleva a la apropiación de los sistemas verbales y no verbales. Es decir, el estudiante debe aprender las competencias comunicativas orales y escritas escuchando, hablando, leyendo y escribiendo en la segunda lengua.

5.7.2.1. Habilidad de comprensión oral

Esta habilidad permite captar o comprender el sentido de las descripciones, narraciones y comparaciones referidas a sucesos, hechos de su vida, de la familia y comunidad en la segunda lengua. Esta práctica debe encaminarse a conseguir que el estudiante ejercite la

comprensión y reconocimiento de contenidos fonéticos, el significado del léxico y la morfosintaxis de la segunda lengua. Esto permite al estudiante una interpretación adecuada del mensaje y retención de la información recibida.

El desarrollo de la habilidad de comprender las expresiones requiere, además de una presentación adecuada del material auditivo, la realización de prácticas de comprensión y escuchar expresiones orales y escritas de manera intensiva, encaminando a que el estudiante ejercite la comprensión de los diferentes elementos del lenguaje. No solamente al nivel de comprensión lingüística del estudiante, sino también a su capacidad intelectual y cultural. En la comprensión oral referida a una conversación, audición y lectura, el estudiante debe desarrollar las siguientes habilidades en la segunda lengua.

- a) Discriminar los sonidos diferenciales de segundas lenguas.
- b) Reconocer las particularidades de acentuación de las palabras.
- c) Reconocer la estructura rítmica de segundas lenguas.
- d) Reconocer las funciones de la acentuación y la entonación para identificar la estructura informativa de los enunciados así como el tono emocional y la actitud.
- e) Reconocer las funciones de las palabras en posiciones primarias y secundarias.
- f) Reconocer las formas y funciones de morfemas: libres, bases y ligados.
- g) Reconocer los modelos típicos de ordenación de segundas lenguas.
- h) Reconocer el vocabulario utilizado en los temas principales de audición y conversación.
- i) Reconocer la función y la forma de cada uno de las categorías gramaticales.
- j) Reconocer las estructuras, la combinación y los recursos sintácticos principales.
- k) Reconocer los recursos de cohesión en el discurso oral.
- l) Reconocer las formas explícitas de las unidades gramaticales y frases.
- ll) Establecer una comprensión e integración entre los acontecimientos como poesías, canciones, dramas, cuentos, chistes, rezos.
- m) Clasificar e identificar lugares, personas y objetos en categorías.
- n) Inferir relaciones de causa y efecto de los enunciados.
- ñ) Inferir la distribución temporal de los acontecimientos

- o) Lograr la habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas.
- p) Relacionar el mensaje de entrada con los propios conocimientos previos.
- q) Identificar la intención retórica y función de un enunciado o parte de un texto oral.
- r) Extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios en textos simples
para su mejor comprensión.

En el programa se debe articular las habilidades mencionadas y decidir cuáles tienen más posibilidades de ser aplicadas y utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el contexto sociocultural real fuera del aula, cuáles son susceptibles de aparecer en el aula y cuáles podrían darse tanto dentro como fuera de ella.

5.7.2.2. Habilidades de expresión oral

Este tipo de habilidad permite describir, relatar, y narrar discursivamente de manera espontánea sucesos de su vida familiar, universitaria, regional, nacional e internacional así como de eventos ficticios de circunstancias de la vida y del mundo en segundas lenguas.

En este sentido, al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de la expresión oral se debe dar lugar tan pronto que el universitario comprenda el significado de los primeros elementos del lenguaje de segundas lenguas. Para ello se debe utilizar diálogos cortos, relacionados con su contexto social y que llame la atención al estudiante no sólo por el tema, sino también por la forma atractiva de presentarlos. Es decir, iniciar con las unidades más simples en segunda lengua, a través de los sonidos individuales, y en el dominio de las palabras y las frases hasta llegar al discurso. El estudiante escucha expresiones o diálogos espontáneos dos o tres veces, sin recurrir al texto; a continuación, se debe presentar el texto escrito para que lo lea, posteriormente el estudiante debe elaborar preguntas y repuestas con sus propias palabras para dialogar con su compañero. En esta fase, el estudiante dispone de la libertad necesaria para emplear el lenguaje de segundas lenguas que le parezca más apropiado de acuerdo a

sus conocimientos previos. Los estudiantes para desarrollar la expresión oral en segundas lenguas deben lograr las siguientes habilidades orales:

- a) Aplicar la habilidad de articular los componentes fonológicos de segundas lenguas de forma que sea posible la comprensión.
- b) Lograr el dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación.
- c) Expresar un nivel aceptable de fluidez.
- d) Desarrollar la habilidad de expresión oral en situaciones generales y en particulares.
- e) Desarrollar la habilidad para desenvolverse en la integración sociocultural en su contexto social.
- f) Lograr la habilidad de saber escuchar las conversaciones.
- g) Establecer la habilidad de conocer, combinar y negociar el propósito de una conversación utilizando los rasgos lingüísticos de segundas lenguas.
- h) Lograr la utilización de categorías gramaticales y léxicas de una manera adecuada en la expresión oral.

5.7.2.3. Habilidades de comprensión escrita

La habilidad de comprensión proporciona al estudiante de una segunda lengua para leer comprensivamente un texto y con el ritmo, velocidad y entonación normal de las palabras, frases, textos cortos y textos extendidos a partir de los elementos conocidos, basados en las experiencias propias de los estudiantes.

En el aprendizaje de una segunda lengua se debe perseguir con la lectura: obtener información, comunicarse con los contenidos de los textos, leer textos técnicos, realizar ensayos a partir del texto leído, interpretar, explicar los textos leídos oralmente. Por otro lado, se debe dotar textos de lectura que forma parte de la vida normal de los estudiantes de una segunda lengua como: cuentos, novelas, periódicos, revistas, historias, teatros, biografías de autoridades, etc. La habilidad de la comprensión escrita, es capacitar al estudiante para que alcance la comprensión de los distintos niveles de significados presentes en un texto escrito: categorías léxicas, categorías gramaticales, y al contexto sociocultural que corresponde el texto.

La lectura intensiva en segundas lenguas tiene como objeto desarrollar un análisis detallado del texto para que los estudiantes descubran el significado de las palabras, frases, párrafos y relaciones que puedan establecerse entre diferentes partes del mismo, así como sean capaces de relacionar la información extraída del texto con su propia experiencia. La lectura constante debe constituir como una práctica habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con la finalidad de comprobar la capacidad comprensiva de los estudiantes.

En este sentido, los estudiantes deben buscar una información concreta o un mensaje global y a servirse exclusivamente del contexto para deducir el significado de los contenidos y de los términos desconocidos que puedan aparecer. Por lo tanto, el estudiante debe desarrollar las siguientes habilidades de lectura comprensiva:

- a) Utilizar habilidades para abordar las palabras, como identificar las correspondencias entre sonido y símbolo.
- b) Utilizar los conocimientos gramaticales para captar el significado de cada uno de ellos.
- c) Utilizar métodos y técnicas de lectura comprensiva para objetivos distintos.
- d) Realizar una lectura en forma general y en detalle para identificar palabras claves o la información que tiene el texto.
- e) Relacionar el texto con los propios conocimientos previos sobre el tema.
- f) Identificar la intención retórica o funcional de oraciones o párrafos del texto.
- g) Realizar resumen, esquema comprensivo, mapa conceptual, síntesis, ensayo para una mejor comprensión del texto.

5.7.2.4. Habilidades de expresión escrita

La expresión escrita es una habilidad comunicativa pues el hecho de que una persona hable una segunda lengua no quiere decir que automáticamente pueda escribirlo correctamente. La habilidad de la escritura comprende una serie de habilidades, las mismas que deben ser desarrolladas desde el inicio del aprendizaje de la escritura de segunda lengua.

La escritura es un medio para consolidar el aprendizaje oral de una segunda lengua, la

enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita debe perseguir el objetivo de comunicarse a través del medio escrito. Aprender a escribir una segunda lengua es un arte que no surge de un modo espontáneo, ni siquiera en la lengua materna, sino que tiene que ser practicado sistemáticamente hasta conseguir un cierto grado adecuado.

En el aprendizaje de una segunda lengua se debe perseguir con la lectura: obtener información, comunicarse con los contenidos de los textos, leer textos técnicos, realizar ensayos a partir del texto leído, interpretar, explicar los textos leídos oralmente. Por otro lado, puede presentar oralmente en segunda lengua un pasaje sobre un hecho o situación de interés con la finalidad de tomar apuntes para su posterior redacción, como también facilitar por escrito una serie de textos para desarrollar ensayos, composición de otro texto a partir de la comprensión de lectura. Para fortalecer los hábitos de la escritura, los estudiantes deben realizar las siguientes actividades en segundas lenguas:

- a) Dominar las habilidades de combinación de fonemas, categorías léxicas, categorías gramaticales.
- b) Dominar y aplicar las convenciones ortográficas y de signos de puntuación.
- c) Utilizar el sistema gramatical para hacer patente el significado que se quiere transmitir.
- d) Organizar el contenido en el nivel del párrafo y del texto completo para diferenciar adecuadamente información nueva de la conocida, así como la información principal de los comentarios.
- e) Seleccionar un estilo apropiado para el destinatario elegido.

5.7.3. Materiales didácticos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Los materiales didácticos como libros o textos, revistas, guías cassetts y videos deben responder a una integración coherente al contexto sociocultural y a los conocimientos previos de los estudiantes y a las diversas aportaciones pedagógicas, sociolingüísticas, sociológicas, psicolingüísticas y epistemológicas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Al elaborar los textos se debe tomar en cuenta aspectos tales como la concepción de los enfoques, objetivos, contenidos, métodos, instrumentos, su selección, la organización y secuenciación de contenidos, los tipos de actividades, su organización secuenciada y su relación con la evaluación.

En ese sentido, las actividades y prácticas de enseñanza-aprendizaje deben adecuarse al grupo de estudiantes que está dirigido, por lo tanto, es recomendable diseñar los materiales aprovechando los ejes y contenidos culturales de la región de pertenencia de los universitarios que ofrecen en lo común y en la diversidad cultural. Entre tanto, se debe elaborar textos o libros con contenidos de vivencias de primera y segunda lengua de los estudiantes: cuentos, imágenes, canciones que faciliten y favorezcan la formación de autoestima y la seguridad personal en la formación profesional.

Los libros o textos deben ser adecuados al grupo de estudiantes para lograr la recuperación de las experiencias vividas por éstos así se consigue una mejor orientación para seleccionar, planificar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas. Entre tanto, se considera las siguientes apreciaciones:

- a) En los libros o textos se debe introducir las situaciones y los escenarios habituales de los estudiantes para que los identifiquen y comiencen a analizar y desarrollar los contenidos o unidades del texto.
- b) Tener en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes a partir de su ambiente cotidiano. Lo fundamental es la de familiarizar con portadores textuales para que empiecen a aprender cómo buscar información cuando la necesitan, para que comprendan los textos de diversos códigos lingüísticos y logren diferenciar y apoyarse en ellos para comprender la funcionalidad de los mismos.
- c) Los libros o textos deben partir de los contenidos de la lengua materna como instrumento de comunicación. En este sentido, se entiende la interculturalidad como un proceso mediante el cual, el estudiante adquiere experiencias, desde las más cercanas y conocidas vivencialmente hasta las percibidas y no conocidas por la propia experiencia de otras vivencias.
- d) Los libros o textos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas deben perseguir la adquisición de experiencias mediante la interacción en la cual la segunda lengua debe

jugar un rol como medio de comunicación y socialización a través de la comprensión o reconocimiento de los contenidos, sentido, función y significados de las palabras, oraciones para comunicarse apropiadamente en segundas lenguas.

e) Readecuar los libros o textos ya existentes de acuerdo a las expectativas, necesidades de los estudiantes para desarrollar las competencias comunicativas y productivas en segundas lenguas.

5.7.4. Medios e instrumentos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior, los medios e instrumentos se constituyen elementos fundamentales dentro del proceso didáctico. Los mismos permiten una comunicación bidireccional que existe entre los docentes y estudiantes. Estos deben establecerse de manera más afectiva para desarrollar las habilidades lingüísticas y productivas. En este proceso de comunicación deben intervenir diversos componentes como son: la información, el mensaje, el canal, el emisor, el receptor, la codificación y decodificación. En este sentido, los medios e instrumentos deben ser para aumentar la efectividad del trabajo del docente y del estudiante para la formación científica y para elevar la motivación hacia la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Por otro lado, los recursos didácticos deben estar orientados a un fin y organizados en función de los criterios de referencia del currículo. Los medios e instrumentos deben estar íntimamente relacionados con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades y posibilidades de aplicación. Los medios e instrumentos didácticos deben ser determinados de acuerdo al contexto y a las necesidades para que correspondan a las principales funciones que deben desempeñar los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Los medios e instrumentos deben tener las siguientes funciones:

a) Función innovadora: cada medio e instrumento debe plantear una nueva forma de integración en segundas lenguas.

- b) Función motivadora: debe adecuarse el aprendizaje de segundas lenguas a los intereses de los universitarios y debe responder al contexto social cultural del estudiante.
- c) Función desarrolladora: los medios e instrumentos deben ser mediadores de la realidad.
Los distintos medios faciliten el contacto con distintas realidades lingüísticas y socioculturales, así como distintas visiones y aspectos de las mismas.
- d) Función facilitadora de acción didáctica: este tipo de medios facilitan la organización de las experiencias de aprendizaje, actuando como guías para hacer contacto con los contenidos y como también para la realización de un trabajo con el propio medio.
- e) Función formativa: los distintos medios e instrumentos permiten y provocan la aparición y expresión de emociones, informaciones y valores que transmiten diversas modalidades de relación, cooperación o comunicación en segundas lenguas.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de segundas lenguas, en la educación superior se debe contar con los siguientes medios e instrumentos didácticos en cada aula de enseñanza de segundas lenguas:

5.7.4.1. Magnetófono

Es un medio que permite presentar la lengua oral en situaciones reales, con voces múltiples y con expresiones de los rasgos lingüísticos suprasegmentales, intensidad, tono, ritmo, cadencia. Además, este tipo de medios con sus respectivos soportes como discos, cintas, casetes contribuyen situaciones favorables de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, las mismas pueden ser entrevistas, opiniones, sonidos, creación de determinados ambientes de uso lúdico.

5.7.4.2. Proyector

Es un medio visual de enorme rendimiento en clase para proyectar diapositivas, filminas para que complementen al magnetófono como medio de exponer agradablemente los aspectos culturales de segunda lengua.

5.7.4.3. Video

Es una presentación de imagen-sonido o acústica-óptica de la realidad de un suceso. En este sentido es un medio técnico que se aproxima a la configuración del estudiante en lo que se refiere a la percepción auditiva, visual y por ello, es el mecanismo más apropiado para fortalecer, desarrollar la recepción de una segunda lengua. El video transmite una impresión concreta del acto lingüístico; el estudiante percibe con claridad en qué condiciones contextuales se recibe y expresa una segunda lengua. Por lo tanto, permite percibir la gramática, léxico, las regularidades de la fonética, la entonación y los fenómenos extralingüísticos de segundas lenguas. Los videos deben ser utilizados adecuadamente de la siguiente manera:

- a) Repetir cuantas veces sea necesario.
- b) Transmitir la información con imagen y sonido.
- c) Explicar las informaciones lingüísticas y extralingüísticas: música, sonidos, contenidos del video.
- d) Presentar todo tipo textos relacionados con el tema de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas.
- e) Presentar videos con contenidos socioculturales y sociolingüísticos del estudiante y del otro.

5.7.4.4. Videos caseteras y televisión

Es un instrumento didáctico que permite al estudiante ver, leer, interpretar, escribir y enjuiciar la imagen-audio ayudándole a la percepción y comprensión de la realidad de segundas lenguas.

5.7.4.5. Retroproyector

Es un medio visual que ofrece múltiples aspectos en su utilización. Esto permite fijar la atención de los estudiantes en partes concretas de la imagen, ya que el docente puede suministrar el material de una misma transparencia progresivamente. En este sentido, facilita la labor de presentar, ampliar, explicar, y repasar la información a través de lo que se proyecta: la presentación audiovisual del material, con prioridad de la imagen. Aumenta la comprensión oral y desarrolla la habilidad auditiva, aproximando al estudiante a la realidad que escucha y observa. Entre tanto, permite desarrollar una variedad de ejercicios como se puede apreciar en lo siguiente:

- a) Adición de diferentes elementos sobre temas de aprendizaje.
- b) Combinación de elementos relacionados con los objetivos: lógicas, espaciales, temporales, causales dentro de una misma imagen.
- c) Representación analítica, sintética de las imágenes.
- d) Sustitución y transformación de elementos.

5.7.4.6. Títeres

Este tipo de material sirve para hacer una representación con la que el estudiante podrá comprender mejor las competencias y actuaciones lingüísticas en segundas lenguas realizando y actuando.

5.7.4.7. Laboratorio de idiomas

La Carrera de Lingüística e idiomas debe disponer con un laboratorio de idiomas altamente equipado y especializado para cada área de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas porque es un medio técnico sonoro que tiene enorme utilidad en el aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo en la codificación y decodificación de la comprensión y expresiones orales. Puede incidir tanto sobre la competencia comunicativa como sobre la actuación del estudiante.

El laboratorio de idiomas debe ser un espacio para que los estudiantes realicen diferentes actividades de adiestramientos encaminados para favorecer la autoestima en segundas lenguas por medio de la comprensión auditiva y de la ejercitación formal e informal de la

gramática y del vocabulario, tales como el uso de lengua, sustitución de palabras, frases y oraciones simples y múltiples de acuerdo a su necesidad de comunicación, adición, transformación simple, transformación por sustitución, por adición, respuesta fija, respuesta con varias posibilidades y respuestas libres en segundas lenguas.

La programación en el laboratorio de idiomas debe propiciar ejercicios situacionales encaminados a la comprensión oral sobre la audición de textos, la expresión oral, ejercicios de fonética y la introducción de lengua coloquial en los niveles avanzados.

El laboratorio debe posibilitar al universitario en segundas lenguas el trabajo individualizado, el autocontrol en el ritmo del trabajo, la autocorrección, entonación discursiva y retroalimentación, así como todas las posibilidades de los medios técnicos sonoros.

5.8. Evaluación de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

La evaluación es el medio de verificación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje para establecer los alcances logrados de los objetivos fijados, contenidos y la corrección del modo de proceder metodológico. En ese sentido, la evaluación adquiere una función de apreciar el desfase o el ajuste entre el comportamiento adquirido y los objetivos predeterminados.

Entre tanto, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir juicios e incorporando al proceso formativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer información continua y significativa para conocer la situación real de los estudiantes, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas mejorándola progresivamente.

La evaluación del proceso debe ser la riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permita la posibilidad de intervenir y readecuar su desarrollo y la ejecución de proceso de enseñanza-aprendizaje

de segundas lenguas. Considerando estos aspectos se plantea los siguientes modos de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

6.8.1. Evaluación diagnóstica

Al comienzo de un nivel de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe realizar una evaluación inicial para recoger información sobre las representaciones de los estudiantes que integran el grupo, antes de iniciar una situación nueva de aprendizaje. El objetivo de la evaluación diagnóstica en la fase inicial de la secuencia didáctica consiste en determinar la situación de los universitarios antes de empezar la enseñanza, para adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades. Es decir, cuando un estudiante llega por primera vez a centros universitarios, bien para iniciar proceso de aprendizaje, bien para continuar otro nivel de segundas lenguas.

En el primer caso es necesario realizar una amplia recogida de datos para precisar y establecer del mejor modo las características personales, familiares, sociales y las lenguas que hablan y escriben como primera y segunda lengua. La primera etapa de evaluación tiene una función diagnóstica, que permite conocer al estudiante para poder adaptar y readecuar de una manera adecuada los objetivos, contenidos, unidades mínimos, métodos, técnicas y recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

La segunda etapa, es conocer las experiencias y los conocimientos previos que tiene los estudiantes en relación a las segundas lenguas, de manera que la evaluación inicial estará en función de los datos ya poseídos de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro de estudios universitarios.

En este sentido, la evaluación inicial permite conocer el grado de desarrollo del universitario en segundas lenguas así como los conocimientos previos que posee al incorporarse a una nueva situación de aprendizaje. Una vez realizada y obtenida esta información el docente tendrá conocimientos de qué tipo de ayuda pedagógica aplicará para facilitar de una manera coherente el proceso de formación académica de los estudiantes.

5.8.2. Evaluación formativa

Este tipo de evaluación tiene como finalidad de establecer el conocimiento, la realidad de cada estudiante cuál es su proceso personal de aprendizaje, contribuyendo de este modo a la autoevaluación del mismo y a la aparición de actitudes o estrategias personales para superar las dificultades. Asimismo, la evaluación formativa debe permitir la valoración de procesos de enseñanza-aprendizaje para la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluado que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.

Este tipo de evaluación se debe realizar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo. De esa manera, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca del aprendizaje que realiza el estudiante y su modo particular de adquisición de segundas lenguas en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible retroalimentar con medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Además, es fácil detectar en base a las dificultades diferentes tipos de actividades y situaciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los universitarios. En este sentido, la evaluación formativa permite realizar una acción reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas para evidenciar su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos.

El desarrollo de evaluación formativa permite establecer la formación del estudiante, de ahí la importancia de identificar y definir los intereses, los gustos, las necesidades, y las potencialidades de los estudiantes, no sólo para ejecutar determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje, sino para desarrollar las habilidades y talentos innatos o adquiridos en segundas lenguas.

Por otro lado, la evaluación formativa se desarrolla en el tiempo y espacio, mediante un conjunto de actividades, lógicamente estructuradas, en una sucesión de pasos, con el propósito de lograr los objetivos planteados, atendiendo las características del objeto que

se evalúa, para satisfacer las necesidades sociales: la calidad, la competitividad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. En este entendido, la evaluación formativa permite evaluar los siguientes aspectos:

- a) Se aplica la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Se incorpora al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.
- c) La finalidad de evaluar es la mejora del proceso evaluado
- d) Permite tomar medidas de carácter inmediato.
- e) Se recoge datos concernientes de progreso y de dificultades de aprendizaje.
- f) Permite adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades
e intereses de los estudiantes.
- g) Orienta el proceso de aprendizaje del estudiante.
- h) Establece el grado de dominio respecto a los objetivos de formación.
- i) Posibilita el diseño y la realización de actividades de apoyo y reincorporación de otras actividades y la retroalimentación del proceso.
- j) Permite aplicar medidas o mecanismos correctores de mejoras en el proceso de aprendizaje.

5.8.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se debe enmarcar en establecer los resultados apropiados para la valoración de productos o procesos que se considera terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valores del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. La finalidad es determinar el valor del producto final del grado de aprendizaje para cuantificar el resultado de todo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación sumativa consiste en medir los resultados de aprendizaje para establecer el alcance del nivel exigido. El mismo permite determinar el grado de éxito o fracaso del proceso de aprendizaje en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen. En tal sentido, es un instrumento de control del proceso académico: el éxito o fracaso en los resultados del aprendizaje de segundas lenguas de los

universitarios es un indicador del éxito o fracaso del propio proceso académico para conseguir los fines.

En este entendido, la evaluación sumativa tiene lugar al final de un ciclo, bimestre, semestre o de un período de estudio que conduce a una acreditación, certificación que los estudiantes han realizado los aprendizajes correspondientes en tales niveles. Entre tanto, este tipo de evaluación tiene una razón de ser como instrumento de control del proceso académico y como fuente de información para los estudiantes y el docente. Además, es una práctica recomendable para conocer si el nivel de aprendizaje de segundas lenguas han sido alcanzados por los universitarios a propósito de unos determinados contenidos es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros. En este sentido, es conveniente llevar a cabo la evaluación sumativa de un nivel, de curso o de crédito. Para este fin, se establece los siguientes parámetros de evaluación sumativa:

a) Participación activa en el aula se debe evaluar nivel oral y escrito	40 puntos
b) Primer parcial oral	15 puntos
c) Primer parcial escrito	10 puntos
d) Examen final oral	20 puntos
e) Examen final escrito	15 puntos
Total	100 puntos

Estos criterios permite apreciar en el seno de un nivel, de un curso o de un crédito, se dé por finalizado el proceso para certificar cuantitativamente la nota alcanzado por los alumnos. En este sentido, el esquema de evaluación sumativa presentado de proceso de aprendizaje segundas lenguas responde a que los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas en el proceso y como también las habilidades productivas en segundas lenguas.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La composición de la sociedad universitaria es cada vez más diversa. La concepción comprensiva de las Carreras, la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación académica con valores profesionales, éticos y el derecho a la igualdad de todos los miembros estudiantiles, independientemente de su etnia, lengua, ideología y religión, entre otras evidencias, han convertido la diversidad cultural en un elemento de reflexión pedagógica de primer orden en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior.

La realidad plurilingüe, multicultural y multiétnica en las aulas de educación superior no ha generado durante los últimos años materiales, recursos y programas para diseñar y realizar prácticas académicas coherentes con un planteamiento intercultural. El objetivo de evaluar los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas responde a la necesidad de evaluar las prácticas con tal de conocer su utilidad, comprobar si realmente han satisfecho las necesidades de los estudiantes e incluso contribuir a su mejora, ofreciendo una propuesta que permita contrastar las etapas del diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

6.1. Evaluación de diseño de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

La evaluación de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe realizar para conocer la efectividad de la intervención de los objetivos conseguidos y por otra parte para decidir sobre su continuidad o el cambio para el próximo nivel de lengua.

En el proceso de evaluación se debe evaluar las condiciones en las que está diseñado el programa, la coherencia de los objetivos, contenidos, secuencia de los contenidos de forma coherente, unidades temáticas de los contenidos, inserción de los contenidos del contexto cultural social, la coherencia académica, laboral e investigativa, la temporalización del tiempo para desarrollar y las diferentes actividades y estrategias para conseguir este fin. En este sentido, la evaluación tiene una finalidad de contribuir a la mejora de los programas de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas. En tal sentido, la evaluación permite establecer el impacto real de los programas en la población objeto y como también los componentes del programa (las actividades y los procedimientos para conseguir los objetivos finales o los recursos personales y materiales para llevarlos a cabo) y de la forma en que éste opera regularmente. Por otro lado, la evaluación de programas es un proceso que se lleva a término a través de una serie de actividades para valorar cada uno de los componentes del programa: la identificación, la obtención, la valoración y la devolución de la información.

6.2. Modelo de evaluación de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

El propósito del presente es de precisar qué papel juegan los componentes evaluativos del diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje, cómo se relacionan con otros componentes y cómo deben reflejarse con el modelo propuesto. La importancia de la evaluación del diseño de programas debe ser para establecer la factibilidad como también el desarrollo de los proyectos académicos. Estos deben proporcionar un proceso de contrastación y de autocorrección. La evaluación debe estar al servicio del proyecto académico, debe ser parte integrante de él y compartir sus principios fundamentales de formación profesional.

De acuerdo con esta concepción, proponemos un modelo evaluativo para los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. Con éste se incluye la identificación, la obtención y la devolución de información útil y descriptiva para valorar y ayudar a readecuar y adaptar fundamentalmente en cuatro aspectos básicos: los objetivos, la planificación de los contenidos, su aplicación y su impacto social. Todos ellos deben ser valorados, mediante la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados. De esta manera, su estructura global integra cuatro tipos de evaluación en relación directa con las fases del proceso de desarrollo del programa, cada una de las cuales presentan unas funciones únicas, comparte un tipo de decisión y por lo tanto, también es más susceptible de un tipo u otro de evaluación.

6.2.1. La evaluación de contexto

La evaluación de contexto permite detectar las necesidades del alumnado y se debe definir los problemas que existe en el diseño de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior. Asimismo se debe evaluar en que medida se inserta los valores culturales de los estudiantes en los contenidos de los programas. A partir de ahí se debe decidir y aplicar el crédito porque pensamos que nos puede ayudar a cambiar la conducta de nuestros universitarios, e identificar los objetivos mínimos que se han de cubrir para solucionar esos problemas.

Para diseñar los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior se debe recoger información sobre las realidades sociales, culturales, económicas y lingüísticas de los estudiantes. En este sentido, se debe evaluar el contexto para determinar e insertar en el programa las dimensiones culturales, laborales e investigativas, a partir de los cuales se debe diseñar los programas de diferentes niveles de segundas lenguas.

Por otro lado, la evaluación del contexto sirve para tomar decisiones que en la planeación

conducen a determinar los objetivos del programa. Con este tipo de evaluación se fundamenta y se justifican los objetivos, contenidos y se definen el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables, se identifican las necesidades y se diagnostican los problemas. En gran medida, este tipo de evaluación permite conocer y readecuar los contenidos del programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas al contexto sociocultural de los estudiantes. En este sentido, la evaluación del contexto, entendida como instrumento de ajuste de los contenidos del programa y como también de los recursos didácticos que se debe integrar en el proceso del desarrollo mismo. Tomando en cuenta estas consideraciones se debe realizar la evaluación del contexto en dos situaciones diferentes, primero para diseñar los programas, segundo para iniciar cada proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

- Para diseñar el programa de segundas lenguas debe responder a las siguientes preguntas en la evaluación del contexto:

- a) ¿De dónde (lugar) procede el estudiante?.
- b) ¿Cuál fue su lengua materna?.
- c) ¿En qué centro educativo ha estudiado, nivel primario y secundario, privado o fiscal?.
- d) ¿Dónde se encuentra el centro educativo que ha estudiado en área rural, rural urbano o urbano?.
- e) ¿Qué lenguas habla, escribe y lee?.
- f) ¿Qué condiciones de inclinación tiene a la cultura y lengua?.
- g) ¿Qué actitudes positivas y negativas tiene a las culturas y lenguas?.
- h) ¿Qué niveles de conocimientos tienen de las tradiciones, costumbres, sociales, culturales, económicas, religión, política de su cultura y lengua materna y de segunda lengua?.
- i) ¿Qué necesidades e expectativas tiene del aprendizaje de segundas lenguas?.
- j) ¿Con qué tipo de materiales didácticos se cuenta para emprender la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas?.
- k) ¿A qué enfoques y políticas corresponden los objetivos y contenidos de los materiales didácticos?.

- l) ¿Cuáles son las condiciones reales de la infraestructura?.
- ll) ¿Qué actitud tienen hacia la práctica de interculturalidad los universitarios?.
- Al inicio de cada nivel de segundas lenguas se debe evaluar el contexto real de los estudiantes, las preguntas deben responder a las siguientes interrogantes:
- a) ¿Qué ideas previas han construido sobre los conceptos que se han abordado en el curso?.
 - b) ¿Quiénes pueden hablar, comprender, leer e escribir sin dificultad en segunda lengua?.
 - c) ¿Qué dificultades tiene en segundas lenguas?.
 - d) ¿Cuáles son las expectativas que tienen en segundas lenguas?.
 - e) ¿Qué unidades temáticas le interesa abordar en el proceso de aprendizaje al estudiante?.
 - f) ¿Qué técnicas desarrollan en el aprendizaje?.
 - g) ¿Qué nivel de conocimiento tiene en los aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y semántico?.
 - h) ¿Reconoce las palabras escritas, habladas, frases y oraciones el sentido, contenido y significado en segundas lenguas?.
 - i) ¿El diseño del programa está abierto a la práctica de interculturalidad?.

Esto permite hacer una recogida de información y comprender la situación inicial del estudiante para proceder y diseñar el programa de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

6.2.2. Evaluación de entrada

La evaluación de entrada permite establecer y estructurar las decisiones que guían para determinar el diseño de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas más adecuadas, y por medio de recogida de información se debe decidir cómo utilizar los recursos para lograr los objetivos planteados de un programa de segundas lenguas.

En este entendido, con la evaluación de entrada se debe determinar cuál es la mejor

manera de conseguir los objetivos que nos proponemos, es decir, tenemos que adaptar el crédito a la realidad concreta de las de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior. Por otro lado, este tipo de evaluación generalmente debe ser el resultado de la especificación de procedimientos como programas de cada nivel de lengua, materiales didácticos, facilidades de medios e instrumentos, esquemas de organización de contenidos y recursos humanos. En este sentido, la evaluación de entrada se debe realizar principalmente en las etapas de determinación de objetivos, contenidos y unidades temáticas del programa de segundas lenguas. Entonces, la evaluación de entrada se debe realizar con la finalidad de identificar las estrategias del programa que se desea aplicar más acordes a las características y capacidades de las personas destinatarias, teniendo en cuenta sus necesidades y circunstancias contextuales de los estudiantes. Entre tanto, la evaluación debe responder a estas preguntas:

- a) ¿Cuáles son los fundamentos de los programas de segundas lenguas?
- b) ¿Los objetivos planteados son factibles?
- c) ¿En las unidades temáticas del programa están manifiestos los contenidos socioculturales de los estudiantes?
- d) ¿Las actividades que se proponen en el programa resultan adecuados para los estudiantes?
- e) ¿Cuáles son los beneficios esperados de las estrategias establecidas?
- f) ¿Cuáles son las actitudes y necesidades de los estudiantes y docentes y de la comunidad?
- g) ¿Con qué recursos y facilidades se cuenta?

6.2.3. La evaluación del proceso

La evaluación de proceso permite implementar decisiones que ayudan a controlar el proceso de desarrollo de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Una vez implementado un programa de un nivel de lengua o comienza implementarse, es necesario este tipo de evaluación para proveer de una retroalimentación periódica a los programas de diferentes niveles de segundas lenguas y procedimientos.

El interés de realizar la evaluación del proceso es para obtener una información continua y sistemática de todas las fases del desarrollo de programa de segundas lenguas. Así, durante su aplicación se debe evaluar el sentido y la dirección de los cambios previstos y no previstos que tiene lugar, las cuales pueden llevar a tomar decisiones de modificación o mejora tanto con relación al contenido como a la manera de llevar a cabo el desarrollo de los programas de segundas lenguas. Con este tipo de evaluación se debe pretender alcanzar tres objetivos principales:

- a) Detectar o predecir defectos en el proceso de diseño de programas de segundas lenguas o en su aplicación.
- b) Proveer información para tomar decisiones de las actividades planificadas del programa.
- c) Mantener un registro continuo del procedimiento.

En este entendido, la evaluación de proceso es la que permite obtener información sobre su desarrollo, anticipar problemas y examinar en qué medida se está implementando de acuerdo con los objetivos planteados para poder introducir las modificaciones de los programas de segundas lenguas. Es decir, este tipo de evaluación es relevante para determinar si la implantación de la organización de programa propuesta se conduce de manera adecuada o es que presenta dificultades en su aplicación o es que el procedimiento es incoherente de lo planificado. A su vez, se debe recoger información sobre cómo están funcionando los componentes elementales del programa. De esa manera, se debe constatar las desviaciones respecto al programa previsto, así como los errores o dificultades de funcionamiento que es necesario corregir, readecuar e implementar otros componentes, cuanto antes posible. Es más, cuando se hace una evaluación desde una perspectiva formativa en la que el personal docente debe participar activamente, el mismo proceso evaluativo debe contribuir a sensibilizar a las personas implicadas y se debe hacer más fácil la adaptación mutua entre programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y personas que participan en el proceso de formación de los estudiantes. En este sentido, la evaluación de proceso debe responder

a estas preguntas:

- a) ¿Existe discrepancia en la ejecución del programa entre lo planificado y lo realizado?.
- b) ¿La secuencia de las actividades permite un progreso adecuado hacia el logro de los objetivos?.
- c) ¿El nivel de implicación es apropiado por parte del estudiante?.
- d) ¿Las relaciones interpersonales son adecuadas entre docentes y estudiantes?.
- e) ¿Los canales de comunicación son adecuadas en segundas lenguas?.
- f) ¿Las actitudes de los usuarios hacia el programa de segundas lenguas son coherentes?.
- g) ¿De qué manera presentan la adecuación de recursos materiales didácticos, personal, programas de tiempo y espacio, estructura interna de los programas y unidades temáticas que se enseñará?.
- h) ¿Se concede la atención a la expresión intercultural en los materiales didácticos del aula?.
- i) ¿En qué medida se aplica, reconoce y acepta el respeto, tolerancia, flexibilidad y solidaridad las diversas culturas presentes en el aula?.
- j) ¿Se permite construir la propia identidad cultural de un modo enriquecedor adquiriendo, al mismo tiempo, competencias comunicativas en segundas lenguas para tener conciencia de los esquemas culturales que existe alrededor?.
- k) ¿Los programas y la selección de contenidos y materiales se realizan con criterios de diversidad cultural de los estudiantes?.
- l) ¿Se facilita la expresión oral y escrita de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del estudiante en segundas lenguas?.
- ll) ¿Los recursos metodológicos, técnicas y estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas permiten el tratamiento adecuado de la diversidad?.
- m) ¿Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, interactivo y con más refuerzo en la adquisición de segundas lenguas?.
- n) ¿En la resolución de problemas y conflictos se utilizan el diálogo crítico, reflexivo, y autoreflexivo?.

En síntesis podemos deducir que la evaluación del proceso se debe enmarcar en el seguimiento sistemático del proceso de ejecución de programas enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En ese entendido, este tipo de evaluación consiste en la observación, registro, y sistematización de las tareas, actividades y fases de un proceso de implementación de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la educación superior, todo ello en términos de los recursos utilizados, de las características fundamentales de los docentes y estudiantes, de las metas intermedias cumplidas, tiempos, recursos previstos, técnicas y estrategias aplicados en el proceso ejecución del programa.

6.2.4. La evaluación del resultado

La evaluación del resultado debe permitir a valorar, interpretar y juzgar los resultados positivos y negativos obtenidos con los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. La aplicación de los programas en las aulas universitarias debe interesar de hacer una valoración global sobre los productos poseídos y su utilidad, es decir, establecer si los programas de segundas lenguas han cubierto o no los objetivos planteados inicialmente. En este caso, interesa conocer en qué medida los estudiantes han adquirido en diferentes niveles de segundas lenguas con respecto a las competencias comunicativas y productivas en las lenguas quechua, aymara e inglés, a partir de ahí determinar la utilidad de las programas de cara a decidir su continuidad, modificación o eliminación en el siguiente nivel de lengua.

Este tipo de evaluación se debe aplicar para determinar los resultados en los objetivos pretendidos como cualquier otro efecto no esperado. En ese sentido, se debe realizar una evaluación global y comprensiva que atienda tanto a los resultados deseados como a los no esperados, los cuales, podrán ser más importantes que los mismos pretendidos en los programas de segundas lenguas. Es decir, permite medir e interpretar los logros que se han obtenido con los programas, no sólo de cada nivel de lengua, sino de la ejecución de programas de cuatro niveles de segundas lenguas. Además, sirve para continuar

adecuando los programas de enseñanza de segundas lenguas al modo de aprendizaje del estudiante, bien para retroalimentar los programas presentados de los docentes o el aprendizaje mismo del estudiante. De esa manera, se debe determinar así lo satisfactorio o insatisfactorio de los diseños curriculares de los programa de segundas lenguas. Para este fin, se debe tomar en cuenta como parámetros: eficacia, eficiencia e impacto de los programas.

6.2.4.1. Evaluación del resultado de eficacia

En la evaluación del producto de eficacia, se debe valorar los efectos de las acciones desarrolladas de los programas sobre los conocimientos, actitudes y habilidades de los estudiantes que han participado en proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Esta evaluación se debe realizar durante y al final inmediato de las actividades realizadas a fin de determinar el progreso y los niveles adquiridos por los universitarios en los objetivos propuestos. En este sentido, se debe establecer el grado de formación entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para diferentes niveles de lengua, es decir, la eficacia debe indicar si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas.

Por otro lado, la eficacia permite evaluar el grado de correspondencia entre los problemas, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y las formas; o sea la ejecución del proceso mismo desde los problemas y los propósitos de diseños curriculares del programa de segundas lenguas hasta las tareas que desarrolla cada nivel de lengua en las tareas que se llevan a cabo dentro de las aulas universitarias. Entre tanto, la evaluación del resultado de eficacia debe responder a estas preguntas:

- a) ¿Qué conocimientos han adquirido con los programas de segundas lenguas?.
- b) ¿Qué habilidades lingüísticas han desarrollado o han mejorado con las programas de segundas lenguas?.
- c) ¿Qué actitudes positivas y negativas han desarrollado en relación con programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas?.
- d) ¿Qué funciones desempeñan los estudiantes que han concluido los cuatro niveles de segundas lenguas?.

- e) ¿Qué utilidad reportan los estudiantes en relación con la sociedad?
- f) ¿Qué competencias lingüísticas se consideran convenientes para integrarse al diseño de programas de segundas lenguas?
- g) ¿En qué áreas y sectores están desempeñando funciones los estudiantes que han terminado de estudiar las segundas lenguas?
- h) ¿Las ocupaciones son espacios tradicionales, novedosos, o potenciales?
- i) ¿Cuáles son los índices de desempleo y subempleo de los estudiantes?
- j) ¿En qué medida los estudiantes a partir de su intervención han dado solución a los problemas reales de las necesidades sociales y de la comunidad?
- k) ¿Se orientan a fomentar el conocimiento y la vivencia de las culturas que forman el entorno social en el que se vive?

6.2.4.2. Evaluación del resultado de eficiencia

La evaluación de eficiencia se debe realizar sobre efectos de adquisición, comportamientos y rendimientos de segundas lenguas del estudiante en el proceso de formación profesional o en los puestos de trabajo. La finalidad de este tipo de evaluación debe ser para valorar la transferencia a la situación real de los conocimientos adquiridos, las habilidades entrenadas y las actitudes desarrolladas, en orden a satisfacer las necesidades o problemas profesionales que dieron origen a la acción formativa. Esta evaluación se debe plantear una vez concluido los niveles de segundas lenguas, transcurrido los cuatro semestres tiempo suficiente como para conocer los efectos de la aplicación en práctica de lo aprendido en las sesiones de formación si ha sido de satisfacción.

Al evaluar la eficiencia de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se debe realizar para determinar el grado de aprovechamiento y de satisfacción durante las actividades realizadas, en términos de tiempo, nivel de motivación personal, y autoestima en las competencias de comunicativas en segundas lenguas. Las preguntas deben responder a estas interrogantes:

- a) ¿Cómo se han transferido los conocimientos y habilidades adquiridos en la competencia comunicativa y al puesto de trabajo?.
- b) ¿Qué cambios han ocurrido en la utilización oral escrita y en el puesto de trabajo como efecto de la formación en segundas lenguas?.
- c) ¿Qué ajustes de la formación presenta a sus expectativas?.
- d) ¿Existe grados de satisfacción con los objetivos de la formación recibida?.
- e) ¿Qué lagunas de conocimientos /habilidades tienen aún por satisfacer?.
- f) ¿Qué grado de satisfacción tienen con los niveles de aprendizajes adquiridos, rendimientos personales y con los materiales para continuar autoformándose?.
- g) ¿Qué cambios debe presentar en la estructura formativa de los programas de segundas lenguas para mejorar su efectividad?.
- h) ¿Se contempla la eliminación del racismo, de los prejuicios y de los tópicos culturales potenciando el sentido crítico del estudiante en las competencias comunicativas y en el puesto de trabajo en segundas lenguas?.

6.2.4.3. Evaluación de resultado del impacto

La evaluación debe tener por objeto de medir el valor y el impacto de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas sobre el nivel de bienestar de los estudiantes que participan de los cursos de capacitación y formación académica en segundas lenguas, de los efectos indirectos del programa.

En este sentido, con la evaluación de resultado del impacto se debe determinar los efectos de la formación sobre la organización de los programas de segundas lenguas como un todo, o de cada nivel de formación, servicio o institución. Se debe evaluar el grado del conjunto de acciones de programas de segundas lenguas que contribuyen a alcanzar los objetivos y mejorar los procesos de estructuración de los programas para una formación académica coherente a las necesidades de la sociedad. Para este fin, se

debe exigir un tiempo suficiente para que los efectos de los programas de formación cristalicen en los procesos internos y externos, en los productos y cultura de los estudiantes. Es decir, el impacto evalúa la medida en que los resultados del modelo curricular de programas de segundas lenguas satisfacen las necesidades sociales.

Por otro lado, se debe valorar de cómo la formación en segundas lenguas contribuye a la eficacia y calidad de los estudiantes en las funciones que desempeñan. La evaluación del impacto son las dificultades inevitables que surgen cuando se evalúa los efectos concretos de la formación. Entre tanto, para evaluar impacto las preguntas se debe situar en las siguientes interrogantes:

- a) De naturaleza subjetiva: ¿Qué opiniones, percepciones y apreciaciones tienen de los estudiantes el contexto social?
- b) De carácter objetivo: ¿En qué medida son aceptados los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas por la sociedad?
- c) ¿Cuáles son las apreciaciones de la sociedad sobre la estructura y funcionamiento de las relaciones interpersonales, de la imagen interna y externa de programas de segundas lenguas de la cultura y clima de los estudiantes y de sus manifestaciones?
- d) ¿Cuáles son los índices de eficacia y rentabilidad, en su sentido estricto, en la formación de programas de segundas lenguas?
- e) ¿Qué efectos han tenido los programas en la formación académica, en la organización y en el logro de sus objetivos?
- f) ¿Qué efectos han tenido los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas al desarrollo de las competencias en el estudiante y en la sociedad para convivir y relacionarse en el marco de respeto en una sociedad multicultural?

La evaluación de la eficacia y de la eficiencia permite determinar en el estudiante, lo que ha aprendido en el proceso de formación o lo que hace en su puesto de trabajo. En la

evaluación del impacto se analiza el colectivo de personas de la organización, hayan o no recibido la formación. El proceso de realizar esta evaluación es a largo plazo, suficiente para que los referentes criterios que interesan hayan tenido la oportunidad de cambiar en el desarrollo normal de la actividad social y profesional en las instancias sociales y académicas.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos nos permiten realizar algunas valoraciones de la evaluación del diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA. Este estudio puede presentar algunas deficiencias, sin embargo, deseamos que el presente estudio sea útil para

quienes deseen desarrollar investigaciones sobre la evaluación del diseño curricular de otros programas de formación profesional. Después del análisis de evaluación del diseño curricular de programas de segundas lenguas en educación superior llegamos a las siguientes conclusiones:

Primero.-

En la Carrera de Lingüística e Idiomas se ha comprobado que el diseño curricular está generando efectos de insatisfacción social porque los componentes curriculares de los planes de estudios, se caracterizan por su rigidez e inflexibilidad, y están muy alejados de las exigencias de las tendencias pedagógicas contemporáneas. El diseño curricular de formación profesional carece de fundamentos culturales, lingüísticos, epistemológicos, pedagógicos y de interculturalidad. Los componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, estrategias de procedimiento, materiales didácticos, la infraestructura no responden a las expectativas y necesidades de acuerdo al encargo social. Solamente hace ofertas académicas y desconocen la demanda del modelo profesional que necesita la sociedad en general.

El diseño curricular de la Carrera ha sido concebido de un modo apriorístico, desde la concepción del mundo de la cultura extranjera u occidental hacia el mundo de la formación académica universitaria. El diseño curricular tiene una finalidad de formar estudiantes dentro de los deberes y derechos de los Estados y dentro de la moral fijada por la cultura, por la lengua extranjera y del castellano. Las materias como también los contenidos de las asignaturas han sido organizadas y seleccionadas sin ningún tipo de análisis de las necesidades del estudiante ni de la sociedad. Las materias han sido reemplazadas o cambiadas por otras asignaturas, lo mismo con los contenidos, sin ninguna evaluación de los resultados obtenidos. De esta manera, los componentes curriculares no aprecian de manera directa el proceso de formación del modelo profesional que se desea formar. Estos aspectos se deben por falta de una investigación y evaluación científica constante del proceso de desarrollo curricular de la Carrera Lingüística e Idiomas. Entre tanto, el diseño curricular de Lingüística e Idiomas presenta la carencia de claridad, relevancia, incoherencia e ineficacia para la formación del futuro

profesional altamente competitivo.

Los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas constituyen un subsistema del diseño curricular, en los que se organiza la lógica y la pedagogía de los contenidos correspondientes. El diseño de programas de segundas lenguas, se comprueba, carece de fundamentos políticos, lingüísticos, culturales, pedagógicos, epistemológicos y de interculturalidad.

Los objetivos, contenidos, métodos, técnicas, sistema de evaluación y materiales didácticos de las asignaturas de los cuatro niveles de lengua están basados en el proceso de planificación y su relación directa con la tarea de evaluación de los estudiantes. Éstos son muestras claras que no están contextualizados ni adecuados a los conocimientos previos de los estudiantes.

Los componentes curriculares de los programas están diseñados para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje para aprender las reglas gramaticales, después seguir con la aplicación de esos conocimientos a la tarea de traducir oraciones y textos orales y escritos desde la lengua de objeto. En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua es más para la memorización mecánica de reglas y para manipular su morfología y su sintaxis.

Los programas de enseñanza de segundas lenguas en la educación superior tienen una política lingüística de infiltrar o introducir a los estudiantes a la cosmovisión aymara, quechua e inglesa como en lengua y cultura materna. Las dimensiones curriculares de programas son planificadas para la enseñanza-aprendizaje como lengua materna y el diseño del mismo es para enseñar y aprender el idioma quechua, aymara e inglés en un contexto sociocultural ajeno, de tal forma que los conducen forzosamente al fracaso dado que no se toma en cuenta la experiencia vivencial de los universitarios.

Segundo.-

El diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas debe desarrollar, fortalecer, promover, y preservar la lengua y cultura de la sociedad. Entre tanto, la dimensión

curricular debe reflejar su planificación, organización, estructura, y la modelación del proceso que constituya un proyecto académico, investigativo y laboral, incluyendo la concepción del egresado y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño curricular debe adaptarse y readecuarse creativamente en el marco de la flexibilidad y ajustada a las condiciones del contexto sociocultural, económico, político y lingüístico de los estudiantes.

Para el diseño curricular se debe investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad a la que se oferta, tanto para el presente, como para el futuro porque el currículum es una manera de preparar al futuro profesional para participar como miembro útil dentro de la sociedad. El diseño curricular, como proyecto debe ser un elemento significativo para promover la práctica de interrelación, respeto, diálogo mutuo y reciprocidad entre diferentes, para incorporar la posibilidad de apropiarse de los conocimientos, saberes, experiencias y tecnologías de nosotros y de otros.

Los componentes del diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas deben responder a una serie de fundamentos en relación a la formación del modelo profesional. Los fundamentos, planes de estudio, objetivos, asignaturas, contenidos, estrategias de procedimientos, sistemas de evaluación deben coarticularse a los propósitos del tipo de profesional que se desea formar y oriente la actividad de toda la organización en función de cumplir su misión y satisfacer las expectativas, necesidades del encargo social.

El diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de los cuatro niveles implica la planificación de los objetivos, contenidos, unidades temáticas, métodos y medios, evaluación y materiales didácticos para el desarrollo de las competencias comunicativas y productivas, donde el universitario desarrolle las habilidades lingüísticas de comprender, hablar, leer y escribir en segundas lenguas. Las dimensiones curriculares deben ser adecuadas y adaptadas a las realidades socioculturales del estudiante. En cierto sentido, el estudiante se familiariza, produce, reproduce y recrea las habilidades cognoscitivas, afectivas, la autonomía, autoestima, autoimaginación y reflexión en la adquisición de segundas lenguas, mediante el manejo de los recursos de la lengua y cultura materna y la apropiación de los recursos de otras

culturas.

Tercero.-

El diseño curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior se debe realizar una evaluación constante para la identificación, obtención y divulgación de información útil y descriptiva para valorar, ayudar, readecuar y adaptar fundamentalmente en el desarrollo y la reformulación de los fundamentos, objetivos, contenidos, estrategias de procedimientos su aplicación y su impacto social. Éstos deben ser valorados, mediante la evaluación del contexto, entrada, proceso y resultados.

La evaluación del contexto permite establecer las condiciones vigentes, las necesidades del estudiante y se diagnostican los problemas de los componentes curriculares de los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

La evaluación de entrada se realiza con la finalidad de identificar las estrategias del diseño curricular del programa de segundas lenguas que se desea aplicar más acordes a las características y capacidades de los estudiantes. En este sentido, coadyuva a estructurar los procedimientos de los recursos materiales didácticos, facilidades de medios e instrumentos, esquemas de organización de contenidos y recursos humanos.

La evaluación del proceso facilita la obtención de información continua y sistemática de todas las fases del desarrollo y anticipa problemas, y en qué medida se está implementando de acuerdo a los objetivos planteados para poder retroalimentar o introducir las modificaciones de los programas de segundas lenguas. Esto, permite determinar si la implantación del programa propuesto se conduce de manera adecuada o es que presenta dificultades en su aplicación o es que el procedimiento es incoherente con lo planificado. De esta manera, se constata las desviaciones del programa previsto, así como los errores de funcionamiento que es necesario corregir, readecuar e implementar otros componentes lo antes posible.

La evaluación del resultado permite a valorar, interpretar, juzgar los resultados obtenidos con los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para determinar si ha sido satisfactorio o insatisfactorio los componentes curriculares. Estos deben ser valorados, mediante la evaluación de eficacia, eficiencia e impacto social. La evaluación del producto de eficacia coadyuva para valorar los efectos de las acciones desarrolladas de los programas sobre los conocimientos, actitudes y habilidades de los estudiantes que han participado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. La evaluación de eficiencia permite establecer los efectos de adquisición, comportamiento, el grado de aprovechamiento y de satisfacción de las actividades realizadas, en términos de tiempo, nivel de motivación personal y autoestima en las competencias comunicativas en segundas lenguas. La evaluación del impacto valora el nivel de bienestar de los estudiantes que participan en los cursos de capacitación y formación académica en programas de segundas lenguas y la satisfacción de las expectativas y necesidades de la sociedad.

Recomendaciones

En el presente trabajo de investigación se considera una parte de la evaluación curricular de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en educación superior. El estudio de los diseños curriculares es un campo amplio y abierto para la investigación. En tal sentido, se sugiere realizar la evaluación del diseño curricular de la Carrera de Lingüística e Idiomas de las menciones: Lingüística Inglés, Lingüística Francés, Lingüística Castellana, Lingüística Aymara y Lingüística Quechua, como también de otras Carreras y unidades académicas. De esa manera, el nivel de formación profesional podrá satisfacer las expectativas y necesidades de la sociedad.

Otra propuesta de investigación es la evaluación de gestión académica y administrativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de ejecución de planes de estudio, el nivel de formación del plantel docente, los auxiliares, los recursos didácticos de procedimiento, la infraestructura y recursos económicos que cuenta para implementar o ejecutar el diseño curricular de una unidad académica de formación profesional.

IX. ANEXOS

VIII. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, F. Andragogía y docencia universitaria. Editorial Andragogic, Argentina, 1987.

ADREDONDO, V. A. Introducción a la comisión temática sobre desarrollo curricular, Documento base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. I. México, 1981.

AGUADO, T. Pedagogía intercultural. Editorial Madrid, 2003.

- ALVAREZ DE Z., C. M. Diseño curricular. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2004.
- ALVAREZ DE Z., C. M. Epistemología del caos. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2004.
- ALVAREZ DE Z., C. M. Didáctica general, la escuela en la vida. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2004.
- ALVAREZ DE Z., C. M. Y SIERRA L., V. M. La Universidad su gestión y su evaluación. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2003.
- ALVAREZ DE Z., C. M. Concepciones didácticas de: El proyecto de aula, El módulo de asignatura. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2003.
- ALVAREZ DE Z., R. M. Metodología del aprendizaje y la enseñanza. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2002.
- ANDRADE E., S. Preparación y evaluación de proyectos. Editorial Luero S.R.L., Lima-Perú, 1999.
- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. Bilingüismo y contacto de lenguas. Editorial Ariel, Barcelona, 1996.
- ARMAS G., J. Teoría y técnicas de investigación social. Editorial futuro, S.R.L., Bolivia, 1986.
- ARNAZ, J. La planificación curricular. Editorial Trillas, México, 1981.
- BAKER, C. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Editorial Cátedra, Madrid, 1997.
- BALLON, A. E. Diglosia linguo-literaria y educación en el Puno. Editorial Graf, S.R.L. Perú, 1990.
- BANKS, J. Educating citizens in a multicultural society. New York: Teachers Columbia University, 1997. op. cit. En SORIANO A., E. Identidad cultural y ciudadanía intercultural su contexto educativo. Editorial Muralla, S.A. Madrid, 2001.
- BAQUERO, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Editorial, Aique, Madrid, 2001.
- BARRAGAN, R. Formulación de proyectos de investigación. Editorial Offeser Boliviana Ltda., La Paz-Bolivia, 2001.
- BRICEÑO, M. y LLANOS del H., S. Diseño curricular, planificación y administración de

- docencia universitaria. En ADAM, F. Andragogia y docencia universitaria. Editorial Andragogic, Venezuela, 1987.
- BRIONES, G. Metodología de las ciencias sociales. Editorial Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1990.
- BURBANO P., J. B. Docencia Bilingüe Intercultural: Una especialización para nuestros días. Editorial: Abya-Yala, Quito-Ecuador, 1994.
- CABRERA, A. F. Evaluación de la formación. Editorial Síntesis, Madrid, 2000.
- CALVO P., J. Multilingüismo y educación bilingüe en América y España. Editorial Centro de Estudios "Regionales Andinos Bartolomé de las casas", Perú, 1997.
- CARLINO, F. R. La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. Editorial Aique, Buenos Aires, 1999.
- CASANOVA M., A. Manual de evaluación educativa. Editorial La Muralla, S.A. Madrid. 1999.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. Enseñar lengua. Editorial Imprimeix, Barcelona, 2002.
- CAZARES H., L., CHRISTEN, M. Técnicas actuales de investigación documental. Editorial Trillas, México, 1999.
- CERDA G., H. La evaluación como experiencia total: Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño. Editorial Magisterior, Santafé de Bogotá, 2000.
- CHIRIBOGA, B. Didáctica del español como segunda lengua. Editorial Abya-Yala, Quito-Ecuador, 1993.
- CHOMSKY, N. Syntactic Structures. Mouton, La Haya, 1957 (Trad. a español Estructuras Sintáticas, México siglo XXI, 1974).
- COHEN, E. y FRANO, R. Evaluación de proyectos sociales. Editorial Siglo Veintiuno, México, 1997.
- COLL, C. Psicología y currículum. Editorial Paidos, Argentina, 2001.
- DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (Coordinadores) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis, Madrid, 1999.

- DIAZ, F., BARRIGA, A. y otros. Metodología de diseño curricular para educación superior. Editorial Trillas, México, 1996.
- DULUK, S. Evaluación: alternativa o Destino?. En PUICROSS, A. y KROTSCH, P. Universidad y evaluación. Estado del debate, Editorial Aique Grupo Editor, 1992.
- ECO, U. Como se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Editorial Gedisa, México, 1986.
- ESSOMBA, M.A. Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Editorial Biblioteca de Aula, Barcelona, 2002.
- FULLER, N. Interculturalidad y política de desafíos y posibilidades. Editorial Universidad Pacífico, Perú, 2003.
- GARCIA C., J. F. Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid, 1999.
- GARDNER, R. C. Social Psychology and second language learning. Editorial Edward Arnold, Londres, 1985, op. cit. En BAKER, C. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Editorial Catedra, Madrid, 1997.
- GILES, H. y BYRNE, J.L. AN Intergroup approach to second language acquisition, Journal of Multilingual and Multicultural Development 3, 1982.
- GIMENO S., J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Editorial Gráficas Ortega, España, 1989.
- GODENZZI A., J. (Compilador) Educación e interculturalidad en los andes y la amazonía. Editorial: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". Perú, 1996.
- GONZALES N., L. Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Editorial Catedra, Madrid, 2001.
- GUMPERZ, J.J. Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of communication, Holt, N. York. 1972: vii.
- HERNANDEZ P., F. Evaluación del proyecto curricular. Editorial La Muralla, S.A., Madrid,

2001.

- HERNANDEZ S., R., FERNANDEZ C., C. y BAPTISTA L., P. Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill, México, 2003.
- HUARANGA R., O. Calidad educativa y enfoques constructivistas. Editorial San Marcos, Perú, 2004.
- IBARROLA DE, G. Fundamentos sociales del diseño curricular universitario, en Memorias del simposium International sobre currículum universitario, Universidad de Nuevo León, México, 1978.
- ISQUER T., R. Didáctica de la lengua española. Editorial Alcalá, Madrid, 1978.
- JOHNSON, H. T. Currículum y educación. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1970.
- JUNG, I. Conflicto cultural y educación. Editorial Abya-Yala, Ecuador, 1992.
- KRASHEN, S. The Input Hypothesis: Issues and Implications. Editorial Longman, Londres, 1985.
- LAZO A., J. La enseñanza universitaria. Editorial San Marcos, Perú, 2002.
- LICERAS, J. Adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. Editorial Síntesis, Madrid, 1996.
- LOMAS, C. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística Vol. I. Editorial Paidós, Barcelona, 2001.
- LOMAS, C., OSORO, A., y TUSON, A. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Editorial Paidós, Barcelona-España, 1997.
- LUNA C., A. Metodología de la tesis. Editorial Trillas, México, 1998.
- MALINOWSKI, B. Crimen y costumbres en la sociedad salvaje. Editorial Ariel, Barcelona, 1971.
- MAUEL V., J. Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Ariel, Barcelona. 2000.
- MAUEL V., J. Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Editorial Homo Sapiens, Argentina, 2001.
- MARCOS M., F. y SANCHEZ L., J. Lingüística aplicada. Editorial Síntesis, Madrid, 1991.

- MARIN, M. Lingüística y enseñanza de la lengua. Editorial Aique, Buenos Aires, 2001.
- MARTINEZ, V., ALVAREZ, D., y MASO, A. Educación artística y multiculturalismo 1996:91.
op. cit. GARCIA C., F. J., GRANADOS M.,A. Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid, 1999.
- MENDICOA, G. E. Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje. Editorial Espacio, Buenos Aires, 2003.
- MENDOZA, N. A. La capacitación práctica en las organizaciones. Editorial Trillas, México, 1985, op.cit en CABRERA, F.A. Evaluación de la formación. Editorial síntesis, S.A. Madrid, 2000.
- MIGNINE E., F. Calidad y evaluación universitaria: Marco teórico. En PUICROSS, Adriana y KROTSCH, Pedro, Universidad y evaluación. Estado del debate, Editorial Aique Grupo Editor, 1992.
- MIRANDA, G. Una muestra de competencia comunicativa en una niña estudiante de inglés como segunda lengua. Editorial Graf, s.r.l., Lima-Perú. 1989.
- MONEREO, C. (Coordinador) Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Imprimeix, Barcelona, 2001.
- MONTAÑO B., C. Reforma educativa. Conceptos para un cambio total. Editorial Kipus, Cochabamba-Bolivia, 2003.
- MORENO F., F. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Editorial Ariel, Barcelona 1998.
- MUNCH, L. y ANGELES, E. Métodos y técnicas de investigación. Editorial Trillas, México, 1998.
- MUÑOZ, C. Segundas lenguas: Adquisición en el aula. Editorial Ariel, Barcelona, 2000.
- NUNAN, D. El diseño de tareas para la clase comunicativa. Editorial Cambridge University Press, España, 1998.
- PARDINAS, F. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Siglo Veintiuno, Colombia, 1983.

- PHILLIP K., C. Antropología: una exploración de la diversidad humana. Editorial Level, S.A., España, 1997.
- POSNER, G. J. Análisis de currículo. Editorial, D'vini, Madrid, 1998.
- PUIGGROS, A. y KROTSCH, C. P. (Compiladores) Universidad y evaluación. Estado del debate. Editorial Aique Grupo Editor S.A., Argentina, 1994.
- PRUZZO de Di P., V. Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Editorial ESPACIO, Buenos Aires, 1999.
- RODRIGUEZ O., G. (Coordinador) De la revolución a la evaluación universitaria: Cultura, discurso y política de educación superior en Bolivia. Editorial Offset Boliviana Ltda. La Paz-Bolivia, 2000.
- RODRIGO A., M. Elementos para una comunicación intercultural. Revista CIDOB D' Afers Internacionales Espacios de la interculturalidad". http://www.cidob.es/castellano_publicaciones/Afers/rodrigo.html, 1999.
- ROJAS S., R. Guía para realizar investigaciones sociales. Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V., México, 2001.
- ROMAN P., M. y DIEZ L., E. Aprendizaje y currículum, Diseños curriculares aplicados. Editorial Novedades Educativas, Argentina, 2000.
- SANCHEZ L., M. P. El bilingüismo, bases para la intervención psicológica. Editorial Síntesis, Madrid, 1997.
- SANTOS G., I. Análisis contrastivo, Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Editorial Síntesis, Madrid, 1993.
- SCHUMANN, J. The Pidginization process: A Model for Second Language Acquisition, Rowley, Ma, Newbury House, 1978.
- SIGUAN, M. Bilingüismo y lenguas en contacto. Editorial Alianza, Madrid, 2001.
- SORIANO A., E. Identidad cultural y ciudadanía intercultural su contexto educativo. Editorial Muralla, S.A. Madrid, 2001.
- SPERB C., D. El currículo su organización y el planteamiento del aprendizaje. Editorial Kapelusz, Madrid, 1973.
- SUSO L., J. La didáctica de la lengua extranjera: Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera. Editorial Comares S.R.L., Madrid, 2001.

- TABA, H. El desarrollo del currículum, teoría y práctica. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1974.
- TAFUR P., R. La tesis universitaria: La tesis doctoral-La tesis de maestría-El informe de monografía. Editorial Mantaro, Lima-Perú, 1995.
- TINTAYA C., P. Utopías e interculturalidad, Motivación en niños aymaras. Editorial Instituto Estudios Bolivianos, La Paz-Bolivia, 2003.
- TRAPNEL, L. Lengua educación: una mirada dentro del aula. Editorial: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Perú, 1989.
- TORRE de la, L. Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. Abya-Yala, Ecuador, 1998.
- TORRES B., C. Orientaciones básicas de metodología de la investigación científica. Editorial San Marcos, Lima-Perú, 1992.
- TUSON, A. Análisis de la conversación. Editorial Ariel, Barcelona, 1997.
- VALIENTE C., T. Lengua, cultura y educación. Editorial Abya-Yala, Quito-Ecuador, 1998.
- VALIENTE C., T. Didáctica del quechua como lengua materna. Editorial Abya-Yala, Ecuador, 1993.
- VIGOSTKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- WALDERRAMA M., S. Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica. Editorial San Marcos, Lima-Perú, 2003.
- WALSH, C. Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En FULLER, N. Interculturalidad y política de desafíos y posibilidades. Editorial Universidad del Pacífico, Perú, 2003.
- ZORRILLA A., S. Introducción a la metodología de la investigación. Editorial Aguilar León, México, 1998.
- ZUÑIGA, M. y ANSION, J. Educación bilingüe Intercultural, reflexiones y desafíos. Editorial, Fomciencia, Lima-Perú, 1988.