



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

“Pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por  
competencias en LEI”

Presenta

Mario Alberto Gallardo Bonilla

Para obtener el grado de Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Director de tesis

Dr. Abraham Moctezuma Franco

Noviembre, 2021



## **Resumen ejecutivo**

El presente documento explica el papel que juegan las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde una mirada económica, política, ideológica y cultural se analiza el marco contextual que reviste al fenómeno de forma holística. Esto lleva invariablemente a la explicación, a partir de la comparativa de la teoría crítica y de la acción comunicativa. Se localizan sus elementos ontológicos, epistemológicos, así como metodológicos. La pertinencia de estas es analizada a fin de lograr una fundamentación teórica capaz de responder al objetivo general de la presente investigación.

El documento se sustenta en explicar la manera en que los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), desarrollan un pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias. Se parte de la premisa en la que el aprendizaje del inglés por competencias no presupone el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Para la consecución de dichas pretensiones, se consideran como puntos guía los objetivos de investigación. Los niveles de comprensión se sitúan desde la descripción de las percepciones de los estudiantes de la LEI respecto de sus competencias comunicativas. Se establecen también las bases de un análisis de la manera en que los estudiantes de la LEI desarrollan las competencias comunicativas. En otro momento, se interpreta la relación entre el desempeño comunicativo del estudiante de LEI con el desarrollo del pensamiento crítico. De manera concluyente se explica cómo desarrollan los estudiantes de LEI, el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias.

El abordaje se constituye por un modelo cualitativo, con un método etnográfico educativo. Como técnicas, se utilizan, la observación no participante, así como las entrevistas semiestructuradas. Los instrumentos para recolección de información se erigen por la guía de observación, las guías de entrevistas semiestructuradas y las notas de campo. A partir de las observaciones, se genera un muestreo teórico para la identificación y análisis de las realidades de participantes específicos en las entrevistas semiestructuradas. Con el soporte

de las notas de campo, a manera de triangulación de información, se fundamenta un razonamiento a partir de unidades de análisis. El Software *Atlas.ti*, y los triángulos semánticos, constituyen un eje procedimental en la interpretación de resultados.

Éstos últimos muestran la carencia en el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. Se hacen evidentes las insuficiencias respecto de la comprensión de una realidad diversa a la gramatical. La atención de los participantes está centrada en la consecución de certificaciones académicas por encima de la propuesta, la crítica y la disrupción pedagógica. Esto obedece a la naturaleza laborista por la cual se consolida el aparato ontológico de las competencias educativas situadas en el contexto mexicano.

Con todo el amor, para Dorita

El presente proyecto de investigación se crea a partir del apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sin duda, el agradecimiento y reconocimiento está dirigido al semillero de investigación más importante de México.

En adición, agradezco al listado inefable de queridas personas que han sido mi inspiración en la vida.

|                     |              |
|---------------------|--------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> | <b>- 1 -</b> |
|---------------------|--------------|

|   |               |
|---|---------------|
| <b>CAPÍTULO I. NOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE UNA MIRADA GLOBAL</b> | <b>- 20 -</b> |
|---|---------------|

|   |               |
|---|---------------|
| <b>1.1 ANTECEDENTES COMO PUNTO DE PARTIDA</b> | <b>- 20 -</b> |
|---|---------------|

|                                      |        |
|--------------------------------------|--------|
| 1.1.1 DEL MUNDO LABORAL AL EDUCATIVO | - 26 - |
|--------------------------------------|--------|

|  |        |
|--|--------|
| 1.1.2 PROYECTO <i>TUNING</i> Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS | - 29 - |
|--|--------|

|  |        |
|--|--------|
| 1.1.3 <i>TUNING</i> EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA | - 31 - |
|--|--------|

|                                |        |
|--------------------------------|--------|
| 1.1.3.1 Competencias genéricas | - 32 - |
|--------------------------------|--------|

|                                  |        |
|----------------------------------|--------|
| 1.1.3.2 Competencias específicas | - 33 - |
|----------------------------------|--------|

|  |               |
|--|---------------|
| <b>1.2 COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO</b> | <b>- 34 -</b> |
|--|---------------|

|   |               |
|---|---------------|
| <b>1.3 REFLEXIONES A MANERA DE CIERRE</b> | <b>- 40 -</b> |
|---|---------------|

|  |               |
|--|---------------|
| <b>CAPÍTULO II. ¿CÓMO SE ATIENDEN HOY DÍA LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS?</b> | <b>- 42 -</b> |
|--|---------------|

|   |               |
|---|---------------|
| <b>2.1 NOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO</b> | <b>- 42 -</b> |
|---|---------------|

|   |               |
|---|---------------|
| <b>2.2 DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</b> | <b>- 46 -</b> |
|---|---------------|

|   |        |
|---|--------|
| 2.2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA | - 47 - |
|---|--------|

|  |        |
|--|--------|
| 2.2.1.1 Uso, importancia y justificación en el campo educativo | - 48 - |
|--|--------|

|  |        |
|--|--------|
| 2.2.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA | - 50 - |
|--|--------|

|   |        |
|---|--------|
| 2.2.2.1 Uso, relevancia y justificación en el campo educativo | - 51 - |
|---|--------|

|  |        |
|--|--------|
| 2.2.3 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA | - 55 - |
|--|--------|

2.2.3.1 Uso, importancia y justificación de la competencia sociolingüística \_\_\_\_\_ - 57 -

**2.3 REFLEXIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS \_\_\_\_\_ - 63 -**

**CAPÍTULO III. DESDE LOS MODELOS Y ENFOQUES APLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS  
EXTRANJERAS \_\_\_\_\_ - 65 -**

**3.1 ENFOQUE TRADUCCIÓN GRAMATICAL: CARACTERÍSTICAS Y USO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA \_\_\_\_\_ - 65 -**

3.1.1 COMENTARIOS SOBRE SU APLICACIÓN ACTUAL \_\_\_\_\_ - 72 -

**3.2 ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL ENFOQUE AUDIO-LINGÜÍSTICO \_\_\_\_\_ - 74 -**

3.2.1 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS \_\_\_\_\_ - 76 -

**3.3 ENFOQUE DENOMINADO RESPUESTA FÍSICA TOTAL \_\_\_\_\_ - 80 -**

3.3.1 USO PEDAGÓGICO ACTUAL \_\_\_\_\_ - 84 -

**3.4 ENFOQUE COMUNICATIVO \_\_\_\_\_ - 87 -**

3.4.1 USO PEDAGÓGICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS \_\_\_\_\_ - 89 -

**3.5 REFLEXIONES FINALES Y UN APORTE SOBRE LA RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS \_\_\_\_\_ - 91 -**

**CAPÍTULO IV. PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS POR COMPETENCIAS - 97 -**

**4.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO \_\_\_\_\_ - 97 -**

**4.2 PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA \_\_\_\_\_ - 102 -**

**4.3 PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA \_\_\_\_\_ - 104 -**

**4.4 REFLEXIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS POR COMPETENCIAS - 107 -**

|   |                |
|---|----------------|
| <b>4.5 PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS POR COMPETENCIAS; UNA MIRADA ECONÓMICA INTERNACIONAL</b>           | <b>- 111 -</b> |
| <b>4.6 DESDE LOS SISTEMAS JURÍDICOS; UNA COMPARACIÓN POLÍTICA LOCAL Y SUPRANACIONAL DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b> | <b>- 130 -</b> |
| <b>4.7 ¿CÓMO PIENSAN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y EL MUNDO?</b>                                    | <b>- 139 -</b> |
| <b>4.8 LA CULTURA EN RELACIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES</b>    | <b>- 146 -</b> |
| <b>4.9 Y AL FINAL... ¿CÓMO PIENSAN LAS INSTITUCIONES EN TORNO AL FENÓMENO PLANTEADO?</b>                                  | <b>- 151 -</b> |
| <b><u>CAPÍTULO V. DESDE LA TEORÍA CRÍTICA Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA</u></b>                                   | <b>- 155 -</b> |
| <b>5.1 UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA CRÍTICA Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA</b>                                      | <b>- 155 -</b> |
| <b>5.2 TEORÍAS COMO POSTULADOS EMANCIPADORES Y LIBERTARIOS</b>  | <b>- 163 -</b> |
| <b>5.3 EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS POR COMPETENCIAS</b>                   | <b>179 -</b>   |
| <b>5.4 UNA RE-CONCEPTUALIZACIÓN PARA EL ÁREA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS</b>   | <b>- 184 -</b> |
| <b><u>CAPÍTULO VI. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA</u></b>   | <b>- 190 -</b> |
| <b>6.1 JUSTIFICACIÓN AL MODELO DE INVESTIGACIÓN</b>   | <b>- 190 -</b> |
| <b>6.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN</b>   | <b>- 194 -</b> |
| <b>6.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>- 197 -</b> |
| <b>6.3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>- 199 -</b> |
| <b>6.3.2 MÉTODO</b>   | <b>- 201 -</b> |

|  |                |
|--|----------------|
| 6.3.3 TÉCNICAS                               | - 202 -        |
| 6.3.3.1 Observación no participante          | - 202 -        |
| 6.3.3.2 Entrevista semiestructurada          | - 203 -        |
| 6.3.4 INSTRUMENTOS                           | - 204 -        |
| 6.3.4.1 Guía de observación y notas de campo | - 204 -        |
| 6.3.4.2 Guía de entrevista                   | - 204 -        |
| <b>6.4 LOS SUJETOS Y PARTICIPANTES</b>       | <b>- 205 -</b> |
| 6.4.1 POBLACIÓN                              | - 205 -        |
| 6.4.2 GRUPOS O INFORMANTES CLAVE             | - 206 -        |
| <b>6.5 INSTRUMENTOS</b>                      | <b>- 209 -</b> |
| 6.5.1 CARACTERÍSTICAS                        | - 209 -        |
| 6.5.2 CONSTRUCCIÓN                           | - 210 -        |
| 6.5.2.1 Unidades de análisis y categorías    | - 214 -        |
| <b>6.6 EL TRABAJO DE CAMPO</b>               | <b>- 215 -</b> |
| 6.6.1 PROCEDIMIENTO                          | - 215 -        |
| 6.6.2 DIFICULTADES EN EL PROCEDIMIENTO       | - 220 -        |
| <b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>   | <b>- 221 -</b> |
| <b>7.1 ANÁLISIS CUALITATIVO</b>              | <b>- 221 -</b> |

|  |                |
|--|----------------|
| 7.1.1 REDUCCIÓN, EDICIÓN, REPRESENTATIVIDAD, FIABILIDAD Y CATEGORIZACIÓN _____     | - 225 -        |
| 7.1.2 CODIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN BAJO EL CRITERIO INDUCTIVO-DEDUCTIVO _____      | - 229 -        |
| 7.1.3 VISUALIZACIÓN DE DATOS POR FICHAS DIFERENCIADAS _____                        | - 233 -        |
| 7.1.3.1 Datos de observaciones y notas de campo _____                              | - 233 -        |
| 7.1.3.2 Datos de entrevistas _____   | - 241 -        |
| 7.1.4 ANÁLISIS CONVERSACIONAL E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS _____                 | - 254 -        |
| 7.1.4.1 Análisis conversacional _____  | - 254 -        |
| 7.1.4.2 Descripción a manera de dictamen _____                                     | - 256 -        |
| 7.1.4.3 Clasificación a partir del triángulo semántico _____                       | - 257 -        |
| 7.1.4.4 Consolidación de categorías como referentes puntuales _____                | - 264 -        |
| 7.1.5 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ASISTIDA POR COMPUTADORA _____                     | - 267 -        |
| 7.1.6 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS POSITIVOS RESPECTO A LA PREMISA FORMULADA _____ | - 270 -        |
| 7.1.7 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS NEGATIVOS RESPECTO A LA PREMISA FORMULADA _____ | - 272 -        |
| 7.1.8 INTERPRETACIÓN GENERAL DEL CASO CONCRETO _____                               | - 274 -        |
| <b><u>CAPÍTULO VIII. CONSIDERACIONES FINALES</u></b>                               | <b>- 279 -</b> |
| <b><u>CAPÍTULO IX. RECOMENDACIONES A FUTURO</u></b>                                | <b>- 291 -</b> |
| <b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>   | <b>- 292 -</b> |
| <b><u>ANEXOS</u></b>   | <b>- 304 -</b> |



## **Lista de tablas**

**Tabla 1.** Cronograma de actividades

**Tabla 2.** Adecuación sociolingüística

**Tabla 3.** Características del enfoque audio lingüístico

**Tabla 4.** Formas; de acción, funciones del lenguaje, pretensiones de validez y las referencias a los diferentes.

**Tabla 5.** Unidades de análisis para las entrevistas semiestructuradas

**Tabla 6.** Unidades de análisis que configuraron el apartado metodológico

**Tabla 7.** Producción escrita y referentes gramaticales

**Tabla 8.** Praxis de los actos del habla/modalidades y proyección de la intencionalidad

**Tabla 9.** Puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde el otro

**Tabla 10.** Reduccionismo gramatical (mecanizado)

**Tabla 11.** Repetición como forma de memorización

**Tabla 12.** Actividades físicas locomotoras

**Tabla 13.** Desarrollo No instrumental de las competencias comunicativas en conjunto

**Tabla 14.** Producción escrita

**Tabla 15.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

**Tabla 16.** Lingüística, pragmática y sociolingüística

**Tabla 17.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

**Tabla 18.** Lingüística, pragmática y sociolingüística

**Tabla 19.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

**Tabla 20.** Lingüística, pragmática y sociolingüística

**Tabla 21.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

**Tabla 22.** Lingüística, pragmática y sociolingüística

**Tabla 23.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

**Tabla 24.** Lingüística, pragmática y sociolingüística

**Tabla 25.** Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

## **Lista de figuras**

**Figura 1.** Etapas de la adquisición de la lengua bajo el uso del TPR

**Figura 2.** Fases del aprendizaje de lenguas extranjeras

**Figura 3.** The OECD Learning Framework 2030: Work-in-progress

**Figura 4.** Diseño de la investigación

**Figura 5.** Cambridge (2019). Niveles de desempeño basado el MCER

**Figura 6.** Análisis cualitativo en la investigación

**Figura 7:** Procedimiento de categorización

**Figura 8.** Codificación para análisis

**Figura 9.** Triangulación en la codificación

**Figura 10.** Triángulo semántico de competencias y pensamiento crítico

**Figura 11.** Triángulo semántico de aprendizaje y pensamiento crítico

**Figura 12.** Triángulo semántico por *Atlas.ti*

**Figura 13.** Diseño semántico por *Atlas.ti*

## Introducción

*Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado, aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo*  
(Gentili, 2001)

El aprendizaje de una lengua extranjera es hoy día una herramienta multidimensional y funcional para sobresalir en el mundo globalizado en que nos encontramos. En el marco educativo, tanto los estudiantes, como profesores inmersos en el área intentan encontrar métodos funcionales que les permitan el desarrollo de sus propias competencias comunicativas. Así lo demuestran los antecedentes explicados en las líneas precedentes. Los sujetos buscan las mejores prácticas para empoderarse de competencias comunicativas prácticas y funcionales. Sin embargo, el aprendizaje del inglés tiene diversas complicaciones, tales como; la poca adaptabilidad del estudiante a contextos diversos fuera del salón de clase. Se ha observado, además, que el estudiante de lengua extranjera, en especial de inglés, conlleva un proceso formativo que lo limita a repetir frases sintéticas, estructuradas, preprogramadas y demasiado formalistas.

Al mismo tiempo, se percibe que los estudiantes desconocen aspectos culturales relacionados con la historia y cultura de la lengua, es decir todo un conjunto de complejidades contextuales que lo limitan en el proceso de aprendizaje. Dicha cuestión se acentúa y se deja ver al momento que el estudiante tiene contacto directo con hablantes nativos, pues éste no tiene la capacidad para poder interactuar en un contexto ajeno al acostumbrado. Además, deja de lado el dinamismo cultural del aprendizaje de una lengua extranjera. En ocasiones se

percibe, incluso, la existencia de un menosprecio de la propia cultura frente al de la persona angloparlante.

Aplicaciones pedagógicas que rayan en la llaneza e ineficacia pues atienden más bien a un fin mercantilista y de productividad. Y es que el aprendizaje de una lengua supone mucho más que una imitación de estructuras establecidas. Si bien la parte fundamental es la aprehensión de un sistema lingüístico formal, esto es insuficiente para poder dominar una lengua extranjera y mucho menos para ocuparlo en situaciones comunicativas en que sea necesario (Ruiz, 2000).

El uso adecuado de la lengua a partir del contexto cultural permite que el idioma sea un vehículo cultural. De manera que el aprendizaje de lengua en sí mismo ratifique la liberación de prejuicios culturales, para lograr una sinergia entre el aprendiz y los rasgos inherentes de la sociedad en conjunto. Se trata entonces de dirigir al estudiante a una reforma cognoscitiva que supone el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto resulta en, no solo una apropiación de esta, sino que además se perfilaría hacia un aprendizaje alejado de la discriminación cultural. Para luego superar las barreras o estigmas culturales que salen a flote tan pronto nos ponemos en contacto con la lengua.

Para dar muestra de lo anterior, basta con ejemplificar la didáctica planteada en el contexto asiático, específicamente en China. Ahí, hace ya casi 3 décadas se ha centrado en un método desde una perspectiva confusionista. Una forma didáctica cuyo problema reside en la pasividad con que se dota a los estudiantes de lengua extranjera, se les ve como entes receptores de información. Se agrega además un contexto en que nadie puede sobresalir por encima de los demás, por tanto, son coleccionistas de información, enfocados en la repetición de estructuras gramaticales, además de conjugaciones de tiempos siempre con una lista de vocabulario en mano. Lo anterior contraviene a los denominados postulados individualistas, que en el deber ser tendrían que considerarse críticos, reflexivos y sobre todo participativos de quienes se encuentran en un contexto de enseñanza comunicativa (Hu, 2002).

En ese sentido, ya para los años noventa, y a pesar del cambio metodológico en occidente, en los salones de clase de lenguas extranjeras, aún se descartaba el nivel multifactorial en el aprendizaje de lenguas. Lo preocupante, es la poca disposición en las aulas que han modificado procedimientos que no tengan que ver con el estructuralismo; frases preprogramadas y que no tengan a la traducción como pilar. Sino por el contrario, el aprendizaje de las lenguas tiene como fundamento medular la repetición y traducción. De manera discursiva, se alude a un “Aprender comunicando”, lo que la última década presenta en predilección de aprendizaje de una lengua extranjera, aun cuando la didáctica muestra lo contrario.

De lo anterior resulta ineludible generar una suerte de conceptualización y definiciones respecto de las competencias, ya que sobre éstas giran los temas educacionales contemporáneos a nivel nacional y supranacional. Así, la competencia es entendida como una habilidad que permite el óptimo desempeño profesional o académico de cualquier individuo. Entendiéndose así, que facilitan el desarrollo profesional o académico. Por tanto, no excluyen las capacidades e inteligencias del estudiante, sino que por el contrario aprecian todo conocimiento en general. De este modo, engloba las dimensiones del ser humano, entre las que destacan el saber, saber hacer, así como el saber ser y estar (Blanco, 2009).

Cabe mencionar que las competencias, en primer lugar, son intencionales y en un segundo momento son elementos sistemáticos. Por ello, es ingenuo esperar un desarrollo de las competencias comunicativas, por el hecho de espontaneidad o de manera instantánea. Son un producto emanado de la planificación, de una continuidad, así como de una evaluación que generalmente tiende a ser rigurosa (Casanova, 2012). Si se configuran ambas en un proceso dialógico intersubjetivo entre los sujetos, se posibilita una suerte de aprendizaje significativo ya que involucra un estado de conciencia sobre el propio aprendizaje. Se da cabida al reconocimiento metódico del conocimiento aprehendido.

Desde el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), base de los criterios; PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Lo mismo para el desarrollo de las denominadas “competencias básicas” de las etapas en los sistemas

educativos vinculados con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se desprende una propuesta de clasificación de competencias. A saber, la categoría 1; usar las herramientas de forma interactiva, categoría 2; interactuar en grupos heterogéneos, y la tercera relacionada con la actuación de manera autónoma (Reyzábal, 2012).

Para el presente se atiende a la segunda categoría, pues en el aprendizaje del inglés se busca la interacción en grupos heterogéneos. La intención es que los participantes se puedan relacionar bien con los demás y que cuenten con la habilidad para cooperar, al tiempo de tener la capacidad para manejar y resolver conflictos suscitados en cualquier contexto. En adición a lo anterior, se retoma en cierta medida el tercer ámbito vinculado a la actuación autónoma, pues en él se destaca la competencia clave establecida como la habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto (Casanova, 2012). Esto representa la capacidad para autorregular sus propios procesos. Un aprendizaje sistemático y desarrollado desde la propia perspectiva del sujeto en cuestión.

Cabe la distinción respecto de la competencia lingüística y la comunicativa. La primera, se considera como un conjunto de destrezas y conocimientos ligados a la lengua *per se*, pues plantea el uso correcto, coherente y estético de lo que se denomina como código oral y escrito. La segunda; la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa. Siendo esta última una referencia para los actos de la escucha, del habla, agregando los de la lectura y escritura. De esta forma, la competencia comunicativa engloba los elementos de la competencia lingüística al tiempo que agrega lenguajes de tipo verbal y no verbal -icónico, musical entre otros-, parámetros socioculturales, costumbres sociales, incluso variantes psicológicas determinadas por el momento y la circunstancia. Se trata de una competencia integral que además fundamenta la experiencia grupal, empero partiendo de las emociones, también de las necesidades, así como de lo que motiva al sujeto – es decir; destrezas extralingüísticas- (Reyzábal, 2012).

Otro concepto que destacar es precisamente el de aprendizaje, siempre acuñado para diversas situaciones contextuales de la vida cotidiana. Así, el aprendizaje contempla no solamente la adquisición de aquellos valores e intereses socialmente convenidos. En ella se alojan a manera de proceso todas las modificaciones de actitudes. Este último apartado consiste en los cambios de personalidad de toda persona expuesta. La exposición de la persona ante un entorno social y cultural permite que la sujeción del hombre al aprendizaje sea de manera continua y permanente. Impacta en toda la conducta del individuo al punto de modificar incluso aquellas respuestas consideradas como fundamentales para la existencia. Por ejemplo, el defecar como una actividad de tipo innata se modifica por el aprendizaje en el control de los esfínteres (Da Silva y Signoret, 2005).

Por consiguiente, el aprendizaje forma parte del proceso de instrucción y desarrollo integral de la persona. Debiera ser de tipo flexible y adaptable. Se modifica por las circunstancias y por las situaciones experimentadas. Así, los sentidos tienen papel preponderante en el proceso de aprendizaje, por medio de estos se logra una apropiación del mundo que le circunda. A través del aprendizaje la persona tiene posibilidad de regenerar competencias y obtener nuevas tan pronto tenga fundamentos de otras previas. En suma, se trata de un proceso, dicha sistematización es inferida tan pronto se perciben determinados cambios específicos en el comportamiento del individuo. Característica propia del concepto es su permanencia y su origen desde la puesta en práctica (Ardilla, 1975 en Da Silva y Signoret, 2005).

Existe una variedad importante en las corrientes teóricas y metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De los primeros métodos utilizados fueron el método de *traducción gramatical* o también conocido como *método gramática - traducción*. Si bien, es un tanto elemental, existen características que le hicieron sentar un precedente en temas de enseñanza-aprendizaje. Proponía a la lectexpressura y escritura como bases del aprendizaje de la lengua extranjera, haciendo una selección de vocabulario basado en textos. Las reglas gramaticales son el primer objeto de análisis, para su posterior traducción desde la denominada lengua objeto. Por consiguiente, se somete el aprendizaje a

un sistema de memorización de información y desde luego de las reglas morfológicas y sintácticas. Como resultado, se deja de lado una apreciación del lenguaje en contextos diversos (Richards y Rodgers, 2001).

Por otro lado, y de manera antagónica, el *enfoque natural* de Stephen Krashen. En dicho planteamiento, no es indispensable enseñar los elementos formales de la lengua. Se trataba más bien de evitar en todo momento el uso de la lengua materna. La idea se vincula en introducir al estudiante a situaciones contextuales en las que el estudiante hiciera de manera forzada el uso de la lengua extranjera. Se evita un choque con las reglas gramaticales de la lengua adquirida. Cabe señalar que este enfoque nace a partir del método directo. Ambos buscan hacer parecer el aprendizaje de la lengua al de la adquisición de la primera. Por tanto, los dos se encuentran en el llamado método natural.

Otro enfoque es la *aprendizaje-enseñanza comunicativa de la lengua*, conocida también como enfoque funcional. Dicho método de aprendizaje-enseñanza tiene la característica primordial de centrar su atención en una comunicación efectiva a través de la producción. Entiende la función del lenguaje para comunicar. Es decir, que el lenguaje y la lengua sirven para transmitir ideas. Deja de lado las cuestiones gramaticales para responder al contexto de la lengua como parte inherente del proceso de aprendizaje.

Bastante discutida es la relación estrecha existente con el *método audio lingüístico*. Pues este último también se enfoca en la producción, sin embargo, resaltan diferencias como la exigencia de memorización de diálogos. La repetición es otra de sus técnicas de apoyo. Empero la característica que más le distingue es la nula necesidad de mostrarle al estudiante la lengua en un contexto. En otro momento, la *respuesta física total* como método de aprendizaje-enseñanza busca dentro de su metodología guiar al estudiante a un aprendizaje tan pronto éste se encuentre inmerso en actividades que requieran motricidad. Así, el estudiante responde de manera física a órdenes que le son dadas por el profesor. Apoyando entonces el discurso desinhibido y fluido del estudiante ante situaciones reales o con hablantes nativos.

El método de la *sugestopedia* de Georgi Lozanov, atiende su enfoque basado en la sugestología. Éste busca un control de todas las influencias de tipo irracional y sobre todo inconscientes. Así, como método pretende hacer uso de ese control a modo de reconducirlas y traducirlas en la mejora del aprendizaje. En adición, recoge técnicas basadas en la conciencia, así como de la concentración a partir de la respiración. El búlgaro Lozanov, apela a que todos, sin distinción de capacidad de aprendizaje y retención tienen la oportunidad para acceder al mismo. Asume que un ambiente de aprendizaje adecuado permite modificar la atención del estudiante en aras de propiciar una aprensión del contenido solicitado. Una característica importante es el uso de música, como terapia para promover un aumento de energía y un ordenamiento sistemático en el estudiante. Dicho de otra manera, se busca lograr una estructura, la cual debe estar organizada para dar un ritmo a los aspectos de corte lingüístico.

Finalmente, la *sugestopedia* busca dirigir al estudiante a los actos de comunicación e interacción. No pretende ahondar en la memorización del vocabulario, así como la adquisición de los hábitos del habla (Richards y Rodgers, 2001).

En otro orden de ideas, para la presente investigación se han analizado algunas aportaciones principales, siendo aproximaciones al problema que más adelante se presentará a detalle. En Colombia hace tres años el trabajo “*Exploring Communicative Competence Development in an EFLT Classroom at Cursos Libres*” fue desarrollado desde un enfoque cualitativo y etnográfico por medio de un estudio de caso. Para lo cual, se contemplaron observaciones y entrevistas. El objetivo, era conocer si los libros y materiales didácticos ayudan a desarrollar la competencia comunicativa de estudiantes de inglés (Salazar, 2015). La conclusión fue que los materiales didácticos de manera parcial promueven la competencia lingüística, sin embargo, no se precisa que los sujetos hayan alcanzado el desarrollo pleno de la competencia comunicativa para una interacción entre pares, eficaz. Resulta imperante conocer que la competencia lingüística presentada en los libros de texto, cuando se lleva de manera aislada, no presupone un dominio de la lengua. Por el contrario, limita a los

participantes de un conocimiento orgánico de la misma, sometiéndolos a un proceso mecánico del mismo.

En otro momento, el trabajo denominado “*English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: ¿Do They Really Help to Develop Communicative Competence?*” cuestiona los tipos comunes de práctica de la lengua inglesa. Se hace una revisión de las prácticas mecánicas, significativas y comunicativas en los textos de inglés para conocer su influencia en la competencia comunicativa. Ya en las consideraciones finales se valora la importancia que tienen los materiales didácticos en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Se agrega que éstos deben incluir prácticas más efectivas para desarrollar dicha habilidad (Gómez, 2010). Se concluye que los materiales didácticos analizados no fomentan prácticas comunicativas debido a la basta atención para con la orientación gramatical. Además, dichos materiales no se fundamentan en tareas auténticas o significativas de los denominados contextos reales. Tampoco se centran en contextos reales, ni en el lenguaje dinámico y contextual.

Otra investigación sometida al tamiz del análisis, es la que lleva por nombre “*How communication experts express communicative competence*”. En ésta se recaban, por medio de un modelo cualitativo, entrevistas para conocer la comunicación competente expresada por los participantes. Dicho estudio exploratorio demuestra las habilidades de los estudiantes para poder expresarse competentemente. En virtud de lo anterior, se examinaron aspectos como las rutinas diarias de los estudiantes, la escucha activa de los demás, la apreciación de la comunicación no verbal. Se valida la comprensión del mensaje, el grado de ruptura de las barreras comunicativas, así como la expresión de patrones afectivos y el conocimiento general (Braga y Silva, 2010). Se concluye que el desarrollo de la competencia comunicativa se logra por medio de la atención prestada a las demás personas y sus percepciones. Además, para lograr una comunicación competente es indispensable percibir el mundo que nos circunda. El contexto cobra una relevancia importante en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Comprendido como aquellos elementos que circundan a los sujetos y que tienen efectos en su desempeño.

Por todo lo anterior, se da cuenta que la competencia comunicativa tiene un papel preponderante en el aprendizaje de la lengua extranjera. Se demuestra la atención excesiva en materiales didácticos, se encuentran centrados en la competencia lingüística más no en la comunicativa. Se resalta la importancia de un aprendizaje basado en problemáticas y situaciones contextuales lo más parecidas a la realidad próxima de los estudiantes.

En otro orden de ideas, se precisa el estado de la cuestión a partir de la declaración de Bolonia de 1999 y el proyecto *Tuning* de 2001. Surgen con la intención de crear un Espacio Europeo de educación Superior. Se buscó la creación de espacios de colaboración, debate, análisis y evaluación de las estructuras educativas existentes. Hoy, el proyecto *Tuning* es considerado como una metodología que no se limita a las fronteras europeas, sino que su campo de acción se remite a toda América Latina. En atención a lo cual, para los años del 2004 al 2006 logra su compenetración en países como México, Argentina, Brasil, Chile. La intención original reside el intercambio de información para lograr la calidad en las instituciones de educación superior (González, Wagenaar, Beneitone, 2004).

Entonces, en este proceso de reingeniería se contemplan las características de los sistemas educativos en Latinoamérica. Al tiempo que se modificaba el paradigma educacional por uno basado en competencias. De las cuales se desprendieron las competencias genéricas, transversales y específicas. Para el caso educacional, su importancia mora en la atención que se pone en las habilidades propias para poder llevar a cabo el ejercicio profesional en el campo disciplinar que finalmente tenga aplicación en el mundo laboral (Beneiton, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007). El desarrollo de aspectos pragmáticos en la educación no es una eventualidad, sino una causalidad de la forma utilitarista y de productividad en que se ve a la educación.

México, como Estado nación, se ha ceñido a los lineamientos propuestos por la comunidad internacional. La característica vinculante de los Tratados Internacionales en cierto sentido precisa al Estado a modificar su sistema jurídico supeditado a una agenda supranacional. En atención a lo cual, todo docente de lenguas extranjeras debe contar con características meritorias en un contexto internacional. El docente parte como un orientador

quien logre en el estudiante el desarrollo de competencias que favorezcan el acto comunicativo accesible y pleno (Fandiño-Parra, 2017). La propuesta del presente se dirige a la consolidación del diálogo intersubjetivo como punto de encuentro entre sujetos.

Para consolidar dicha cuestión, no se debe limitar al docente como un parapeto reproductor de frases programadas. Sino que le compete la exposición del estudiante ante un conglomerado cultural inmerso en la propia lengua. Dicho lo anterior, el sistema educativo actual supondría estar basado en competencias que marcan la pauta del aprendizaje y por ende sitúan al estudiante a empoderarse de herramientas útiles para su desarrollo integral dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

Respecto del contexto determinado, la facultad de lenguas BUAP, en el sistema escolarizado de la licenciatura en la enseñanza del inglés, por sus siglas LEI, propone en su mapa estratégico un perfil de egreso a promesa que el estudiante logre convertirse en un docente altamente competente. Reconoce que el egresado habrá de contar con la capacidad de conocer la cultura anglófona, con dominio inglés B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). De este modo, existe en el mapa curricular una división por áreas específicas, el área denominada “lengua meta inglés” tiene como objetivo el brindar elementos teóricos para entender, explicar y utilizar el idioma inglés. A partir de ello, se hace indispensable tomar en consideración dicha institución para conocer y explicar el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos que la integran.

Aún con todo lo anterior, y a pesar de conocer que el aprendizaje de una lengua extranjera es hoy día una herramienta funcional para “destacar” en el mundo globalizado en que nos encontramos. En el marco educativo, los estudiantes inmersos en el área, aún intentan hallar métodos funcionales que les permitan el desarrollo de sus propias competencias de manera más eficiente. Sin embargo, aprender inglés deviene en una suerte de complicación por la poca adaptabilidad del estudiante a contextos diversos fuera del salón de clase. El estudiante de lengua extranjera inglés tiene un proceso formativo que lo limita a repetir frases sintéticas, estructuradas, preprogramadas y demasiado formalistas. Al mismo tiempo, los estudiantes desconocen aspectos culturales relacionados con la historia y cultura de la lengua,

es decir todo un conjunto de complejidades contextuales que lo limitan en el proceso de aprendizaje.

Dicha problemática, por ejemplo, se acentúa y se visibiliza al momento que el estudiante tiene contacto directo con hablantes nativos, pues este no tiene la capacidad de poder interactuar de forma competente en un contexto ajeno al acostumbrado. Olvida el dinamismo cultural del aprendizaje de una lengua extranjera. En ocasiones se percibe la existencia de un menosprecio de la propia cultura frente a la persona extranjera. Se presume que el problema se origina por el excesivo contenido sistematizado e instrumental del inglés como lengua extranjera. Así como el poco conocimiento de la pragmática y de la cultura, debido a la basta atención de los aspectos gramaticales sobre los de interacción social. Se olvida al aprendizaje de una lengua extranjera como apropiación cultural, se desconoce que dentro de las competencias comunicativas se engloban estructuras de corte político, económico y social de un pueblo.

El problema se observa en estudiantes de nivel superior con terminal en docencia. Las palabras, pronunciación y frases cotidianas en un contexto no aplican de la misma manera en el salón de clase que en un ambiente de cotidianeidad. Derivando en que los estudiantes se alejen de una realidad comunicativa, pues su atención está dirigida a un lenguaje artificial.

El estudiante, al enfrentarse en cualquier momento a un contexto determinado o a un hablante nativo, sus competencias lingüísticas se ven mermadas obstaculizando el flujo de una comunicación efectiva. Pierde capacidad de respuesta ante situaciones típicas del contexto dado. En el mismo tenor, incluso una charla con una persona extranjera puede llegar a representar una dificultad para entablar un proceso de comunicación propio del nivel B2 basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Éste último considerado como un instrumento primordialmente para la validación más homogénea de las competencias comunicativas, así como de las sub-competencias en el contexto de las lenguas extranjeras (Clouet, 2010). Lo cual, también representa una problemática dada la estructura vertical y rígida de sus premisas.

El estudiante tiene problemas desde el aula, ya que no se centra en el aprendizaje basado en las competencias comunicativas (que engloben parámetros socioculturales), sino en la estructura lingüística formalizada de la lengua. Se encuentran repercusiones para toda una comunidad de estudiantes del idioma inglés cuya competencia comunicativa es insuficiente para lograr un desempeño propio de un futuro profesor de inglés. Por lo anterior, el presente documento parte desde las siguientes preguntas de investigación;

- ¿Cómo perciben los estudiantes de la LEI sus competencias comunicativas?

- ¿De qué manera los estudiantes de la LEI desarrollan las competencias comunicativas?

- ¿Cuál es la relación entre el desempeño comunicativo del estudiante de LEI con el desarrollo del pensamiento crítico?

- ¿Cómo desarrollan los estudiantes de LEI, el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias?

Para lograr dichas pretensiones, se hace indispensable considerar como punto medular el objetivo general de investigación, el cual tiene representación en el siguiente posicionamiento;

- Explicar de qué manera los estudiantes de la LEI desarrollan un pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias.

Para ello, se toman en consideración los siguientes objetivos específicos, como un proceso sistemático en el proceso de investigación del fenómeno planteado;

-Describir cómo perciben los estudiantes de la LEI sus competencias comunicativas.

-Analizar de qué manera los estudiantes de la LEI desarrollan las competencias comunicativas.

- Interpretar cuál es la relación entre el desempeño comunicativo del estudiante de LEI con el desarrollo del pensamiento crítico.

- Explicar cómo desarrollan los estudiantes de LEI, el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias.

En ese sentido, para la presente investigación se toma en consideración la premisa que reza;

- El aprendizaje del inglés por competencias no presupone el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la BUAP.

Para ello, la justificación de la relevancia de la investigación estriba en el poco trabajo que se ha realizado desde una mirada cualitativa tendiente a comprender los anhelos, deseos, frustraciones del estudiante de inglés en educación superior. Especialmente temas relacionados con el autorreconocimiento de sus debilidades y sus percepciones de frente a personas angloparlantes y contextos diversos. Se plantea una metodología que sea un parteaguas de la observación y del análisis de la manera en que los estudiantes desarrollan sus competencias comunicativas frente a entornos externos a los acostumbrados. Como se ha mencionado, el aprendizaje de una lengua extranjera es primordial para el mundo globalizado en que se vive. Aún mayor es la necesidad de desarrollar competencias comunicativas en estudiantes de inglés y futuros docentes.

El estudiante de inglés necesita potenciar sus habilidades, para poder interactuar con personas culturalmente distintas, conocer y convivir con personalidades diversas. Argumentar y debatir posturas antagónicas siempre en el marco del respeto para fomentar la cooperación, resolver problemas inherentes a las limitaciones respecto de las competencias comunicativas del mismo lenguaje. Buscar esos puntos de encuentros a partir de argumentos precisos y susceptibles al debate, así como la confrontación.

En primera instancia, el beneficio está dispuesto para el estudiante de inglés a nivel superior, específicamente quién realiza estudios en la licenciatura en la enseñanza del inglés. A la postre beneficia a la comunidad centrada en estudios vinculados a las competencias comunicativas en el área de las lenguas extranjeras. Desde el presente estudio se conoce la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sobre todo, se reconocen las virtudes sobre el empoderamiento del estudiante acerca de las sub-competencias pragmáticas, sociolingüísticas, discursivas o textuales, así como la estratégica en el desarrollo de la comunicación competente en contextos diferentes al del salón de clase.

En este sentido, los resultados interesan a la comunidad científica de ciencias sociales y humanidades en instituciones de educación superior. Para ello se analiza si el aprendizaje del inglés se logra a partir del desarrollo de competencias comunicativas, tal como está propuesto en el plan de estudios de la facultad de lenguas BUAP. Es significativo conocer si dichas competencias realmente las desarrolla el estudiante en el contexto externo al salón de clases y también comprender las percepciones de este al momento de llevarlas a cabo.

Por esta razón se innova en la interpretación de los esfuerzos, las limitaciones, inquietudes o motivaciones que limitan al estudiante a desempeñarse de manera competente frente a personas nativas en contextos ajenos al propio. También, por la realización de un estudio centrado en la posición del estudiante, no como número de una certificación estandarizada, sino como una persona que desarrolla el lenguaje a través de un proceso vivencial.

Ahora bien, la metodología hace referencia plenamente a la manera en que se delimita una problemática, al tiempo que se pretende encontrar una respuesta a dicha cuestión. Además, se precisa la manera en que se realiza la investigación (Quecedo y Castaño 2002). Por lo anterior, y para efectos del presente trabajo es menester precisar que el modelo metodológico requerido para este trabajo es de tipo cualitativo. La razón deviene porque dicho modelo permite lograr datos descriptivos y explicativos, así como seguir lineamientos

orientadores como pautas para seguir el rumbo de la investigación. Es flexible y logra una interpretación profunda de la realidad social. Se procura dar una reconstrucción de las categorías específicas que se presentan en los participantes. Contemplando así sus experiencias y desde luego sus concepciones sobre la manera en que aprenden la lengua extranjera, específicamente el inglés. Además, se logra el análisis de sus experiencias al estar sometidos a entornos diferentes a los conocidos habitualmente.

Respecto del enfoque, se discurre el socioconstructivista. Esta aseveración se desarrolla por la comprensión del desarrollo de las competencias comunicativas. Se toman en consideración elementos vinculados con las experiencias, las cuales derivan en la generación del aprendizaje significativo (Domingo y Pérez, 2015). Como se dilucida más adelante en el apartado metodológico, se retoman aspectos desde la mirada del estudiante. Esto significa conocer sus realidades, así como sus perspectivas vinculadas al fenómeno.

Se analiza, además, el desarrollo de las competencias comunicativas y del pensamiento crítico a partir del aprendizaje colaborativo del estudiante. Se toman en cuenta aspectos vinculados al conocimiento sociocultural y horizontal en las relaciones interpersonales. La investigación se formula bajo el entendido de un aprendizaje sociocognitivo y situado. La problematización en contextos determinados es el eje medular para el presente análisis. Todos estos elementos son necesarios para explicar de qué manera se desarrollan las competencias comunicativas.

En ese entendido, el método refiere al etnográfico educativo, ya que como se ha mencionado, el estudio se centra en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes, así como el desempeño de sus competencias fuera del salón de clase. Por consiguiente, el carácter holístico del método coadyuva de manera importante para poder describir los fenómenos suscitados en el contexto natural. Se logra entonces el estudio de las personas, se observa, se escucha, haciendo anotaciones sobre lo que acontece en dicho contexto. Otra justificación para utilizar la etnografía educativa reside en su carácter fenomenológico, dado que el estudio parte desde los agentes sociales, es decir desde la mirada de los estudiantes,

logrando una aprensión del modo de coexistir en diversos entornos (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

La investigación se apoya de técnicas como la observación no participante para analizar en mayor medida las interacciones socioculturales de los estudiantes además de sus participaciones activas dentro del salón de clase. Se busca privilegiar la comprensión y el reconocimiento de las motivaciones para aprender inglés, así como sus anhelos y metas desde un uso instrumental en la vida personal, académica y profesional. Conocer cuáles serían sus dificultades, temores, además de conocer si existe limitación en las competencias comunicativas al momento de presentarse ante personas extranjeras en contextos diferentes al del salón de clase. Así también, se intenta dilucidar información a través de una entrevista semiestructurada.

Dicha técnica ratifica información vinculada con la vida personal, detalla lo que se puede considerar como trascendente, posteriormente precisa los gustos, angustias, temores. Construye entonces las experiencias de los entrevistados (Robles, 2011). En consecuencia, se busca conocer a detalle las percepciones de los estudiantes al momento del contacto con personas anglófonas en contextos diversos. Comprender las principales problemáticas presentadas en momentos de interacción comunicativa directa. Se atiende a la necesidad de la investigación de contar con una forma de soporte en la información recabada en las observaciones previas

Respecto de los instrumentos, en concordancia con las técnicas presentadas, se utilizan; una guía de entrevista, para tener puntos importantes a retomar. No se pretende cuestionar sobre aspectos netamente objetivos, sino que a través de dicha guía se orienten supuestos que permitan explicar la problemática presentada. También, una guía de observación para reconocer los puntos importantes evitando así una subjetividad importante. Finalmente, como refuerzo de la información, se encuentran las notas de campo para consolidar una sistematicidad en la observación.

Al respecto de la población, esta consta de estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés inscritos a la facultad de lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cabe destacar que las edades de estos oscilan de 18 a 27 años, pudiendo ser varones o mujeres. Se consideran a aquellos que estén inscritos en la materia de lengua meta V. Dicha materia se encuentra en el nivel de aprovechamiento comprendido como avanzado. En consecuencia, su nivel de inglés oscila en el B2 referido en el MCER y sobre el cual se basa la investigación.

La articulación del documento está presentada en nueve capítulos organizados de manera horizontal, su estructura tiene correspondencia en un vaivén de construcción. El primer apartado comprende la conceptualización de las competencias educativas desde una aproximación histórica-global. Se analizan sus características desde una aproximación laborista y mercantil. Luego, se aterrizan al plano educativo y se cuestiona cómo han permeado en los planes de estudio de la enseñanza de idiomas.

Estado del arte lo albergan los capítulos 2 y 3 del presente documento. En ese sentido, el capítulo segundo, resalta la competencia comunicativa. Es justificable dicha pretensión porque en el estudio de lenguas extranjeras, la habilidad irrumpe como panacea a los actos de aprendizaje del idioma inglés. Hoy día, a manera de norma, se introduce la competencia comunicativa como el instrumento por el cual se construirían diálogos intersubjetivos críticos y propositivos. Por esa razón, se estudian las dimensiones de la competencia comunicativa, así como la aplicación en el estudio de lenguas desde el plano supranacional y local.

El tercer capítulo es afín a los modelos en el aprendizaje de lenguas. La sección alude a los enfoques utilizados en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En ella se concentran características, aplicación y uso en la práctica pedagógica. Se cuestiona sobre su factibilidad y cómo es que, en tiempos de un supuesto dinamismo pedagógico, estrategias relacionadas a la traducción gramatical aún prevalecen. De la aplicación de los modelos en comento, se reprocha la manera en que han abonado a desarrollo una instrucción mecanizada e instrumentalista del idioma. Enfoques conductuales y rígidos son la base para reconocer

tiempos verbales, sujeto, verbo y predicado en estructuras sintácticas, en analogía a las operaciones matemáticas. Situación que no es ajena en contextos internacionales.

Debido a que las unidades de análisis son aprendizaje del inglés, las competencias educativas y el pensamiento crítico, el cuarto capítulo está dedicado al último desde una mirada contextual. Este apartado parte de una descripción de las competencias comunicativas en los contextos extranjeros desde una perspectiva económica. Además, compara la aplicación de las competencias comunicativas en el ámbito político local respecto del internacional. De esa manera se contrasta el desarrollo del aprendizaje de inglés en el ámbito local e internacional bajo el tamiz ideológico. Por ello, se concluye con la interpretación de la relación del pensamiento crítico con las competencias comunicativas en el plano local respecto del internacional tomando como referencia el plano cultural. De ahí que el apartado se acerque de al plano conceptual y algunas de sus particularidades. Luego, se estudian aspectos ontológicos del pensamiento crítico en la educación contemporánea, así como su ambigua representación en procesos formativos. El aprendizaje de lenguas extranjeras no es la excepción a fatuos discursos supuestamente fundados en el pensamiento crítico. Se desarrollan reflexiones articuladas entre las unidades de análisis para comprender el fenómeno.

El quinto capítulo tiene como eje central la teoría base de la investigación. Por ello, se parte de la explicación de elementos característicos a partir de la diversidad teórica desde la que se plantea una comparación entre la teoría crítica y de la acción comunicativa. También se describen sus elementos ontológicos, epistemológicos. Esto conlleva a la revisión de la pertinencia de la teoría crítica y de la acción comunicativa en el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. Este apartado concluye con un análisis de las potencialidades de la teoría crítica y acción comunicativa en el fenómeno planteado generando una propuesta de re-conceptualización de las competencias el área de la pedagogía en lenguas extranjeras.

Ya en el sexto capítulo se aborda todo lo concerniente a la metodología aplicada para el caso concreto. Se hace un barrido analítico para encuadrar los objetivos de investigación

con las unidades de análisis provistas desde el Estado del Arte, el marco contextual y el teórico. Es en esta sección se generan los instrumentos para la recogida de información. Se explican las razones del modelo cualitativo de investigación, se justifica y argumenta el enfoque socioconstructivista. Se explica el diseño explicativo del fenómeno a partir del método etnográfico educativo. Se justifica la aplicación de técnicas como la observación no participante apoyada de entrevistas semiestructuradas. Se precisan las características que revisten a los participantes evitando en todo momento su cosificación entendiéndoles como agentes dialógicos proactivos. Se concluye dicho capítulo con la descripción del trabajo de campo, así como de las dificultades presentadas durante el proceso de aplicación de instrumentación.

El séptimo capítulo está centrado en el análisis y resultados de la investigación. Se explican procesos como la reducción, edición, representatividad, fiabilidad y categorización de la información. Se indica la manera en que se codifica y clasifican los datos desde el criterio inductivo-deductivo. En adición, se indica la visualización de los datos a partir de fichas diferenciadas y como se logra un análisis conversacional como estrategia, así como la investigación cualitativa asistida por software *Atlas.ti*. Se concluye este capítulo con la interpretación de resultados respecto de la premisa formulada en un sentido positivo y negativo respectivamente, logrando una interpretación general del caso concreto.

El capítulo octavo enarbola la deficiencia en el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la Licenciatura en la enseñanza del inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se explican los factores determinantes en el proceso de aprendizaje, así como sus carencias. El noveno y último capítulo establece la diversidad de recomendaciones a futuro, así como el establecimiento de directrices en la reformulación de un nuevo fenómeno tomando en cuenta las bases del actual. Se agregan elementos susceptibles de ser analizados con mayor abundamiento a la postre.

## **Capítulo I. Noción de las competencias desde una mirada global**

### **1.1 Antecedentes como punto de partida**

En el presente capítulo se aborda el tema de las competencias desde diversas perspectivas, pues si bien es cierto que éstas tienen hoy día mucha relevancia en el campo educativo, es menester explicar el proceso de consolidación al cual fueron sometidas. Por lo anterior, este apartado se está dedicado a presentar antecedentes como punto de partida para comprender de manera general el origen de las competencias. Reconocer cuáles fueron aquellos momentos que delimitaron su presencia y desarrollo de manera más factible. Se parte desde la mirada del mundo del trabajo como punto de génesis, ya que la apuesta para las diferentes políticas en todo Estado, se trazan desde planes de desarrollo económicos, solo una mirada diáfana respecto de este tema no permitiría vislumbrarlo de esa manera. Se explica de manera general el mundo del trabajo desde la mirada sociológica del trabajo, por lo que se esboza un tanto en los modelos de trabajo rígido, así como el modelo de trabajo flexible, de modo que llega al punto de un análisis crítico sobre la relación existente del mundo del trabajo con las competencias educativas.

En un segundo momento, se aborda el precursor formal de las competencias en el campo de la educación superior: el proyecto *Tuning*. Se nombran antecedentes de este y se advierte su devenir histórico, así como la trascendencia de su consolidación en el contexto europeo. En adición, se muestra cuáles fueron las consecuencias y las problemáticas presentadas en un espacio cuya heterogeneidad es una circunstancia compleja pero digna de análisis. A la postre, se analiza el papel que juega Latinoamérica para el proyecto, así como su adaptabilidad a un contexto que, aunque pareciera lo contrario, es aún más divergente que el del espacio europeo.

Se advierten los retos y complicaciones, así como algunas precisiones críticas sobre su aplicación son presentados debido al alto grado de permeabilidad que tiene en los sistemas educativos latinoamericano. Se aluden sus diferentes áreas de especialidad profesigráfica, de manera específica en el contexto mexicano en donde se ha abrazado al punto de modificar la agenda educativa desde su incorporación. Además, se abordan dos grandes categorías en que se clasifican las competencias educativas y que emanan del proyecto *Tuning*: las competencias genéricas y específicas, su incidencia y aplicación en el contexto mexicano. Este capítulo cierra con análisis reflexivo sobre el devenir histórico de las competencias desde una mirada general o internacional hasta una particular o del ámbito local.

Luego, para dar paso a los antecedentes de las competencias en la educación se necesita del reconocimiento de la existencia de diversos enfoques educativos. Existe una variedad importante de metodologías y de técnicas utilizadas en el aula y fuera de ella. La educación superior hace énfasis en la autonomía de la libre cátedra como común denominador en las instituciones públicas. Por lo anterior, digno es de cuestión sí es real la autonomía educativa.

Así es como nacen preguntas respecto de las líneas económico-políticas sobre las cuales se fundamenta un sistema educativo. ¿A qué o a quiénes benefician? ¿Están trazadas de modo que coadyuven a las necesidades sociales? ¿el camino del progreso y de la modernidad como se ha planteado, es un acercamiento al desarrollo integral de la humanidad? ¿hacia dónde se encuentra orientada la educación?

Desde un primer acercamiento, la educación está en proceso permanente de construcción y de mejora continua pues así lo demandan las políticas públicas internacionales, en consecuencia, las nacionales. Se ocupan los cuestionamientos como rectores de una visión de las competencias más heterogénea. Éstas últimas deben ser entendidas con todo y su devenir histórico, incluso la orientación económica con la que fueron contempladas. Esto es, la mirada diáfana con la que de manera regular se les concibe. A partir de diversas visiones se observan a las competencias educativas: su influencia en

variadas latitudes del globo, su adaptación en entornos fuera de Europa, a saber; Latinoamérica y la proyección de incursionar en otros Estados de distintos continentes.

En un sentido formal, las competencias educativas se estructuran conceptualmente como capacidades inherentes a la condición humana. Lo anterior como elemento preponderante en la resolución de problemáticas presentadas en situaciones de vida cotidiana. Al respecto, se entiende, que se tratan de herramientas que coadyuvan al desarrollo pleno en entornos competitivos, así como cambiantes del individuo mismo.

Se agrega que las competencias trascienden el plano del saber y del hacer conociendo. Esto a razón que una persona que se vincula al plano de las competencias supone, tendrá capacidad para ser persona de autorreconocimiento. Conocerse a sí mismo, aforismo griego plasmado en el templo de Apolo en Delfos, recuerda que a medida que un estado de conciencia introspectivo se genera, entonces se puede acceder a visibilizar los propios actos en un contexto social. Así, en la medida en que el aprendiz toma conciencia de su aprendizaje toma control sobre sus propios procesos para regularlos. Es capaz de comprender el mundo que lo circunda, así como la diversidad de elementos que constituyen su propio andamiaje cognoscitivo.

En adición, se expresa que la persona podrá adaptarse a su entorno sea cual sea. A manera de ejemplo, la habilidad que una persona desarrolla en occidente será de igual manera aceptada y bien elaborada en oriente. Este proceso genera un sentido de adaptación cuya característica sería la defensión ante posibles cambios externos. El contexto actual requiere de una capacidad de adaptabilidad a la vertiginosa calidad de vida actual. El estudiante no puede permanecer inerte ante la dimensión del problema. Sin embargo, su ejecución debe estar cargada de un sentido crítico. La importancia del saber ser en primer lugar y del saber hacer en segundo no es al azar. Si limitamos las competencias sólo al saber hacer, entonces se perfila una educación mecanizada.

Sería una educación que forma trabajadores operarios. Por el contrario, a través de este sentido de homogeneidad entre el ser y el saber hacer se conjuga la idea de seres críticos

preocupados por la sociedad y el rumbo que toman las condiciones políticas y económicas. Se trata de que la indolencia deje de ser una característica que parece común entre los actores vinculados a la educación.

Por tanto, otro cuestionamiento sería reconocer la medida en que las competencias, tal y como se conciben, han logrado dicha condición. Comprender si contamos con estudiantes capaces de resolver problemas y susceptibles a un autorreconocimiento respecto de sus áreas de oportunidad y de sus verdaderas habilidades. ¿Cuán competitivos se han vuelto los estudiantes desde que las competencias situadas ya hace un tiempo considerable en Latinoamérica? En suma, la idea fundamental es que el estudiante, al terminar sus estudios de educación superior pueda de manera efectiva desempeñar funciones propias de su profesión. Que la carga de dificultad para la resolución de problemas sea menor a medida que su formación se vincule con el área correspondiente.

Desde una construcción histórico-cultural, entre los antecedentes de las competencias como se conocen a la fecha se encuentra la carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en Bolonia, para el año de 1088 considerada como la antesala del Proyecto *Tuning*. Por el cual se trazan las líneas de educación basadas en competencias. Luego, La Declaración de Lisboa en el año de 1997; *The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European*, la cual establece una manera conjunta de trabajo entre la unión europea en materia de educación. Los países que la ratificaron contemplaron entre algunos aspectos, el reconocimiento de grados académicos obtenidos en los Estados parte.

Por esa razón, esta concepción de criterios, con la ayuda de la UNESCO, permitió a la comunidad europea vincularse de manera más estrecha, sistemática y ordenada a modo de trazar líneas de apoyo en la materia. Se rompieron barreras para el ejercicio libre de la educación superior y se ganó terreno a la discriminación generada por la desigualdad de criterios para la evaluación de grados y calificaciones (Council of Europe 2014).

Lo cuestionable de la convención es la visión uniforme a la que aspira. La UNESCO suele crear instrumentos de igual condición. La prueba PISA, por ejemplo, busca la estandarización de niveles competitivos entre los Estados parte, no considera contextos culturales diversos. Por ello, lo cuestionable de la declaración de Lisboa es que muestra peculiaridades similares a la homologación de criterios. Se dirige a un grado igualitario en la manera en que se reconocen grados. A primera apreciación sería plausible, pues esto da pie a una migración sin dificultades y la posibilidad de participar desde distintos contextos. Empero se complica el poder lograr que los contenidos educativos, para ser validados, deban ser paralelos. Al final, de uno u otro modo, se debe modificar la manera de participar en dicha sistematización.

En adición, en la misma convención se desprendieron otras ligadas a la equivalencia de diplomas que conllevaran a la admisión para diversas universidades, para entablar una consonancia entre periodos universitarios de estudio entre otros. Buscó tender puentes entre estados, fortaleciendo el trabajo educativo y colaborativo entre ellos. Como se puede corroborar, no solo se trató de un cambio en la forma en que se reconocen los títulos, sino que se tuvo que modificar el fondo. Cambiar los periodos representó, ya, una transformación en los planes de trabajo.

Posteriormente, la Declaración de Bolonia de 1999 firmada por los ministros de educación de distintos países de la Unión Europea es, en sí misma, el precursor del Proyecto *Tuning*. En dicho instrumento se sistematizaron ya elementos fuera de la aceptación de grados y homologación de certificaciones y calificaciones. Profundiza de manera más visible y contundente. Se orientó al logro de objetivos estratégicos, que van desde el apartado económico, político y educativo. Empero, el objeto principal se centra en el incremento del empleo en la Unión Europea. Esta concepción determinó las bases por las cuales se fundaron las competencias en educación. El trabajo como un fin de la educación, y segundo como como un medio de instalación del estudiantado ante los retos globales.

Además, se planeó una conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un punto de encuentro para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Espacio

Europeo Educación Superior 2018). Que las capacidades mostradas en un estudiante de España, por ejemplo, sean similares a las de otro alumno en un contexto diferente al ibérico. En adición, y *grosso modo*, la Declaración conviene en adoptar un sistema integral de dos ciclos escolares principales, un sistema de créditos entre otras medidas, con el propósito de generar la consolidación de una cooperación entre estados parte, a fin de que se determine un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Aún con ello, no se buscaba la generación de un currículo europeo, sino más bien un espacio de tipo colaborativo para la mejora de la calidad educativa de aquellos países. Es decir, se puntualizó de manera particular en el desarrollo curricular de la educación superior. Lo anterior sin limitar o transgredir la autonomía de instituciones de educación, tampoco de sus actores.

Lo anterior, conlleva a preguntarse si existe dicha independencia en la educación superior. Si las universidades como punto medular de la formación profesional consolidan sus planes de estudio respecto de las carestías de su entorno próximo, o si éstas atienden al mercado internacional, evadiendo las necesidades primarias. Para esto, se hace importante conocer el rol que desempeñan las universidades en la formación de los ciudadanos europeos. Se vinculó con dos procesos: el primero desde una perspectiva cultural como puente entre naciones y, en un segundo momento, desde una mirada científica como precursora de un desarrollo social (Campos, 2011). Bajo la idea de un ciudadano europeo se acuñaron metodologías paralelas en los sistemas educativos del viejo continente.

La ciudadanía europea, y como posteriormente se propone; es decir, una ciudadanía global, es un tema controversial y complejo. En primer lugar, porque se parte de la propuesta de marcos socioculturales los cuales surgen del entendido de supuestas condiciones específicas. De manera reiterativa se cuestiona el devenir económico de la propuesta, debido a que se toma como base un universalismo económico abstracto. En segundo lugar, porque plantea que todos los países deben situarse en las mismas condiciones económicas. Así, lo más cuestionable es estandarizar los objetivos y contenidos de países con estructuras

culturales distintas, con objetivos distintos. En suma, no toma en cuenta las prácticas, actitudes y saberes que trascienden en regiones o localidades en particular.

Además, se explica que tanto la cultura como la formación científica debían en todo momento estar atravesadas por una independencia moral de cualquier poder político o económico. Se vuelve a discutir en qué grado se encuentra la comunidad científica independiente de los poderes económicos y fácticos. Es una construcción mental por demás idealista e inocente. El neoliberalismo como se conoce hoy día permea en todo sentido social. Se introduce de manera brutal, convence que no existen alternativas fuera del sistema que propone. Esto implica un reconocimiento de la diversidad existente, y desde luego que representa todo un reto. Pues las diferencias culturales, políticas y sociales a pesar de encontrarse en una cercanía geográfica importante, es sumamente diversa.

### **1.1.1 Del mundo laboral al educativo**

Es posible generar una concepción de las competencias con un arraigo y determinación más general y completa a partir de su determinación histórico-cultural de las que provienen. Visibilizada como una aproximación histórica por la cual se vincula de manera directa con el mundo laboral. No se puede dejar de lado la importancia que reviste para la sociedad en cuanto a los temas políticos y desde luego los económicos a que se refiere. Estos últimos son los que trazan las directrices a que todo Estado se somete desde que forma parte de una comunidad internacional.

En adición, es una realidad que la presencia del modelo económico neoliberal ha permeado en la médula de la construcción de sistemas jurídicos y sociales. Prácticamente todos los Estados occidentales, cargados de una intención para favorecer a los grupos económicos hegemónicos y con una transgresión a los intereses de los trabajadores por demás visibilizada en las reformas y proyectos de ley en los congresos Estatales. Se polariza la

sociedad, debido a que los trabajadores ven reducidos sus derechos e incrementadas sus obligaciones con los patrones.

Esto es “justificado” a partir de la oferta y la demanda como elemento imperante en la construcción económica. Según esta máxima se pretende que el precio de la mano de obra se constituya a partir de un equilibrio para facilitar un desarrollo, un crecimiento y desde luego una expansión económica (Camacho 2013). El problema deviene cuando, para encontrar el “equilibrio”, se disminuyen toda clase de prerrogativas inherentes al trabajo de las personas, cuando se vulneran sus derechos sociales y se menoscaba su estabilidad laboral y por tanto de vida.

Se abre una brecha cada vez más extensa entre aquellos cuyo poder adquisitivo se expande a cada minuto respecto de aquellos cuyas condiciones de vida se reducen cada vez más y en proporciones profundas. De lo anterior se explica que todo programa educativo encuentre relación con la “competitividad” de sus aprendices, pues el estudiante es formado para un mundo competitivo y demandante. Éste debe cumplir con características actitudinales y aptitudinales con las que pueda defenderse y se obliga una actualización académica y profesional constante. Esta constreñida a las necesidades de las clases económicas y no por convicción propia. Es entonces cuando se pone en tela de juicio una “producción” en masa de intelectos hechos a modo para funcionar en contextos específicos de la vida laboral, y aún más crítico se cuestiona la posibilidad de la generación de un pensamiento crítico a partir del modelo basado en competencias que propone la comunidad internacional.

Por ello, se aborda el tema del mundo laboral a partir de dos modelos de trabajo, a saber; modelo de trabajo rígido y el modelo de trabajo flexible. De manera sintética, según lo expuesto por Bajaras (2007), es posible afirmar que el primero parte de una particularidad preponderante que es el control para con la mano de obra a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas al mundo del trabajo para hacer de ésta un proceso eficiente, es decir que con poco tiempo se pueda hacer más. En consecuencia, dentro de este modelo se desprenden dos maneras de concebir el modelo de trabajo rígido que a la postre se transformaría en una manera de regulación social, el taylorismo y el fordismo.

El taylorismo tiende a especificar las labores propias para determinados sectores de trabajadores, en la que se hace una tarea de análisis y descomposición de las operaciones del trabajo por tiempo y por movimientos, además no se generan las condiciones para las iniciativas individuales. En el Fordismo se plantea el establecimiento de una línea de montaje, se dispone de la maquinaria moderna con relación a los tiempos y ritmos impuestos en aras de encontrar la mayor producción posible. Por consiguiente, se ponía especial atención a la administración salarial ya que, al intentar ampliar los mercados con base en una mejor producción, era posible un incremento al salario del obrero (Reta 2009).

Por otro lado, de manera antagónica, se presenta la forma de organización flexible en la cual se exige eficiencia, rentabilidad y desde luego productividad a partir de la proyección continua y constante por parte de los trabajadores a partir de la capacitación profesional y académica. Así surge el toyotismo como un modelo que delimita una administración los bienes a producir, de modo que se intenta crear un balance a partir de las necesidades del mercado y los productos elaborados. Se vuelve flexible el volumen de insumos, de producción, de personal, acercándose al principio de volumen cero. De esa manera, se generan condiciones para que surja la flexibilidad laboral como la correcta administración y capacidad de adaptación de toda corporación para poder logra una inmersión en el mercado. Se pretende subsistencia a pesar de los cambios en las demandas, salarios y demás aspectos que pudiesen modificar la expansión de la misma empresa.

En este tenor, las competencias laborales surgen como una alternativa flexible, en cuyo centro se encuentran las habilidades y conocimientos del trabajador, quien deberá tener la capacidad para poder dar solución a problemáticas presentadas en el contexto laboral (Barajas 2007). Esto conlleva a concretar una formación continua por parte de los trabajadores, ya que, en teoría, aquellos quienes cuenten con una formación más sólida y extensa serán aquellos quienes serán capaces de lograr un mayor grado de adaptación a contextos sociales cambiantes. En consecuencia, a partir de la concepción de las competencias en el mundo laboral es que se comienza una etapa en la que se generan

programas de capacitación relacionados con disciplinas específicas debido a que cada área corresponde una formación distinta y particular.

Como se ha dado cuenta, la evolución contemporánea de la visión del trabajo ha consolidado una base sobre la cual descansa el sistema que conocemos hoy día. En el tema educativo digno es cuestionarse si la cadena de producción ha desaparecido. Es razonable preguntarse si se forman en la academia estudiantes a partir de números y estadísticas por cumplir con normativas propuestas por las políticas educativas. ¿Son los índices de ingreso y egreso estándares de productividad similares a los del mundo de trabajo? O también ¿las calificaciones con las que se evalúa a los estudiantes son el reflejo de los estándares de calidad con los que se miden productos manufacturados?

En síntesis, es permisible establecer una relación entre los modelos de trabajo y la educación en el sentido que el modelo rígido desarrolla en la educación saberes dirigidos a orientar la parcialización. En éste se encuentran todos los elementos de una formación conductual, desde luego que se observa el control hegemónico de una figura para con los subordinados. Por otro lado, el modelo flexible exhibe una intención para generar las condiciones de adaptabilidad de los actores, a partir de la capacitación para poder solucionar conflictos venideros o incluso poder ser previsible ante ellos. Atiende a las capacidades del trabajador por las cuales se crea una manera de clasificación, dado que obliga a la capacitación del personal. Se destaca que para el contexto educativo serán los perfiles administrativos y académicos, cuyas posiciones variarán según su condición profesiográfica. Por todo expuesto con anterioridad, se añade que los sistemas educativos se asemejan cada día más a una visión corporativa o empresarial.

### **1.1.2 Proyecto *Tuning* y competencias educativas**

Concebido entonces, y siguiendo una línea estructural educativa, el proyecto *Tuning* arranca de sus antecedentes como un entendido de la importancia del papel que juega la educación

en los espacios europeos. ¿Cómo a través de ésta es posible modificar el entorno económico y social de los individuos? Se pretendió el acercamiento de las universidades para desarrollar trabajo colaborativo de impacto. Comenzó por el intento de una conjunción del sistema educativo a nivel superior.

De modo que la visión del proyecto se encuentra encaminada a las estructuras y a los contenidos de los planes de estudio. Por tanto, su trabajo no consistía en la puntualización de los sistemas educativos *per se*, aunque en el fondo se tuvo que trabajar en ello. Desarrolla la idea de un punto de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo (Bravo, N. 2006). La metodología proyectada se centra en conceptos medulares, a saber; los resultados del aprendizaje y las denominadas competencias. Cada apartado se encuentra descrito respecto de puntos de referencia para los cuales se debía encontrar un encuadre de satisfacción sobre la cualificación.

En el proyecto se determina la capacidad del estudiante para lograr objetivos planteados, pero a manera de satisfactor y no como una forma de réplica. También de comprensión y de dominio de las habilidades para la resolución de conflictos de la cotidianeidad. La evaluación debía estar centrada en lo que el estudiante es capaz de comprender y demostrar en situaciones contextuales ya habiendo terminado, por ejemplo, un proceso de aprendizaje formal.

Por ello, un cambio de paradigma reside en la concepción de la evaluación. Nuevamente se percibe una dicotomía de las ideas plasmadas. Es que la evaluación en la educación se comenzó a deslucir en la manera tradicional y cuantitativa que solía tener. En cierto sentido se desarrolla un vínculo de ésta con temas cualitativos. El problema persiste cuando las políticas educativas reconocen que la calidad educativa se presenta en índices y en estadísticas. A saber; niveles de inserción, deserción, titulación, entre otros. Pues es la manera de poder cuantificar de manera “objetiva” los grados de calidad educativa en el cualquier Estado.

### **1.1.3 *Tuning* en el contexto de América Latina**

El proyecto *Tuning* trascendió fronteras del viejo continente para centrarse al espacio de América Latina. Dejó de ser un espacio de interacción entre instituciones de educación en Europa para lograr puntos de acuerdo basados en competencias en contextos igual o más divergentes entre ellos.

Las competencias en Latinoamérica se originaron como una capacidad que coadyuvara a la resolución de problemáticas cotidianas en la vida del estudiante. Se centraron en permitir al estudiante aplicara tareas de manera autónoma, pues al tener dominio del conocimiento y su aplicación, entonces el ideal es desarrollarlas. En adición, se buscó que la puesta en práctica de los aprendido se realizara de manera eficaz, pues con ello, se podría hacer más, con la menor cantidad de recursos posible.

Se cae en cuenta de un pragmatismo educativo, donde solamente posee un valor significativo aquello es sirve para la práctica. Otro tipo de saber que no agregue o que no permita la consolidación de una producción en masa, no tiene razón de ser. Satisfacer los estándares de calidad y de cantidad que, con el menor desgaste de recursos se logre mayor competitividad. Es decir, apereibir a los estudiantes con un pensamiento vinculado a la competitividad de mercado. Trasciende el trasfondo laborista de las competencias. En adición, en sus comienzos el proyecto *Tuning* hablaba de capacidades que todo modelo pedagógico debía contener. Por tanto, se mantenían cuestiones de tipo cultural y social. Por consiguiente, se entendió que las competencias comprenderían en sí mismas cualquier contexto en que el estudiante se encuentre (Vega 2009). El estudiante formado en competencias tendría la posibilidad de vincularse con su entorno de mejor manera, de modo que ningún elemento externo afectara su desempeño profesional.

Como se ha dado cuenta, el tema académico, laboral, personal y social se encuentra contenido en las competencias educativas. El entorno del estudiante se modifica en tanto desarrolla dichas competencias. Lo anterior bajo el entendido que el estudiante es más que una matrícula institucional. Es un individuo quien, por obvio que parezca, coexiste en un

entorno social que a la par de construirlo, también tiene la oportunidad de modificar. En cualquier dimensión el estudiante deberá contar con la adaptabilidad que le permita lograr, de manera crítica, una intervención, cualquiera que esta sea. Es esa la importancia de lograr en los estudiantes una actitud crítica en sentido amplio, que cuestione, debata y proponga, esto es, proactivo de su realidad.

### **1.1.3.1 Competencias genéricas**

En estos días se habla de una clasificación de las competencias. Respecto de las competencias genéricas, es importante destacar que éstas se encuentran diseñadas de modo que se integran de manera general, a su vez logra la consecución de otro tipo de competencias más bien fragmentadas. Por consiguiente, las competencias genéricas residen en el campo común para toda persona, tienden a ser aplicables para todas las profesiones. Es decir que aplican para cualquier carrera planteada sin importar de qué área de estudio se trate, pues son aprovechadas para cualquier situación común entre las profesiones. De ahí que las competencias instrumentales sean una forma de expresión de las mismas. Pues se contemplan de manera inherente la capacidad para poder lograr análisis críticos del conflicto, síntesis de la información, así como de la planeación, lo cual permite alcanzar una gestión de la información (González, 2008).

Se trata de competencias de tipo personal dirigidas a la creación de vínculos sociales, al mundo de las personas en comunidad debido a que se toman en consideración las relaciones interpersonales expresadas en el trabajo colaborativo. Éste último como forma de trabajo crucial en tiempos de individualismo y desigualdad social. La idea es que el estudiante tenga una convicción social a partir del trabajo en equipo. Que las relaciones interpersonales sean el lazo que le permitan la modificación de su entorno, así como la resolución de conflictos mediados por la capacidad dialógica social. Desde la sociedad, para la misma sociedad.

Se adiciona un punto de mucha relevancia: la pertenencia de las competencias sistémicas como parte medular de las competencias genéricas. Esto a razón de la posibilidad del estudiante de adaptación a nuevas circunstancias o a las modificaciones que sufra el entorno. Para que la competencia se desarrolle, primero, el estudiante debe adoptar un estado de conciencia con el cual poder ser un todoterreno social. Individuo operante en cualquier entorno en que sea exigido.

Por consiguiente, se habla de la creatividad como elemento diferenciador, lo mismo que el liderazgo. Se pretende que con éstas se permita no solamente conocer sino explorar posibilidades más allá del contexto presentado. En suma, el estudiante debe ser tener posibilidad de visibilizar condiciones susceptibles de modificación y mejora en su entorno, así como visión para poder conducir proyectos viables para la construcción del sistema mundo, es decir la configuración de su propia realidad, la cual está desprovista de conciencia comunitaria.

Por tanto, la creatividad es el agente que despierta en el estudiante curiosidad de concebir una realidad divergente. Y a través de dicha visión, consagrar proyectos que tiendan a la mejora continua. Lo anterior, a razón que el sistema económico actual conduce, lejos del bienestar humano, al desarrollo tecnológico y a la modernidad industrializada. Aquello que se encuentra lejos de dichas posiciones, se considera equivoco y antiprogresista. Aquí se apuntala el reto para la creación de liderazgos con visión humana. Con argumentos que apelen a la razón y convicción de un bien común.

### **1.1.3.2 Competencias específicas**

Las competencias específicas se vinculan más bien con profesiones determinadas. Se abreva que se trata de habilidades que son llevadas en el marco del desarrollo laboral de cada persona. La diferencia respecto de las genéricas es que están identificadas con determinados sectores laborales de manera casi exclusiva.

Están marcadas por el contexto profesional en que se logre la actividad y cuya característica es la determinación concreta de su función. Por tanto, existe una variación importante en el contenido de las competencias por el área que se trate (Hernández, 2017). Se estructura la idea de un constructo específico para las profesiones. Cada profesión deberá contar con agentes especialistas en el área para poder subsistir. Significa entonces que la diferencia en el contenido de las competencias determinará al individuo en cuestión. Ciertamente que la práctica ha devenido desde que los mismos oficios existen, se trata de especializar al máximo las habilidades profesionales.

A medida que pasa el tiempo y con él los cambios económicos, se exige un grado de especialización aún más elevado. Las demandas laborales dirigen el rumbo educacional al punto que las primeras han permeado en un sistema social polarizado. Desigualdad social es lo que genera un planteamiento educativo desde la mirada económica. Las economías crecen o decrecen, empero el estado de bienestar de los trabajadores se dispara en sentido contrario al del crecimiento.

Por tanto, las competencias específicas vistas desde la mirada laboral abundan aún más a la creación de trabajadores expertos en la materia y versados en el terreno de lo pragmático. Se agolpa la idea de hacer productivos y competitivos a los estudiantes en campos diversos y fuera del salón de clase. Que tengan y logren habilidades para poder producir, concepto fielmente ligado al sistema económico actual.

## **1.2 Competencias en el contexto educativo**

Los tiempos que se viven hoy día respecto de la innovación educativa, por ejemplo, no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa del gobierno determinado (Díaz-Barriga 2006). Cada periodo de gobierno se introduce la idea de borrar vestigios de quienes antecedieron en el ejercicio del poder sobre otras prácticas instrumentales. Por tanto, es una de las tantas maneras existentes de legitimar un gobierno a

través de un proceso de vinculación con el ideal del dinamismo social de cambio y reestructuración.

De modo, que se desecha lo ya trabajado, se da por mal vista la continuidad de proyectos anteriores. La innovación en el campo educativo se gesta ya que es indispensable incorporar metodologías diversas, pero solamente con la intención de hacer visible un fenómeno significativo de trabajo, legitimar una visión de trabajo. Para justificar de manera discursiva que se trata de la consecución del desarrollo educativo y que éste responde no solo a las necesidades próximas en cuanto al tiempo y espacio. Sino que además tiene cabida en los avasallantes contextos internacionales. Pues según los estándares viscerales, está fuera de éstos representa estar en el rezago y la marginación. No toma en cuenta otros saberes y formas de aproximación al conocimiento, se percibe que todo aquello que no emane de un saber científico desde las élites de la producción científica no es un conocimiento.

En un sistema de conveniencia económica, se busca la generación de condiciones de innovación en el papel. Construir un imaginario social de cambio y mejoras en la educación. El planteamiento deviene porque la educación se concibe como la panacea a los problemas sociales, con mayor razón se debe mostrar cierto interés en su desarrollo. Hacer notorios de manera visceral el progreso educativo.

Por esta razón, se debe comenzar por la examinación detenida, lograr un trabajo que se ha desarrollado, con detenimiento para poder desplegar un proceso real de modificación que permita sopesar las problemáticas educativas. A pesar de los cambios metodológicos y de enfoques educacionales, da la impresión de que los cambios son políticos, intentan generar un grado de certidumbre de saber que se sigue mejorando día a día, aun cuando no se genere en los estudiantes una reflexión crítica de su entorno. Declararlos competentes para cuestiones sumamente específicas es el devenir histórico de la educación en México.

Las competencias se conceptualizan desde una mirada genealógica, la cual deviene de dos campos, desde el aparato lingüístico y laboral. Siendo este último de tipo utilitario para los fines que persigue. No reviste una conceptualización mayormente trabajada, sino

que, por el contrario, es un tanto limitativa en diversos sentidos. Se habla de manera común de aptitudes y habilidades como elementos de las competencias (Díaz-Barriga 2006). El primero es una cuestión inherente al estudiante, mientras que el segundo se entiende como la capacidad desarrollada.

Como consecuencia, se observa un utilitarismo de las competencias. Por lo menos desde una perspectiva crítica, pues lo que se supone es la clara génesis natural, desde una visión chomskiana, se disuelve en un sentido utilitario de hacer, de producir. Lo que se supondría debiera ser un aparato constructor de saberes, concluye en la participación mecanizada de los conocimientos con el fin de producir. Las competencias se esgrimen como un punto de encuentro de la información para la cual se deberá desarrollar diversas habilidades, saber qué hacer con ella. Su reconocimiento se logrará tan pronto se pueda alcanzar una puesta en marcha de la misma a partir de una situación que resulte, por ejemplo, del caso fortuito.

Se ha dado muestra de la importancia que revisten para la visión actual del mundo globalizado, así como su importancia en el campo curricular institucional y la relación estrecha con el sector laboral. Por lo anterior es que, en sentido estricto, las competencias en educación tienen particularidades dignas de analizar. Como alude Díaz- Barriga, A. (2011), a pesar del poco tiempo del enfoque basado en competencias, y a raíz de un cambio sistemático de políticas de calidad educativa, sobresalen dos temas relevantes. Más bien se trata de dos miradas respecto de las competencias.

La primera, encaminada a concebir a las competencias desde una forma educacional que erradica las practicas metódicas de la repetición y del enciclopedismo, las cuales hacen del estudiante un autómatas. Dicho de otro modo, una persona que se dedica a la recolección de datos sin sentido funcional ni práctico. Abunda en información que la postre puede mostrarse inútil y efímera para su desarrollo personal o profesional. Tiende a repetir fechas, conoce fórmulas, pero no las interioriza ni las hace suyas, tampoco las utiliza, queda en el plano del conocimiento, está lejos la aplicación.

Entonces, las competencias son vislumbradas como la panacea a dicha problemática. En el mundo de lo medible, se sobreentiende la necesidad por encontrar resultados cuantificables y estandarizados en la educación formal. En contraparte las competencias plantean la resolución de problemáticas del entorno de cada estudiante. Una noción proactiva de las mismas. Que el estudiante tenga la posibilidad de poder emplear sus conocimientos adquiridos en prácticas recurrentes de su andar cotidiano. El ideal entonces es que, todo conocimiento que el estudiante aprenda sea siempre con un propósito claro; su aplicación.

Por otro lado, la segunda mirada está desarrollada desde las distintas escuelas de pensamiento. Las cuales señalan a las competencias como elementos dirigidos al enfoque laboral o el modelo conductual de modo que, se ha llegado al punto, en que las reformas educativas de la primera década del siglo XXI se encuentren basadas en las competencias. Segunda generación de la era de la calidad le denomina Díaz- Barriga (2011). El mismo autor refiere la existencia de escuelas de pensamiento dentro del campo de las competencias. Por ejemplo, explica el enfoque natural, el disciplinario, el funcional, psicológico (conductual o socio-constructivista), así como el pedagógico-didáctico. Todos, desde luego afines al desarrollo de programas educativos.

De manera general, como se ha mencionado, se analiza el devenir histórico de las competencias desde una visión particular: el enfoque laboral. No es posible apartarlas del fin intencionado por el cual fueron promovidas en primera instancia. Se reconoce y en su momento se visibilizó la transición de un contexto al otro. Las competencias laborales entrando al campo de la educación, cuestión que ha generado conflicto. Pues funda cuestionamientos sobre lo que se debe enseñar en las escuelas y desde qué mirada debe plantearse un programa educativo.

Alude a la imperiosa constante de privilegiar la formación de estudiantes con capacidades que permitan el acceso al mercado laboral; el mundo del trabajo. Desde una visión bastante cercana a la laboral se encuentra la del enfoque conductual como una remisión a objetivos conductuales aplicados a los temas educativos.

La intención de articular un planteamiento conductual respecto de una perspectiva cognoscitiva no ha permeado del todo. Pues se siguen observando rasgos comportamentales en su mayoría. Aun cuando se intenta la recuperación de productos a través de procesos, y utilizando habilidades, así como destrezas, al final se encuentra una concepción híbrida, cuya visión es la conductual, empero con rasgos basados en competencias. Es una metodología conductual disfrazada de constructivismo pues se reviste con un velo transparente de aprendizaje basado en competencias.

El enfoque funcional o sistémico se erige bajo los ejes de concebir al estudiante como individuo funcional, así como de la creación de una ciudadanía global. Concepto que en sí mismo genera más cuestionamientos que buenos auspicios. ¿Es posible construir de manera social una ciudadanía global?, ¿es pertinente encuadrar socialmente a un estudiante de un contexto muy distinto y con necesidades diversas en dicha idea?, ¿es pertinente concebir dicho pensamiento dejando de lado las carestías colectivas e individuales?

Se dejan de lado aspectos de tipo sociales, culturales y políticos, así como de la diversidad de contextos en que se plantan. Ejemplo claro es el modelo de evaluación a escala mundial de *Programme for International Student Assessment PISA* de la *Organisation de coopération et de développement économiques* OCDE. Pues de manera categórica y con una aceptación ufana, sustenta que es útil el aprendizaje, empero sólo aquel cuya aplicación se encuentra de manera inmediata. Plantea un pragmatismo educativo a través de la capacidad de poder emplear herramientas tecnológicas y del lenguaje para poder lograr interacciones sociales con la diversidad que comprende el mundo.

Matiza una forma autónoma del estudiante en cuanto a la toma de decisiones. Como se ha mencionado, se extiende a las características de un individuo en la era global, niega o por lo menos deja de lado, las coyunturas desiguales del mundo. Se plantea desde una posición de igualdad y que todos deban ser medidos con los mismos estándares de calidad.

En otro momento se encuentra el enfoque socioconstructivista. El cual se presenta de manera más asertiva y atractiva en el plano de la educación basada en competencias. Es

un terreno fértil para una concepción de las competencias más factible por su nivel de adaptabilidad, ya que reconoce como punto de partida el contexto del individuo a partir del aprendizaje situado. Se dibuja una metodología ya conocida como lo es el constructivismo, pues parte del entendido que el estudiante genera su conocimiento a partir de lo que previamente ha señalado.

Por consiguiente, se ve la visión de una educación fundamentada en el reconocimiento del actor principal: el estudiante. El objetivo es que éste logre una construcción de su conocimiento a partir del contexto que se le configura en rededor. Que se logre una valuación de lo aprendido según éste construya su conocimiento en los procesos determinados de aprendizaje. En suma, y citando de igual manera a Díaz- Barriga (2011), “la realidad que se presenta como contexto del nuevo aprendizaje emana de hechos concretos”, (p.12).

Por lo dicho, se da una visión más completa de las variables que pudieran incidir en el proceso de aprendizaje del individuo en cuestión. Y no se parte de un supuesto, tampoco del ideal o del imaginario. Sino que atiende lo que el estudiante conoce y a partir de ahí proyectar conocimientos diversos. Se busca amalgamar el proceso ordenado y lógico de los contenidos escolares, respecto de situaciones reales que acontecen en la vida cotidiana. El reto es cuantioso, pues lo que se quiere lograr, bajo el enfoque de competencias es edificar situaciones que se encuentran en la realidad del estudiante contempladas como problemas de aprendizaje, con el fin de poderles dar tratamientos conceptuales.

Finalmente, y pese a las divergencias encontradas en cada una de las escuelas de pensamiento sobre la manera que puntualizan a las competencias, es patente una necesidad que entre las mismas se presenten articulaciones. Que se rompan paradigmas arbitrarios y de radicalidad para abrir paso a un pensamiento más ecléctico que coadyuve a las necesidades del estudiante en su desarrollo personal. Si bien es cierto que todas las escuelas abonan algo, la escuela del socio-constructivismo potencializa a las demás en todos sentidos.

### 1.3 Reflexiones a manera de cierre

Se ha dado cuenta de una visión histórica de las competencias. La necesidad global por modificar la manera curricular educativa en tiempos modernos. Las competencias nacen entonces a partir de un trabajo colaborativo en la Unión Europea. Se vislumbra un trabajo estructurado que da pie a una revolución educativa. Es cierto, se vira la idea del enciclopedismo por una más bien de solución de problemáticas.

La urgencia por modificar la manera de enseñanza lleva a la integración de una comunidad europea que se reconoció disímil. La Carta Magna de la Universidades Europeas fue de las primeras instituciones que marcaron un precedente. La Declaración de Lisboa en el año de 1997 dio continuación al proyecto educativo a través de un sistema para lograr el reconocimiento de grados académicos de los estudiantes extranjeros.

Posteriormente, la Declaración de Bolonia de 1999 firmada por los ministros de educación de distintos países de la Unión Europea es el precursor del Proyecto *Tuning*. Se visualiza de manera más clara la intención por la promoción del empleo en Europa. Era necesario contar con recursos humanos especializados en la resolución de problemas específicos para determinadas áreas de conocimiento. Se reconoce, que sí, en principio con una visión laborista y desde luego económica nacen las competencias. Pero qué se hace hoy día que no se encuentre atravesado por políticas internacionales de desarrollo globales, los grupos hegemónicos de las minorías. Ingenuo es pensar que la autonomía educativa se encuentra dictada de manera unilateral e independiente por los Estados parte, no se hable de lo que sucede con las instituciones educativas en nivel superior.

Consecuentemente, y dadas las circunstancias planteadas con anterioridad, llega a Latinoamérica el proyecto *Tuning*. Robustecido y con estructuras más desarrolladas que en sus inicios, planteó la educación basada en competencias y que éstas fueran logradas con el trabajo de universidades en educación superior. Se determina la existencia de competencias genéricas y de competencias específicas. En ambas el estudiante, en contexto, debería ser capaz de modificar, además de darle solución a situaciones de su cotidianeidad, ya que

establece un sentido educativo-laboral. Debido a que el estudiante al final de sus estudios en educación superior deberá encontrar una plaza laboral.

Por tanto, da el sentir de una educación laborista y pragmática. Pudiera agregarse que otros saberes, aquellos que no están estipulados por las convenciones internacionales pierden su valor. Aquellos de las comunidades se quedan relegados, debido a que se da paso al aprendizaje de una modernidad y progreso industrial. La educación económica vacía de significado el entorno de sus actores, especialmente aquellos alejados de las grandes urbes, debido a que se parte de supuestos igualitarios entre los Estados, más no equitativos y mucho menos desde sus necesidades primarias.

Finalmente, el ideal es la formación de estudiantes que no se limiten al plano del conocimiento teórico, sino que trasciendan a la *praxis*. La conjugación de ambas comprende de manera general la idea de las competencias. Saber para hacer es la máxima primordial. Digno de analizar será el posible pragmatismo educativo y mercantilista con que se pudiesen manejar las competencias desde ahora. Y sobre todo responder ¿con qué fines se seguirá utilizando a la educación?

## **Capítulo II. ¿Cómo se atienden hoy día las competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras?**

### **2.1 Noción de las competencias comunicativas y su relación con el enfoque comunicativo**

En el presente papel se ha escrito ya respecto de las competencias en diversos sentidos, partiendo desde una concepción general, pasando por su origen y objetivos, además de su desarrollo socio histórico-cultural. Así mismo se ha explicado su sentido y sus fines en la educación superior. Por lo anterior, este segundo capítulo está dedicado al papel de las competencias en el campo de las lenguas extranjeras. Ya que las competencias se encuentran también en terrenos cuyo grado de especificidad es tan elevado, que, de acuerdo con los perfiles profesionales, van dirigidas determinadas características aptitudinales.

Para ello, se analiza en primera instancia de la competencia comunicativa y su estrecha relación con el enfoque comunicativo. Ambas plantean el desarrollo del acto comunicativo a niveles de eficiencia y eficacia partiendo de elementos pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos. Por tanto, se justifica la explicación de las dimensiones de la competencia comunicativa, con ello es posible generar en el lector una mejor comprensión de los elementos que le conforman. Para lo anterior, se agregan aproximaciones conceptuales desde una visión actual, se agregan las maneras en que se aplican en los contextos donde el aprendizaje de la lengua extranjera se lleva a cabo. Además, se justifica su desarrollo dentro de las aulas al tiempo que se evidencia la falta de pericia por parte de los actores educativos para consolidar prácticas que en verdad potencien una formación. Ya no solo a niveles básicos de aprendizaje, sino a una elevación del estado de conciencia crítica de los aprendices.

En atención a lo cual, en un plano mucho más específico y vinculado al terreno de ésta investigación se encuentran las competencias comunicativas como elemento preponderante en una relación dialógica entre individuos. Aquí se esbozan diversas

cuestiones relacionadas con el campo de las lenguas extranjeras, y es desde esta mirada que se pretende generar cuestionamientos relacionados con la manera en que se aprenden las lenguas extranjeras.

Además, se desarrollan posiciones para conocer si desde un aprendizaje basado en competencias es posible desarrollar una comunicación efectiva en un idioma distinto al de la lengua materna. Debido a que, desde dicha posición, se esgrime la capacidad del estudiante para poder interactuar de manera que no represente problema alguno para él mismo. Es indispensable generar enunciados que se encuentren cargados de significado. Éste último debe, además, de ser perceptible para el receptor, debe tener una concordancia directa con la intención de quien desarrolla la idea. Se debe eliminar la idea de un lenguaje artificial construido únicamente por estructuras gramaticales para dar paso al dinamismo comunicacional.

Tanto la enseñanza como el aprendizaje de las lenguas extranjeras, cuyo devenir histórico se podrían remontar desde las primeras nociones del lenguaje en sí mismo. Han partido desde diversas metodologías y diversos intentos de apropiación de un idioma. Se ha intentado lograr una mejora de las categorías tanto lingüísticas, sociales como pragmáticas de la lengua.

Se ha buscado que el estudiante tenga capacidad de empoderarse de la lengua extranjera de manera similar a como se hace con la lengua materna. El ideal pareciera: alcanzar un grado de sofisticación y detalle tanto en las cuestiones gramaticales como las verbales, pues son componentes insertos en el desempeño de la lengua.

En adición, hoy día, por la conveniencia aún más marcada de la economía del mundo. Por el planteamiento de un ciudadano global, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha puesto en boga. Es un punto de lanza para un sistema económico, se admite como el reflejo medible del grado de internacionalización de los estudiantes. Desde dicha concepción de ciudadanía, las lenguas extranjeras se suponen deben ser la última barrera

entre naciones. Ya que, para poder acceder al variado sistema cultural internacional, la lengua es parte esencial.

Los nuevos perfiles a los que se direcciona la intención laboral, las nuevas relaciones que surgen por la inserción de una visión intercultural, así como de la búsqueda de la innovación en temas socioeconómicos plasmados en la educación son parte del fenómeno de la construcción de un paradigma educativo (Sanhuesa y Burdiles 2012).

Estudios se han planteado respecto de las competencias comunicativas, así como de su desarrollo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se les concibe como el elemento detonador en el proceso a la comunicación efectiva. Además, que la competencia comunicativa encuentra un vínculo importante con el enfoque comunicativo. Está dicho que la relación entre ambos es inherente. Ya que el constructo conceptual de la competencia comunicativa ha sido desarrollado y de cierta manera evolucionado de manera análoga con el establecimiento más claro de la idea de un enfoque comunicativo (Sanhuesa, y Burdiles 2012).

Lo anterior porque éste último es la base sobre la cual descansan los modelos didácticos cuya finalidad reside primordialmente en que los estudiantes puedan desarrollar una comunicación fluida en contextos reales. De modo que el estudiante tenga posibilidad de concebirla de manera funcional, desde un plano cognitivo se pasa desde la percepción de la lengua como lo que es en sí misma al reconocimiento de lo que se puede hacer con ella.

Se transita pues del conocimiento de sus estructuras, a la aplicación en casos concretos. Por lo que a través del enfoque comunicativo de la lengua es posible lograr competencias comunicativas que permitan lograr en el estudiante un desempeño similar al de la lengua materna. Que el estudiante sea capaz de expresar su sentir, su disenter. Que la lengua sea el vehículo de ideas y la relación entre el medio que le circunda, ya que a través de la lengua es posible el acceso a la cultura, y aún más importante el reconocimiento de los esquemas culturales propios a través de un sentido crítico.

Se reconoce la manera en que se erige la competencia comunicativa, de manera específica respecto del grupo de sub-competencias que le componen. Por tanto, y siguiendo la idea de las competencias educativas como se presentan hoy día. La competencia comunicativa es la habilidad discursiva constituida a su vez por diversas sub-competencias cuyas características residen en la construcción de las formas de comunicación humana. Conjuntamente, se expresa que la finalidad reside en la forma de comunicación efectiva para los fines que mejor convengan para la comunicación. Por ende, se atiende: al contexto, a las problemáticas y las circunstancias determinadas.

Se justifica a partir de lo dicho por Johnson (2004), quien de manera categórica señala la importancia de dos elementos directrices en la competencia comunicativa. Muestra en primer lugar la relevancia que tienen los elementos gramaticales en la expresión lingüística. Pero señala también a la pertinencia, el contexto y los propósitos que tenga el hablante como elementos de la comunicación. Explica que para la competencia lingüística no basta con conocer las reglas sintácticas y gramaticales, sino que se generaliza la idea del vínculo con el uso de la lengua en contextos determinados y variados. Así mismo el autor refiere la existencia de elementos no cognitivos, elementos de tipo actitudinal, pues en éstos se encuentra la motivación y la cortesía, por ejemplo. Destaca además variables como la concentración y la confianza en su propio desempeño en adición al monitoreo de su propia actividad.

En resumen, la competencia comunicativa representa más que el conocimiento de reglas gramaticales. Encarna el uso adecuado de la lengua en contextos determinados. Incorpora una finalidad social. En la competencia comunicativa se materializan elementos socioafectivos. Por ello, es que aquellos que participan de una interacción comunicativa, tienden en primer lugar a adaptarse al contexto determinado, y a la vez construyen dicho espacio participativo en la marcha procesal de su ejecución.

La justificación de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras nace a partir de lo que podría ser una obviedad; la negociación de significados entre una determinada comunidad. El ideal concebido de manera muy general deja ver que

toda persona que comience estudios de una lengua ajena a la materna debe por consiguiente saber escribir y hablarla, así como entenderla.

Las habilidades antes descritas se conciben de carácter preponderantemente sistematizado, se puede decir de carácter artificial debido a que muchas veces la intención es superar pruebas de conocimiento de reglas gramaticales. Esto es, morfológicas y sintácticas. No se toman en cuenta otras habilidades necesarias para lograrla.

El aprendizaje de una lengua extranjera implica la estructuración de enunciados, si, lingüísticos empero se agrega la capacidad para poder interpretarlos. Darles sentido al tiempo de generar respuesta antes situaciones que lo ameriten. De ahí la importancia de darle valor significativo al aprendizaje basado en las competencias comunicativas.

En el presente se cuestiona si realmente se logra un aprendizaje significativo en el área de lenguas extranjeras. El bombardeo sistemático de un aprendizaje por competencias atiborra los mapas curriculares y permea en el inconsciente de los actores educativos, al punto que no se concibe una configuración metodológica distinta. Vale la pena cuestionar si las competencias comunicativas, aplicadas de la manera en que se hace, son un aliciente al rezago en el aprendizaje de una lengua distinta a la oficial, si son las mismas prácticas con una intención y un proceso similar a las anteriores, pero con una construcción en la modernidad.

## **2.2 Dimensiones de la competencia comunicativa**

Se ha referenciado a la competencia comunicativa con diversas categorías que le constituyen como tal es; una especie de conjunto interactivo, una relación nativa entre los saberes lingüísticos con los pragmáticos. Dicho concentrado permite el desarrollo de una comunicación plena y de reconocimiento de los significados en los diversos contextos presentados. La importancia de darles tratamiento de manera individual, como se hará más

en los apartados siguientes. Responde a la necesidad de identificar aquellos elementos específicos para generar conciencia de su relevancia dentro del proceso dialógico.

Cada categoría se encuentra constreñida a particularidades y necesidades propias del hablante, su estudio genera una percepción a detalle respecto de la competencia comunicativa. Coadyuva a la clarificación conceptual de dicha habilidad al tiempo de poder identificar los elementos que componen la articulación de una comunicación en un intercambio de significados.

Como se ha dicho, la intensión preponderante es que, a través del conocimiento a detalle de las competencias que estructuran a la competencia comunicativa, es posible puntualizar aspectos prácticos del aprendizaje de la lengua. Cuando se reconoce cómo se articula la lengua, sus componentes y características, es posible considerar una mejora sustancial en elementos determinados. Así también, desde una mirada pedagógica, dicha exploración permitirá generar condiciones de idoneidad para el estudiante en un ambiente de aproximarse de mejor manera a ser competente en el área de las lenguas.

### **2.2.1 Aproximación conceptual de la competencia lingüística**

Se toma como referencia preponderante debido a que es de los primeros acercamientos a los que el estudiante apela al momento de tener contacto con la lengua extranjera. Las metodologías actuales parten desde un análisis lingüístico de las lenguas extranjeras, esto es a razón de conocer las maneras en que se articula el lenguaje de manera escrita. Estudios realizados respecto de la competencia lingüística como base del aprendizaje, los cuales han sido planteados en algunas universidades españolas, tienden a definirla a partir de lo que Chomsky marcó como un precedente esencial para darle significación.

Como ejemplo de lo dicho con anterioridad, desde una aproximación española, el trabajo de Padilla, Martínez, Pérez et al (2008), establece nociones para entender la

competencia lingüística. En primer lugar, se trata de un sistema de reglas, son ordenanzas vinculadas con la ciencia del lenguaje y que atienden primordialmente a las estructuras abstractas de una lengua. Por tanto, lo esencial para esta competencia reside en que con el conocimiento que se tiene del uso de estructuras, se pueda dar pie a un entendimiento de reglas que le subyacen. Así mismo, se induce que el uso de tipo lingüístico reside en el valor que se sienta en la gramática. A manera de síntesis genérica, se puede decir que, el objeto de la ciencia que estudia la lingüística es retomar todo aquello que encuentra un valor de tipo gramatical.

En otro ejemplo, pero desde la aproximación de un estudio ruso sobre la competencia lingüística del profesional en lenguas extranjeras, se ha expresado que ésta es la que coadyuva a la creación de un número ilimitado de producciones escritas. Agrega que, con un número limitado de significados lingüísticos, así como de reglas que les uniformen es posible lograr una cantidad infinita de oraciones gramaticalmente correctas.

También, la competencia lingüística es aquel conocimiento de la pronunciación, del vocabulario y de la gramática, lo mismo que con la grafía y el deletreo. Por tanto, todo estudiante de quien se considere ha desarrollado la competencia tiene nociones sobre el sistema del lenguaje y cómo puede ser puesto en práctica (Roza, Baykova y Kusainov 2016).

### **2.2.1.1 Uso, importancia y justificación en el campo educativo**

En el mismo sentido, se indican los fines de la competencia, la cual es utilizada para ordenar al propio pensamiento del individuo en cuestión. Entendido como un medio por el cual se logra en primer lugar construir un conocimiento de información, por tanto, una acumulación para luego suceder en la transmisión; de esa dimensión es la importancia de la competencia. Se transita por una primera etapa denominada de comprensión, de ahí que sea el primer peldaño cognitivo al que, como un aprendiz de cantera, el estudiante comienza a desbastar en esbozos y trazos la forma gramatical de la lengua.

Al ser el primer contacto con la lengua extranjera, el estudiante tiende a buscar entendimiento de los usos gramaticales, su funcionamiento y operación, al punto de hacer comparaciones respecto de su lengua materna. Cuestiona el porqué de las reglas sintácticas, incluso critica las morfológicas, encuentra similitud en algunas estructuras gramaticales y en otras intenta estar al tanto del porqué de las diferencias. De forma recurrente, el aprendiz eleva al rango de evaluación de las formas sintácticas cuando se cuestiona de las diferencias de la lengua una respecto de la otra.

La expresión como otro fin de la competencia comunicativa es aquel por el cual y con un sistema ordenado, es posible lograr la idea en una locución emanada del mundo interior, dar a conocer en un código sistémico representaciones de los ideales personales, vivencias, opiniones etc. ¿Para qué es la lengua sino para comunicar?, como un vehículo para generar cohesión y divergencia en las formas del pasamiento social, permite la transformación social en una articulación paralela de ida y de vuelta.

En adición, otro de los objetivos que persigue dicha competencia es el que precisa la relación del individuo con la sociedad, debido a que se entiende como una manera de comunicación dialógica con el entorno que circunda al estudiante. No es posible dejar de enfatizar la preponderancia que tiene el lenguaje escrito para cualquier aparato social y comunitario. Por ello la importancia que reviste la producción lingüística dentro de un sistema ordenado y balanceado. Si bien, algunas producciones escritas quedan limitadas al plano personal, aquellas que no lo sean van cargadas con un elemento volitivo de mostrar ideas, símbolos y representaciones mentales que aportarán algo a un conglomerado social. En mayor o menor medida se puede apreciar el impacto que tiene la escritura en el plano comunicativo vinculado con un fin social.

De ahí que se considera a la competencia lingüística tendiente mayormente al uso del lenguaje de manera instrumental, dado que a través de este es posible generar representaciones e interpretaciones. Se da paso, como comienzo y parte de un proceso cognitivo a la comprensión de la realidad. Sin embargo, no se puede dejar en el tintero que con el desarrollo de dicha competencia se puede generar en primera instancia la construcción

del propio conocimiento. Por ese motivo es la base fundamental de una pirámide estructural de un sistema lingüístico.

Por medio de ella se puede organizar y desde luego se procede a la autorregulación del pensamiento. De ahí la importancia de su desarrollo como primer arrimo a la lengua extranjera que se desea aprender, pues se instituye como el fundamento sobre la que descansarán las demás competencias. En consecuencia, en el tema educacional, la competencia lingüística permite favorecer el acceso a todos y cada uno de los contenidos planteados en el currículo de cualquier institución. Encuentra, además, una relación estrecha con otro tipo de competencias fuera de las comunicativas tal es el caso de las que vinculan con el aprender a aprender, las competencias sociales o las ciudadanas, por ejemplo.

### **2.2.2 Aproximación conceptual de la competencia pragmática lingüística**

En estudios realizados en la Universidad de Costa Rica por Murillo (2004), es posible rastrear el origen y el fin de la competencia pragmática. En atención al trabajo desarrollo por dicho autor, es permisible decir que la pragmática se concibe como una disciplina, desde la cual, se ha construido un devenir basado en la reflexión de manera específica en el campo lingüístico.

Por lo anterior, y a pesar de lo que se pueda juzgar, no surge como una disciplina emanada de lingüística en sí misma, puesto que, si se tuviera que identificar el rastro inicial de su concepción formal, se puede decir que éste se atribuye a diversos campos de estudio. Algunos de estos se encuentran referidos en áreas de estudios que parten desde la filosofía del lenguaje, la sociología y desde luego la antropología.

En atención a lo cual, es posible decir que su génesis es de carácter interdisciplinario, y su evolución ha sido tal, que hoy día es presentada ya como una figura de estudio muy

destacada en el campo de la lingüística. Su conceptualización se encuentra integrada por diversas condicionantes que enmarcan su devenir y proceder. A saber, se considera como el estudio de aquellos principios rectores del lenguaje elevada al rango de comunicación, por lo que se especializa en el ámbito del lenguaje puesto en práctica.

Por lógica de eliminación, se puede decir que no analiza a la lengua en su forma estática o limitativa de abstracción sino en su dimensión práctica y dinámica. Se encarga de analizar condiciones del habla en contextos determinados, la manera en que se emplean figuras lingüísticas entre hablantes. De modo que se hace un énfasis en los actores al tiempo que se agrega el mensaje como objeto de análisis, debido a que se centra de manera específica en los enfoques de interacción lingüística. No es limitativa de los locutores, sino por el contrario, en aras de expansión en su análisis, integra evaluaciones de diversos elementos que determinan una intención a través de la lengua.

Dicho lo anterior, es reconocible la existencia de una competencia que a su vez no ha encontrado un lugar propio para su desarrollo y estudio que permeen en la educación formal de la lengua extranjera. Se ha limitado al plano de la repetición de frases cuya estructura se encuentra preestablecida, empero se ha dejado de lado el apartado dinámico y social que marca su devenir académico, rasgo importante en la competencia pragmática.

### **2.2.2.1 Uso, relevancia y justificación en el campo educativo**

En el mismo estudio desarrollado por Murillo (2004) en el cual se analiza la pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua, se puede dar constancia del uso y de la justificación de la competencia para el aprendizaje de la lengua extranjera. El autor refiere en su estudio el desarrollo de un panorama general entre la relación existente entre la pragmática lingüística respecto de la enseñanza del español. Pues agrega en todo momento la necesidad de darle énfasis puntual a dicha dimensión de la lengua como a sus dominios. Éstos últimos como subapartados sobre los cuales descansa la competencia pragmática, a

razón de dar una explicación puntual de cada uno de los dominios de la pragmática, se parte de cuatro momentos.

El primero es la deixis, localizada en el epicentro de todo cuanto estudia la pragmática lingüística, dado que analiza todo lo concerniente a las formas lingüísticas. Hasta aquí se genera la percepción de un análisis gramatical, sin embargo, su estudio trasciende aún más, dado que, si bien da una explicación gramatical *per se*, lo hace desde un contexto planteado y determinado, nunca por aislado. Se agrega que la deixis se encarga de estudiar aquellas formas que dan un sentido de etiquetado o codificación a los factores contextuales dentro del desarrollo de una lengua.

La pragmática lingüística se acompaña, además de las deixis, del estudio de los actos de habla, de manera general en aquellos actos del habla por los que el lenguaje está puesto en acción. La particularidad de dicho análisis reside en el objeto de análisis, pues no se constriñe a lo que pudiera parecer un enunciado escrito de manera correcta, tampoco indica si la aseveración está fundamentada en la realidad o no. De manera más concreta, evalúa su existencia a partir de su emisión, de su intención y de los efectos que logrará percibir el receptor del mensaje. Este proceso de análisis tiene tres elementos preponderantes: el aparato locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo, los cuales analizan a la emisión, la intención y los efectos, respectivamente.

En conjunción, se busca concatenar en un estudio los elementos volitivos de la lengua con aquellos elementos lingüísticos para generar una situación comunicativa a partir del lenguaje. El matiz de los actos comunicativos es la existencia de una voluntad como vehículo, y por la cual, un conjunto de iconos orales u escritos logran la transmisión de ideas. Se agrega la intención de llevar a cabo una clasificación de los actos del habla, empero ha sido infructuosa por el propio dinamismo de la lengua y de manera específica porque la forma lingüística, en variadas ocasiones, no corresponde a la fuerza ilocutiva. Sin embargo, el esfuerzo y las intenciones de estructurarla de manera ordenada en una clasificación permiten su mejor apropiación, pues se puede comprender que una pregunta, por ejemplo, puede a su vez tener un carácter de imperativo en su núcleo de intención.

Otra dimensión desde la que se estudia la pragmática es una relación bipartita, encabezada por el principio de cooperación y secundada por con las máximas conversacionales. Para el caso del principio de cooperación, se explica la existencia *a priori* de principios que presiden todos y cada uno de los intercambios conversacionales. Aunque no de manera normativa, dan la pauta para que todos los participantes encuentren el momento de aportación de contribuciones por ejemplo en un momento dialógico en el salón de clase.

Por consiguiente, una máxima que se encuentra en el estudio de la pragmática es la de cantidad, dado que la información que se negocia o intercambia se logra en la medida de las necesidades del propio acto comunicativo. Otra máxima es el de relación, y que, como su nombre indica, se trata de la relación del discurso con el intercambio comunicacional con el que debe guardar consonancia. La máxima de cualidad refleja la información en sí misma, debido a que interpreta la veracidad de los mensajes en consonancia con la realidad determinada por los locutores. De manera conclusiva, la máxima denominada de modalidad o de modo exige el evitar usos inapropiados de la lengua a través de ambigüedades dentro del habla, pues el ideal reside en la brevedad del discurso, así como su orden y correcta proyección.

Como se ha comentado, si bien reciben en nombre de máximas, carecen de una obligatoriedad o normatividad estandarizada, por lo que se refieren más bien a evitar comunicar información irrelevante, incluso fuera del contexto. Continuar con las convenciones sociales reconocidas para promover el diálogo en una frecuencia de entendimiento y reconocimiento.

Finalmente, otro dominio de la aplicación de la pragmática lingüística reside en la cortesía. Cuestión de suma importancia para la construcción del sistema-mundo en todas sus dimensiones; afectivas, sociales, económicas, políticas entre otras. Pues no se limita a la expresión oral o escrita de saludos -error recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras-, sino que en éste residen las implicaturas de los actos del habla, ya sean directas o indirectas. Por tanto, se conciben como reglas de convivencia social por las cuales el lenguaje es intercambiado de manera horizontal, pues los obstáculos culturales se reducen al punto de

conjugar una comunicación efectiva. De lo que se trata en esta dimensión es la constitución de un elemento fundamental para lograr el desapego de una identidad dependiente de una comunidad de hablantes, quienes a su vez la consideran como tal a través del uso del lenguaje. (Murillo, 2004).

Respecto del uso de la competencia pragmática, entendida como actos del habla y también como imagen social, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se puede decir que es un tanto limitativo pese a su relevancia en el contexto, incluso cuando se indica que la pragmática lingüística desarrolla un análisis de elementos condicionantes del uso de un enunciado, locutor y situación determinados. Es una línea que permite el uso crítico del lenguaje para reconocer en qué condiciones actuar a través de la lengua. Una cartografía de los procedimientos ante situaciones diversas porque su estudio conlleva a reducir el riesgo de cometer negligencias que menoscaben, laceren o contravengan las convenciones sociales.

Aquellos estudiantes que han logrado permanecer activos en el aprendizaje de lenguas extranjeras dan fe que la dimensión pragmática juega un papel preponderante en el desarrollo comunicativo y efectivo de la misma. Situaciones en la calle o conversacionales de la vida cotidiana son plenamente distintas a las aprendidas en el salón de clase. La dimensión pragmática contiene de manera inherente el estudio de la lengua en uso, pues no se limita a explicar cómo se puede usar en casos hipotéticos, sino más bien como se ha desarrollado y su correcta aplicación.

Es entonces, el instrumento guía que logra en el estudiante una mejor adecuación del discurso a intenciones y participantes determinados en situaciones contextuales específicas. Se entiende como un decodificador de las intenciones. Un filtro que permite, a pesar de las diferencias culturales, generar en los estudiantes una percepción del propósito activo y discursivo del participante en la conversación.

En suma, es menester agregar que el hecho lingüístico *per se*, no florece por simple desarrollo gramatical o de abstracción. Pues indispensable es fundarlo a través de la interpretación contextual para arribar al sentido de la formulación. De lo dicho con

anterioridad, la justificación en el terreno de la educación debe ser incuestionable. Es posible ver en los mapas curriculares de instituciones públicas en educación superior, de manera específica en áreas formativas relacionadas con las lenguas extranjeras, las cuales comienzan a limitar las proyecciones de materias formativas como ésta.

Apelan el sentido de una lengua extranjera al estudio morfosintáctico y fonético de la lengua, que si bien, no es del todo desatinado, debe ser complementado de mejor manera con elementos de suma importancia, tales como aquellos que constituyen a la propia lengua en diversos sentidos, no solo los abstractos. Están ahí, es cuestión de hacerlos visibles y patentes en el marco curricular. Por tanto, en los salones de clase, se consideran elementos fundamentales para lograr conversaciones completas y configuradas con una carga de significados e intenciones. Es entonces una forma de lograr una conversación en lengua extranjera que tenga aproximaciones de uso y aplicación correcta.

Debe darse énfasis en la negociación del acto comunicativo referente a los apartados contextuales de los estudiantes, pues el hecho lingüístico como se desarrolla hoy día no es específico de las abstracciones gramaticales. No queda en el mundo de las ideas, sino que trasciende al de la realidad concreta del estudiante. Por ello, la competencia pragmática en la educación y en la enseñanza de lengua extranjera coadyuva a la interpretación del sentido de los enunciados. En primer lugar, entre los estudiantes y profesor para lograr un buen desempeño escolar. En segundo lugar, fuera el apartado académico como sucede en el exterior, en el mundo familiar, social y desde luego laboral, ésta último atiende a la finalidad de las competencias educativas: la inserción en el terreno de producción de capital.

### **2.2.3 Aproximación conceptual de la competencia sociolingüística**

Además de las ya mencionadas competencias actuales en el desarrollo de la competencia comunicativa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se encuentra la sociolingüística como otro elemento de engranaje de aprendizaje comunicativo. En diversas investigaciones

se plantea una idea por demás similar, al tiempo que sus autores coindicen en la trascendencia de la competencia sociolingüística para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se aprecia poco entusiasmo para desarrollarla dentro y fuera del salón de clase, ya que tanto profesores como estudiantes dan por hecho que la cuestión social se encuentra inherente dada la sola aproximación con la lengua.

Sin embargo, se hace patente una falta de concordancia entre las necesidades y exigencias institucionales con el contexto y marcos de referencia impuestos por la comunidad mundial. Pues los primeros parten de un supuesto académico; conocer la lengua para su posterior aplicación en el contexto situacional, mientras que los segundos parten desde una orientación encaminada a la comunicación efectiva y con fines prácticos.

A pesar de ello, se da un punto de coincidencia al tratar a la competencia sociolingüística como el manejo de las reglas de uso del lenguaje según corresponda el contexto social. Se explica además que ésta responde a la necesidad de desarrollar un proceso cognitivo en torno a todos aquellos saberes empíricos, así como de todas las expresiones populares y de uso común expresadas en escalas que posteriormente deberán ser adecuadas por un proceso sociolingüístico (Navas, 2010). De modo que el concepto de la competencia sociolingüística deja entrever que el contexto social juega un rol preponderante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Transciende el plano de la pragmática, pero apoyada en ésta es posible desarrollar una idea de las condiciones que circundan a los sujetos en el proceso comunicativo.

En el mismo tenor, para consolidar el concepto de la competencia sociolingüística, es menester retomar el trabajo realizado por Pulido y Muñoz (2011), apoyadas por el análisis del discurso como método para estudiar la competencia discursiva en estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de los Andes en Mérida Venezuela, quienes se estaban al punto de concluir sus estudios de grado superior y cuya formación era la de futuros profesores de idiomas.

A través de la etnografía de comunicación, se pudo constatar por medio de un estudio de caso que los participantes, pese a estar en el último año para concluir su formación como docentes, no pudieron desarrollar la competencia discursiva de la lengua inglesa. Dicha cuestión se vincula de manera sustancial con la falta de coherencia y cohesión entre lo que se dice con la aplicación en contextos reales de la lengua extranjera. Persiste la noción que el estudiante no es capaz de distinguir ni reconocer la intencionalidad del discurso. Luego entonces, el concepto de competencia sociolingüística tiene cabida debido a que se encuentra integrada por todas y cada una de las reglas socioculturales. Éstas a su vez coadyuvan a que el estudiante pueda en primera instancia producir enunciados y en un segundo momento poder comprenderlos de manera apropiada y siempre apoyados de un marco contextual. Apoya el proceso de aprendizaje del estudiante como un refuerzo para su óptimo desempeño y como un complemento necesario para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En suma, se puede señalar que la sociolingüística comprende a la aplicación del lenguaje tal como es en los contextos determinados, pues se superpone entre el lenguaje y la sociedad, los usos que derivan de éste, así como de las estructuras, constructos sociales, variaciones y cambios lingüísticos de los cuales dependen sus hablantes (Blanco 2005).

### **2.2.3.1 Uso, importancia y justificación de la competencia sociolingüística**

En la misma tesitura, el estado actual de la competencia sociolingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras guarda estrecha relación con la poca capacidad que tiene el estudiante para lograr un estado comunicacional competente. Esto es que, si bien se entiende la importancia de la sociolingüística en el proceso de aprendizaje, los métodos en educación formativa de la lengua en nivel superior aún se encuentran en esbozos muy generales para poder lograr aterrizar prácticas académicas que acerquen a un desempeño más favorable.

La justificación a lo expresado con anterioridad parte de un estudio realizado en la universidad de Granada España por Níkleva (2012). En éste se analizó la adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos búlgaros del español como lengua extranjera. Se da muestra de un trabajo encaminado a comprender el impacto de la sociolingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho estudio abona al presente trabajo dos elementos preponderantes, a saber; el primero es el reconocimiento de los grados de adecuación sociolingüística emanado por la Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su vínculo con el grado de formación. El segundo, una observación de los niveles que tienen los estudiantes sobre las formas de traslación de la lengua, así como de la cultura en la propia.

Luego, el concepto de adecuación, así como los tipos de adecuación son concebidos como aquellas propiedades con las que cuenta el locutor para poder lograr adaptabilidad entre el contexto discursivo y la situación comunicativa. Es entonces un puente cargado de elementos sociales que permiten un engranaje entre lo que se quiere decir y en dónde se plantea decirlo. La adecuación del texto al contexto de tipo discursivo y desde luego la situación comunicativa puede ser entendida desde tres posiciones clasificatorias, ya sea por el objeto representado, por el destinatario o por la situación. Se explica entonces que se puede entender una adecuación que parte del objeto representado, es decir el tema. Por ello, en el contexto comunicacional, es posible considerar a un discurso o un texto como adecuado o inadecuado dadas las condiciones propuestas por el tópico sugerido.

En un segundo momento, se encuentra una idea más bien vinculada con el destinatario, pues éste último será el fin último de la comunicación y por tanto será el que delimite la acción comunicativa como apropiada o inapropiada según la construcción social que de él se represente. De modo que el estudiante de lenguas extranjeras habrá de considerar en todo momento la manera en que produce un acto comunicativo basado siempre en las condiciones propuestas por la figura del receptor. Cuestión que no parece desagradar a los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, pues por lo general se intenta una aproximación a partir de una construcción social e idealista de las características de diversos personajes contruidos a partir del *cliché*.

Desde que se comienza el aprendizaje se intenta una aproximación con situaciones que pudieran ser entendidas como cotidianas, por ello se procura empoderar al estudiante con preguntas y frases semiestructuradas, aparentemente correctas y utilizadas frente al gerente general de un banco. Al ordenar comida en un restaurante de comida china, al preguntar la puerta de embarque para el vuelo que va de Londres a Paris, por ejemplo. La condicionante para lograr entonces una idoneidad en el estudiante es siempre hacia la persona a quien se dirige el mensaje.

En el tercer momento de la clasificación se encuentra como eje fundamental a la situación. Esto significa que el discurso emanado por el locutor está condicionado a las circunstancias precisadas por la situación contextual. Se logran los cambios de registros en las formas que se expresa una conversación siempre partiendo de todo un conglomerado de elementos externos que delimitan a la propia comunicación. De modo que aquella persona que emite una intención comunicativa deberá en primer lugar hacer un repaso del espacio físico en que se encuentra. Por ello es que los hábitos sociales parten no solamente desde el tema de conversación ni tampoco es limitativo al que recibe el mensaje, sino que se debe contemplar con mayor detenimiento el contexto social. Se conjugan de manera homogénea a todos los elementos que le delimitan como tal. Se considera que, con dicha noción, el estudiante podrá de mejor manera desarrollar una competencia comunicativa más genérica y con capacidad para poder trazar su discurso desde sus mismas intenciones y no sólo desde una construcción de frases programadas y estandarizadas. Se vuelve entonces a concebir a la comunicación como un proceso dinámico dado que el contexto social está atravesado por la misma característica.

Habiendo dicho lo anterior, y retomando los niveles de adecuación sociolingüística por el Consejo de Europa (2002), es posible tener una visión clara respecto los grados de adaptabilidad con los que el estudiante cuenta a partir de una escala valorativa en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el contenido se precisa a detalle en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Adecuación sociolingüística*

---

## ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

---

- C2** Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
- C1** Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
- B2** Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.  
Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.  
Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
- B1** Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.  
Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
- A2** Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

**A1** Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.

Es posible interpretar el contenido de la tabla de acuerdo con niveles de competencia del estudiante de lenguas extranjeras, dada la correspondencia como una escala valorativa y cuyo menor grado de competencia es A1. Mientras que la escala C2 será el nivel de competencia sociolingüística más elevado para una persona que se encuentra en un proceso formativo.

Se puede en primera instancia, corroborar la necesidad de la sociolingüística como pilar en la educación de las lenguas extranjeras, pues en ella se delimitan diversos aspectos para poner en práctica todos los elementos lingüísticos aprendidos y por ende una comunicación efectiva. Asimismo, es posible determinar en la tabla de adecuación lingüística, desde un aspecto básico; aquellos contactos de primera impresión sociales, así como formulas vinculadas con la cortesía en el proceso comunicativo, hasta determinar expresiones coloquiales cuyo significado es conocido por el hablante.

Al punto en que el locutor en el último grado (C1), es capaz de hacer un reconocimiento de las diferencias socioculturales entre los agentes de diálogo. Puede evaluar y prever los posibles escenarios en caso de problemáticas o choques culturales, media entre su lengua materna y la extranjera un proceso consciente de comprensión de sus rasgos distintivos.

Como se ha dado cuenta, y pese a la importancia de la competencia sociolingüística, ésta no ha encontrado aún, tratamientos oportunos y mucho menos los necesarios dentro de las prácticas académicas en las lenguas extranjeras. Se da más énfasis en cuestiones de tipo académicas formales como las competencias lingüísticas por encima de las socioculturales, al margen quedan las normas de cortesía. También todas aquellas expresiones de sabiduría popular que mucho abonan a los temas culturales y por los cuales es posible comprender de manera más eficaz a una sociedad. Si bien, algunos de éstos son presentados en el currículo

a través de asignaturas vinculadas con temas históricos, culturales, literarios o dentro de las materias formativas, se continúa aún con incertidumbre en torno a su correcta aplicación.

En suma, se puede decir que, en la competencia lingüística se encuentran elementos imprescindibles para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Tal es el caso de los marcadores lingüísticos y relaciones sociales como conectores o interjecciones para comenzar, continuar o finalizar una conversación. Aquellas normas de cortesía cuya variación dependerá de la cultura que se estudie, son a la vez fuente de malentendidos que pudiesen provocar otra clase de situaciones problemáticas. La competencia lingüística contempla también, como se ha dicho, aquellas expresiones culturales como los modismos, afiches, frases cuya expresión está impregnada de rasgos culturales importantes. Además de la capacidad para reconocer los marcadores de tipo lingüístico vinculados con la clase social, los orígenes nacionales, grupos étnicos y desde luego aquellos grupos profesionales (Estrada 2012).

Su correcta aplicación en el campo de las lenguas genera en el estudiante un estado de conciencia respecto de la importancia social y sus elementos para desarrollar de manera ordenada y sistemática un discurso adecuado. En fin, lograr una competencia comunicativa por la cual el locutor sea capaz de transmitir el mensaje de la manera más aproximada posible, evitando problemas sociales y contextuales. Con ello, se logra fortalecer las cuestiones vinculadas con los procesos afectivos y emocionales, pues se ganará confianza y presencia en cualquier discusión o debate para hacer valer las propias ideas, sin temor a cometer cualquier impropiedad. El fin último de la comunicación en una lengua extranjera deberá ser el poder proyectar el sentir a partir de un pensamiento crítico, no se limita al producir un texto, lograr una locución o escribir un correo electrónico, la visión del mundo de las lenguas debe apuntar a generar condiciones para comunicar de manera crítica en una lengua diversa.

## **2.3 Reflexiones sobre las competencias en el proceso de aprendizaje del inglés**

Como se ha planteado a lo largo del presente capítulo, el aprendizaje de lenguas extranjeras comprende mucho más que repeticiones de frases estructuradas, implica el estudio de la lengua a través de los diversos elementos de los que ésta se encuentra estructurada. En consecuencia, el estudio de las lenguas extranjeras debe avizorarse desde una mirada más profunda, atendiendo aquellas dimensiones de la lengua que se han visto relegadas como sucede con la pragmática o la sociolingüística.

De manera desatinada, en los tiempos modernos se contempla el estudio de una lengua desde una practicidad engañosa, se proponen metodologías simplistas. Se da pie a la construcción de un imaginario colectivo que versa sobre la facilidad con la que se puede aprender una lengua. Desde una apreciación reduccionista se aprecia un devenir académico aún más vertiginoso para el planteamiento anterior. A partir de esa mirada, se generan cuestionamientos de diversa índole, como ¿cuál será el papel del profesor para los siguientes años?, al mismo tiempo, insta a conocer si ¿será acaso el rol profesional del que se comience a prescindir en buena medida?

Se podría enumerar así, un sinnúmero de cuestionamientos sobre el futuro de las prácticas docentes en general, sin embargo, de lo que se trata más bien es de analizar el proceso de aprendizaje del estudiante de inglés. Conocer si se encuentra cada vez más cercano a lograr una comunicación efectiva, o si éste, se limita a la repetición de frases pre-estructuradas. Si el estudiante crea un sistema comunicativo de ficción, comprender el alcance del pensamiento crítico del estudiante a través de una lengua extranjera.

Pese a lo anterior, y como un aliciente a las prácticas comúnmente utilizadas en el proceso de aprendizaje de las lenguas. Las competencias arribaron con la intención de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para poder insertarlos al mercado laboral de manera más práctica. Se muestran como ese aliciente para favorecer, por un lado, al sector educativo y al laboral por el otro. Como se explicará y justificará en los capítulos siguientes,

las políticas públicas internacionales determinan la manera en que se direcciona la educación en los Estados parte. Por ello, los marcos curriculares se someten a los lineamientos planteados, pues se corresponden con las políticas de modernidad y progreso planteados.

En ese sentido, la adaptación de los sistemas educativos son parte de la realidad de hoy día y a la cual todo actor educativo debe someterse de uno u otro modo. Con lo anterior es posible comprender la trascendencia del papel económico en las políticas educativas, al tiempo que se consolida una postura crítica en torno a la eficiencia de las competencias sobre del proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de licenciatura en la enseñanza del inglés. El perfil no exige menos que un estudiante competente en la comunicación efectivas en inglés, pues conlleva una doble tarea el consolidar una formación de formador al tiempo de hacerlo en una lengua extranjera.

Por consiguiente, el estudiante debe ser un especialista en el área de la lingüística inglesa, pues no solamente le servirá como punto de encuentro comunicacional, sino que ese mismo proceso deberá ser compartido a manera de aprendizaje a sus futuros estudiantes. La problemática deviene cuando el estudiante se enfrenta a vivencias cotidianas de la lengua, ya que como se ha explicado, se favorece en todo momento la mejora de la competencia lingüística de manera aislada de la competencia comunicativa.

Por lo que en todo momento el estudiante se encuentra inmerso bajo la condición de aprender gramática y relaciones sintácticas, enfocado en mejorar de manera sustancial su rendimiento en cuanto al tema de enunciados correcto refiere. Se llega al punto de concebir a la lengua en un sentido artificial, y sintético. De aquí emanan dos cuestionamientos primordiales, en los que se pone en tela de juicio el desarrollo de las competencias y su eficacia en los procesos formativos de las lenguas extranjeras. El primero es si las competencias comunicativas se encuentran de buena manera aterrizadas para el contexto mexicano. En segundo momento, es importante conocer, si, así como las contemplamos realmente ayudan a la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes, o solamente se están formando autómatas con habilidades específicas para determinadas tareas laborales.

## **Capítulo III. Desde los modelos y enfoques aplicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

### **3.1 Enfoque traducción gramatical: características y uso en la práctica pedagógica**

En este tercer capítulo se abreva un estudio de los modelos y de los enfoques utilizados dentro de la práctica docente en las lenguas extranjeras de manera específica aquellos que han marcado un hito para la consolidación de un área poco explorada hasta hace algunos años. Dicho lo anterior, se retoman enfoques que van desde los más tradicionales como: el enfoque de traducción gramatical, el audio lingüístico, el de respuesta física total, acción comunicativa, hasta el más reciente y aceptado como el en enfoque comunicativo.

Su estudio responde a la necesidad de conocer la manera en que se ha abordado la enseñanza de idiomas, así como lo estudios realizados a los mismos para conocer su efectividad. Muchos de ellos han sido por demás fustigados en cuanto a su grado de confianza. A pesar de que en su tiempo fueron aceptados, hoy día no corresponden a las necesidades pragmáticas y utilitaristas de la sociedad moderna.

Actualmente se antepone en todo momento la practicidad de un modelo que desarrolle las competencias comunicativas de manera más pronta pues los idiomas son en gran medida un requisito que abona mucho al momento de la inserción en el mundo laboral. Por lo general, la intención última de aprenderlos se da por la necesidad y no por el gusto de hacerlo. Al final del capítulo se presentan algunas posiciones críticas en torno al proceso de aprendizaje basado en los enfoques comunicativos actuales y su relación tan vinculante con las competencias comunicativas.

Cierto es que hoy nos ceñimos a las prácticas basadas por los denominados modelos por competencias, es, por tanto, importante señalar que éstas no están exentas de ser evaluadas y analizadas desde una apuesta de la práctica. Si bien en el papel son funcionales, habrá que dilucidar en cuanto a la aptitud de los estudiantes de lenguas y su desempeño

comunicativo, tomando en cuenta en todo momento los diversos elementos constitutivos del acto comunicativo. Además, es indefectible dar a conocer cómo las competencias y los enfoques comunicativos abonan a la construcción del sistema mundo en el plano educativo.

Por lo anterior, es que se han abordado ya los esquemas basados en competencias por los cuales la educación se rige hoy día. Aún con ello, de manera paralela, existe un enfoque utilizado para el intento de aproximación de un aprendizaje significativo, éste ha sido desarrollado a lo largo de dos siglos y medio, entendido por muchos teóricos como el enfoque por antonomasia tradicionalista e inefectivo. Un modelo negativo encausado por las prácticas docentes; el enfoque de traducción gramatical. En ese mismo tenor, algunos otros estudiosos de la lengua más bien le reciben como una etiqueta histórica arbitraria, desarrollada por teóricos para abarcar la historia de la enseñanza de idiomas. Bonilla (2013). Además, el enfoque cuenta con características peculiares que le hacen digno de análisis, ya que contrario a lo que se pueda pensar, a pesar de contar con una presencia añeja en los sistemas educativos, sigue presente en las aulas. Incluso en los salones de clase en los cuales las competencias han permeado.

El enfoque denominado como traducción gramatical no se encuentra alejado de lo que muestra en sí mismo su título, ya que contempla un aprendizaje de las lenguas basado en la estampa directa y literal de los enunciados de una lengua a otra. Es uno de los enfoques de aprendizaje para las lenguas extranjeras más polémico, porque se pone en tela de juicio su efectividad al momento del aprendizaje de la lengua debido a la poca presencia de un razonamiento crítico. Es un método basado en la memorización de reglas gramaticales, de sus pautas, y como éstas encuentran consonancia de manera sintáctica.

El mayor énfasis característico reside en la aplicación de las reglas lingüísticas que componen la lengua, para ello es imprescindible la memorización de las reglas gramaticales como punto de partida. Sin éstas, bajo la perspectiva del enfoque, se contempla imposible la generación de conocimiento de la lengua, pues la gramática se fundamenta como el pilar de la comunicación y es en todo momento la aproximación más pronta con la que todo estudiante de lenguas cuenta.

A través de este enfoque se cultiva un aprendizaje más bien individual, puesto que, al tratarse del estudio de reglas y estructuras, se inhibe el uso de la lengua en una reproducción comunicativa social. Por ello, el estudiante presenta rasgos de automatismo funcional para generar textos, los cuales, a nivel lingüístico pueden ser estructurados en buena medida. Sin embargo, en los planos semánticos y pragmáticos existen complicaciones de mayor jerarquía. Esto significa que los enunciados producidos pueden encontrarse bien delimitados y en correcta sintonía con su gramática, pero no tener sentido alguno con las relaciones o convenciones sociales establecidas y tampoco corresponder con el sentido contextual presentado.

La falta de interacción entre el significado y el significante es frecuente, pues como se ha mencionado, dicho enfoque carece un proceso cognitivo más complejo. Tampoco posee filtros de comunicación en la intencionalidad. Se asemeja mucho a la lógica matemática presentada en herramientas tecnológicas como aplicaciones de traducción y de enseñanza de idiomas, en los que se traduce de manera llana un texto, la literalidad es el mayor conflicto.

Para hacer más accesible el entendimiento de la falta de relación entre la producción de enunciados con los marcos contextuales necesarios para acceder al sentido de dicho enunciado, se echa mano de una vivencia personal en una visita a la Galería Tesoros de la Catedral en la Ciudad de Puebla hace algunos meses. Ahí se exhiben, a la fecha que éstas líneas toman lugar, exposiciones relacionadas con el arte sacro y otros elementos cuya temática gira en torno al devenir histórico de la iglesia Católica en Puebla. En una de las iconografías se podía leer “*The wrench of Saint Peter are located*”, cuya intencionalidad refiere a San Pedro como edificador de la iglesia católica y quien, siguiendo la tradición religiosa, guarda las llaves de entrada al Reino de los Cielos. Ahora bien, gramaticalmente la oración cuenta con todos los elementos para poder calificarla como correcta, empero, si bien la palabra *wrench* en español tiene una significación literal de “llave”, no guarda relación contextual alguna respecto de las llaves cuyo uso es el de abrir cerraduras. Sino que en la ambigüedad de la palabra, se refiere a las llaves mecánicas para aflojar tuercas o birlos. En consecuencia, no hay una relación para decir que San Pedro tiene las llaves (para aflojar

tuerkas) que abrirán las puertas al paraíso a todo creyente. *Ergo*, no se complejiza en un proceso de comprensión de variables dentro del acto comunicativo, pues al ser mecánico el proceso, entonces es limitativo de las condiciones para poder establecer una comunicación idónea.

Ésta es una constante en el aprendizaje de una lengua extranjera a través del método de traducción gramatical. De manera lineal y literal se proyectan los textos sin tomar en cuenta elementos comunicacionales para hacer accesible el entendimiento de los enunciados, pues la comunicación no es solamente saber desarrollar textos, sino que ésta cuenta con la carga emotiva, intencionalidad y contexto, para lograr una comunicación efectiva. Es menester hacer mención que el enfoque de traducción gramatical no es parte de los enfoques comunicativos. Los cuales, posteriormente serían desarrollados con el propósito de integrar otros componentes consolidados a partir de una visión ya funcional y dinámica de la lengua. Aún con todo, el enfoque de traducción gramatical fue un parteaguas para la concepción del estudio de las lenguas, debido a que a partir de éste se prestó mayor atención en conocer de manera más formal el aprendizaje en lenguas extranjeras.

Su contexto se fundamenta con el dominio de los elementos que componen a la lengua, aunque éstos se limitan a las combinaciones potenciales a las cuales el estudiante debe ajustarse. La construcción de la lengua a partir del método de la traducción gramatical parte desde los fonemas, éstos a su vez son transformados en morfemas, los cuales serán convertidos en palabras. A la postre, dichas palabras constituirán frases y éstas últimas lograrán oraciones, a partir de esto que podría parecer una obviedad, se comprende que se trata entonces todo un proceso mecánico.

El enfoque retoma ejercicios cognitivos básicos, pues tiende a la repetición de las oraciones dentro y fuera de una lengua, de modo que el estudiante se limita a concebir al lenguaje como un rompecabezas y, con cuyas piezas (fonemas). Desarrolla una especie de construcción a partir de otro modelo (lengua extranjera) para establecer un sistema comunicacional sencillo pero suficiente para intentar transmitir ideas (Cadierno, 2010). Una de sus máximas corresponde a la memorización de diálogos específicos para situaciones

contextuales determinadas. Por ello es que se presentan por lo general *scripts* con enunciados establecidos y por los cuales el estudiante deberá transitar si quiere establecer un “dominio” de la lengua en cuestión.

El problema real deviene por el abuso actual de dicho enfoque a causa de que se toma como punto de partida y de conclusión del proceso de enseñanza. Basta ejemplificarlo a partir del uso de fórmulas matemáticas en los salones de clase. Donde se exige de los estudiantes una comprensión de la lengua a partir de prescripciones basadas en sumas y restas, en las que el sujeto, el verbo y el complemento de una oración son, en lugar de elementos lingüísticos, parte de una construcción numérica. En consecuencia, la lengua en cuestión termina reducida a una sistematización básica. Y el estudiante, al momento de desarrollar una producción de enunciados necesita corroborar el orden a seguir dentro del proceso matemático. En este, si un elemento en el desarrollo de la ecuación falta, el aprendiz no tendrá manera de solucionarlo. A menos que se le entregue dicho elemento para posteriormente, darle solución al problema, no por medio de un análisis pormenorizado sino más bien por una lógica mecánica simple.

Es posible afirmar según Cadierno (2010), quien trabaja de manera particular temas como los procesos de aprendizaje de la gramática y tópicos sobre el papel de la enseñanza del uso de gramática en el aprendizaje en estudiantes de lenguas extranjeras, que, en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, hoy día permanece inherente en la mayoría de los métodos propuestos en la educación formal la enseñanza de la gramática como único elemento de importancia. Si bien no existe el método de traducción gramatical *per se*, se desarrollan prácticas docentes con rasgos tendientes a ello. Debido a que las ideas conductistas que de éste emanan permanecen intactas. Al punto de generar en los mismos estudiantes la necesidad de replicar en todo momento cuestionamientos dirigidos a contestar el porqué de la construcción de la lengua en determinada manera y conocer el porqué de la diferencia con la lengua materna.

El estudiante establece un punto de comparación entre ambas, en el cual, más allá de observar un mejor detalle de las características del idioma, conlleva a la frustración y

desencanto por la lengua extranjera. A medida que la conoce más, a razón de las diferencias y de no encontrar similitudes sustanciales. Esto da muestra de la necesidad de conocer de manera lineal y mecánica a la lengua, pues se busca que ésta se interprete de la misma manera que la lengua materna.

Por lo general, los libros de texto presentan un contenido excesivo de las estructuras gramaticales de la lengua, en los cuales el estudiante debe ordenar palabras según corresponda. En ese sentido, la mecanización del aprendizaje se visibiliza cuando el estudiante pierde la secuencia de la estructura gramatical, entonces pierde todo sentido del quehacer con los enunciados. Aun cuando se presentan textos basados en la competencia comunicativa, de manera innegable los apartados de gramática están ahí, en mayor o menor medida visibilizados, pero con la intención de no perder de vista un elemento valioso del idioma. Por ello, será necesario conocer en qué medida se pone mayor énfasis en la competencia lingüística que en el resto de las competencias comprendidas para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Como es posible apreciar, este enfoque no guarda correspondencia con los cánones actuales del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es un antagónico de los procesos de aprendizaje tanto colaborativos como promotores del pensamiento crítico. No encuentra relación con los enfoques comunicativos, éstos últimos apuestan al *input*, *intake* y al *output* del estudiante para una comprensión y producción de los enunciados orales, escritos y quíntésicos. A partir del estudio realizado por Goitia, Govea y Carrasquero (2009) en que se analiza el nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, que el *input* debe ser cualificado como toda la información que circunda al estudiante y que es percibida, aunque no necesariamente entendida por éste, en todo momento incluso de manera inconsciente, a razón que está en contacto directo con ella.

En el proceso de aprendizaje de idiomas, existe información que escapa a la perspicacia del estudiante, de todo tipo. Aun cuando el ideal es que comprenda todos los elementos lingüísticos que se le presentan, no es necesario que conozca a detalle cada palabra o enunciado para darse una idea de lo que se plantea en la locución. Para ello se encuentra en

segundo momento el denominado *intake* como la información percibida o comprendida por el estudiante y con la cual se puede pasar a *output* como una manera para poner en marcha el conocimiento aprendido por medio de interacciones entre locutores. Son grados de comprensión de la lengua que permiten al estudiante adentrarse en el acto de comunicación y que le da las credenciales para poder declararse competente dentro de dicha interacción.

Cabe destacar del mismo estudio un aspecto similar al que más adelante se abordará como parte del proyecto de investigación, el nivel de interacción de los estudiantes de inglés en entornos basados por competencias. Trascendental es conocer si los estudiantes quienes se encuentran en el proceso formativo de inglés como lengua extranjera, tienen aptitudes para iniciar un acto comunicativo. En síntesis, por lo referido en el estudio, dicho nivel se encuentra cualificado como bajo. Los aprendices tienden a dejar de lado dicha interacción, dan muestra más bien de un aprendizaje individualizado, no practican dentro del salón de clase y tampoco tienen intenciones de generar acuerdos de interrelación con sus similares, mucho menos con el facilitador. Lo grave del asunto, es que fuera del aula los estudiantes no alcanzan una interacción comunicacional en los denominados contextos naturales.

En atención a lo cual, se presentan cuestionamientos sobre las competencias como hilo conductor de un aprendizaje significativo en el contexto mexicano están en todo momento favoreciendo la instrucción del estudiantado. Si bien la investigación referida es producida en el ámbito académico venezolano, el contexto mexicano cuenta con condicionantes particulares que le distinguen. Otra diferencia es que el presente estudio busca el análisis en contextos fuera del salón de clase, no limitativos del contexto habitual del estudiante. Para conocer el desempeño del futuro profesor de inglés en un ambiente distinto al que está acostumbrado y del cual, se supondría tiene mejor apoyo, así como conocer las condicionantes que lo limitan o que le favorecen, tal es el caso de la utilización de la traducción gramatical como uno de los referentes.

Para concluir, el enfoque de traducción gramatical, el supuesto desuso e incluso su estigmatización le ha ganado al enfoque ser considerado como el punto de referencia sobre

el cual, el aprendizaje de las lenguas extranjeras no debe versar, Es un desatino retomar prácticas de antaño y con una eficiencia comunicativa cuestionable.

### **3.1.1 Comentarios sobre su aplicación actual**

Aún con todo, y con lo dicho hasta ahora, se puede entender por qué se han alzado voces a favor y en contra de la utilización del enfoque de traducción. Dada su practicidad y simplicidad, se suponía era imposible no aprender una lengua en toda la extensión de la palabra y con todos sus elementos constituyentes. Por ello, se destaca la postura para el presente documento, la cual no está dirigida al exhorto para erradicar su uso. Mucho menos en persuadir sobre sus aportes a la educación, sino más bien a dar a conocer al lector cómo ésta ha coadyuvado en cierta medida a la instrucción de los idiomas de manera formal por más de dos siglos.

También se trata de echar de ver que tanto la instrucción lingüística o gramatical participa siempre en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, cualquiera que ésta sea. Empero siempre y cuando se establezcan en todo momento conexiones entre las formas y aquellos significados ayudados de construcciones mundo que aportan en demasía para su mejor comprensión. Se justifica lo anterior a partir de la reciente investigación realizada por Ming (2012), en la cual se argumenta el papel de la gramática, así como la trascendencia de su enseñanza en los métodos y enfoques en las lenguas extranjeras. En un análisis por demás sintético alude un reconocimiento sustancial que juega la gramática para todo profesorado y desde luego estudiante que se encuentra en proceso de formación respecto de determinada lengua. Éstos siempre retornan, a manera de réplica, al método sobre el cual éstos adquirieron la lengua materna desde una base tradicional.

A través del artículo académico se proyecta una postura por la cual se muestra que aún con los cambios de paradigmas educativos y enfoques, el aprendizaje de un idioma se logra desde la gramática, pues es esencial para su correcta aplicabilidad en el mundo del acto

comunicativo. Cuando el estudiante comienza una relación con el vocabulario, éste tiene su primer acercamiento con las particularidades del sistema lingüístico a partir de su morfología. Por ende, comienza a examinar los rasgos distintivos del idioma y su construcción para generar un número ilimitado de variantes del significado. Tal es el caso de la aplicación de prefijos y sufijos cuya intención es la de consolidar un catálogo ilimitado para construir de manera eficiente la relación comunicativa. Y es cuando se pone un énfasis ya en la relevancia para consolidar un registro de vocabulario competente y con funciones de adaptabilidad para diversos contextos y con diferentes referencias sociales.

Es sin duda un referente para la evaluación de las competencias comunicativas la variación en el vocabulario y la manera en que se presenta ante los demás locutores. Si se hablara de un proceso, entonces se explicaría en un momento secundario al estudio de la morfología de las palabras, la sintaxis de las oraciones. Ya que, a partir de la consolidación de palabras, es trabajo del aprendiz, trazar burilados enunciativos con coherencia y cohesión dignos de una conversación lógica y con sentido. Así pues, con el apoyo de la morfología y de la sintaxis, es posible el ejercicio de comprensión auditiva. Ello a razón que el estudiante tiene las bases sobre las cuales reconstituye una estructura ordenada de los signos a manera de interpretación. Echa mano de la lingüística para empoderarse de una base sólida sobre la que descansa un sistema de comprensión de una realidad. Sin duda con el apoyo de una competencia sociolingüística, podrá adaptar al sistema mundo. Como apartado último en el estudio de la gramática y sus aportaciones al área de los idiomas, es importante reconocer la labor de la producción en todos sentidos.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores del presente documento, ¿qué sentido tiene lograr en primer lugar un acercamiento a los códigos lingüísticos de un idioma, a su aproximación cultural, social y de valores, sin la intención de interpelar al establecimiento dialógico de un intercambio de posturas personales? De ahí que, la producción tanto de textos orales o escritos sea ese referente visibilizado de la aplicación de la gramática que ha sido aprendida por el estudiante.

En consecuencia, el papel de la gramática ha sido por mucho tiempo preponderante para el desarrollo de la lengua en estudiantes de idiomas y no es posible desterrarlo del lugar que le corresponde dentro de las aulas. Ya que con su estudio se puede lograr en tanto los estudiantes puedan generar momentos de interpretación de significados para elevar los trabajos al punto de producción fluida de la lengua. Desde una fundamentación en el capital cultural y no sintético de frases pre-estructuradas.

Por tanto, y como se ha explicado, no se puede prescindir de la enseñanza de la gramática, más bien de lo que se debe hacer el mirarla no como el fin último de dicho proceso. Por el contrario, verlo como parte de un aprendizaje significativo, en cuyo tránsito habrán de agregarse otros elementos de suma relevancia, de lo contrario sería un retorno al compendio de vocabulario, un enciclopedismo acrítico de palabras.

### **3.2 Algunas precisiones sobre el enfoque audio-lingüístico**

Para dar paso al siguiente apartado, es indispensable hacerlo a partir de puntos de comparación referencial entre el enfoque de traducción gramatical y el enfoque audio lingüístico. El segundo enfoque para analizar será el denominado audio lingüístico o audio lingual. El cual tiene una característica que lo asemeja al de traducción gramatical, ya que ambos tienen una fundamentación desde el conductismo. Empero la mayor distinción es que uno se enfoca en la producción lingüística en todos sentidos mientras que el segundo apunta a la producción oral como punto de partida.

El enfoque de la gramática traducción no participa de una interconexión social, ya que como se ha expresado con anterioridad, el aprendiz no tiene participación en contextos sociales, sino que se limita al plano individual. Por ende, y dada la nula necesidad de “usar” la lengua, no se desarrollan ejercicios de producción oral y por tanto no se establecen condiciones de interacción vinculatoria entre sujetos.

Como se puede apreciar, hay una radicalidad en las posiciones. Si bien ambas tienden al aprendizaje de la lengua extranjera, ninguna contempla factores que no sean los gramaticales o los orales por otro lado. Por consiguiente, ambas se encuentran constreñidas a la producción mecanizada de elementos lingüísticos y orales, es decir, su relación más íntima reside en la sistematización artificial de la lengua. Muestra de lo anterior se aprecia al momento en que el estudiante debe repetir todas las frases que el profesor emplea. A través de la reproducción e imitación se intenta que el estudiantado conozca las formas de pronunciación y memorice así las estructuras gramaticales.

Se puede dilucidar entonces que el método de aprendizaje audio-lingual es según Navarro y Piñeiro (2011) “un hábito de formación mecánica en donde los buenos hábitos se establecen a través de las respuestas correctas en lugar de los errores”, (p.119). Por tanto, y aludiendo al mismo trabajo de investigación, la base fundamental del enfoque reside en el uso correcto de las estructuras gramaticales. Sin embargo, a través de repetición fonética, y como se ha reiterado, deja por un lado a las demás destrezas comunicativas para la construcción de un ejercicio de intercambio de posiciones. El enfoque pretende disminuir el margen de error a través de las reproducciones orales por demás precisas. Es de reconocer que las réplicas son eso, un diseño con igual desarrollo fonético que el del profesor, por ello la memorización juega un papel preponderante para todo estudiante.

Como se da cuenta, todo el proceso de aprendizaje se basa en la capacidad de retención de información del estudiante, y tal como sucede en el enfoque de traducción gramatical. Cuando una de las frases propuestas por el profesor no encuentra su réplica, por la cual fue construida, el estudiante pierde total capacidad para seguir en la negociación del intercambio de información. La secuencia establecida se rompe y la fluidez de la comunicación termina.

Otra cuestión por demás observable es el hecho de la nula interacción entre pares o entre estudiantes, cierto es que no se permite dado el riesgo de contaminación de las réplicas. No es lo mismo la copia del original que la copia de la copia, el objetivo es evitar de manera categórica encumbrarse en un umbral de errores de pronunciación. Este rasgo es de los más

inconvenientes para el sistema educacional de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Prácticamente, de manera intencionada se condiciona el aprendizaje, se limita y se sesga la puesta en práctica de la lengua.

Se coacciona el proceder de los elementos constitutivos de la lengua debido a que no se comprende la lengua, no se analiza y mucho menos se evalúa. Más bien es un intento por generar la impresión del desarrollo de una habilidad comunicativa evidenciada a través de la pronunciación de frases pre estructuradas, es también una aproximación artificial del lenguaje por medio de la imitación.

Esto da nociones de la justificación “en teoría” de una ausencia en los mapas curriculares de las instituciones de educación. Sin embargo, más adelante se constatará que aún hay rasgos de este enfoque en la enseñanza de idiomas hoy día. Además, permanecen ahí invisibilizados por las propias prácticas docentes y las técnicas de aprendizaje de los discentes. Ejemplo de ello se observa en la solicitud de respuestas correctas a preguntas concretas. Esto es, el profesor desarrolla preguntas específicas para contextos determinados en las que el estudiante deberá en todo momento responder a dichos cuestionamientos de manera correcta. Sin embargo, se le aprecia autómatamente dado que, si existe un grado cognitivo en el plano de la memorización, no se da por hecho una reflexión en cuanto a la lengua y sus estructuras, ya no se hable del contexto social o cultural que le competen.

### **3.2.1 Implicaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras**

¿Por qué interpela el dar a conocer las características del enfoque de traducción gramatical y del enfoque audio-lingüístico? El cuestionamiento nace a partir de las revisiones llevadas a cabo a los ya referenciados enfoques de los cuales también se han hecho referencia a algunas similitudes entre ambos. Pero ¿la implicación pedagógica en la enseñanza de las lenguas extranjeras son actuales o han sido olvidadas por el tiempo con un cierto grado de atino? La

última cuestión apela a los puristas de la educación actual que señalan y condenan el uso de las viejas prácticas educativas, las vinculan con un retroceso en el proceso de aprendizaje de cualquier individuo.

Sin embargo, es digno de destacar que las prácticas “arcaicas” aún tienen cabida en los procesos pedagógicos actuales, pese a los intentos de ocultarlo. Cuando se revisa un mapa curricular de cualquier institución es posible advertir lo contrario, pues el enfoque por competencias les ha desplazado. Aún con todo, en la práctica no es raro observar a profesores instando a los aprendices por ejemplo a repetir las formas de pronunciación, o solicitar actividades en que, por medio de un diálogo estructurado desarrollen un conversatorio.

Tampoco es inusual ver estudiantes aprendiendo, por medio de “guías” de corte matemático, estructuras para los distintos tiempos gramaticales o escribir una larga lista de verbos en pasado para memorizar aquellos que son de tipo regular o irregular. Éstas, como otro tipo recurrente de prácticas son el común en la práctica docente, se ha observado en diversos estudios presentados, como su uso sigue vigente debido a la correspondencia que tienen con el conductismo. Éste último con una presencia de igual manera, patente en las aproximaciones educativas actuales.

En suma, tal y como sucede con el enfoque de traducción gramatical, al final el enfoque comunicativo. Guarda una relación estrecha con las competencias comunicativas, retoma algunas prácticas repetitivas del método audio lingual, esto es porque ambos inician la enseñanza del componente denominado fonológico. Este proceso parte de una correcta pronunciación en la que primero se logra el de las vocales para posteriormente hacerlo con los sonidos consonánticos. Por tanto, en la práctica del enfoque comunicativo se logran prácticas repetitivas en la diferenciación de los sonidos, así como de los pares mínimos. (Guillén, 2012).

Dicho lo anterior y a manera de hacer patente las características más importantes del presente enfoque, se desarrolla una tabla basada en el trabajo propuesto por Fernández (2009). Se destaca como punto de partida la influencia de las teorías psicolingüísticas en la

didáctica de lenguas extranjeras. Esto quiere decir que se abreva como un compendio de teorías psicológicas del último siglo, sus características y elementos constitutivos, así como su relación con los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. El profesor que busca adentrarse a profundidad en las prácticas docentes tiene la oportunidad de dilucidar entre ellas, la que mejor le convenga para los objetivos planteados.

Se trata de una mejor explicación de la relación del enfoque audio lingüístico con las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo se aterriza desde determinados elementos de la misma.

Tabla 3. *Características del enfoque audio lingüístico*

| Método o enfoque | Teoría de la lengua | Teoría del aprendizaje | Objetivos     | Programa                           | Profesor y alumno  | Material   |
|------------------|---------------------|------------------------|---------------|------------------------------------|--|--|
| Audio lingual    | Estructuralismo     | Conductismo            | Destreza oral | Lingüístico (métodos contrastivos) | Control del aprendizaje<br>Corrección (Visión negativa del error)<br>Papel pasivo del alumno | Centrado en el profesor<br>Grabaciones<br>Laboratorio de idiomas |

Como se valora en la tabla anterior, los rasgos más importantes del enfoque se presentan estructurados de manera que es posible darles una explicación por cada categoría constitutiva a modo de alcanzar una visión epistemológica. Por ello, salta a primera intención el estructuralismo como parte de la teoría de la lengua que le fundamenta. Se parte de la postura en que la lengua y por tanto la comunicación es un sistema, el cual está conformado por estructuras. Por consiguiente, al dársele la significación de un conglomerado de elementos, éstos a su vez tienen relación esencial entre ellos, en consecuencia, tienen fines determinados.

Así, es posible entender el aporte del estructuralismo a la lingüística a partir de la delimitación de “estructuras lingüísticas o del lenguaje denominadas también sistemas de signos con sus leyes o reglas” (Beltrán, 2008, p. 9). De lo anterior se desprenden conceptos que no se tomaban en cuenta. Por ejemplo, en la gramática traducción para la enseñanza de la lengua extranjera, como es el hecho de no concebir a la misma lengua como un constructo multireferencial y dotado de elementos constitutivos diversos. No es sino hasta que se aterriza el estructuralismo como una teoría de la lengua en que la lingüística se visualiza como un sistema de signos. Éste último con la particularidad dual de ser una composición entre un significado y un significante.

El primero entendido como la expresión sonora o concepto fonológico por el cual se nombran las cosas. Por otro lado, el segundo como la imagen o estímulo perceptible de una realidad por medio de los elementos sensoriales. Cuestión de suma importancia debido a que, como se ha aludido de manera reiterada. Las construcciones sociales dentro del lenguaje tienen un papel fundamental, de ahí que, todo signo construido en determinado grupo social está cargado de relaciones de oposición respecto de otros signos. El resultado de la construcción anterior es que el valor y la diferencia de un significado son netamente distintas en los diversos contextos. Para su análisis es indispensable hacerlo desde una base cultural que permita dilucidar un mejor entendimiento de este. La cultura y el contexto social son el valor agregado para favorecer el aprendizaje de lenguas extranjera de manera más eficiente y con eficacia.

Otro elemento presente en la tabla es el conductismo como teoría del aprendizaje, el cual de manera sintética se abrevará que, con presencia actual en las aulas educativas, tiende a concebir una postura del profesor con mucho arraigo en los procesos de enseñanza: quien patenta el control de los conocimientos. Este argumento genera mucha luz para su entendimiento debido a que tanto las técnicas como las metodologías son emanadas desde la visión del profesor, quién a su vez es un instructor o capacitador, el rol se percibe como aquél quien brinda el conocimiento. De manera hegemónica se presenta el profesor para dar a

conocer la información necesaria dentro de un plano curricular, éste se encuentra en una punta piramidal en la educación.

Esta posición es visible de manera ineludible desde que se exige al estudiante repetir los enunciados propuestos por el profesor, los cuales deben en todo momento ser imitados de la manera más precisa y asemejada a la del locutor principal. En otro momento se distingue al momento que los estudiantes deben siempre atender a lo dicho por el profesor y a repetir en voz alta hacia el profesor. Como se ha dicho se limita la interacción entre pares por lo que se rompe la interrelación entre los aprendices, el proceso es unilateral. Se dejan ver los elementos presentados en la actitud pasiva del estudiante respecto de su entorno, en las correcciones negativas presentadas siempre por el profesor dado el control hegemónico del aprendizaje.

En conclusión, la apreciación es simple. Este enfoque tiene diversos elementos que a primera vista parecen arcaicos y en desuso, de ahí que su abrogación se considera inminente. Sin embargo, y como se ha reiterado, su uso está presente en las aulas, si bien se ha intentado modificar el rol de profesor, por ejemplo, aún se sitúa un proceso unilateral que propicia un enciclopedismo acrítico y que además se fundamenta en la proyección de contenidos. Lo que se recomienda es dejar de ver a la educación actual de manera diáfana para reconocer aquellas prácticas que tampoco están del todo equivocadas. Más bien se trata de incorporarlas, como se ha hecho a la fecha (Chacón, 2010). Pero con un sentido más activo y de participación entre los estudiantes, que la colaboración a través de la guía del profesor sea la metodología que permita lograr una sinergia entre pares. La cual, monitoreada, tienda a ejercer la práctica de la pronunciación fonética asertiva, incluso a través de la repetición.

### **3.3 Enfoque denominado respuesta física total**

Se ha establecido un vínculo entre los enfoques de memorización en que los estudiantes duplicaban sistemáticamente enunciados, y como máximo éstos eran producidos de manera

oral. En ese sentido, el enfoque de respuesta física total es aquel que, al igual que los anteriores, retoma a la memorización. A pesar de ello, su carácter diferenciador es la recreación de mímicas, gestos y movimientos corporales para identificar la imagen fonológica con la construcción social. Por ello es que se denomina al enfoque como un sistema de por el cual el estudiante es capaz de retener información de un idioma extranjero “haciendo”. De ahí que toda la información que presenta el profesor es en todo momento imitada con una función característica representativa de la misma.

Por lo general se utilizan historias y la narrativa de ésta es expresada de manera efusiva y demasiado marcada, se escribe el vocabulario en el pizarrón y se procede a la mímica. Así como un bebé aprende a balbucear y vincular sonidos con los objetos, de esta manera los salones de clase en que se lleva una metodología basada en el TPR *Total Physical Response* los aprendices comienzan con una repetición de sonidos por medio de imágenes para comenzar una construcción de lo que el profesor intenta explicar. Se siguen instrucciones basadas en gesticulaciones, ya que la producción oral es en todo momento la relacionada con la lengua en cuestión.

En niveles avanzados, los estudiantes son expuestos a producir historias a partir de escucharlas, debido a que imitan las reacciones, mímicas y palabras que emite el profesor. Aquí se presenta el uso de vocabulario más avanzado dado el uso de adjetivos, verbos los cuales son actuados por todos dentro del aula. Se activan los sentidos de manera simultánea la audición, la visión y una respuesta física, es una forma de aproximación al aprendizaje de una lengua extranjera de manera holística.

La configuración en el rol de profesor se da de manera hegemónica debido a que toda la información que será provista para los estudiantes será propuesta por éste, además los materiales y los recursos didácticos son elementos indispensables para la práctica docente. Sin la disposición de éstos últimos es imposible la generación de condiciones en la propuesta. El profesor es el único con facultades para llevar a cabo correcciones a los estudiantes, solamente su figura interrumpe el proceso para reafirmar la memorización o en su defecto para reinterpretarla.

El profesor también utiliza en todo momento enunciaciones en imperativo, por lo que se vuelve más fácil que éste conduzca a los aprendices por medio de indicaciones el comportamiento del aprendizaje. En este modelo se instituye que los estudiantes pueden alcanzar un grado de comprensión de la lengua de materna inconsciente y que, con la necesidad, presentada por el profesor. Estos explotan de manera espontánea las virtudes de mismo modelo, se logra la oralidad (Bernal y García 2010).

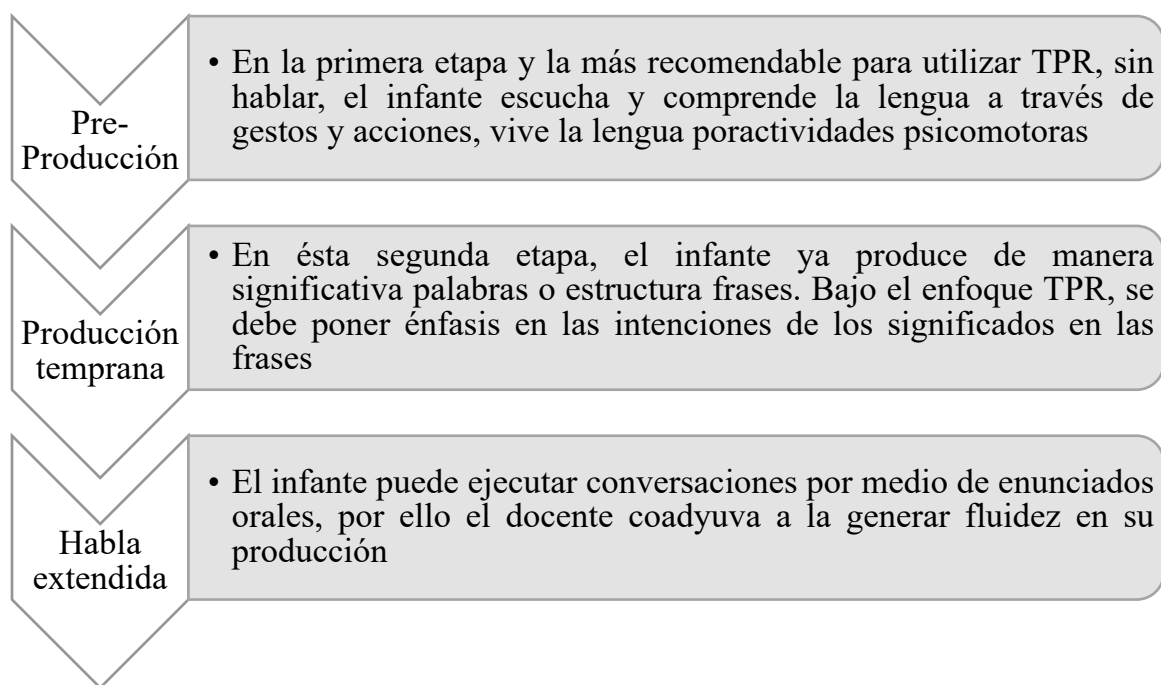
De manera estricta, la pretensión del enfoque es asemejar el aprendizaje de las lenguas a la manera en que se adquirió la lengua materna dado que las primeras impresiones de los estudiantes son las de escuchar, observar e imitar el idioma. Como consecuencia de lo anterior, la adquisición es el tema principal para el enfoque. Por ello es preciso desarrollar un análisis intencionado respecto de las diferencias entre aprendizaje y adquisición de una lengua. A pesar de que algunos teóricos les aluden como sinónimos, para el presente documento se tomará en cuenta la distinción a modo de presentarlas como sus respectivas características dignas de distinción.

La adquisición como proceso de apropiación de una lengua contiene en sí misma variables de diversa índole, entre las que destacan: la cognitiva, la afectiva y sociocultural. En contraposición con el aprendizaje, la adquisición es considerada como un proceso inconsciente, es decir que todos los procesos son involuntarios o ajenos al aprendiz, ya que no regula la manera en que desarrolla la lengua, de manera natural se aproxima al desempeño de la capacidad oral. La razón del vínculo inherente de una lengua extranjera con el desarrollo biológico es dicha relación, puesto que el individuo no es capaz de monitorear sus procesos idiomáticos, tampoco lo hace con la lengua y sus componentes.

En la investigación desarrollada por Alcedo y Chacón (2011), se hace la precisión que todo lenguaje. Para ser adquirido debe cumplir con los requisitos de naturalidad e inconciencia, éstos a su vez deben aparecer como un *input* comprensible internalizado. Además, hace una crítica a los enfoques en los que impera la memorización y formulación de estructuras gramaticales que limitan, desmotiva y asilan el sentido funcional del lenguaje. Por ello, apela a que la adquisición de una lengua extranjera se da en mejor y mayor medida

en infantes, quienes tienen mayor facilidad para adquirirla tal y como lo hicieron en la lengua materna dada la plasticidad cognitiva y afectiva. En ese sentido, el mismo autor refiere de manera simple que el aprendizaje implica un proceso cognitivo que involucra un proceso cognitivo que eleva la conciencia de las reglas de la lengua.

A continuación, se presenta un esquema, basado en la información contenida en la investigación sobre los enfoques lúdicos como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria desarrollada de manera teórica según Alcedo y Chacón (2011).



*Figura 1.* Etapas de la adquisición de la lengua bajo el uso del TPR

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la edad del infante tiene particular importancia en el método, tiene sustento en la teoría del periodo crítico, que establece de manera sintética que un infante tiene mayores posibilidades de aprender la lengua. Esto por encontrarse en una etapa joven ya que a medida que avanza la edad biológica y debido a la maduración de los hemisferios del cerebro y sus conexiones neurológicas, las posibilidades se reducen, al menos hasta la pubertad.

En otro sentido el aprendizaje de la lengua extranjera se genera de manera alterna al de la adquisición, de ahí que para el presente trabajo se contemple en todo momento su distinción. A razón que el aprendizaje de la lengua extranjera es un fenómeno, como se ha explicado, consciente, por el cual se conglomeran diversos conocimientos relacionados con el vocabulario y con la gramática del idioma, como consecuencia la metodología y la técnica de aproximación al conocimiento es diferente a la adquisición. Es también doble, el estudiante tiene que aprender estructuras y gramática, al tiempo de tener la necesidad de monitorear la manera en que desarrolla la producción oral. Por ende, se considera que el dominio del aprendizaje de la lengua extranjera se encuentra en un plano inferior al de la adquisición.

### **3.3.1 Uso pedagógico actual**

En estos días, la puesta en práctica del enfoque de respuesta física total es común en diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Por sus propias características, especialmente la de relacionada con la adquisición de la lengua, es que su funcionalidad sea determinada para los infantes. De ahí que el desarrollo docente tenga la intencionalidad de permear en los niños una adquisición del lenguaje tal y como lo hicieron con su lengua materna. Por ello es común en las instituciones de nivel básico con rasgos que denotan en mucho una formación lúdica para quien la práctica.

Desde luego que representa un aporte sustancial al área de articulación de los procesos de aprendizaje y de adquisición de las lenguas extranjeras. Empero cabe destacar algunas características limitativas del enfoque, de manera especial respecto de los sujetos a los que se dirige. Se ha dicho que el método tiene como objetivo acercar al estudiante a la manera en que éste adquirió su lengua materna. La justificación mayor del presente para analizar este enfoque sirve para dar a conocer con mayor énfasis un sentido del aprendizaje de la lengua, así como sus procesos. Dicho lo anterior, para la presente investigación se toma en primer lugar de la prelación al aprendizaje por sobre la adquisición, debido a que el aprendizaje de la lengua extranjera es aquel por el cual los estudiantes con una edad biológica mayor se acercan a desarrollar habilidades comunicativas.

Para este documento, al ser estudiantes de educación superior, éstos poseen características distintas a las del infante en cuanto a la articulación sistemática de su cognición refiere, en consecuencia, el uso no es pertinente para dicha comunidad. A pesar de ello, se consideró conveniente retomar sus rasgos pues la distinción entre el aprendizaje y la adquisición de la lengua. Es un tema que pasa inadvertido para diversos teóricos, quienes incluso le han designado como sinónimos, de ahí la necesidad de hacer patentes sus diferencias. Se han analizado algunas características de la adquisición con parte de la integración de un sistema lingüístico en los individuos, toca, a partir de lo estudiado y para ejemplificar sus propiedades en contraste con las de la adquisición se ha tomado este apartado para distinguirlas.

El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se muestra en el siguiente diagrama basado en el trabajo propuesto por Rodríguez (2010), hace apenas 8 años. Cabe destacar que en el documento expresa las tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras por el cual desarrolla un análisis sobre las prácticas docentes a partir de sus enfoques y sus métodos. Además, en un punto de suma importancia se refiere, tal y como se hará en el presente documento, a la nueva perspectiva en la enseñanza del campo de las lenguas a partir de los enfoques comunicativos.

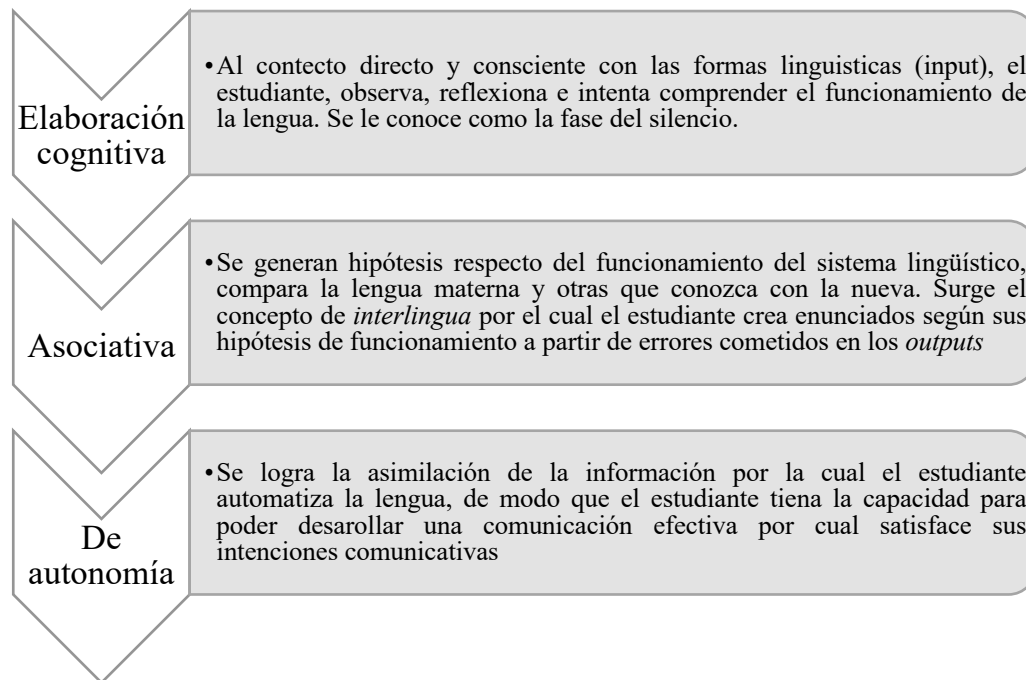


Figura 2. Fases del aprendizaje de lenguas extranjeras

Como se pudo constatar, la diferencia de más relevancia entre el aprendizaje y la adquisición es que, en la primera, la conciencia permanece inherente en los procesos cognitivos de aprendizaje de la lengua. En consecuencia, se apela en todo momento a la reflexión de los contenidos del proceso de aprendizaje y de las características de la lengua por la cual el estudiante transita. El estado de conciencia del estudiante deberá ser impulsado por las prácticas docentes, de modo que la reflexión sobre el idioma permanezca como una constante. En adición, se justifica que el aprendizaje reflexivo sea el elemento detonador del proceso de adecuación a lengua extranjera. De lo contrario la educación formal se traduciría en un proceso mecánico de memorización por el cual no es posible consolidar un sistema educativo bilingüe, por ejemplo.

Finalmente cuestiona la posibilidad de poder alcanzar niveles altos de abstracción por medio del vocabulario de la lengua, por la dificultad de desarrollar comandos para objetos subjetivos, cuya exposición es inaccesible por simple configuración quinestésica.

A partir del enfoque de la respuesta física total se ha podido observar la distinción entre el aprendizaje y la adquisición de la lengua. También se ha mostrado la importancia de un aprendizaje reflexivo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extrañas. Esto para no reducirlo al enciclopedismo estandarizado por la cantidad de palabras memorizadas que limitan la capacidad del estudiante para desarrollar niveles altos de abstracción que atiendan a sus necesidades de interrelación social.

### **3.4 Enfoque comunicativo**

A partir de una reconstrucción de las propiedades de los enfoques y métodos, que se consideran más pertinentes dada la naturaleza y finalidad que plantean; el desarrollo de la comunicación efectiva. Es posible la construcción de un enfoque por el cual se logren dichas pretensiones con base en el contexto actual. De ahí que el enfoque comunicativo se erija como uno de los conglomerados eclécticos más importantes en la sociedad moderna. Es un enfoque que surge como un resultado de intentos de aproximación de una didáctica de las lenguas cuya aproximación, se justifica hoy día, es mayor a la comunicación efectiva.

Luego entonces, en un plano más dinámico, se concibe al aprendizaje de la lengua de manera que la gramática se diluya dentro del proceso. Como se dijo el fin principal es que el aprendiz pueda comunicarse a través de la lengua, de ahí que la competencia lingüística sea más bien un componente de la competencia comunicativa, ésta última pila del enfoque comunicativo.

Desde la visión integradora con la que fue concebido, el enfoque comunicativo parte de la premisa que todo estudiante que sea formado a través de dicha sistematización será en

primer lugar productivo al mismo tiempo de transformador del contexto natural y social (Baca de Espínola, 2006). Se expresa una preocupación por la formación de los futuros docentes en las aulas de educación superior. Al ser propuestas docentes en un futuro próximo, deben no solo ser formados bajo esta condición, sino que además deben fijar un estado de conciencia que les permita crear condiciones para que sus estudiantes tiendan a la misma dinámica de proyección de la lengua.

Se destacan principios rectores del enfoque, entre los que destaca la visión del lenguaje como un medio o instrumento por el cual se logran diversos fines. Este debe ser constituido a partir de diversas variables de tipo social empero sobre todo cultural. No es posible aislar lengua en pequeños fragmentos lingüísticos o simbólicos para ser memorizados, sino que se debe proceder a su interpretación desde su visión social. Esto significa que el estudiante debe retomar aspectos como las costumbres, formas de vida y construcciones sociales sobre las cuales la lengua se encuentra contenida.

Debe reconocer la diversidad existente entre los diferentes sectores por ejemplo de las comunidades angloparlantes, disimiles entre sí. Al mismo tiempo, debe existir una relación entre el enunciado, la cognición del individuo y desde luego que, con la sociedad, una triada simbólica que da sentido al enunciado de manera preferencial y focaliza la idea de mejor manera.

Además, se da el reconocimiento del estudio de un idioma como una práctica social en comunidad, esto es que la puesta en práctica del lenguaje debe ser compartido. La verbalización *lato sensu*, es uno de los fines que persigue el estudio de la lengua. Por ello su uso a través de los miembros de diversos grupos genera la consolidación social y consolida lazos entre individuos, de modo que la lengua es ese conector en común. La redimensión de diversas metodologías conlleva a presentar un enfoque diseñado para facilitar la comprensión y producción de significados lingüísticos por los cuales se alcanza una mejora en todos los procesos cognitivos y comunicativos (Rodríguez, 2011).

En suma, es posible dilucidar al enfoque comunicativo como la conjunción de los nexos dialécticos establecidos entre el mundo de la ciencia y la sociedad. Por ello es que, según lo dispuesto por Acosta y González (2007), supera sus antecesores razón que éstos se encuentran vinculados con la lingüística general y por la cual, la única aproximación a la lengua trasciende a la descripción. Los autores refieren de manera acertada que el estructuralismo planteado en ese tiempo se deja atrás, pues es indispensable transitar del campo de la lingüística al campo del habla, pero del habla con sentido y cobijada por elementos que le complementan.

Se entiende a la lengua como un constructo dinámico y cambiante, flexible con una variedad simbólica social importante, la idea es dejar de percibirlo de manera rígida y simplista. Para ello es que se determinan momentos por los cuales, los actores de la relación pedagógica presentan una ampliación del saber para desarrollar una modificación en los comportamientos mostrados de manera lingüística. Además de aquellos de uso funcional, comunicativo, y para el caso de la educación superior, profesionalizador. De ahí que las actividades que se realizan de manera frecuente habrán de ser, a partir de un diagnóstico, la selección, organización de los contenidos para generar resultados vinculados con el dominio en la expresión comunicativa que atienda las necesidades contextuales.

### **3.4.1 Uso pedagógico en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

Se ha abrevado un tanto en la conceptualización y ubicación del enfoque al margen de las demás propuestas pedagógicas, se concluye que es una construcción que surge como respuesta ante las carencias patentadas por sus antecesores.

De manera más estricta, en cuanto al tema profesional refiere, de manera especial en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es menester abonar algunos principios sobre los cuales se fundamenta una construcción. Se encuentra direccionado a la instauración de la concepción dinámica del lenguaje a manera de una evaluación constante. Éstos son el

reconocimiento del actuar personal dentro del proceso de aprendizaje – enseñanza, llevar a cabo un monitoreo de las actividades personales dirigidas a concretar metas y replantear objetivos si fuese el caso (Acosta y González, 2007).

Esto debido a se plantea un cambio de paradigma respecto de las asimetrías entre la competencia y la actuación por la cual se establece un vínculo entre la comunicación con los contextos sociales a través de las personas. El enfoque comunicativo propone, además de los elementos concebidos con anterioridad, una carga de significados, intenciones, ideologías. Construcciones sociales, todo un entramado de elementos semánticos por los cuales la lengua trasciende el plano de la interacción y la sistematización. Por ello, la propuesta radica en abonar dichos elementos al proceso de aprendizaje a modo de potenciar las habilidades de escritura, del habla, de la escucha y de la comprensión lectora.

Se plantea la posibilidad de organizar los enunciados de mejor manera si se toman en cuenta los referentes socioculturales, pragmáticos y lingüísticos para concretar discursos enunciativos, descriptivos narrativos y desde luego argumentativos.

Pese a las bondades que presenta el enfoque comunicativo, aún persiste renuencia por parte del profesorado y la costumbre por el estudiantado para continuar con prácticas que lejos de elevar las capacidades comunicativas siguen en el plano de las repetición y memorización de la lengua. En los temas de evaluación, se continúa con la intención de evaluar productos y no procesos. Como se ha comentado, se trata de priorizar los estándares de cantidad por los de calidad, dada la necesidad de atender los índices establecidos por las políticas educativas actuales. Bajo esta concepción, se entiende que el estudiante debe aprender para poder ser evaluado, cuando un ideal formado en el pensamiento crítico dilucidaría que el estudiante tiene que ser evaluado para poder conocer el mundo.

### **3.5 Reflexiones finales y un aporte sobre la relación con las competencias educativas**

Se ha constatado un detalle general de los enfoques más relevantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras de las últimas décadas. Además, se ha abrevado sus fines y las participaciones de los actores dentro del proceso pedagógico. Por lo anterior es que se ha podido hacer una reconstrucción del proceso didáctico por el que el aprendizaje de las lenguas ha atravesado, un camino por demás complejo dadas las diferentes concepciones y fines para los que se busca dicho aprendizaje.

Algunos enfoques precisan la necesidad de considerar los procesos receptivos de información como elementales para el aprendizaje. De ahí que establezcan un desarrollo de las habilidades vinculadas con la lectura y con la comprensión auditiva. En cambio, otros han puesto especial atención a las habilidades de producción, por las cuales se presenta un énfasis en los procesos fonológicos y escritos. Por tanto, la deficiencia de su efectividad se encuentra en la radicalidad de las posturas, debido que la apuesta está para una sola habilidad, excluye por ende a las demás. Y es que se ha dicho la nulidad que tiene una lengua cuando se enfoca a desarrollar competencias de un solo tipo, de esta manera la lengua se convierte en una construcción aislada.

No es sino hasta el último de los enfoques; el comunicativo, que se realiza una adecuación a la visión de los idiomas para construir una didáctica más completa y que abone, a partir de los previos enfoques, a una estructura comunicacional robusta. Concibe a la lengua como una herramienta constituida por elementos socioculturales, la cual, para ser aprendida es indispensable retomar cada elemento a modo de brindar una orientación más próxima a la de adquisición. Por ello, el enfoque comunicativo se estructura por las competencias lingüísticas expresadas en el estudio de los símbolos gramaticales y sintácticos, por la cual se genera un reconocimiento de las estructuras particulares de la lengua.

Asimismo, incluye a la competencia sociocultural, para ubicar a la lengua en su forma original al tiempo de comprender los rasgos importantes de su devenir histórico amen

de facilitar la apropiación de la lengua. Se agrega la competencia pragmática, por ésta, a manera de filtro es posible comprender los sentidos, maneras y expresiones propias de los contextos en los que se habla el idioma en cuestión.

En otro sentido, un aporte del presente capítulo es la distinción existente entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Debido a que algunos autores las presentan de manera similar, incluso como sinónimos, se consideró necesario tratarlas bajo sus diversas características a modo que su tratamiento sea distinto. A razón que se presentaron enfoques cuya intención es la adquisición de la lengua, como el TPR o respuesta física total, otros como el de gramática traducción atienden el aprendizaje consciente de las reglas lingüísticas. Luego entonces, no es el mismo procedimiento de un enfoque respecto del otro, si se argumenta a partir de la conciencia como punto de inflexión para ambas es posible aludir que son distintas.

El aprendizaje es un proceso consciente, requiere de una reflexión sobre la misma lengua, ésta, si bien tiene una incorporación por procesos más complejos, no deja de ser monitoreada y cuestionada por el aprendiz. Por otro lado, la adquisición, como proceso inconsciente, dado que el infante no se pregunta respecto de las estructuras y tampoco desarrolla comparaciones respecto de la lengua materna, de ahí que la adquisición se considere como un proceso natural mientras que el aprendizaje es un proceso alterno.

A razón que el enfoque comunicativo tiene como núcleo las competencias comunicativas y éstas han si explicadas previamente. Se resalta el papel de la conjunción entre el enfoque y las competencias comunicativas, de manera especial en el contexto educativo actual. Esto porque hoy día se habla de competencias al por mayor, en el campo educativo es difícil coincidir con profesorado que se encuentre al margen, al menos de una imagen general de las mismas.

Una cuestión interesante que llama mucho la atención, y que no puede pasarse por alto, es que no existe una homologación en cuanto a su aparato conceptual, pues no hay consensos sobre los mismos. Se sabe que son habilidades, pero para considerarlas como tales, echan mano al plano etimológico de la propia palabra, sin embargo, se han dejado de lado

fines y características para su comprensión. Lo anterior limita la concreción de los objetivos pedagógicos y curriculares a alcanzar. Se desarrolla un discurso de lo ideal a través de presunciones contextuales y de posibilidades, pero siempre en el plano de la subjetividad. Se agrega que se dificulta la forma en que se constituyen, o en su defecto, reconstruyen aspectos vinculados con sus momentos históricos propios de su naturaleza. En suma, las complicaciones devienen para fundamentar un plan de estudio con las metodologías correspondientes. En segundo lugar, para poder concretizar dichas propuestas en la praxis educativa (Díaz-Barriga, 2006).

En suma, la falta de una conceptualización específica expone de manera reiterada la diversidad desde su concepción, desde las diversas miradas epistemológicas y marcos contextuales de la que proviene, con aplicaciones igualmente variadas. Éstos vacíos de corte conceptual, que a su vez provienen de su construcción epistemológica e inciden en su metodología no coadyuvan mucho en la implementación curricular. Su falta de exactitud conlleva la disminución en la validez de todo el proceso. Se considera que conduce a la pérdida del rigor pedagógico, se acerca en demasía a una tendencia del discurso educativo planteado a modo de intentar una configuración de “progreso y modernidad”.

En consecuencia, es posible de cierta manera la justificación de currículos educativos cuya formalidad se encuentra en la formación de destrezas y habilidades, por su desarrollo histórico, laborales que conllevan a ignorar las variadas dimensiones por las que se crea y constituye un conocimiento. A razón de lo anterior, se puede dilucidar la tendencia para aproximar a los procesos académicos cerca de los marcos mercantiles y de comercio. Hasta hace poco se desarrollan más bien de manera paralela, empero hoy, más que nunca la educación parece estar atravesada por los procesos laboristas en la preparación de mano de obra profesional.

En el mismo tenor, la evaluación de las competencias es un tema de igual importancia y mucho grado de tensión a su abordaje. Por un lado, porque se privilegian más bien los resultados que los procesos. La formación implica un entramado de cuestiones

humanas y sociales que no se limitan a la capacitación mecanizada de la educación (Cabra, 2008).

La nueva educación capitalista le ha nombrado del Rey y Sánchez-Parga (2011) en una investigación por demás admirable, en ella detalla una crítica al actual modelo por competencias y su función utilitarista de mercado. En ella explica de propia devaluación de carreras profesionales hasta el funcionamiento operativo e irreflexivo que proponen desde un punto de vista económico. Complementa de manera grata lo que se ha abrevado en el presente documento respecto de la inmersión de las competencias en el marco educativo mexicano y su implicación en los procesos reflexivos de los estudiantes.

Quienes, hace algunos años tendían a estar en un proceso más completo de formación educativa, pues la orientación de las políticas educativas estaba enfocada en potenciar las capacidades de corte intelectual en los aprendices. No se contemplaba el utilitarismo de la educación en un sentido instrumental, sino que se exponían diversas áreas del conocimiento para construir un pensamiento ordenado en aras de generar propias conclusiones respecto de las problemáticas.

Hoy, por ejemplo, se deben solucionar dichos problemas, a partir de “guías o procesos pre-establecidos” para conseguirlo, de modo que los procesos son prácticamente los mismos para todos. El estudiante tiende a resolver dichas cuestiones en la manera en que se diseñó la planeación curricular. Una posible razón de lo anterior es la adaptación de la didáctica educativa, específicamente la de educación superior a los esquemas basados en las competencias. Se forzó de deliberadamente una construcción educativa a procesos provenientes del mundo del trabajo. Se tradujo en un sistema mecanizado de formación no del mundo de las ideas, del liderazgo y de la crítica, sino a uno de la sistematización de procesos prediseñados para la solución de problemas planteados desde la oferta y demanda laboral.

A razón de lo anterior, expone del Rey y Sánchez-Parga (2011), el sistema ha permeado con mayor fuerza en países en donde el arraigo de un pensamiento educativo con

menor tradición científica que en aquellos en donde dicha construcción educativa se muestra consolidada y sostenida. Desde una visión socioeconómica, y dicho todo lo anterior, es posible atender a las competencias como colonizadoras educativas. A través de ellas se facilita la formación de mano de obra cuya función se encuentra en el mundo laboral más no en el desarrollo cognitivo. Parece que no se antepone la educación al servicio del estudiante, sino éste último, ya con capacidades específicas, al mundo económico.

Esto es porque no es un secreto que el libre mercado y los modelos económicos requieren especialistas en áreas sumamente delimitadas con funciones a detalle. Que sepan aplicar las “nuevas” tendencias tecnológicas aplicadas en la educación, amén de detallar su capacitación y emplearlos para sustituirlos por otras generaciones cuya dinámica es mayor, pues el mercado y sus variaciones exigen mayores demandas por un tiempo limitado.

Lo que se conoce hoy como operante y moderno en un tiempo corto será desechado, el conocimiento al igual que el “capital” humano se convierten en significativos por un tiempo determinado empero son siempre reciclables a corto plazo. En adición, las competencias, al ser una forma de aproximación al conocimiento por el cual se aplican habilidades determinadas. Se podría concebir una reducción técnica de los conocimientos por la cual no se desarrolla un pensamiento reflexivo, de manera analógica se interpreta que “la educación por competencias prepara un vivero de mano de obra barata” (del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p.8).

Se concibe una pedagogía del opresor por la cual se genera una mira economicista y degenerativa del pensamiento crítico. Una pedagogía para el trabajo, debido a que en el mundo de los negocios lo que menos interesa es una persona libre de pensamiento, que busque la justicia social, el empresario, desarrolla una idea de organizacional productiva que le remunere en utilidad económica con un posicionamiento de mercado.

De acuerdo con lo dicho por Cabra (2008), las competencias parecen un retorno al planteamiento de los objetivos conductuales que supuestamente han sido superados. Por tanto, ésta crítica abona mucho en la incidencia de las competencias al pensamiento crítico

de los estudiantes. La sensación es un regreso al conductismo operante, en el que las capacidades cognitivas se limitan al estímulo-respuesta. Pues las habilidades puestas en marcha son la operatividad que se busca de los aprendices y futuros trabajadores.

En suma, y bajo apreciación de quien ésta líneas escribe, se deja entrever que se ha perdido la promoción del sentido crítico en la educación basada en competencias. Éste ha sido intercambiado por un sistema mercantilista y utilitario por el cual se advierte a la educación como una corporación, por ello se alude la frase de Laval retomada del libro con el mismo nombre; *L'école n'est pas une entreprise* como una crítica al desarrollo del modelo económico neoliberal a partir de las políticas educativas.

## **Capítulo IV. Pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés por competencias**

### **4.1 Aproximación conceptual y características generales del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico no es un concepto ignorado. Se han establecido aproximaciones por demás diversas en el sentido estricto y general de la misma palabra. Por lo anterior, no existe un consenso respecto de la homologación en cuanto a su significación. Sin embargo, es posible abordarse desde las diversas áreas de necesidad que según corresponda. Su importancia y justificación en el campo educativo hoy día dan la sensación de mantenerse en “boga” por la imperiosa necesidad que las políticas educativas trazan. En los procesos educativos se busca la consolidación de los objetivos curriculares en la solidificación del pensamiento crítico.

Se observa que, las voces que cuestionan la calidad educativa en los modelos actuales suenan en menor medida. Se aplauden modelos basados en los índices de ingreso y de egreso respectivamente, se coartan los saberes diversos de las comunidades en el afán de la consolidación de la ciudadanía global. Como resultado de estas prácticas se desarrolla una tendencia para acumular información en el estudiantado, más allá de generar espacios de reflexión y crítica del entorno.

Da la impresión de que los modelos actuales limitan dicha abstracción mental puesto que la toma de decisiones es infravalorada en los procesos cognitivos dentro de la educación formal. De esta manera el pensamiento crítico pudiera aparecer como uno de los puntos clave a los cuales debe voltear la educación hoy día.

El debate sobre aspectos sociales está desfasado. En la enseñanza del inglés no se reconocen aspectos fundados en la crítica propositiva. Se espera que el estudiante repita frases, en contextos distintos al propio, de situaciones idealizadas. Los temas que se abordan tienen un fin netamente ficticio. Por consiguiente, los cuestionamientos no tienen una

relación directa con el aprendizaje de la lengua. Así, el aprendizaje del inglés es limitativo de una estructura gramatical incuestionada.

Como se observa, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en la construcción de realidades alternativas del sujeto en cuestión. Se trata de una habilidad que desarrolla por los diálogos intersubjetivos entre los sujetos que intervienen en los procesos de comunicación. En ese sentido, el pensamiento crítico coadyuva de manera directa a la expresión directa del posicionamiento ideológico del estudiante. Se tienden puentes por los cuales aspectos subjetivos como las expectativas e ideas circulan sin menoscabo de ser limitados.

Facione, P. (Coord.). (1990) enarbola una suerte de estructuración del pensamiento crítico con características bien definidas. Se establecen habilidades propias de una persona reflexiva. En primer lugar, se abunda sobre la interpretación del entorno del sujeto. Esta categoría contempla la categorización de los significados. La decodificación del significado, así como la clarificación de este. Como se aprecia, se basa en una forma de conceptualización de una abstracción sistemática. Una forma base en la que el pensamiento tiene una solidificación en cuanto a la relación significado-significante. Lo cual deriva en la apropiación del entorno.

En un segundo momento, se debe someter al tamiz del análisis crítico y reflexivo. Para ello, se toman en consideración aspectos vinculados con la examinación de ideas de forma genérica. En este apartado se presupone una regulación personal de las mismas. En la consecución de lo anterior se identifican

Luego, de manera próxima se encuentra la evaluación a partir de inferencias. En ese sentido, las características inherentes a una persona quien ha desarrollado el pensamiento crítico tienen, un punto de relevancia en la explicación y sobre todo en la autorregulación en sus procesos cognitivos. Como consecuencia de lo anterior es la posición que tiene la persona para analizar argumentos discriminadamente.

Otro elemento que cobra especial relevancia es la evaluación. No vista como el momento para conocer si los procesos son efectivos o no. Tampoco se trata de una evaluación a manera coercitiva. Busca una forma de valoración de los propios argumentos y críticas. Esto representa un paso en un andamiaje discursivo liberador. El conocer los argumentos y deficiencias de este estriban en una formulación compleja del posicionamiento ideológico de la persona.

Por lo anterior, se entiende que la evaluación de los argumentos constituye una forma de interrelación con los demás elementos y sujetos que intervienen en el acto comunicativo. Esto significaría en buena medida comprender el proceso de manera horizontal, evitando la verticalidad con que generalmente devienen los procesos cognitivos actuales. Lo que se pretende con el desarrollo del pensamiento crítico es una dualidad recíproca entre los sujetos. Esto conlleva a la natural reorientación de las posturas desde una autorregulación.

Con los procesos anteriores se accede invariablemente a la inferencia de significados. Con los datos presentados como evidencia, en la conversación se accede a variedad de postulados. Se generan alternativas al pensamiento, ideología o presupuesto con anterioridad. Razonamientos deductivos conducen al esbozo de conclusiones complejas. La inferencia no se genera por simple especulación. Atiende en todo momento a un proceso reflexivo alejado de la tecnicidad.

Otro elemento característico e integrador del pensamiento crítico es la explicación. Como una forma de pensamiento que ya ha sido complejizado, la explicación es parte de la cumbre dentro de la habilidad en comento. La explicación no se reduce a comentar un fenómeno, sino que se dirige al establecimiento de resultados. No se convierte en un momento utilitarista, sino que, por el contrario, el desarrollo de la habilidad, a manera de proceso permite justificar los medios en general. Por tanto, no es determinista o finalista, sino que se vuelve procedimental. A consecuencia de lo anterior, se abre la posibilidad de presentar argumentos concretos.

Finalmente, la autorregulación, la cual, como se ha avizorado, se encuentra en todos los momentos del desarrollo del pensamiento crítico. Existen dos fases dentro de esta etapa, a saber; la auto examinación y la autocorrección. La primera funciona como una surte de evaluación que va desde la interpretación hasta la propia explicación. La segunda, es un puente con la interpretación de los significados. La autocorrección, como último apartado del proceso es la forma en que cicla el razonamiento subjetivo.

Por lo anteriormente expuesto, el pensamiento crítico es una habilidad o capacidad que tiene un estudiante quien resuelve problemas dentro y fuera del salón de clases. Se trata de un procedimiento, el cual genera valores simbólicos y racionales a todas las creencias y sobre todo a las emociones (Creamer, 2011). De esta manera se legitima una ideología personal que trasciende el plano de la arbitrariedad y se funda en el respaldo de un proceso ordenado y metódico.

Se da cuenta de la imperiosa necesidad de aplicación del conocimiento a casos concretos y determinados en un contexto situacional. El problema deviene cuando se vislumbra al pensamiento crítico como la panacea de la problemática educacional. En los planes curriculares se estructuran objetivos que se dirigen al desarrollo de la competencia. Sin embargo, se queda en una justificación sin sentido. Se esgrimen apartados con dicha característica para excusar las deficiencias en los procesos. Se les ve como un objetivo y no como un fenómeno metódico. A manera analógica respecto de la evaluación, hoy día al pensamiento crítico se le concibe de forma sumativa y numérica en lugar de considerarlo formativamente.

Campos (2007) establece un parámetro sobre las características sobre las que se erige un buen pensador crítico. Es una forma de reconocimiento de aquellas habilidades por las cuales una persona se considera habrá desarrollado dicha capacidad. Comienza con la racionalidad. Esta característica, la cual nos distingue de los animales, es el uso discriminado de todos los elementos cognitivos con los que cuenta la persona. Se constituye a base de la razón apoyada de pruebas presentadas en una realidad en la que se desenvuelve el individuo. Otro aspecto fundamental es la autoconciencia y la honestidad. Y es que para conseguir una

auto examinación, es menester tomar en deferencia el reconocimiento de aspectos que pudieran viciar la determinación ideológica. El someterse al riguroso tamiz de lo tendencioso de la idea es un benefactor para con concreción del desarrollo del pensamiento crítico.

El mismo autor reconoce además la mente abierta para considerar los demás puntos de vista. Para efectos del presente documento, se le piensa como empatía por los otros discursos. Esto es tener la habilidad de reconocer las realidades-mundos de los demás. Cuando se preserva un estado de conciencia empático, se accede a realidades divergentes. Se abren opciones que en determinado momento pudieran pasar por obviedades o rechazadas.

Para adicionar lo comentado hasta ahora, se hace revisión de un artículo respecto del pensamiento crítico y su relación con la teoría educativa contemporánea. En dicho documento se busca conocer el papel que posee dicha forma de razonamiento en los procesos pedagógicos actuales. En ese sentido, esboza determinadas limitaciones de este dentro de la pedagogía moderna.

Debido a lo anterior, Morales (2014), conoce el pensamiento crítico desde una crítica epistemológica que va desde un apartado racional y metodológico. En ese sentido, como una construcción estructural fundada, se busca la validez del conocimiento mismo. Concibe entonces al pensamiento crítico, en primer lugar, como un razonamiento. Esto lo sitúa como un análisis consciente. El sujeto debe contar con capacidad para examinar su propio proceso cognitivo, tal como se ha explicado con anterioridad.

Otro aspecto relevante del pensamiento crítico es que dicho razonamiento se logra a partir de una explicación epistemológica empero sobre todo científico social. Por lo anterior, se entiende como un eslabón en la comprensión de la realidad social que circunda al sujeto. Cuestión de suma relevancia es sin duda que el propio proceso metodológico es evaluado. Se cuestiona la forma en que se conoce la realidad. No se limita a la descripción, sino que atiende una explicación e interpretación de esta.

Como un apartado importante, que, aunque pareciera una obviedad, se reconoce la necesidad de contar una forma estructural para modificar la realidad. Ya que se conoce, se buscan métodos para modificarla. Desde este enfoque, el sujeto se asume como un ente de cambio estructural social. La función no es pasiva ante los elementos que le circundan.

Debido a lo anterior, se explica la conciencia desde la cultura fundado en el lenguaje. Desde dicha concepción, es una forma para generar diálogos intersubjetivos por los cuales se oriente la acción educativa. Se entiende por qué se constituye desde la teoría crítica de la educación que constituyen los elementos el propio fenómeno social. De la necesidad de contar con aproximación prácticas respecto de lo que se teoriza. No se pretende indagar el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sino que, además, se reconozca el papel preponderante en los estudiantes amen de considerarse como agentes de cambio social desde su posición como futuros profesores.

#### **4.2 Pensamiento crítico en la educación contemporánea**

Se ha profundizado en el pensamiento crítico como un razonamiento en sus aspectos generales. Sin embargo, para el presente documento se torna relevante la necesidad de dilucidarlo desde la mirada en las competencias educativas dado que es el tema que compete. Por ello, cabe destacar la imperiosa necesidad de circunscribir al pensamiento crítico en la educación de manera general. De esta manera, Fernández y Silnik (2012) retoman, el con ahínco, el trabajo desarrollado por el pensador Hinkelammert. Fundamentalmente circunscribe que, para que el pensamiento aspire a ser crítico, debe situarse a la par un sentido emancipatorio. Para ello, conoce del pensamiento que no se funde en la necesidad de mercado. Evita el reconocimiento hegemónico centrado en las demandas del mercado.

Fundado en lo anterior, se reconoce una tendencia con aspectos medulares centrados en la humanidad. Características inherentes a la persona y sobre todo en su bienestar. Sin embargo, no a la prosperidad económica, sino aquella por la cual se mantenga la esencia y

naturaleza humana por encima del mercado económico. El bienestar entendido como el buen vivir, no como el buen tener. En capítulos posteriores se abrevarán aspectos de tipo económico, político, así como social y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

La precisión actual deviene en la cosmovisión del progreso entendido de manera lineal y ascendente. Un progreso vinculado directamente con talentos de corte económico o acumulación. Hoy día, se aprecia una especie de educación cuya finalidad es el crecimiento pecuniario del individuo. Un incremento en los capitales que abone al desarrollo personal y social. No atiende a la comunidad, sino al trabajo individualizado. La cooperación no forma parte del trabajo educacional.

Una propuesta que sirve de refuerzo argumentativo para el presente documento es la esbozada por Morales (2018). La autora promueve el pensamiento crítico desde la mirada de Freire. Los aspectos más importantes están centrados en los profesores, quienes estructuran los espacios socioeducativos. En ese sentido, el rol del docente será el que delimite un espacio justo. A partir de su propuesta didáctica se reconocen aspectos equitativos o desiguales. La figura del docente es fundamental en los procesos de construcción de espacios democráticos en el salón de clase.

La representación del docente y su didáctica son precursores de los espacios de convivencia, así como las interrelaciones de los sujetos dentro del proceso de formación. Dicha figura, si tuviera a bien, podría constituir la construcción del conocimiento compartido por lo cual se aspire a la humanidad libre. Se observa una suerte de cooperación, tal como se ha avizorado con anterioridad. Espacios de comunicación e intercambio de posiciones ideológicas que promuevan inquietudes y espacios para discernir.

La emancipación que propone el autor es entendida desde la interrelación entre la teoría llevada a procesos prácticos. Los diálogos intersubjetivos logrados por los sujetos que intervienen, se consideran discusiones argumentadas. Espacios para la diferencia. Como se ha abrevado, momentos empáticos de la divergencia de posiciones ideológicas.

Como consecuencia de lo anterior, la justicia educativa. La consideración de aquellas minorías consideradas como excluidas. Todas y cada una de las desigualdades establecidas por fenómenos económicos, políticos y de género son imperiosamente susceptibles de ser tomadas en consideración. No deben dejarse relegadas por la necesidad de estructurar formas de pensamiento relacionadas a la acumulación de capital. Se piensa de una redistribución del capital educativo e ideológico.

La mediación en la sociabilización de los docentes es medular en el desarrollo del pensamiento crítico y liberador. Una propuesta de vida que emana desde la propia escuela y trascendental en todos los aspectos contextuales de la persona (Lucio y Cortez, 2018). Resulta significativo considerar aspectos supra-educativos. Sobrepasar la limitación que responde a las tradicionales evaluaciones sumatorias desde la posición numérica. Atender otros aspectos cualificables deber formar parte de una deconstrucción del paradigma educativo.

Es la responsabilidad personal la que erige la noción del estudiante. Se le hace participe de su propio aprendizaje. Se le enseña a descubrir sus propias capacidades en su proceso formativo. Se le dota un rol activo en su aprendizaje. Dicho papel es proactivo para un cambio social. Erigirse como agente de cambio es la ruptura del paradigma tradicional con aquel crítico y propositivo.

### **4.3 Pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**

A lo largo del presente capítulo se ha desarrollado un análisis del pensamiento crítico en general. Posteriormente, se explicó la manera en que el mismo podría permear en el sistema educativo actual. Además, se han reconocido una serie de problemáticas en el proceso para constituir una pedagogía liberadora y crítica.

Aún con lo esbozado con anterioridad, se desarrolla ahora desde el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dicho proceso formativo cuenta con ciertas diferencias respecto de otras ramas educativas. Además de aprender aspectos de fondo, se lleva un proceso paralelo formativo en una lengua extranjera. Contextualizado, la formación de futuros docentes de inglés presupone un proceso dual. Por un lado, contenidos fundados en la pedagogía y por el otro, una apropiación de estos en una lengua distinta a la del español.

Esa característica se torna compleja cuando se agregan talentos que revisten un pensamiento crítico. De lo anterior, se cuestiona si el profesor de lenguas extranjeras cumple como una labor didáctica liberadora. Realmente, ¿un estudiante de lenguas extranjeras es guiado por un proceso crítico? Se cuestiona además si ¿el profesor de lenguas extranjeras plantea una didáctica alejada de la memorización y de los formalismos?

Para efectos de responder lo anterior, se reconocerá el contexto del propio profesor dentro de sus didácticas pedagógicas. Según plantean Lucio y Cortez (2018), la problematización en la construcción de un pensamiento crítico parte de la vida cotidiana de la comunidad. La propuesta está encaminada al aprovechamiento de aspectos variados. Tanto las vivencias como experiencias son susceptibles de reconocerse.

La problemática principal está precisamente en el aprendizaje situacional común en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente el inglés. Los contenidos bibliográficos en los materiales didácticos en todo momento atienden aspectos culturales alejados de la realidad del estudiante.

En aprendizaje no es situado en las experiencias, así como conflictos reales de los estudiantes. Se observan situaciones desconocidas o idealizadas de “aproximaciones” referenciales. Si bien, el aprendizaje de la lengua debe reconocer la cultura anglosajona, por ejemplo, lo cierto es que no se analizan aspectos de fondo sino de forma. No se argumenta, ni se discute una problemática real. Se articulan discursos artificiales y mecanizados.

Por lo anterior, no es viable problematizar la parte política del entorno. Se quedan en planos descriptivos situacionales. Todos los elementos gramaticales, semánticos y sintácticos, aún fundados en requisitos supranacionales, no desarrollan procesos críticos del entorno internacional. En ese sentido, se introduce un pensamiento de ciudadanía global. De manera hegemónica se publica una vida “ideal”.

La representación en los perfiles profesiográficos, de estilo de vida, de formas de subsistencia son una constante en los materiales utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aun cuando explican una labor crítica en sus actividades, lo cierto es que didácticamente no se logran de manera formal. Da la impresión de que los estudiantes prestan, de manera pasiva, una atención básica a las problemáticas actuales.

El desarrollo del pensamiento crítico funge como una forma de contraposición instrumentalista tal como se atienden las competencias hoy día en el contexto mexicano. A través del mismo se dilucida la posibilidad de encumbrar un pensamiento divergente. Punzante en sus proposiciones, cuyos saberes tienen raíces interculturales. Se comprende la pluralidad de saberes y se acogen con respecto y empatía. Se abre un abanico de posibilidades en la construcción dialógica de diálogos intersubjetivos que transformen la sociedad de los discentes de lenguas extranjeras.

El papel del estudiante se torna más complejo. La simplicidad que lo caracteriza se desvanece con la potenciación del pensamiento crítico. Dejan de ser personajes acumulativos en los procesos de aprendizaje. Se erigen como sujetos activos y de cambio. Con la ruptura paradigmática se construyen perfiles profesionales consolidados. No se limitan a individuos traductores de frases pre-estructuradas y mecanizadas. Adquiere mayor dominio de sus postulados e ideologías.

#### **4.4 Reflexiones en torno al pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés por competencias**

Para concluir el presente apartado, resta esbozar una serie de reflexiones sobre el pensamiento crítico en el de aprendizaje del inglés por competencias. En primera instancia se reconocen a los sujetos articuladores del proceso educativo. Se retoman en un orden de prelación indistinto, tanto con los docentes como la figura de los estudiantes.

En segundo momento se atienden los elementos contextuales que circundan precisamente al aprendizaje de inglés por competencias. Se explican los programas educativos, los materiales, así como los recursos aplicados a la educación. Se ahonda en la correspondencia que tiene el Estado mexicano respecto la comunidad internacional. De ahí que se tomen en cuenta los preceptos que dictan los organismos internacionales. En ese sentido concluye el capítulo, buscando conocer a priori el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias.

Dicho lo anterior, los profesores tienen un papel preponderante en el proceso educacional de los estudiantes. Desde la mirada de la pedagogía crítica, se debe erigir como un proclamador del pensamiento libre y de discernimiento. Debe augurar una serie de construcciones complejas en sus estudiantes para cuestionar y criticar su mundo próximo.

El rol, en el deber ser, del profesor se sitúa en constante movimiento, se erige apostado a la duda filosófica. Un papel activo a manera de sujeto transformador debiera constituir su estructura profesiográfica. Así, los diálogos intersubjetivos tienen posibilidad de construcción en las aulas. A pesar de ello, como se explicará más adelante, el profesor, derivado de situaciones diversas, no ha podido desarrollar dichas particularidades.

Las características presentadas con anterioridad forman parte de un constructo por el cual el estudiante pudiera desarrollar habilidades situadas en el pensamiento crítico. Los espacios dialógicos permitirían la consolidación de dichas estructuras. Empero, la identidad del profesorado no es perceptible o bien delimitado.

Las necesidades económicas de un mundo globalizado han orientado las políticas públicas y por consiguiente las educativas. En ese sentido, el mundo laboral y educativo tienen una relación inalienable en el sentido de causa-efecto. Es indiscutible que la búsqueda del conocimiento se funda en las necesidades reales de subsistencia y la acumulación. Por lo anterior, la elección de una formación profesional está dirigida a satisfacer la oferta y la demanda del mundo del trabajo.

El perfil del docente de lenguas extranjeras presenta rasgos difusos respecto de los demás perfiles laborales. Si bien en la forma se da por sentado que un licenciado en la enseñanza del inglés será profesor, en el fondo poco se alude al perfil de la docencia, pues la atención está centrada en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El rasgo con mayor preponderancia es el de un curso extenso de inglés. Por lo anterior, se estructura una posición desde la cual, el estudiante asume un rol de aprendiz de idiomas. Sin embargo, la docencia en sí misma no se construye como punto medular de la formación académica, tampoco laboral.

Las circunstancias que envuelven al profesor delimitan y trazan sus procesos didácticos. Los cuales, por lo general atienden aspectos de tipo memorístico, así como de repetición de fórmulas preconcebidas. Esas prácticas alienan al receptor de la información. No promueven un pensamiento crítico. Ya que, desde de la figura de autoridad del docente no se permite la especulación ni los cuestionamientos abiertos tanto de los procesos como de los contenidos formales de la materia.

Por otro lado, el estudiante se aleja de las características genéricas que un docente de lenguas debe desarrollar, está la articulación de saberes disciplinares. Esto es; un experto en la materia con capacidad para entender y resolver realidades en las aulas (Fandiño, 2017). Los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla dan cuenta de ello, según lo resultados que se mostrarán en la presente investigación.

Se habla de sujetos con capacidad de repetir más no de abonar información. Éstos no muestran capacidad por la cual se propicien diálogos intersubjetivos para discernir. La dirección comunicacional es limitada respecto de la figura del profesor. Lo mismo que con sus pares próximos. El trabajo individualizado es sin duda la punta de lanza del trabajo pedagógico actual en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La comunicación entre pares no es un fuerte en el proceso de aprendizaje. Tampoco lo es el trabajo en colectivo. A razón de lo anterior, no se generan diálogos que propicien la discusión argumentativa. La pasividad y característica receptora de los estudiantes estiba en la falta de réplica ante los posicionamientos ideológicos dominantes del profesor. Se desarrolla una estructura tradicional de roles. El profesor es la “fuente” de conocimientos y saberes. La cátedra se dicta de forma unidireccional. El espacio para la discusión es invisibilizado o nulificado de forma implícita.

Sobre los elementos contextuales, los programas educativos, específicamente el de la BUAP hacen alusión al desarrollo de un pensamiento crítico y competencias para la vida. Se presupone que la competencia comunicativa es un eslabón entre el mundo de la teoría con el de la vida. Esto significa que lo aprendido dentro del salón de clase debe tener una aplicación práctica en el mundo del trabajo. La visión entre lo laboral y educativo cada día se vuelve más homogéneo. Dicha característica hace de la educación, más allá de una formación integral desde el propio estudiante a un proceso mecanizado de producción de mano de obra calificada.

Tanto los materiales como los recursos didácticos son los elementos en el engranaje de dicha relación pragmática. La bandera con la que se justifica la introducción de materiales didácticos con características mecanizadas es el desarrollo del pensamiento crítico. Se aluden temas descontextualizados del estudiante. Se consideran anhelos fuera de su realidad. Esta cosmovisión parte desde las políticas educativas globalizadoras y fundadas en la construcción de una ciudadanía global.

Así, el papel que juega el Estado mexicano es una correspondencia internacional. La ratificación de los tratados internacionales es una forma de la comunidad internacional para supeditar a sus Estados miembros a sus políticas expansionistas. Prueba de ello, los organismos internacionales económicos tienen el papel preponderante en el desarrollo de las políticas educativas.

A consecuencia de lo anterior, los organismos económicos internacionales, a través de las políticas educativas suscriben una educación fundada en las necesidades del mundo laboral. Así, la relación inherente en ese pragmatismo funcional, los actores en la educación están supeditados al desarrollo del pensamiento mecanizado. No se propician escenarios ideológicos alternos al del desarrollo económico. Los procesos de aprendizaje se tornan limitativos.

#### **4.5 Pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias; una mirada económica internacional**

Para comenzar el presente apartado contextual, es menester precisar que el objetivo general del mismo es el análisis del contexto del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés por competencias. De ahí la razón de haber desarrollado un barrido documental por unidades de análisis, así como de categorías y subcategorías por las cuales transita el texto para de estructurar un diseño horizontal para lograr puntos de encuentro entre ellos. Esto significa el desarrollo por apartados específicos vinculados con aspectos económicos en primer lugar, seguidos de los políticos, ideológicos y culturales.

En este primer objetivo específico se describen las competencias comunicativas en el contexto internacional, primero a nivel organizacional global, seguido de un análisis de la región europea para atravesar por el contexto asiático oriental. Lo anterior bajo la premisa que el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias en el plano internacional se encuentra atravesado por elementos económicos que limitan el pensamiento, aproximándolo a la tecnicidad.

Desde una mirada global, a razón del Banco Mundial, se trazan líneas de acción predominantes que aterrizan en los sistemas educativos de los diversos Estados que forman parte de la comunidad internacional. De manera enfática en aquellos considerados como subdesarrollados.

Es posible atender la agenda del Banco Mundial, no por la construcción primera que se deja ver en su mapa estratégico, por la cual se intenta en primer lugar erradicar la pobreza mundial al tiempo de generar una “prosperidad compartida”, sino ubicarlo como una fuente de financiamiento económico para aquellos países en desarrollo, lo cual, sin duda impacta en la materia educativa.

Desde una fundamentación neoliberal económica, el Banco atiende a una inversión con rendimientos favorables, incluso equiparables a aquellas inversiones que no se

encuentran vinculadas con los sectores pobres, por ejemplo. De manera simple, se trata de una institución que vincula capitales de corte privado a las distintas áreas con características propias de un país en vías de desarrollo para concretar proyectos cuya aceptación. No podría ser de otra manera que con la aprobación de dicho organismo (Maldonado, 2000), es pues una obligatoriedad para los Estados Parte, contemplar las propuestas hegemónicas que de este emanen.

En adición, se trata de un gigante en la producción de estudios y documentos vinculados con las políticas educativas en consecuencia, las competencias, desde la mirada del Banco Mundial (BM) parten de una postura económica. Esto le significa tener una naturaleza mercantil con una correspondencia contrapuesta a la del Estado Benefactor. Es permisible describir la actividad del Banco como facultativa del sector privado y limitativa del público, dado que puntualiza la disminución de aportaciones gubernamentales a la educación superior para potenciar la inversión privada en la materia educacional. De ahí que los indicadores en la educación se perciban como un número que permite identificar avances o retrocesos en los procesos educativos y por los cuales se evalúan las habilidades y las destrezas de cualquier estudiante por medio de un tamiz uniforme.

En consecuencia, dada la naturaleza económica del Banco Mundial, las competencias son el engranaje vinculante entre el campo educativo con el laboral. De modo que todo estudiante y futuro empleado debe contar con habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que le permitan incorporarse de mejor manera al campo profesional. A través de un rastreo breve de los antecedentes para la consolidación del discurso por competencias es posible describir que precisamente son los procesos de reestructuración productiva aquellos por los cuales la formación por competencias toma lugar.

Para el robustecimiento de la economía en mercados variados se echa mano de la medula del Estado como elemento de control: la educación, para darle vida a un proyecto que reactive el libre mercado y potencie la competición tanto laboral como académica a ritmos acelerados. En suma, el fin último del desempeño por competencias es de manera primordial la inserción en el campo global de la economía. De modo que se erige un aparato

ideológico por el cual aquellos conocimientos o saberes aprehendidos en el desarrollo de las prácticas académicas. Transmutan ajenos a obtener un ingreso al campo del empleo y la remuneración económica. Así, una competencia desde el perfil del Banco Mundial está fundamentada en la idea del progreso y la modernidad, ya que con el incremento de la calificación de los denominados recursos humanos se abren las puertas para conseguir índices de productividad, así como de competitividad para el capital privado (Estrada, 2012).

La concepción presentada es un resultado de las políticas económicas que se han trazado, como se ha dicho, por el Banco Mundial a través de sus diversos organismos. En el mismo tenor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tiene un papel por demás preponderante en cuanto al desarrollo de políticas con un fin económico determinado ajenos a lograr mejoras sustantivas en la sociedad. Por consiguiente, su naturaleza está en la resolución de problemáticas suscitadas alrededor del mundo, por medio del análisis de productividad e inversión pública y privada. En ese tenor, dicha organización, al margen del programa *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la misma institución (OCDE, 2015), reconoce a las competencias en primera instancia como habilidades. Esto quiere decir que se trata de contar con la pericia para analizar, así como darle solución a problemas presentados fuera del salón de clase y que son inherentes a la cotidianidad. Además, no se deja de lado el discurso vinculado con la aptitud y la pericia para lograr un buen manejo de la información requerida para tal fin.

Por lo anterior es que la OCDE, a través de instrumentos como la prueba PISA evalúan competencias para identificar dichas habilidades aprehendidas por el estudiante. Se evita entonces la verificación de contenidos temáticos o de información acumulada. Lo que pretende la evaluación es la corroboración de la aplicación del conocimiento en determinadas situaciones por las cuales el estudiante habrá de transitar en su vida diaria. En adición, el *Programme for International Student Assessment* (PISA) comprende el concepto de competencia, en la que destaca la competencia comunicativa desde una mirada global cuyas implicaciones son directas respecto de la educación. En consecuencia, el estudiante a partir de la mirada globalizadora debe comprender su entorno para examinar en primera instancia

su entorno próximo o local y transitar por el global. Este debe contar con una visión del mundo desde la posición de los “otros”, sus interacciones y desarrollo con un fundamento por demás sostenido en desarrollo del bienestar social, así como la democratización de la educación.

Se comprende una posición ontológica de la educación basada en competencias a partir de la tendencia de los modelos globalizadores educativos. Se da cuenta de lo anterior desde que la OCDE traza líneas en las políticas educativas con base en una educación intercultural aunada a la construcción de una ciudadanía educativa global al tiempo de una ciudadanía democrática (OCDE, 2018). Por ello, la prueba PISA está orientada a la evaluación de las competencias comunicativas a partir de estándares globales.

Para la dirección del instrumento evaluativo, así como para el propio organismo, la naturaleza de la competencia comunicativa no es limitativa de una habilidad en específico. Sino que trasciende a una mezcla entre lo que se sabe, es decir un conocimiento, con las habilidades, las actitudes, así como determinados valores susceptibles de ser aplicados. De ahí que se observen al menos cuatro dimensiones en el concepto.

En primer lugar, la idea de un análisis problemático que parte de un contexto local al global, así como la relevancia de una comprensión cultural en dicha bivalencia para que sea el mismo estudiante quien se cuestione, analice a partir de los modelos de pensamiento crítico aquellos fenómenos sociales. La finalidad es dar una explicación a través de contenido denominado tradicional y principalmente tecnológico, de las razones por las cuales dichas situaciones (políticas, económicas, sociales y culturales) se generaron para luego ofrecer soluciones que trasciendan el plano de la eficacia para hacerlo de manera eficiente.

La segunda dimensión refiere al entendimiento y sobre todo a la comprensión de las perspectivas y comportamiento de aquellos cuya visión mundo es diversa y diferente. La concepción de la competencia en esta dimensión trasciende al plano de los valores, debido a que el estudiante debe conocer y hacer propia la cultura, historia, creencias, así como prácticas para reconocer la influencia particular de cada región. Implica madurez respecto de

los demás y su contexto determinado. Es de suma importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras dada su relación con la competencia pragmática la cual se desprende de la comunicativa.

La tercera dimensión tiene como fundamento la apertura del individuo para considerar una apropiación de las interacciones de manera transversal a través de las culturas. El entendimiento de las normas culturales, desarrollo de una adaptación flexible de la comunicación y diálogo con la consideración del comportamiento y de las convenciones sociales determinadas.

Como se ha dicho, la dimensión última de las competencias es el accionar a manera de respuesta para el bienestar social, así como su desarrollo sostenible. Resalta entonces la influencia del estudiante para con su comunidad y por tanto para el mundo entero en sus proceder. De esa manera, para el plano local se desarrolla una actuación directa mientras que para contextos con dimensiones geográficas mayores es indispensable la utilización de tecnologías digitales, aún con todo dicho acto está siempre presente, sea de acción incluso de omisión. En el círculo educativo de la modernidad, se genera entonces una educación que además de estar basada en tecnología, ésta misma la produce y genera además una réplica de la información cuyo acceso se constriñe a ella.

De modo que la dependencia por la tecnología hoy es ineludible, al menos bajo el esquema planteado por los organismos ya enunciados. Aquello que no tenga como finalidad una aplicación práctica por procesos tecnológicos, es inútil para la formación basada en competencias debido a que el empleo del conocimiento y de las aptitudes se debe medir a partir de ¿qué tanto puede hacer el estudiante? y ¿cuán capaz es el estudiante en casos determinados?

El empleo de las competencias, así como su evaluación parten de tres supuestos en su campo de acción, a saber; frente a frente con la situación planteada, esto quiere decir de manera presencial o mecánica. De manera virtual a través de herramientas tecnológicas no limitativas de la distancia y las mediadas, es decir, encuentros prácticos que suceden a través

de imágenes en los canales mediáticos susceptibles de ser tecnológicos. Para la OCDE, la modernidad tecnológica es un eje medular para la conceptualización de las competencias educativas.

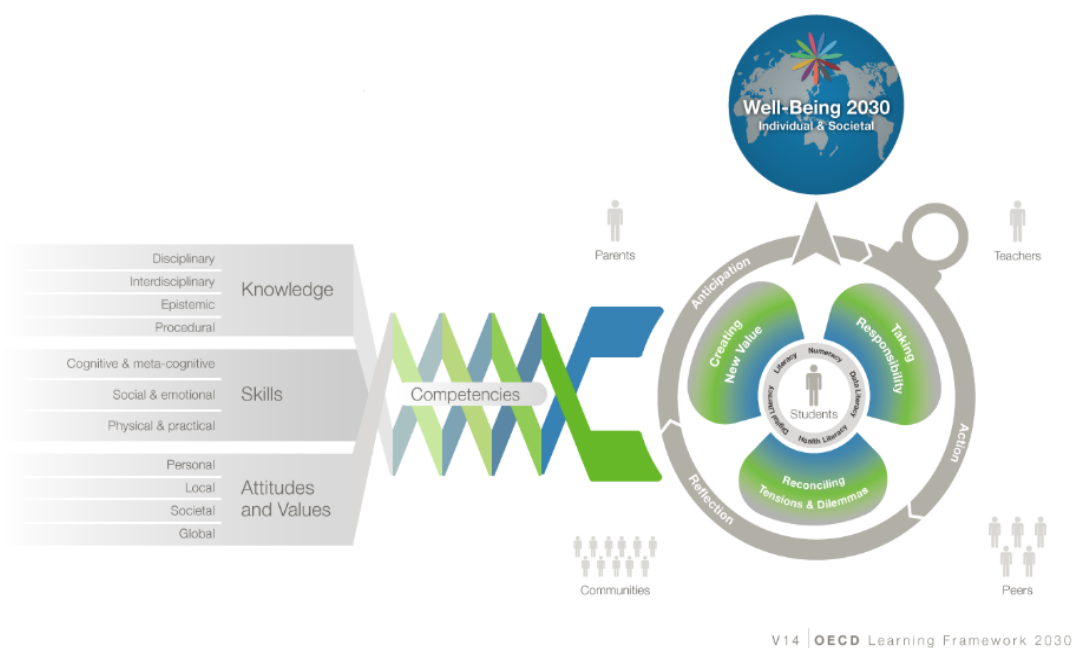
Otro punto importante que destacar es la existencia de un marco de referencia educacional para año 2030 *OECD Learning Framework 2030* el cual ofrece una proyección educacional a futuro en los sistemas educativos globales. Dicho instrumento tiene como eje principal la atención a los sectores educativos a partir de la diversidad de cambios sociales constantes. Retoma el aspecto ambiental, económico y social como elementos preponderantes en la construcción social, de ahí que el trabajo de dicho proyecto esté vinculado con el plan de las Naciones Unidas *Global Goals for Sustainable Development* (SDGs). Para redondear, la intención del paralelismo de los proyectos se visibiliza en el desarrollo sostenible a través de la colaboración y participación social.

De lo anterior se delimita el papel de las competencias en el marco normativo de la OCDE. En el plan se establece que la fundamentación del sistema correrá por la movilización del conocimiento, habilidades, actitudes, así como valores por los cuales se busca un proceso de reflexión, además de anticipación y sobre todo acción. Se trata de encumbrar al aprendiz en un desarrollo entre las competencias necesarias con el mundo y sus necesidades (OCDE, 2018). Del plan de 2030 surge el *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo Project)*. En la nueva mirada, así como una especie de reestructuración del aparato conceptual y de aplicación de las competencias educativas, se categorizan en “competencias transformativas”. Entonces, el estudiante debe innovar, ser responsable, así como ser consciente de los valores actitudinales, esto representa la consolidación de una forma de pensamiento económico por el cual se generen oportunidades de productividad y por ende crecimiento sostenido.

En suma, se considera la especialización más objetiva del trabajo, que los estudiantes tengan visión de futuro amen de desarrollar más de lo que hay; nuevos productos, mejores trabajos, pensar en formas de vida diversas, ampliar la gama de sector bajo esquemas de trabajo corporativo. Un pensamiento innovador y crítico, para este organismo significa

una expansión de mercado y servicios. El discurso del plan de selección de competencias toma en cuenta la necesidad que el estudiante sea un mediador de las disparidades sociales. Que con autonomía e innovación se construya una sociedad más democrática e integrada, consolidar las relaciones interpersonales es una de las perspectivas que más domina el pensamiento institucional.

Figura 3. The OECD Learning Framework 2030: Work-in-progress



Para concluir con las competencias transformativas planteadas a partir de las políticas educativas, se encuentra la generación de rasgos vinculados con la responsabilidad social. En adición, la moral como punta de lanza debe acompañar al pensamiento crítico para empoderar al aprendiz a la auto-reflexión y al ordenamiento del actuar frente a problemas cotidianos. Esto significa que la solución de conflictos no debe ser limitativa, sino multifactorial y ecléctica en la toma de decisiones desde ética se debe contar con una autorregulación, un autocontrol, auto-eficiencia, así como responsabilidad es posible adaptarse a la construcción de competencias de los futuros profesionistas (OCDE, 2018). Por ello surge el denominado “*learning compass*” a manera de diagrama por el cual se muestra la directriz del proceso de aprendizaje en el marco de la OCDE para los siguientes 11 años.

El mismo flujo del gráfico permite la identificación de la posición respecto de las competencias en el marco educacional por el cual se debe transitar en los próximos años. La conjunción de conocimiento de corte disciplinario, interdisciplinario epistémico y procedimental. A través de las disciplinas científicas se conjugan con las habilidades comprendidas desde el origen de las competencias, esto es, con las cognitivas, sociales y prácticas para entender o dar lectura de los contextos situacionales. El elemento más significativo es, como se ha desarrollado con anterioridad, las actitudes y los valores. Los cuales, desde una posición discernidora, jerárquica, inductiva, parten desde una posición personalísima. Transitan por el plano local, social y global, éste último como también se ha explicado, con la ayuda instrumental del uso tecnológico para dilucidar no solamente en el fin que se persigue (solución a problemáticas) sino que se cumpla mediante una fundamentación ética y axiológica necesaria.

En el núcleo de la educación por competencias se encuentra la intervención del estudiante, quien encuentra sentido de aprender solamente por medio de un empoderamiento dentro de las comunidades. El individuo debe desde su misma presencia ser responsable y consciente de lo que sucede en rededor, así como un estado de conciencia sobre lo que pudiese ser bueno o malo teniendo siempre en cuenta los posibles escenarios a manera de consecuencia de sus actos. Se trata de un atributo personal o individual, empero este tiene un sentido social, colectivo. En consecuencia, es posible concebir la idea de una co-intervención por la cual el estudiante con la guía de un asesor sea conducido un autorreconocimiento personal. Dotando a sus pares, familia y sociedad en general, de elementos para un aprendizaje significativo dado que el aprendizaje por ningún motivo puede construirse de manera aislada.

El propósito último de la interacción educativa por competencias es el bienestar representado en las figuras de los satisfactores de vida, entre las que destacan un trabajo bien remunerado, la seguridad, la salud, compromiso cívico entre otros. En adición, aportes en la construcción y diseño de los sistemas educativos a nivel global y con la misma relevancia mostrada por el Banco Mundial y la OCDE, es la Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Cuenta con una mirada globalizadora de las instituciones. El discurso que la constituye expresa la necesidad actual que tienen los gobiernos para la consolidación de la figura del ciudadano del mundo (UNESCO, 2019).

Esto es a razón de la visión homogénea de la que parte, puesto que este organismo contempla la elaboración de instrumentos por los cuales se enseñe a vivir bajo dicha convicción. Así pues, la Oficina Internacional de Educación como instituto colaborativo de la UNESCO promueve la comprensión del mundo. Un mundo compartido respecto de cada una de las cuestiones curriculares, así como de las problemáticas de los Estados Parte en el marco del denominado “Desarrollo Sostenible”. Una agenda tendiente a consolidar el Programa 2030, el cual fue aprobada por la Asamblea de las Naciones unidas en el año de 2015.

De acuerdo con lo establecido por la UNESCO (2019), la competencia educativa se define como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo.

En su desarrollo, las competencias tienen la función que el estudiante, al momento de concluir con su formación académica, tenga todas las herramientas, así como las capacidades para dar solución eficazmente a situaciones de la vida diaria y en diversos contextos, laborales, familiares, escolares etc. Esto configura la representación técnica en el desarrollo de la comprensión cognitiva de cada estudiante, traza líneas específicas sobre la manera en que se puede orientar en la solución a las problemáticas suscitadas.

Si se toma en cuenta el concepto de las competencias a partir de una visión de la ciudadanía global, entonces se puede comprender el desarrollo uniforme de las mismas para el orbe en su conjunto. De ahí que la competencia comunicativa, como una habilidad conlleva en primer momento un entendimiento de las palabras para su producción en cualquier manera para generar un sentido entre las partes. Según lo planteado por la (UNESCO, 2019) se deben

tomar en consideración siempre los contextos culturales para la comprensión de la lengua amén de estructurar ideas con la precisión necesaria para vincular el sentido de lo que se dice respecto de lo que se intenta decir. Dicha acepción deriva en el entendimiento de las variables contextuales en las cuales el estudiante debe permanecer proactivo para generar un punto de encuentro entre los individuos y sus relaciones sociales. De otra manera, es complicado tratar de consolidar una visión por lo menos aproximada de la intencionalidad del discurso, así como del fondo que de este emana.

La comprensión de la lengua es de manera fundamental el objetivo principal en el aprendizaje de la lengua extranjera, (UNESCO, 2013) de ahí que no sea una cuestión limitativa de la repetición de estructuras gramaticales. El reto para el aprendizaje de lenguas extranjeras es generar un razonamiento de la lengua en contexto, es que el estudiante penetre en la forma pragmática, lingüística y social de la misma para poder empoderarse de ella.

El estudiante debe en todo momento reconocer que la lengua en sí misma no es un instrumento artificial, sino que por el contrario es la representación dinámica de la forma de pensamiento, ideas, formas de vida, una visión de vida que se transforma a cada instante. Comprender la lengua entonces es erradicar la manera sistemática por la cual se construyen frases pre-estructuradas y limitativas de un proceso cognitivo complejo.

Las competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen, según lo dispuesto por el organismo internacional la mirada puesta en el campo laboral. Esto representa que, así como lo alude la UNESCO (2012) se deben sentar bases sólidas a partir de la relación entre los jóvenes, las competencias y el trabajo. La población joven con carácter numeroso representa en su totalidad un reto para las economías de los Estados. Esto es debido a que los jóvenes tienden a permanecer en los países pobres o con alto índices de marginación. De manera similar, aquellos jóvenes cuya condición es la dependencia respecto de personas que tienen ingresos por un trabajo, de algún modo llegarán a una etapa adulta. Sin las condiciones competitivas para la inserción en el mercado, se amplía la posibilidad que tanto el desempleo y la pobreza junto con los trastornos sociales aumenten. El resultado

de dicha cuestión, aún con la obviedad que pudiera representar, son sin duda una reducción en los índices de crecimiento económico y en consecuencia del progreso.

El discurso de la (UNESCO, 2012) explica la necesidad que tiene el mercado, mostrado en la figura de los empleadores por solicitar, de los jóvenes garantías para su empleo y que estos no se limiten a las rutinas establecidas bajo la justificación que los estudiantes carecen de las competencias necesarias para asumir un rol de liderazgo fundado en la comunicación efectiva para solventar posibles complicaciones propias del área.

La justificación a partir de las necesidades de los empleadores refuerza la idea que la educación parte de un modelo económico y que además posee un carácter económico que responde a las necesidades de mercado, se trata entonces de un posicionamiento con fines utilitarios. Las competencias se pueden analizar como el elemento preponderante en la preparación laboral, son un elemento constitutivo que permite la transición de la escuela al trabajo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura deja en claro la apuesta a la inversión educativa basada en competencias para lograr la prosperidad. Una de las maneras para reducir la pobreza, así como la promoción del crecimiento es a través del desarrollo de competencias.

El discurso economicista de la Organización respecto de la educación se visibiliza cuando explica la rentabilidad que representa la inversión en el desarrollo de las competencias porque “una mano de obra más cualificada puede contribuir al crecimiento de un país, y las economías en crecimiento pueden invertir más en educación y formación” (UNESCO, 2012, p.235).

El siguiente apartado corresponde al de la región europea, donde prevalecen aspectos culturales por demás variados y con rasgos únicos que aluden a su diversidad. Aún con lo anterior, se consolidan de manera homogénea dichas condiciones en la representación de la Unión Europea como una asociación postguerra formada por 28 países europeos los cuales cooperan entre sí en materia económica y política. Esto conlleva a la supresión de controles aduaneros y fronterizos entre Estados.

Se homologa el uso de la moneda en aras de facilitar procesos comerciales de manera más fluida y expedita, además de la eliminación de candados hacendarios amen de promover el mercado interior. El contexto hasta ahora presentado es un esbozo de la manera en que opera la Unión Europea. El respeto a la soberanía de cada Estado coexiste una política transversal por la cual se unifican aspectos que pudieran parecer incluso dicotómicos. Entre los objetivos que persigue la Unión en materia educativa se encuentra la promoción del progreso científico y tecnológico además del fomento del respeto a la riqueza cultural, por ende, la lingüística (UE, 2019).

De ahí que el apartado del multilingüismo en la Unión Europea sea, en primer lugar, uno de los rasgos destacados e importantes. Esto es debido a la variedad de lenguas que constituyen el marco cultural de dicho conglomerado político. Se trata de 24 idiomas en contexto distinto y naturaleza compleja dadas sus condiciones históricas, geográficas sociales y culturales. Así mismo, existen sesenta lenguas denominadas regionales o autóctonas cuya práctica deriva en poco más de cuarenta millones de personas. A razón de lo anterior, las políticas de la Unión Europea tienden a la protección de aquella diversidad por la cual atraviesan los estudiantes europeos. Por eso, es que el fomento al aprendizaje de las lenguas se constituye como un elemento dominante para la vida organizacional de la comunidad.

Así surge una política basada en el multilingüismo en la Unión Europea con la finalidad de dar un impulso a las competencias lingüísticas para que las personas, en la comunidad, tengan en todo momento acceso a mejores estudios. Deben conseguir un trabajo bien remunerado con salarios que consoliden un marco económico regional, el estudiante tiene que ampliar su visión de mundo. Se reconoce la exigencia que tienen las empresas en cuanto a las contrataciones refiere, éstas necesitan de capital humano multilingüe que favorezca las relaciones estatales entre pares. Se habla entonces de industria lingüística al referirse a disciplinas como la traducción e interpretación, la propia enseñanza de idiomas, así como las tecnologías lingüísticas (UE, 2019).

Se observa, desde una mirada de capital que la finalidad de las competencias educativas son la inclusión del estudiante al mercado laboral, que éste tenga las herramientas

para conseguir un empleo de satisfactores pecuniarios para subsistir y alcanzar un estado de bienestar para este y su familia. De esta manera, la formación del estudiantado por competencias comunicativas en el área de las lenguas se integra por contenidos e idiomas (AICI). Así como un aprendizaje asistido por ordenador (CALL) con el propósito ya no generar un aprendizaje o dominio de la lengua, sino que se acelere el aprendizaje, esto es, eficiencia en la educación (UE, 2019).

Dicho lo anterior, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) es el encargado tanto de la elaboración y ejecución de aquellas políticas orientadas a la formación profesional en la región. La forma de trabajo parte del mercado laboral y las tendencias en su crecimiento o disminución de este pues su propuesta en el sentido de las políticas se origina desde las necesidades que demande el mercado de trabajo (CEDEPOF, 2009).

Debido a que su función es la promoción de la cooperación en las materias educativas y de formación de profesionales, uno de los ejes es la configuración de políticas en temas vinculados con la formación académica. Busca la interpretación a partir de la comprensión de los cambios sociales y económicos que pueden alterar el rumbo trazado en materia educacional. Entonces, al cambio de contexto circunstancial en el ámbito de macroeconomías, el organismo procede a modificar, actualizar u orientar nuevas prácticas o políticas que respondan a la oferta y demanda ocupacional. Evalúa los posibles beneficios de la educación, así como la manera en que se aterrizan las políticas formativas entre las que destacan las competencias para cubrir aquellos incrementos en la productividad a través de procesos innovadores con tendencias globalizadoras.

Por ello, el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) se integra como un organismo que, aunque se encuentra de manera independiente de la Unión Europea. Desarrolla una convicción en cuanto a temas de innovación refiere. Consolida aquellas ideas presentadas para su materialización ya sea en productos o servicios.

Para cumplir con los objetivos planteados, el Organismo reúne universidades, así como centros en dónde se lleve a cabo investigación con empresas para proyectar planes de trabajo en el plano educativo que coadyuven la labor económica de la región europea. La organización advierte a las competencias desde una construcción tripartita entre la educación, la investigación y el mundo de los negocios amen de generar una visión empresarial en los estudiantes. La competencia se vincula con la habilidad y actitud para la consolidación de un pensamiento complejo. La finalidad constitutiva de la institución radica en la abolición del enciclopedismo acrítico, establece que las habilidades adquiridas sean proporcionales al desarrollo de actividades laborales.

El organismo europeo desarrolla una distinción entre habilidad y competencia, precisa que la primera puede ser utilizada en un contexto en particular, en ningún otro lugar, mientras que la competencia es un híbrido constituido por el conocimiento general y las habilidades aprendidas para que su aplicación sea desarrollada en contextos diversos (European Institute of Innovation and Technology, 2019).

En adición, se genera un instrumento de corte económico-laboral del cual se desprenden otros documentos; el *Europass*. Este conglomerado documental tiene como rasgo distintivo la consolidación a manera de puerta al trabajo, así como de la remuneración económica a partir de la una formación académica en el viejo continente. Basta recordar que la intencionalidad del espacio europeo radica en un espectro homogéneo transversal de los Estados miembros; una sola comunidad. El CV permite mostrar las capacidades o cualificaciones de manera estructurada y sistemática.

El Pasaporte de Lenguas coadyuva como una manera de autoevaluación más bien encaminadas a las cualificaciones de corte lingüístico-comunicativo. Del mismo modo, los otros tres documentos que han sido expedidos por autoridades educativas son, por ejemplo, la movilidad *europass* por el cual se describen todas y cada una de las competencias que han sido adquiridas a lo largo del tránsito por los países europeos.

El suplemento al título de técnico o certificado de profesionalidad se muestra como aquella información que explica los saberes como un complemento de los certificados o de títulos con carácter de oficial (Europass, 2019). Finalmente, en el marco de los documentos que dan fe sobre los conocimientos, habilidades o capacidades desarrolladas por el aprendiz se encuentra el suplemento al título superior, es decir el detalle de las competencias aprendidas en la educación superior. La presentación de documentación atañe a una manera ágil de la presentación de las propias habilidades para encontrar trabajo de manera pronta, pues los empleadores tendrán referentes para comprender aquellas capacidades con las que cuenta el solicitante.

Respecto de la enseñanza superior fundamentada en competencias se encuentra el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior así como el proceso de Bolonia. Este último, ya referenciado en capítulos anteriores marcó un punto de partida trascendental para las políticas educativas a nivel internacional. De ahí que su relevancia para el presente trabajo sea por demás basta debido a la formalización del concepto de las competencias educativas, así como su inclusión en diversas áreas del conocimiento.

Por lo anterior, es que ambas instituciones vinculadas a la educación superior en un primer momento buscaron un encuadre entre los sistemas educativos europeos. La intención, una uniformidad que se consolidó en virtud de generar condiciones factibles para la movilidad internacional. Consolidar el reconocimiento de un espacio europeo, así como de una identidad de la cual sentirse parte, amén de proyectar puentes políticos, económicos y culturales entre naciones europeas. La naturaleza de la intencionalidad institucional alude a una enseñanza centrada no en la articulación de transmisión de información o contenidos temáticos. No se trata de aglutinar saberes en su conjunto, sino que más bien apunta a una autonomía del estudiante en el desarrollo de sus competencias educativas. La conjunción de los tres conllevará ineludiblemente a la demanda laboral y social que corresponda, las políticas educativas se adaptan al mercado (García, 2008).

Por otro lado, el Consejo de Europa tiene en la agenda temas de concurrencia política y de protección de derechos humanos, es por ello en éstos últimos se encuentran

aquellos derechos humanos primera generación entre los que destaca la educación. Dicho organismo se encuentra direccionado a garantizar valores democráticos que permitan el desarrollo social de la comunidad europea a partir de un eje académico y profesional. La justificación del Organismo para modificar las políticas educativas deviene por las innovaciones tecnológicas que han revolucionado la forma en que concebimos una realidad. Muy distinta a la de hace algunos años, además, en consecuencia: mercados laborales más complejos y demandantes de una especialización en sus procedimientos de producción. Estos cambios son los elementos constitutivos de reformas educativas, pues desde la mirada del Consejo, siempre se atiende a las necesidades los campos laborales Comisión. La función última de la educación es que las personas tengan un acercamiento deliberado a puestos de trabajo dignos, que encuentren el bienestar común para que de esta manera se consolide la económica regional europea (Council of Europe, 2019).

Por consiguiente, el Consejo ya no habla solamente de capacidades y de conocimientos. Agrega al término de competencias el elemento de resiliencia como aquel elemento vinculante entre el conocimiento adquirido en el salón de clase con el mundo laboral. Un término que funge como amalgama entre el mundo de lo ideal con el real. Esto quiere decir que no basta el saber solucionar problemas dentro del salón de clase y tampoco su aplicación en casos concretos. Sino que además se debe apelar al desarrollo de estrategias en diversos contextos. La competencia como resiliencia abona elementos para un aprendizaje permanente para que futuras competencias permeen con mayor practicidad y facilidad.

Para concluir con la concepción de las competencias educativas y comunicativas en el contexto internacional europeo se encuentra como un estándar y referente por demás obligatorio para la explicación de estas. Especialmente en el campo de los idiomas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Les explica a partir de la competencia comunicativa o lingüística cuya especialidad se centra en las competencias de intercambio cultural y de expresiones comunicacionales.

Dicho Marco traza las líneas de trabajo concerniente al desarrollo tanto del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los procesos educativos vinculados al área.

Apela en todo momento como una inversión a largo plazo, que sea rentable para los sectores tanto públicos como privados (Comisión Europea, 2018). El Marco Común al surgir para estructurar de manera ordenada los planes curriculares de las instituciones en cuanto a las lenguas refiere, comprende una guía que basada en aspectos que por mucho tiempo permanecieron con un carácter de subjetividad importante.

Esto es a razón que las evaluaciones de las habilidades comunicativas no contaban con una herramienta de evaluación coordinada o por lo menos aceptada de manera general por la comunidad internacional en cuanto a qué calificar, cómo calificar y para qué hacerlo. Con el tiempo ha desarrollado no solamente una manera para evaluar o concebir la estructura curricular del aprendizaje de la lengua extranjera, sino que ha trascendido en aspectos del mismo aprendizaje. Esto quiere decir que las metodologías actuales de diversas instituciones al rededor del orbe se fundamentan en el aprendizaje por competencias que ofrece el Marco (Comisión Europea, 2018).

Se ha monopolizado la forma en que se aprende un idioma, a través de un entramado de ofertas obligadas son las certificaciones en inglés, tales como el *First Certificate* o *Cambridge Advanced English*, que al igual que la prueba PISA contemplan todos los elementos culturales de manera homogénea. Esto quiere decir que la prueba, aún con el intento de aplicación por regiones, intenta un encuadre rígido por el cual el estudiante debe transitar. En suma, el MCER se desenvuelve en dimensiones cognitivas, la primera por las actividades del lenguaje. El dominio del contexto sobre el que se desarrollan con la distinción que son las competencias educativas las que engarzan lo aprendido dentro del salón para extrapolarlo al contexto determinado. Las actividades que se realizan según las referencias establecidas son de cuatro tipos, a saber; de recepción, producción, interacción y mediación.

El primero aborda una estructura que evoca tanto el acto de la escucha como el de la lectura, el segundo se vincula con la generación de contenidos o actos del hablar y de escritura, el tercero precisa la necesidad de producir en la medida del nivel de interrelación social, y el último para fungir como mediador en procesos tanto de traducción como de

interpretación. De esto resulta entendible que se enfoque en el aprendizaje de una lengua en uso, no como una repetición o memorización de vocabulario.

Olvida el paradigma de aglutinar palabras para medirlas por conteo, sino que a través de la referencia proporcionada se establece un nivel de competitividad. De manera taxonómica explica el uso del idioma por el uso de este, el grado de capacidad u habilidad mostrada para mantener un acto comunicacional es aquello que se determina al momento de una certificación por ejemplo (Council of Europe, 2019).

La idea de competencia se vincula con las habilidades y destrezas para entablar un proceso comunicativo, eso quiere decir, qué tanto el aprendiz es efectivo para no perderse en una plática ordinaria. La competencia comunicativa cuenta con otras competencias como la lingüística, la sociolingüística y la pragmática que le constituyen como tal.

La competencia lingüística se divide en dos procesos paralelos, uno como un rango general del vocabulario. Podría decirse que retoma el esquema por el cual se mesura la cantidad de palabras aprendidas, y el control de las palabras, esto significa el uso correcto de la gramática, de las estructuras fonológicas, así como ortográficas.

La competencia sociolingüística apela al contexto para modular los registros de las expresiones comunes en la lengua. La competencia pragmática se vislumbra como la coherencia en el sentido de las oraciones. Esto significa que las pretensiones explicadas sean aquellas que el emisor intentó aproximar a su receptor, le atañe tanto la fluidez oral como la precisión proposicional (Conseil de L' Europe, 2009). Resta precisar la escala valorativa establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas consta de 6 niveles competitivos (A1, A2, B1, B2, C1 y C2 -estructurados de manera jerárquica, el más básico es A1 y el más avanzado es el C2-). Además, cada habilidad, como dimensión cuentan con los mismos niveles, pero en diferente taxonomía. La producción oral es evaluada de manera diversa a la comprensión auditiva, por ejemplo, rúbricas son los instrumentos utilizables para el caso.

La justificación de haber considerado en segundo lugar al contexto asiático oriental se debe a dos razones. La primera debido al eurocentrismo del que parten las políticas educativas actuales en la mayor parte del orbe, desde el proceso de Bolonia se trazó una agenda de trabajo distinta al paradigma educativo tradicional. En segundo lugar, después de un estudio documental, se observa que la región asiática oriental ha mostrado cambios muy significativos en la educación, en los últimos 15 años ha superado al resto de mundo en la materia.

El estudio que desarrolla la prueba PISA según la OCDE (2019), del año 2012 se han evidenciado resultados tanto de conocimientos como de competencias de aprendices cuya edad oscila los 15 años de edad justifica lo antes dicho. Shanghái en China ocupa lugares primeros en el marco internacional, posee una ventaja de casi tres años respecto de varios países pertenecientes a la OCDE. Cosa similar sucede con ciudades de la región como Hong Kong, Corea, Japón entre otros cuyo nivel educacional se encuentra en los primeros lugares a nivel mundial.

El organismo con mayor preponderancia en el contexto asiático es al *Asian Development Bank*. La naturaleza que le constituye es económica y de cierta manera vinculada a las políticas económicas de occidente. Además, los fines que persigue no son distintos a los planteados por el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. En ese sentido, la institución vincula el crecimiento económico con la capacidad de producción de la sociedad asiática. Traza una ideología de cooperación nacionalista para favorecer de manera equitativa a los sectores menos favorecidos, de manera específica a las economías emergentes. Como consecuencia del apoyo que se genera, se busca la inserción de políticas educativas en el contexto asiático.

De ahí que el *Asian Development Bank* (2009) urja a las instituciones de educación superior para asumir retos globales basados en el progreso industrial. La educación superior se considera como el último eslabón de la cadena educativa, por ello, se debe consolidar desde la educación básica. Lo anterior justifica el incremento al presupuesto para la educación básica, y de cierta manera una disminución a la superior. La institución trabaja

bajo el entendido de consolidar una educación formal desde temprana edad y en medida que el estudiante transite por su carrera escolar, este no necesitará reforzar conocimiento, sino más bien construir el propio. En ese sentido la intención organizacional es la reducción de los procesos educativos básicos con los superiores, se busca articular de manera homogénea todo un sistema educativo.

La educación superior para el contexto asiático está vinculada al sector productivo, las competencias educativas se dirigen al desarrollo regional en aras de constituir una macroeconomía regional. Las instituciones de educación superior son generadoras de personal de gobierno, administrativo, técnico y obreros para la industria. El desempeño educacional medible es un elemento constitutivo de la educación asiática (*Asian Development Bank*, 2009).

El posicionamiento de las economías asiáticas corresponde a la cantidad de estudiantes que se integran a los procesos productivos de las económicas nacionales. Ya que para el contexto oriental las competencias son habilidades que instruyen para producir activamente, la finalidad de la educación es generar recursos humanos que favorezcan las estructuras económicas regionales.

#### **4.6 Desde los sistemas jurídicos; una comparación política local y supranacional de las competencias comunicativas**

En segundo momento, es imperante comparar la aplicación de las competencias comunicativas en el ámbito local respecto del internacional desde una visión política. Bajo la premisa que el marco normativo local de las competencias comunicativas limita el desarrollo del pensamiento crítico respecto de algunos en el contexto europeo. El estudio normativo del contexto nacional, por diversas razones, y aunque parezca una obviedad, es distinto al de algunos países de Europa, debido a un desarrollo histórico de éstos. Para el caso

mexicano, su normatividad se debe explicar a partir de leyes y códigos, debido a su génesis en el derecho romano.

El ordenamiento está plasmado en una Constitución de la cual emanan sus leyes reglamentarias generales y federales, así como demás ordenamientos complementarios. Sin embargo, en países anglosajones se concibe el desarrollo de sistemas jurídicos basados en los precedentes judiciales, esto significa las resoluciones emitidas por jueces federales que constituyen en sí mismas normativas vinculantes para la sociedad. A razón de ello, para el estudio de los cuerpos normativos en torno a las competencias educativas no se logra Constitución por Constitución, el Reino Unido carece de una Carta Magna. Se analiza por la intención que tuvo el legislador o la del juez en la construcción del sentido normativo en materia educativa.

En México, se atiende al ordenamiento jurídico a partir de la pirámide kelseniana y su jerarquía. Por esto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la parte jurídica medular, en consecuencia, es el punto de partida de análisis para el tema educacional.

El artículo 26 constitucional es la génesis por el cual todas las políticas de cualquier índole se trazan, desde ahí se organiza un régimen de planeación basadas en la solidez, dinamismo, competitividad, permanencia, así como del crecimiento económico para promover la democratización del país. En suma y sin la intención de ser reduccionista, el Plan Nacional de Desarrollo marca el trabajo de la administración pública federal en consecuencia de los demás órdenes de gobierno, estatal y municipal.

Su importancia es tal, que cada programa e institución de la Administración Pública Federal se sujetan a lo dispuesto en el plan de trabajo. Las políticas presentadas son evaluadas por el Consejo Nacional de Evaluación Política de Desarrollo Social. Este último con una estrecha relación a la Secretaría de educación Pública, la cual tiene a su cargo el sistema educativo nacional cuya proyección al año 2030 ligado al marco de referencia educacional de la OCDE. Toda persona de nacionalidad mexicana debe contar con conocimiento

destrezas y sobre todo valores para la integración exitosa de la vida productiva para acceder de mejor manera al camino de la competitividad y del desarrollo nacional (SEP, 2019).

El artículo tercero, vinculado a los temas educativos por excelencia alude al derecho humano de toda persona para recibir educación democrática (Artículo 3 Constitucional). Pieza fundamental en la construcción ideológica del país, el tercero constitucional es de suma importancia en el aparato de control Estatal pues ahí se abrevan las políticas educativas de la filosofía educativa internacionales para luego, esparcirlas de norte a sur por todo el sistema social mexicano.

En todo momento la educación que reciba la persona debe atender el fin de mejorar la posición económica, social, así como cultural. Se articula además un discurso de calidad en la educación por la cual sus actores deben supeditarse a una mejora constante para generar logros académicos importantes en los aprendices. El mismo artículo en la fracción decimonovena indica que la calidad educativa se encuentra evaluada por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) cuya dependencia corre a cargo del Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE).

Ambos artículos además de la presencia democratizadora de la educación son ejes rectores para la conducción nacional, desde la visión económica, el campo educativo tiene un sentido. Es innegable la causa-efecto que tiene economía en el desarrollo político en cualquier país, por eso desde la primera constitución de 1824. Aunque religiosa, la educación se construyó como el catéter por el cual se introducirían el adoctrinamiento que hiciera tolerable la postguerra de independencia. Distinta fue la construcción educacional de 1857 y de 1917, con un corte liberal y laico, libre de dogmas y fanatismos daba autonomía proclamando el derecho a la libre determinación además del desarrollo de la propia personalidad. Así, desde una mirada histórica, las reformas constitucionales en materia educativa han sido tantas que se limitará el estudio a las más destacadas.

La reforma de 1934 tendió puentes a una educación socialista y centralista justificada por los principios que derivaron en la Revolución Nacional años atrás. La reforma

de 1946 se consolidó por ideales económicos en los que la educación debía considerarse democrática por la cual se buscara la mejora económica, política, social y cultural de México (Soto, 2013, pp. 212-15). No existió cabida para una educación socialista porque un bloque económico capitalista de países tenía en el plano internacional, las riendas monetarias del orbe.

En 1980 se construye la autonomía universitaria para la autodeterminación de las universidades de manera administrativa y política. Para el año de 1992-1993 deviene el liberalismo educativo. Se abren las puertas a particulares para la impartición de la enseñanza al tiempo que los tratados internacionales de los que México formaba parte comienzan a repercutir en la visión educativa nacional que apuntalaba más a la idea de modernidad y globalización. (Soto, 2013).

Para el año 2013, la reforma educativa marcó un hito en la historia contemporánea, pues ya consolidado un sistema neoliberal de mercado, surge el servicio profesional docente. Se modifica el cuerpo normativo por la creación de nuevas instituciones. Una reforma educativa con rasgos laborales que buscó la calidad a través de los docentes. Del entramado reformista surgen diversas leyes rectoras de la educación, como la ley general de educación. La ley general del servicio profesional docente y la ley para la coordinación de la educación superior. Estas, al formar parte de un sistema jurídico con una Constitución como norma fundamental, tienen impregnada una esencia económica, por tanto, laboral representada en la misma. De manera sintética, la Ley general de educación (2018) al tener carácter de “general” se erige como un precepto para los tres órdenes de gobierno sin que se pueda legislar en la materia por los congresos locales.

La naturaleza económica-laboral de la última iniciativa de reforma y adición de ley promovida por el entonces Presidente de la República Enrique Peña Nieto, estaba dirigida a modificar la estructura magisterial a través del INEE como un organismo público autónomo justificado en el artículo 29. La misma ley en el artículo 14 fracción X Bis establece que la educación nacional debe situarse en el contexto de las competencias para la vida a fin de lograr una inserción del estudiante en el ámbito social. La Ley General del Servicio

Profesional Docente (2013) a la par de la Ley General de Educación advierte los perfiles sobre los que descansa la idoneidad del profesorado desde su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia.

Las competencias educativas y docentes se enmarcan la promoción del máximo logro y aprovechamiento de los conocimientos propios para la vida del estudiante, así como del profesorado. En ese tenor, la ley para la coordinación de la educación superior explica en primer orden la coordinación y distribución competencias de los diversos órganos e instituciones estatales. En la búsqueda de lograr un desarrollo óptimo de las instituciones de educación superior que correspondan a las necesidades naciones y supranacionales.

En la revisión de la Ley para la coordinación de la educación superior (1978) llama la atención un desfase respecto de las políticas económicas y educativas actuales, se trata de un cuerpo normativo que ha sido publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978 pero que a la fecha no ha sido objeto de reforma alguna. Un tiempo demasiado largo, especialmente al tratarse en ella temas vinculados con las funciones además de aportaciones económicas que permitan el desarrollo de la educación superior.

Si bien es cierto que la autonomía de las universidades es un dique que podría limitar una propuesta de reforma, también es cierto que aún con dicha prerrogativa, se debe instaurar un nuevo cuerpo que responda a la necesidad actual que viven tanto instituciones centralizadas como aquellas que no lo son, de manera específica en la forma tan arcaica de participación económica. Primero, dotar de autonomía a las universidades públicas es un paso a la liberación del arraigo existente para con el ejecutivo Federal.

El presupuesto debe ser designado de otra manera y no en vista de las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura de las instituciones públicas de educación superior, según lo dispuesto en el arábigo 21 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978), se debe evitar en todo momento la discrecionalidad en las partidas económicas. Una verdadera reforma respondería no sólo a dichas necesidades, sino a su

promoción e inversión profunda con supervisión detallada del uso de recursos además de rendición de cuentas.

En suma, se visibiliza la inexistencia de una ley reglamentaria de la fracción séptima del tercero constitucional, cuya reforma de 1980 ha dejado claros en el tema de la autonomía universitaria.

Debido a esto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como asociación civil no gubernamental se encarga de formular programas, planes y políticas nacionales. ANUIES (2019) para de consolidar un crecimiento en los aspectos académicos, administrativos y profesionales de quienes forman parte del sistema educativo en el nivel superior. A pesar del rezago en materia legislativa para la educación superior, la ANUIES trabaja a partir de un plan de desarrollo institucional con una visión al año 2030 tal y como se ha referenciado anteriormente por la OCDE. Lo que le significa un trabajo doble; por un lado, establece políticas educativas fundamentadas en los contextos internacionales sin un marco jurídico claro y sostenible. Por otro lado, aboga por la consolidación de un marco jurídico con normas sustantivas como adjetivas que incentiven el quehacer social de las instituciones de educación superior.

Dado lo anterior, la ANUIES (2015) propone una actualización del marco normativo de la educación superior. Como también se ha precisado, el cuerpo jurídico no establece de manera precisa una distribución de carácter competencias entre los órdenes de gobierno en materia educativa en nivel superior. Lo anterior es efecto claro de la ambigüedad que genera el término “calidad” para el Estado Mexicano. En suma, el marco normativo respecto de la educación superior, así como sus estándares de calidad plasmados en ella, conllevan a una arbitrariedad en la interpretación de los objetivos educativos. La legislación en la materia se ha quedado rezagada y no atiende a las necesidades básicas del rubro. Las nuevas tecnologías, cambios sociales, políticos y económicos, así como reformas educativas importantes, no terminan de permear el nivel superior amén de consolidarlo como una estructura con verdadera proyección a futuro.

En comparación, el gobierno del Reino Unido, al ser parte del sistema jurídico denominado *common law*, posee una normatividad con sustento a partir de la costumbre y de las decisiones o precedentes judiciales. De ahí que el mismo sistema no se sostiene en normas objetivas sino tiende a desarrollar un derecho adjetivo uniforme. Al ser un sistema parlamentario, el primer ministro es aquella persona sobre la cual descansa la jefatura de gobierno, esto le significa tener a su disposición la totalidad del control político del Estado (Aguirre, 1999).

La oficina de gobierno a cargo del Primer Ministro ha desarrollado una serie de propuestas educativas cuyos fines son determinados con alcances a corto y largo plazo basados en necesidades actuales. El trabajo coordinado entre los diversos ordenes de gobierno, así como de la división de poderes coadyuva a una tarea sistematizada además de ordenada respecto de una agenda educativa que da la impresión de una sistematización admirable. Al no existir una norma fundamental que legitima a las demás, el Estado se obligada a una interacción entre pares, que más allá de deducir su área competencial por poderes u órdenes de gobierno, más bien abriga una inter-política competencial. Bien vale la pena cuestionarse de qué manera influye la ausencia de un marco normativo rígido en la consolidación de una visión política en materia educativa para cualquier Estado.

A través del documento denominado *International Education Strategy global potential, global growth*, el Gobierno del Reino Unido (2019) pretende hacer patentes los objetivos del gobierno para exportar e importar estrategias educacionales. Se busca un intercambio en las políticas educativas de otros Estados para el fortalecimiento de la propia. La agenda del gobierno británico discurre como una constante en el incremento del valor a la educación con metas al 2030 marcado por la comunidad internacional como una meta invariable.

El Reino Unido muestra un posicionamiento claro en cuanto a las políticas que traza; una ambición global, la consolidación el sector educativo competitivo como un referente con potencial mundial. Apoyada de diversas organizaciones sociales, así como de importantes universidades, funda un trabajo colaborativo por el cual se proveen soluciones simples a los

retos del futuro. Se adelanta a las posibles amenazas al trabajo planeado, debido a que la colaboración con organizaciones tanto del sector privado como el público permiten un intercambio de información por el cual se apoyan ambos intereses.

En la división de poderes, El Parlamento del Reino Unido en sus Cámaras, tanto de Lores como de los Comunes, tiene entre sus facultades la revisión del trabajo del ejecutivo además de generar proyectos de ley (*Acts*) así como sus reformas. En ese sentido, se establece normatividad basada en los vínculos sociales correspondientes, esto es la obligación del Estado de proveer educación que reditué en cierta medida a la nación.

Como se ha explicado, el Reino Unido contempla a la educación como una inversión de rentabilidad por la cual se cualifica al individuo para introducirlo al mercado laboral con un rendimiento por demás elevado sin dejar de lado su individualidad en el pensamiento complejo. Con ello, se garantizan adelantos personales, económicos y sociales. Así lo demuestra el documento *Education, skills and productivity* de la Cámara de los Comunes (2015) cuya esencia se centra en el mundo bursátil y de negocios.

En el texto se descomponen una serie de marcos referenciales, así como de estadísticas comparativas entre Alemania, Francia, Holanda y Bélgica. De esto resulta que los altos niveles de competencias y habilidad, así como la productividad son elementos importantes para el desarrollo de la economía. De ahí que el problema para las demás naciones puestas al tamiz comparativo es el vínculo polarizado entre el diseño escolar con la experiencia o mundo laborales. Esto representa un problema pues los estudiantes aprenden situaciones problemáticas complejizadas exigiéndoles dar solución a dichas cuestiones de la misma manera. No se hace un esfuerzo que radique en la simpleza de la respuesta. La lógica de las naciones con menores índices de productividad económica apuesta a dificultar los procesos cognitivos por parecer más sofisticados o emanados de un pensamiento crítico.

En suma, la clave en el desarrollo de las políticas educativas para el Reino Unido reside en la relación recíproca entre la industria privada y el Estado. Un acuerdo por el cual empresas e industria facilitan el acceso además de solida remuneración a los practicantes,

para que sea el propio Estado quien garantice una educación sólida y crítica para el mundo de trabajo, una participación creciente para la educación superior. La industria privada financia por medio de incentivos económicos, mientras que el Estado habilita trabajadores para esta con las características requeridas (Cámara de los Comunes, 2011).

Se establece una apuesta por el futuro en la Educación Superior para continuar como punta de lanza en las economías mundiales. A través de la expansión de la educación superior. El objetivo de la política del parlamento, sincrónica con la del gobierno a cargo del Departamento de Educación, demanda mayor apoyo a la industria privada para establecer los grados y parámetros que requieren en la industria para adaptar modelos educativos más robustos pensados desde una posición crítica.

Se enfatiza en el concepto de expansión educativa, no visto este como más de lo mismo ya que se podría constituir un proceso automático en la cadena de la educación, sino de un elemento dinámico calidad que originado desde valores dirigidos al trabajo. El nexo inherente entre la educación superior a partir de competencias y el de los negocios es el eje de las políticas educativas. En todo momento, cada (*Act*) o reforma de ley en materia educativa se fundamentan en la relación vinculante entre las Instituciones de Educación Superior (*HEI*) y las agencias promotoras del desarrollo económico (*RDAs*) sean privadas o públicas 2003 (Cámara de los Comunes, 2003).

En resumen, si bien el concepto de competencias en el contexto nacional como el internacional comparte la misma dimensión que alude a las habilidades y conocimiento para la resolución de problemáticas, cierto es que dicha naturaleza varía en función del nivel de aplicación. El contexto local busca formar para el mundo del trabajo técnico, como mano de obra. Mientras que el contexto supranacional vincula a los aprendices al mundo de los negocios, emprendedurismo por medio de un pensamiento complejo con calidad de liderazgo.

La complicación primaria del contexto nacional es la modalidad asincrónica que existe entre los cuerpos normativos del sistema jurídico, así como sus instituciones. La

separación por bloques, de las facultades de los organismos públicos, constituyen islas jurídicas que se encuentran distantes, de modo que dificultan una cooperación mutua en materia educativa. En adición, la ausencia de un vínculo con los sectores productivos o industriales limitan aún más los alcances para introducir a los estudiantes al mundo del trabajo. El contexto del Reino Unido ofrece por otro lado una visión expansionista de la educación, integral en su construcción y vinculada al mundo del trabajo con la cooperación de la industria privada con el fin de contribuir a la sociedad en materia económica.

#### **4.7 ¿Cómo piensan las instituciones de educación superior en México y el mundo?**

Como un tercer objetivo en el capítulo contextual, es contrastar el desarrollo del aprendizaje de inglés en el ámbito local e internacional desde una mirada ideológica de las Instituciones de Educación Superior. La premisa que mueve el aparato analítico es que el aprendizaje de inglés en el marco nacional carece de un desarrollo integral en comparación con el plano internacional. Entonces, se parte los cuestionamientos referidos a conocer ¿cómo se aprende inglés? y ¿para qué se aprende inglés?

En México las políticas educativas se encuentran por bloques competenciales que trabajan de manera independiente. A saber, el sistema de educación básica, que configura la base del sistema educativo nacional no se encuentra coordinada con el sistema de educación superior. No se aprecia una articulación objetiva en los contenidos temáticos por la cual el estudiante transite durante su estancia en los salones de clase.

La enseñanza de inglés es muestra de lo anterior. La Dirección General de Desarrollo Curricular (2019) a través del Programa Nacional de Inglés busca la calidad en la enseñanza-aprendizaje de inglés amén de la democratización de la productividad. Lo anterior bajo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Los objetivos que plantea (nivel B1) se encuentran muy por encima de lo que sucede en la realidad. Un

estudiante y futuro profesor de inglés con una formación académica formal de 5 años, apenas alcanza un nivel competencial B2 (BUAP, 2009). Esto representa un problema para las instituciones de educación superior las cuales deben enfrentar un rezago en la materia. Dotar de instrucción formativa en las últimas etapas de la formación académica es sin duda una situación limitativa para la educación nacional.

Dicho lo anterior, se debe comenzar con el análisis respecto de la manera en que piensan las instituciones de educación superior. Cuáles son sus intereses y sobre todo que fines persigue al formar estudiantes en el área de las lenguas extranjeras. En el ámbito local, la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, (2019) establece la intencionalidad del aprendizaje de una lengua extranjera dentro de la Universidad.

En primer término, se puntualizan aspectos externos propios del marco global moderno. Se aprende una lengua extranjera en aras de satisfacer demandas de los marcos internacionales cuyo fin último es el logro idóneo de la competencia comunicativa. La institución toma en cuenta diversos elementos fuera del establecido con el mundo del trabajo, deja ver que la habilidad comunicativa no es limitativa de las cuestiones profesionales debido a que plantea una diversidad contextual integrativa propia del estudiante universitario. A manera de ejemplo, el inglés puede ser utilizado en las relaciones personales entre pares o en los académicos. No limita la acreditación de la lengua a manera instrumental, sino que ofrece un abanico de posibilidades, por tanto, brinda oportunidad de romper con la calidad sistematizada y limitada del aprendizaje del inglés.

El punto más importante por destacar en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera es la atención de la sociedad como un elemento preponderante (ENALLT, 2017). Desde una apreciación general, por medio de la investigación, la certificación y actualización permanente es que la institución tiende puentes con la sociedad mexicana. Desde una mirada particular, la comunidad Universitaria será la encargada de hacer el intercambio de saberes entre ambos entes.

Se habla de calidad dirigida al conglomerado social, no se reduce a una práctica laboral, se antepone los valores y necesidades colectivos sobre los individuales. La profesionalización en el área de idiomas tiene como finalidad última el estado de bienestar. El mundo del trabajo, más que un fin es un medio desde el cual el estudiante/profesionista se muestra como un agente crítico y proactivo entre la academia y sociedad. Así se construye la identidad universitaria institucional progresiva y sistemática del aprendizaje de inglés.

En otro sentido, una visión institucional del aprendizaje de inglés con diferencias marcadas a las presentadas en la UNAM, así como con fines específicos bien delimitados es la que presenta el programa de la Universidad Autónoma de Baja California. Al localizarse en una ciudad fronteriza con características, culturales, económicas y demográficas fundadas en la migración hacia los Estados Unidos, la propuesta es cercana a la tecnicidad del idioma. La institución busca subsanar las necesidades básicas del mercado laboral.

La enseñanza del inglés para aquellas personas que necesitan de manera inmediata conocer el idioma en sus aspectos básicos comunicacionales. El aprendizaje del inglés es de corte instrumental pues en el mismo programa se le conceptualiza como una herramienta de trabajo para el futuro profesor de lenguas (Universidad Autónoma de Baja California, 2015). Al mismo tiempo, la dimensión de la enseñanza del inglés se limita a la incorporación del estudiantado al campo laboral sin atención a los aspectos sociales o colectivos. En suma, se observa una ideología institucional limitativa además de colaboradora de los procesos educativos que coadyuva a la resolución de problemáticas personales en los estudiantes, al tiempo de ayudar en su inserción activa del mercado laboral.

La Universidad de Quintana Roo (2019) considerada un referente nacional en el área de lenguas extranjeras, y con visión de mundo distinta por su lejanía geográfica con el resto del país. Muestra una ideología en cuanto al aprendizaje de inglés basada en propósitos específicos. De manera especial, la formación se vincula con el campo administrativo-empresarial. La estructura académica del programa curricular está diseñada a partir de un pensamiento laborista por el cual el estudiante acceda al mundo del servicio laboral.

El aprendizaje de inglés es un instrumento más en la gama de posibilidades del estudiante y futuro trabajador. Se observa esta condición a través de las asignaturas vinculadas con el área contable y jurídica. De manera específica se aborda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la Licenciatura en la Lengua Inglesa prepara para el mundo de trabajo. La profundidad en las competencias comunicativas se fundamenta en una serie de técnicas para establecer el acto comunicativo. A partir del análisis realizado, se dilucidó que, por la finalidad funcional del idioma, no se configura una noción del mismo a manera dinámica, sino que se aproxima una visión rígida, estructural y sistemática.

Para concluir el análisis de los contrastes entre las Instituciones de Educación Superior nacionales, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla presenta un programa educativo en el marco transicional del Modelo Universitario Minerva. Se abordan las competencias como el núcleo del pensamiento institucional. Evoca las necesidades de formar estudiantes con habilidades necesarias para un desarrollo personal y profesional vinculado al sector social.

La visión está centrada en el desarrollo nacional a pesar de justificar su estructura desde una perspectiva internacional. A diferencia de la propuesta de la Universidad de Quintana Roo, se esboza una pertenencia e identidad social de parte del estudiante además de una incidencia en el colectivo. Es decir, se trata de un agente de cambio e innovación constituido a partir de una interculturalidad, además existe una relación importante con la ecología y el estado de bienestar.

Por tanto, en la resolución de conflictos, el estudiante cuenta con elementos suficientes e integrales para conseguirlo debido a la capacidad de adaptabilidad que desarrolla en el programa. Si bien, se establecen las condiciones necesarias para la formación de futuros profesores, el plan de estudios carece de elementos que coadyuven al desarrollo del pensamiento complejo. No se encuentra evidencia que permita corroborar más allá de la duda razonable una formación fundada en el pensamiento crítico. Si bien se promueven valores y actitudes, también es cierto que no ha evidencia de una enseñanza a partir de la crítica ni la proposición.

Pareciera está todo dicho en la materia, esto es que el aprendizaje de la lengua extranjera es una mera repetición que se debe aprender por medio de fórmulas para su repetición constante. La pragmática, sociolingüística, la psicolingüística, literatura inglesa, evolución histórica de la lengua quedaron fuera de la realidad educativa sobre la cual pudiese descansar un aprendizaje integral y dinámico. Se limita la construcción cultural del idioma.

A manera de síntesis, la ideología institucional del contexto mexicano brinda elementos importantes a su análisis. La UNAM por ejemplo tiene como bandera institucional la identidad universitaria vinculada con el quehacer social o colectivo. Apunta a la internacionalización de sus tareas tras su consolidación nacional. Entiende el mundo globalizado al que se dirige la educación, no restringe los saberes a un fin determinado. Visualiza al estudiante como un ser integral con necesidades varias, de ahí que el aprendizaje del inglés tenga utilidad tanto en la vida personal, académica como la profesional.

En las universidades cuyos puntos geográficos son los más lejanos entre sí, la Universidad Autónoma de Baja California, como la Universidad de Quintana Roo respectivamente poseen una ideología con prácticas docentes según las necesidades próximas. Consolida procesos educativos con fines mercantiles, ya que el propósito es la inmersión del aprendiz al campo laboral. No se plantean elementos sociales o culturales fundados en el pensamiento complejo ya que la justificación en los programas se vincula al servicio del sector turístico o migratorio.

Para estas instituciones el aprendizaje del inglés es un instrumento útil para laborar en la proximidad de la necesidad del entorno local. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se presenta como un híbrido entre los ideales que persigue la UNAM y las universidades fronterizas.

Si bien pone de manifiesto una necesidad social, también en cierto que el enfoque del pensamiento crítico se encuentra difuso. En cuanto al aprendizaje del inglés, este presenta rasgos similares al de la UABC y UQRoo, adaptaciones funcionales para la tecnicidad. A pesar de que tiene un abanico de posibilidades mayores en su uso fuera del salón de clase, es

una realidad que no termina de permear una identidad universitaria, tampoco consolida un compromiso social.

En otro sentido, es menester tomar una muestra referencial del contexto supranacional para reconocer la ideología en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. La Universidad Complutense de Madrid en la carrera de estudios ingleses de la Facultad de Filología se lleva a cabo una relación desde la actividad académica al campo laboral. De ahí que la institución integre dentro de su plan de trabajo diversas actividades relacionadas con dicho sector; las prácticas profesionales son el engrane que consolida el plan educativo de la carrera.

El aspecto relevante del plan de estudios de la institución es la integración del plan de estudios, que, si bien se encamina al campo laboral, incluye una variedad de elementos culturales, históricos, literarios y lingüísticos, así como una formación humana. Esto sin duda representa una diferencia sustancial respecto de otros planes mexicanos, fuera de la UNAM. La formación académica tiende a la integración de elementos socioculturales que desarrollan una visión mundo amplia desde la visión crítica y analítica de contextos sociales actuales. Es una construcción curricular transversal conectada a los discursos modernos y postmodernos para integrar un desarrollo humano e intelectual (Universidad Complutense Madrid, 2019).

Así, el aprendizaje del inglés para la institución educativa madrileña es esencial para afrontar temas económicos y sociales, pero no desde una posición instrumental de este, sino por la fundamentación en el análisis de la identidad de las diferentes comunidades sociales.

Como consecuencia de lo anterior, la actividad profesional que los aprendices pueden lograr fuera del aula es diversa, no se circunscribe a una categoría, sino que atiende diversos sectores de mercado y de la sociedad. Por ejemplo, lo administrativo, editorial, la enseñanza, la gestión, investigación, presentar peritajes, generar relaciones públicas o privadas, de traducción, turismo entre otras. Genera en el estudiante una capacidad de integración y adaptabilidad al mundo del trabajo por encima de aprendizaje técnico básico.

La *Universitat de Barcelona* ofrece en la Facultad de Filología el grado de estudios ingleses. La formación del estudiantado se orienta a la internacionalización, esto representa la oportunidad del estudiante para poder vincularse con el mundo desde una perspectiva internacional al tiempo de generar condiciones multiculturales.

El diseño curricular propuesto por la institución parte desde la postura del pensamiento complejo para formalizar el aprendizaje de los idiomas. La institución justifica el análisis del idioma inglés para reconocer sus elementos socioculturales. Amén de aprehender la naturaleza dinámica de la lengua en contexto a través de la lingüística aplicada (Universitat de Barcelona, 2019).

Esta trascendencia se da por el énfasis del desarrollo lingüístico del idioma acompañado por competencias culturales. No se plantea un aprendizaje del inglés en la solitud de la competencia lingüística. La propuesta del plan de estudios busca el reconocimiento de la diversidad cultural sea esta individual o colectiva. Un punto de similitud con la Universidad Complutense de Madrid es el campo de trabajo para los egresados. Es una constante en ambas instituciones el abanico de posibilidades que se brindan con dichos planes.

Ya sea la industria editorial, la traducción, la enseñanza, los medios de comunicación, el asesoramiento cultural, la mediación lingüística entre otros para los cuales el estudiante desplegará una visión amplia de su margen de maniobra en la búsqueda de una oportunidad laboral. Entonces, el aprendizaje orientado al mundo del trabajo en ambas universidades atiende no solo a una posibilidad. Se vincula con diversos sectores productivos con el eje cultural medular. La visión del aprendizaje de una lengua extranjera no se limita a la enseñanza o a la traducción, pues de ser así, la visión se asemejaría al nivel técnico de desempeño. En las universidades europeas se construye el posicionamiento de un grado integral que englobe áreas culturales, sociales y económicas para el mundo globalizado.

Por lo anterior, se visibiliza la intencionalidad de las instituciones nacionales por atender las necesidades sociales próximas por medio del desarrollo mecánico o técnico de sus estudiantes. Los procesos de aprendizaje no complejizan el pensamiento del estudiante.

Además, los discursos institucionales no revelan su apoyo a la causa macroeconómica del país. En contraste, las universidades españolas articulan un discurso económico pero integral. Esto es que los estudiantes coadyuvan al sector social a partir de un conglomerado de saberes críticos y complejos sobre aspectos culturales, humanistas, económicos, políticos o administrativos. No son limitativas de una orientación profesional, sino que el aprendizaje del inglés atiende diversos sectores productivos de la sociedad.

En comparación con el desarrollo ideológico localista de las instituciones nacionales, el contexto europeo comprende una visión con propuesta internacionalizada. La ideología española parte del supuesto que el estudiante debe erigirse en una identidad todo terreno en el campo de la lingüística aplicada.

#### **4.8 La cultura en relación al pensamiento crítico y las competencias comunicativas nacionales e internacionales**

El cuarto apartado se dirige a interpretar la relación del pensamiento crítico con las competencias comunicativas en el plano local respecto del internacional desde una posición cultural. Esto bajo la premisa que la relación polarizada del pensamiento crítico con las competencias comunicativas en el plano local es menor que el logrado en el contexto internacional.

En síntesis, la competencia vinculada con el pensamiento crítico es una reflexión con una jerarquía cognitiva amplia debido a la implicación en el grado de análisis. Como resultado de su empleo se logra un pensamiento liberador por el cual se construye el

conocimiento a partir de cuestionamientos en aras de reconocer y discernir opiniones presentadas por los demás (Molina y Morales, 2016).

Es pues, una forma para regular el propio pensamiento, emitir juicios así como resolver problemáticas basadas en la toma de decisiones. La finalidad última es la transformación de la realidad desde el crecimiento personal. De lo analizado en apartados anteriores las condiciones político-económicas tanto de los Estados como de las instituciones de educación superior. Se estima que las prácticas educativas en el contexto nacional mexicano son limitativas de un pensamiento con mayor alcance complejo.

El contexto nacional atiende una especie de mecanización en el aprendizaje de idiomas, pues lo reduce al grado técnico. Mientras que en regiones europeas el aprendizaje integral (fundado en aspectos culturales, económicos y humanos) a partir de una contextualización del mismo conlleva al desarrollo del pensamiento crítico.

La diferencia con la región asiática, la cual también concibe a las competencias (en la que reside la competencia del pensamiento crítico) es la tendencia internacional a la que aspira, de ahí que el aprendizaje tenga un grado mayor en su productividad para la construcción regional económica; mientras, en México se priorizan problemáticas próximas al entorno.

El contexto supranacional analizado presenta rasgos en su normatividad y posición epistemológica con mayor aproximación a la generación de un pensamiento complejo. La propuesta en la consolidación de una identidad con fines sociales coadyuva al desarrollo de esta. Por consiguiente, la mirada instrumental del aprendizaje del inglés, así como la falta del desarrollo del pensamiento crítico desde las mismas instituciones conllevan al rezago en la aplicación de competencias en comparación de con los contextos internacionales analizados.

A manera de conclusión general, las instituciones nacionales y supranacionales como sistemas fundados en normas sociales tienen a su vez la finalidad de regular dicho comportamiento para generar seguridad de expectativas respecto de las necesidades sociales

como en las educativas. De esta manera, se entiende su origen en las luchas por el poder, legitimadas por el consenso general, solamente se puede lograr dicho beneplácito tanto pronto el discurso institucional sea compartido y los beneficios sean mutuos entre las propias instituciones y el núcleo social (Czada, 2014).

Por ello, luego de haber realizado un barrido por los organismos, instituciones, así como órdenes normativos de gobierno nacionales e internacionales es posible determinar que la legitimación de las instituciones educativas por motivos económicos es visible. Se hace patente la necesidad normativa y social para dar un voto de fe a los organismos que trazan líneas en las políticas educativas.

Se ha esbozado con unanimidad el concepto de competencias comunicativas en el cual sin duda prevalecen los fundamentos como las habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores para resolución de conflictos en el entorno cotidiano. Se agregan en algunos casos la competencia de resiliencia como elemento vinculante entre los conocimientos y habilidades con el mundo externo. Así pues, las competencias comunicativas, desde una mirada económica limita el pensamiento aproximándolo a la tecnicidad.

Esto a razón del origen de las competencias como un elemento que construye el mundo del trabajo. Las organizaciones mundiales en materia económica detallan a las competencias educativas como el elemento fundamental para la consolidación del mercado y del desarrollo del bienestar. No contemplan un aprendizaje liberador de un ser reflexivo que cuestione, que critique, sino que le atañen de mejor manera sujetos que produzcan con eficiencia.

En la comparación realizada en la normatividad y políticas públicas de la aplicación de las competencias comunicativas en el ámbito local respecto del internacional. Es posible decir que marco normativo local de las competencias comunicativas limita el desarrollo del pensamiento respecto de algunos en el contexto europeo. Si bien el marco normativo mexicano contempla políticas educativas desde el orden internacional.

También es cierto que la forma aislada en que trabajan sus órganos gubernamentales permea en las instituciones de educación superior. La falta de coordinación entre las facultades, así como de las competencias sin duda debilitan un Estado de derecho por el cual las políticas educativas transitan. En cambio, en el contexto europeo, de manera específica países cuyo sistema jurídico se fundamenta en el *common law*, muestran un alto grado en su cooperación institucional.

Se observa un sistema normativo con reglas sustantivas armónico. Ya que la jerarquización es de tipo horizontal y no vertical como el sistema nacional, se desarrollan con mayor facilidad políticas educativas entre los órdenes de gobierno. En adición, las instituciones de educación superior se encuentran de igual manera sincronizadas con el sistema político, lo cual conlleva a la correcta aplicación de la norma jurídica.

En otro sentido, desde un análisis ideológico, se analiza el desarrollo del aprendizaje de inglés en el ámbito local e internacional. Se concluyó que aprendizaje de inglés en el marco nacional carece de un desarrollo integral en comparación con el plano internacional. Esto por la noción instrumental que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto nacional.

Se percibe, incluso en una formación académica superior que el inglés es una herramienta para comunicar. Esta percepción conlleva a identificarla como una herramienta estática con condiciones simples. Este reduccionismo evita el consolidar un aprendizaje del inglés de manera activa y con una visión vinculada a la naturaleza dinámica del propio idioma. Por tanto, el inglés se transforma en un instrumento para sobrevivir en el contexto cercano.

Mientras que, en contextos internacionales, las instituciones de educación superior vinculan el aprendizaje del inglés con una amplia variedad de aplicaciones fuera de la enseñanza y traducción. Los planes de estudio nacionales se destinan a necesidades locales, de ahí que su contenido se base de manera enfática en el aprendizaje de la competencia lingüística o gramatical. En oposición, instituciones de educación superior europeas

establecen que el aprendizaje sostenido en aspectos culturales, históricos, normativos, sociales, incluso económicos del contexto de la lengua permiten su mejor reconocimiento.

Por último, en la interpretación de la relación del pensamiento crítico con las competencias comunicativas en el plano local respecto del internacional desde una posición cultural explica la existencia de una relación polarizada entre el pensamiento crítico y las competencias comunicativas. Se explica que, debido a los factores económicos además de normativos, en el plano local no se acaba de permear una política que construya un pensamiento orientado a la liberación educativa.

La sistematicidad en los procesos educativos conlleva invariablemente al apartado mecánico de las habilidades. El estudiante no se pregunta por qué realiza dichas actividades ni cómo hacerlas de manera diferente. Las condiciones políticas e ideológicas de un sistema político han permeado en los sistemas educativos y estos a su vez en la forma de pensar de los estudiantes. Éstos siguen instrucciones de manera indiscriminada, no debaten ni refutan, son autómatas.

En suma, el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias se fundamenta desde una visión de mercado debido a la relación inherente entre la educación y el mundo del trabajo o empresarial. A pesar de que se vincula con la democratización de la educación. De ahí que las políticas educativas se sostengan de una visión globalizadora y unificadora que busca en todo momento a la híper-especialización de las ciencias. En suma, el fin último de las competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés es la productividad de mercado y no la consolidación de un pensamiento crítico.

#### **4.9 Y al final... ¿cómo piensan las instituciones en torno al fenómeno planteado?**

La pretensión última, a manera de corolario, es la de desentrañar o descubrir el sentido y significado que encierran las posturas institucionales que rigen el sistema mundo de la educación. En ese sentido, tanto las instituciones públicas o privadas se encuentran fundadas a partir de formas de pensamiento delimitado por las circunstancias económicas. Esto representa una condicionante en la forma de sus procesos, ideológicas.

Por ejemplo, los mapas estratégicos trazan de manera “manifiesta” las líneas de acción, además de los denominados parámetros de calidad. Es ahí donde se puede reconocer discursivamente la manera en que se concibe la naturaleza del sujeto quien forma parte de la institución, al tiempo que lo hace para quienes van dirigidos los procesos.

La importancia de cada una de las estructuras institucionales es sin duda parte del tejido por el cual se construye la vida en sociedad. El vínculo con la actividad humana pareciera en todo momento inalienable pues son las instituciones las representaciones ideológicas en comunidad. En cierta medida, se reconocen como normas que regulan la convivencia entre pares, cuando se alude a las instituciones, se entienden las formas de comportamiento humano. Éstas se fundan en axiomas jurídicos, que limitan o flexibilizan las conductas, trazan prácticas legitimadas y consensuadas.

Las instituciones educativas son claro ejemplo de una forma de democratización de las creencias, así como de aquellas actitudes mentales por las cuales los individuos se engarzan. Entonces, toda institución desarrolla estas reglas codificables que en cierta medida son evidentes, pero en todo momento son inherentes en su forma de interpretación desarrollando así formas de comportamiento Searle (2005). Son susceptibles de interpretación en la dinámica teleológica y pragmática, a cada institución corresponde una forma de pensamiento e ideales sociales.

Por lo anterior expuesto, se considera como un cuestionamiento fundamental el reconocimiento de la labor institucional, saber en qué medida o momento se alcanza la funcionalidad institucional. Las instituciones, así como sus estructuras ofrecerán siempre formas de incentivos o restricciones sobre el comportamiento actitudinal del sujeto (Hodgson, 2011).

De forma conductual, se refuerzan esos hábitos, a su vez robustecen la arquitectura económica. Dicho esto, las instituciones internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos construyen la dinámica social desde la partida económica. Las políticas se vinculan al desarrollo económico, al fortalecimiento de los procesos económicos. El fin último que persiguen es el bienestar social, el progreso y la modernidad. Los tres elementos se erigen como estandartes aspiraciones a los que todo Estado debe ceñirse pues son rutas inequívocas para la transformación social.

La apuesta educativa está fundamentada en las competencias educativas como un camino ineludible para que los estudiantes sean propicios de hacer frente a los cambios vertiginosos sociales que, irónicamente son creados por la dinámica institucional. La pregunta que salta en primera instancia en la calidad educativa, pues si bien es un concepto celebrado de manera indistinta en diversos contextos, cierta es la forma tan divergente que reviste dicha construcción. Ontológicamente el concepto de calidad parte de los procesos productivos industriales, tal y como ha sido referenciado en capítulos anteriores.

El problema deviene que esas técnicas mecanizadas y perfeccionistas que han derivado en la educación. Las competencias, emergidas desde el *taylorismo*, el *fordismo* y el *toyotismo* tienen una naturaleza económica por la cual se hace indispensable una medición objetiva en sus productos. Se trata de hacer más con menos, reducir costos de producción sin que ésta merme, más bien que se incremente.

De manera analógica, las competencias educativas propuestas por las instituciones económicas se visibilizan aún más como el remedio a la falta de mano de obra en el mercado.

El “producto”, quien a su vez será el que desarrolle rendimientos debe centrarse en su labor especializada.

El sentido y el significado que dan las instituciones de educación superior nacionales e internacionales, a través de las políticas públicas emanadas de las instituciones, a esa forma de producción es incuestionable. Las escuelas han legitimado el discurso de calidad educativa de manera directa. Asimismo, el bienestar social, también sin una definición ambigua y descontextualizada, lo único por lo que se le reconoce es por ser el fin último de la educación. ¿Hacia dónde se dirige la educación?, según la propuesta institucional en general, al progreso y la modernidad.

De ahí que surja otro cuestionamiento conceptual similar a de la calidad educativa. ¿qué se entiende por progreso y modernidad?, *lato sensu*, las instituciones los sistematizan como estados por los cuales la calidad de vida permanece constante. Es una perspectiva que evita el rezago económico, de salud y educativo.

Este último es el problema empero paradójicamente también se considera la solución. Se endurece el cuestionamiento hacia los procesos educativos como restauradores de un sistema polarizador, cuando éstos son los mismos por los cuales se generan. La desigualdad echa raíz también en las escuelas, el problema es concebir a la educación como la única panacea a las problemáticas sociales. Y menos cuando se trata una educación instrumentalista delimitada al grado de privar de un pensamiento crítico a sus estudiantes.

Hoy día, en lo concerniente al contexto nacional, no se concibe la liberación a partir de procesos reflexivos. El pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias se vislumbra limitado en el plano contextual. Las políticas actuales al parecer no están encaminadas a generar oportunidades para un crecimiento en la liberación dogmática. La interpretación económica da para reconocer la social, esto es la formación de profesores de inglés con caducidad cognitiva.

Los contenidos curriculares, así como las estrategias de enseñanza llevan al servilismo del capital privado. El discurso de las Universidades Públicas se dirige a ello, a la incursión del campo laboral. La razón de cuenta del presenta apartado es la falta de una posición ideológica institucional dirigida a un pensamiento liberador y reflexivo. Las competencias comunicativas, por su naturaleza tienden formar en procesos irreflexivos.

El aprendizaje del inglés es visto como una formación instrumental y de adhesión a la formación en otras áreas. A razón de lo anterior, la identidad del docente de lenguas extranjeras se muestra difusa en el campo laboral. Aunado a lo anterior, el pensamiento crítico no se visibiliza de forma endémica en su formación académica.

## **Capítulo V. Desde la Teoría Crítica y la Teoría de la Acción Comunicativa**

### **5.1 Un acercamiento a la Teoría Crítica y la Teoría de la Acción Comunicativa**

El presente apartado busca dar una explicación, fundada en la teoría, al fenómeno planteado desde el comienzo de la presente investigación. En ese sentido cabe señalar que el objetivo general es interpretar desde la teoría crítica y de la acción comunicativa el fenómeno del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias.

Para consolidar dicha pretensión se desarrollan cuatro objetivos específicos por los cuales transita este análisis teórico. Se encuentra en primer momento la comparación en la diversidad teórica entre la teoría crítica y la teoría de la acción comunicativa. Esto significa un estudio de los elementos más representativos tanto en sus semejanzas y diferencias desde la posición de sus autores primarios y especializados.

Sin hacer una reproducción literal de los postulados, se atiende más bien a una interpretación del sentido, así como la intención teórica. Se trata de redimensionar aspectos de suma relevancia, cuyos aportes derivan en el entendimiento del fenómeno de investigación. Por lo anterior, se analizan elementos que justifican la necesidad de utilizar ambas teorías, al tiempo de asociarlas con el fenómeno planteado.

Hecho lo anterior, en segundo momento se procede a describir elementos ontológicos, epistemológicos, así como metodológicos de ambas teorías. Un análisis integral de ambas teorías para ordenar sus elementos y configurar una explicación sintética desde su propia construcción para la aplicación a la investigación.

En tercer lugar, se revisa la pertinencia formal de la teoría crítica y de la acción comunicativa en el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. Se reconoce su utilidad, oportunidad, así como la conveniencia en la aplicación del fenómeno

planteado. Un punto por el cual se establecen argumentos objetivos sobre la necesidad de explicar el fenómeno por medio de los postulados descritos en las teorías.

El cuarto y último objetivo específico se centra en analizar las potencialidades de ambas teorías para explicar la situación del desarrollo de pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. En el apartado se vinculan ambas teorías para revestir la problemática planteada a manera de explicación. Se retoman aspectos de la teoría a partir de una observación minuciosa para reconceptualizar los elementos que le constituyen, pero centrados en el fenómeno de estudio; el educativo. Se amalgaman puntos de encuentro entre las teorías con el fenómeno descrito. En suma, se adaptan elementos que integran la teoría a las circunstancias del fenómeno planteado para darle así una posible explicación fundamentada y tendiente a una resolución.

Es posible dar una aproximación la teoría crítica desde una posición histórica fundada en la teoría marxista. De ahí que se vislumbre en cierto sentido como una defensa, incluso una búsqueda en la permanencia de aquella autenticidad. Sin duda se trata de un paradigma importante para lograr el reconocimiento del individuo, pues el sujeto estudiado no se encuentra aislado, tampoco es separado por partes para conocerle. Se entiende que está atravesado por contextos económicos, políticos, sociales, culturales. Desde la teoría crítica se desarrolla una visión integral respecto de aquellos aspectos histórico-sociales sobre las cuales descansa su fundamentación.

La máxima del entendimiento del sujeto de estudio reside en que el primero no puede ser alejado de su contexto para ello. Incluso cuando hoy día parezca por demás una obviedad, en la praxis de la investigación suelen numerarse casos en los que se aleja la realidad del sujeto para que, en una supuesta manera más pulcra, se pueda entender al sujeto. Debido a lo anterior, se reducen sistemáticamente aquellos procesos creativos de aproximación al conocimiento, se superpone un método científico tan riguroso que limita la capacidad para que un sujeto se apropie, reconozca, entienda y viva la naturaleza de los objetos de estudio.

La escuela de Frankfurt posee el galardón de una diversidad de posiciones epistemológicas teóricas, se incluye a la teoría crítica como un parteaguas social de postguerra. Para la comprensión de su origen, se apoya de la organización propuesta por Ayuste (1998) en la cual se posicionan tres enfoques críticos que sin duda se erigen como elementos que a la postre construyen a la teoría en su plenitud. Los planteamientos rousseauianos, los anarquistas y marxistas para llegar a los defensores en la crítica de la crítica.

La teoría crítica propone a la enajenación del individuo desde un sometimiento sociocultural. Este reconocimiento desde la mirada de Rousseau desarrolló una visión individualista de la educación como un elemento precursor de la consolidación en el desarrollo de habilidades necesarias para su subsistencia. De ahí que, aún desde la posición individual, sea la base libertaria sobre la que descansa la teoría crítica. En ese sentido, con algunos puntos de convergencia, los anarquistas y marxistas se vinculan por el reconocimiento de dilucidar a la educación como una herramienta que permitiría un cambio social emancipador.

El toque distintivo respecto de su predecesor atañe a una educación vinculada con la lucha de clases sociales derivadas de la desigualdad existente. Para este enfoque no basta con brindar las herramientas necesarias a los estudiantes, sino que éstos se vinculen con otros para consolidar cuerpos educativos formales. El apoyo, la fraternidad, así como el valor de la cooperación fungen como estandartes de una educación colaborativa y de trabajo en equipo.

El ideal es la estructura social desde una perspectiva comunicacional participativa y dialógica entre los sectores productivos. Como es arriba es abajo, como se es en la escuela se es fuera de ella. La teoría crítica recoge en su mayor parte dichos postulados que serán analizados más adelante. La misma teoría retoma como un eslabón para su consolidación de aquel denominado pacto social entre los individuos; sin embargo, a diferencia del presentado como “contrato social” de Rousseau, la intención es más bien de corte transformador

colectivo. La existencia de un sujeto social sugiere en todo momento una posición en los procesos transformadores de la realidad.

En el mismo orden de ideas, el enfoque de la Crítica de la crítica bajo la denominación de un estructuralismo, así como el modelo de la reproducción, da cuenta de un sistema social con aparatos represivos e ideológicos para prolongar sus cotos de poder. A manera de ejemplo, desde la posición de Althusser, Bourdieu, Passeron, por nombrar algunos, uno de los elementos que más influye como un aparato represivo por parte del Estado es el sistema educativo.

Se entiende que la educación forma parte de un entramado orgánico del Estado cuya función es mantener una hegemonía por medio de los contenidos que se imparten en ella. Esto recuerda a quien estas líneas escribe, una exposición museográfica de hace algunos años en el museo Amparo de la Ciudad de Puebla, una propuesta de Armas (2014). Se abordó el mecanismo, obviado, pero con falta de profundidad, por el cual el Estado, de manera específica, a partir de los libros de texto para la educación pública daba ese primer acercamiento con los estudiantes.

La figura principal; un vórtice elaborado a manera de engranaje hecho con hojas de libros, los cuales en su conjunto asemejaban un colmillo. Esta pieza simbólica del Leviatán se considera el pinchazo académico y de forma de pensamiento que trastoca la personería del ciudadano desde sus primeros esbozos académicos. Desde ahí, el individuo se encuentra atravesado por una forma de control que nace de las entrañas de las instituciones políticas.

En suma, algunos planteamientos, en mayor o menor medida han abonado a la constitución de la Teoría Crítica. Ejemplo de ello es que parte desde los rousseauianos con la renovación pedagógica donde el estudiante es el depositario de una cultura. Si bien, surge desde una reflexión idealista de la educación social, es uno de los primeros elementos constitutivos de una práctica pedagógica tendiente a la liberación de pensamiento.

En el acercamiento al pensamiento marxista, los anarquistas buscan la primacía de la razón, la formación de estudiantes libres en pensamiento y lejos de dogmas o ataduras. Hombres capaces de consolidar un cambio social. Ya con el estructuralismo se sobreentiende a la educación con una forma de dominación social, esto es un aparato ideológico del Estado para consolidar su legitimación y con ella la preservación de su hegemonía.

Estos elementos conceden a la Teoría crítica un discurso crítico respecto de la sociedad industrial. Desde esa mirada, la sociedad prioriza la razón de tipo instrumental, fundada en el utilitarismo. Esto sin duda conlleva a la confirmación de procesos mecánicos por los cuales se adquieren conocimientos. Estas cuestiones asientan una desigualdad económica que aliena, que se vuelve autoritaria. Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, quienes, si bien tuvieron en su momento diversos objetos de estudio, sus motivos giraban en torno a la razón instrumental social.

La intención era el encuentro con una emancipación en todo momento por procesos dialécticos para generar una explicación de la acción social, esto representa una realización en torno a la justicia y respecto de las desigualdades presentes en la sociedad. La justificación recae en la deshumanización y la pérdida del sentido de la ciencia, pues se aplaude el conocimiento por el conocimiento en la justificación progresista, y se pierde el sentido del bienestar social, se corrompe por el de carácter individual de clases (Ayuste, 1998).

Se abona también el trabajo de Weber en el que explica que la sociedad está en un constante aprendizaje, se modifica a partir de una concentración de problemáticas, las mismas planteadas. A partir de la resolución conflictual se puede entonces lograr un aprendizaje. Cuestiona prácticas que producen un malestar social generadas por la exclusión invisible o legitimada por la posición doctrinal tradicional.

Desde una mirada simplista, la descripción tradicional de una sociedad es básica para lo profundo que se debe aspirar en para reconocer no solamente a la sociedad sino la relación de los propios actores respecto de la sociedad. Esto es un cambio paradigmático, pues no se trataba solamente de conocer las características que revisten a la sociedad

determinada. Además, se hace imperante el reconocimiento de aquellos sujetos proactivos capaces de modificar sus circunstancias y condiciones de vida.

Se analiza entonces aquellas situaciones que no son de bienestar, esas por las que el sujeto se visualiza con problemas o sufrimientos que se encuentran disfrazados de bienestar social. En una síntesis, sin el afán de mostrarse reduccionista, la teoría crítica se enarbola como antagónica del concepto de razón ilustrada, así como de aquellos conceptos por los cuales se percibe una realidad orientada al progreso. De ahí la existencia de una oposición al positivismo, ya en recientes épocas al neopositivismo.

La teoría de la acción comunicativa está encaminada a redimensionar el rol que juegan los individuos dentro de una sociedad. Debido a los antecedentes, así como la naturaleza que le reviste, se tiene un panorama más general de sus proposiciones. Esto es que toda la transformación generada en el individuo parte desde la tentativa a la explicación de la persona. De ser el caso, el proceso conllevaría a reconocer lo que debería llegar a ser, esto es que el individuo sería capaz de apuntalar ejercicios que permitan su propia transformación.

En ese sentido se entiende que la capacidad discursiva o sobre los actos de comunicación propiamente, son el engranaje constitutivo para generar acciones emancipadoras. Esto se logra a partir de la consolidación de un almacén de evidencias, el cual, incluso puede ser visto como un repositorio de dogmas, creencias o prejuicios que han sido validadas o legitimadas a partir de un consenso general. Estos planteamientos son, sin duda, susceptibles de ser retomados en los actos comunicativos para problematizarlos, analizarlos, debatirlos, así como evaluarlos. El cuestionamiento conlleva al proceso reflexivo que permite llevar a cabo una toma de elección respecto de la ideología que en determinado momento se concebía inamovible.

Así, la teoría de la acción comunicativa propone un espacio en que los sujetos activos de la comunicación presentan sus posturas subjetivas respecto de la visión de mundo que cada quien concibe. Los actores sociales no son aquellas piezas que construyen un sistema y que pasivamente le constituyen, son agentes con posibilidad de modificación de

sus conductas que se contraponen a las estructuras formales preestablecidas. Agentes quienes, si bien se encuentran vinculados a lo que pareciera una forma inalienable de pensamiento, en procesos dialógicos tienen la capacidad de cambiar la dinámica sobre la cual los sistemas se mueven.

Surge entonces el discernimiento o la creación de puntos de encuentro que coadyuvan al cuestionamiento de cada individuo respecto de sus creencias. El proceso intersubjetivo, desde la fundamentación de la deconstrucción de nuevos significados es elevado al plano social; en una microescala. Es el plano horizontal en el acto comunicativo el que permite evitar una cierta presión o condicionamiento que oculte una pretensión de obligatoriedad o convencimiento malintencionado. Entiéndase este último como un elemento que cristalizaría demás posiciones dogmáticas inmutables.

En la reestructura de los paradigmas, el sujeto y sus pares responden a la necesidad de cuestionar experiencias preconcebidas o determinadas por el contexto político, económico social a través de los aparatos de Estado. Estos procesos reflexivos resultan imperantes puesto que enajenan al individuo, limitan su sentido de abstracción, cuestión que conlleva a la propia satisfacción de la forma de vida.

Las posturas de diversos pensadores como Freire, Giroux, Bernstein coinciden en la configuración de un sistema crítico. Un entramado social construido desde la pedagogía que se sobreponga a la tecnocracia educativa, así como su alto grado instrumentalista. Se concuerda en que el sujeto, en este caso el estudiante no es en sí mismo un producto del discurso, sino que se trata de un sujeto cognoscente quien a su vez logra dicha capacidad activa tan pronto se circunscribe a una relación entre el pensamiento y la acción a desarrollar.

A razón que el conocimiento tiene una esencia social, debido a la relación anterior en un marco histórico determinado, así como uno cultural específico. El agente se vincula no solo con el objeto a conocer sino con otros agentes por los cuales construye una comunidad. La teoría crítica devela lo que para muchos es una obviedad pero que en el análisis de su reconocimiento y de su aceptación conviene un silencio que opaque la misma crítica.

En otro sentido, la Teoría de la acción comunicativa, por decirlo de alguna manera, se redirige en el mismo sentido teórico que la teoría crítica. Obra en mayor medida desde la hermenéutica, así como el pragmatismo con énfasis en el análisis del discurso de los individuos respecto de sus realidades. Busca ese punto de convergencia que les construye en una forma de pensamiento crítico que permita consolidar nuevas formas de acción social. Es una teoría consumada como una continuidad en la corriente de pensamiento de la Teoría Crítica, sin que lo anterior se confunda con una duplicidad de su antecesora.

Se muestra más robusta y concreta en su forma de análisis, pues parte de consideraciones un tanto más actual. Además de experiencias vinculadas con aspectos económicos como precursores de las limitaciones y problemáticas sociales. Se alude a que el propio entramado monetario ha permeado en formas de pensamiento repetitivas, por las cuales el individuo camina como un autómeta.

Desde las posiciones económicas y de clase se accede o restringe el acceso potencial a nuevas formas de pensamiento. El contexto donde el individuo se circunscribe condiciona su estilo de vida, así como el grado en mayor o menor medida de su bienestar. Así, se idealiza un posicionamiento por el cual todo conocimiento emancipador evoca una referencia vinculada con la acción social (Bertain e Iturriate, 1998).

Dentro de los procesos que llevan al referente anterior; el alemán Jürgen Habermas establece dichas condiciones de racionalidad respecto de la acción social es el lenguaje en todos sentidos. Todo pensamiento racional emanado del individuo es construido a partir de la comunicación y sus estructuras, empero éstas no surgen de los sujetos en su individualidad sino desde una superestructura que pareciera preestablecida socialmente.

## **5.2 Teorías como postulados emancipadores y libertarios**

Como segundo objetivo de capítulo teórico, se procede a describir elementos ontológicos, epistemológicos, así como metodológicos de ambas teorías. Se dará comienzo desde la teoría crítica, para ello se retoma al alemán Max Horkheimer, quien desarrolla una postura antagonista sobre el carácter ideológico respecto de la ciencia positiva. Precursor de la teoría crítica, esboza sobre el concepto de ciencia, así como de sus procesos metodológicos hoy día. Explica que éstos atañen al manejo instrumental de aspectos naturales. La sistematicidad y los altos grados de insensibilidad humana conllevan a una deshumanización en dichas técnicas (Galafassi, 2002). La influencia de la postguerra, con ella las prácticas científicas y tecnológicas llevaron a repensar la forma en que la ciencia sirve para fines distintos a los del estado de bienestar social. Además, una reformulación en la bioética que surge desde un posicionamiento razonado y consensuado. De esta manera, los procesos educativos están legitimados a partir de prácticas duras y cuya pretensiones, por momentos están alejadas cada vez más de una visión humanista.

Bajo esta nueva dinámica social y de pensamiento vale agregar el valor, en todos sentidos, a una investigación que suponga avances tecnológicos. Merecen mayor atención aquellas aportaciones científicas cuantificables que aquellas que profundicen en la individualidad del ser y aún peor se vean sometidas al tamiz de lo subjetivo. Bajo ese supuesto, se genera la construcción social para reconocer a un científico; bata blanca, en un laboratorio, con tecnología de alta sofisticación.

Más allá del cliché que presupone el prejuicio anterior, conlleva a cuestionar el juicio de valor que se tiene de la ciencia y de los fines que persigue. Se ha generado la idea que las fórmulas complejas y robustas, al ser abundantes en su “análisis” son un efluvio de alto pensamiento y abstracción. Aquellas ideas simples no encuentran cabida en el posicionamiento científico.

En el capítulo contextual anterior, se ha explicado que lo sencillo no necesariamente es lo más objetivo y que lo complejo no reviste un grado elevado en su construcción. Sin

embargo, el reduccionismo de las ciencias actuales ha coadyuvado indistintamente a simplificar (al grado de eludirlos) de más aquellos procesos cognitivos que se muestran punzantes ante los ojos de la ciencia positiva, de manera especial la ciencia pura, tal y como le conocía (Horkheimer, 1974). El argumento principal del autor gira en torno a la forma de absolutización de la ciencia para sí misma; aquellos saberes que se encuentran fuera del tamiz riguroso del método científico no encuentran cabida como conocimientos susceptibles de ser considerados como ciertos, tampoco entran en su utilidad. No se contempla a la humanidad como un aspecto importante para la ciencia, no se considera una aplicación científica para los elementos sociales. Desde esta perspectiva se cosifica al individuo. La crítica está centrada al positivismo puro en las ciencias. Éstas a su vez, han encontrado cabida en las humanidades, específicamente en los procesos formativos, sin embargo, su propia naturaleza no ha contemplado todos los rasgos inherentes a la persona. El estudiante de lenguas, por ejemplo, hoy día es analizado como un referente numérico que atiende pruebas estandarizadas y que contribuye a un currículo numérico centrado en la producción gramatical por encima de una persona que establece y forma criterios divergentes.

Si bien, la teoría crítica tampoco comprende validar toda apreciación pueril, existen saberes que, sin ser legitimados por los positivistas, también contemplan una forma de conocimiento legitimada por un contexto determinado. Esto alude en cierta medida a la propuesta epistemológica establecida por De Sousa (2010) referente a la sobrevaloración de los conocimientos científicos respecto de aquellos que no se consideran como tales. Interpela la cuestión, porque el autor explica que la credibilidad en todos los procesos cognitivos, así como su construcción, se encuentra validada por la forma de aproximación o intervención en el contexto en que se circunscribe.

Por ello, se debe entender que existan diversidad de intervenciones cognitivas que sean valiosas para comunidades y de las cuales, el positivismo duro no ha tenido si quiera una aproximación; no ha sido parte de esa construcción. Si bien, las ecologías propuestas por el portugués no se asemejan del todo al de la teoría crítica, cierto es el punto de convergencia es que forma parte de una contrahegemonía establecida por el mercado, lo mismo por un

sistema económico que ha derivado en una forma de pensamiento simplista y alejado de la crítica.

Ambas buscan sobreponerse a la hegemonía de la aproximación al conocimiento, para legitimar lo que la ciencia invariablemente ha desestimado. Tal es el caso de la especulación, la cual ha vinculado con la superstición, siendo la primera el primer paso a la generación de racionamientos universales.

Ya en un sentido más profundo, bajo estas condicionantes, el sujeto es quien se supone comienza una búsqueda de conocimiento a partir de una praxis social, deviene en un objeto de estudio. Muchas veces se ha intentado discursivamente reconceptualizarle como “sujeto de estudio” en lugar de objeto. Pero en el fondo se persigue una línea deshumanizada y sin un interés legítimo para su entendimiento histórico.

Como se ha visto en el capítulo anterior, el contexto económico, político además de social, a través de las instituciones han legitimado el concepto de racionalidad, que a su vez permea en todos los sectores institucionales. Así, como más adelante se abundará, la humanidad, en el entendido economicista actual, no es más que sujeto de actividad productiva material y la razón es el medio para lograrlo.

Horkheimer (1969) alude que la situación de modo que la razón se construyó un instrumento susceptible de control y manipulación. Una manera de subversión del individuo de forma profunda, que no duele de manera significativa pero que damnifica su esencia humana de manera casi de forma imperceptible. Se asignan tareas de lo cotidiano que son tan rutinarias, aquellas sobre las que no se repara en sus fines y mucho menos en sus procesos. El eje sobre el cual gira el posicionamiento del alemán es la razón. No sobreentendida en el supuesto genérico por el cual la humanidad puede clasificar, deducir, evaluar, tampoco en el entendido de la capacidad cognitiva que nos distingue respecto de los animales. Más bien, trata de ese elemento que ha permeado en la sociedad actual, de manera especial como un medio a través del cual la sociedad robustece las fuerzas de producción económicas. Desde un enfoque interpretativo, se comprende que hoy día el campo económico es el eje central de

la educación. El fin último de la instrucción formativa es la inserción al campo laboral por encima del desarrollo de un pensamiento crítico razonado y emancipador.

Para comprender lo que es la razón, se apoya de lo que no debería ser, pues parte desde la postura pragmática actual. Se le posiciona en la “utilidad” como única condición justificable y digna de un razonamiento. En ese sentido, la razón humana es sin duda una capacidad que permite generar cálculos más menos precisos para posicionar las formas o axiomas necesarios para conseguir lo planteado.

En síntesis, desde la concepción ontológica occidental, la razón es un medio por el cual se definen las formas de conseguir un fin determinado, cualquiera que éste sea. Paradójicamente, y pese al pragmatismo que reviste al razonamiento subjetivo, carece de importancia el conocer el objetivo propuesto como meta a alcanzar. Para la legitimación de la razón basta con el reconocimiento de la utilidad práctica que conlleva el pensamiento dirigido a la consecución de lo planteado. La categorización de una idea sin un fin determinado no tiene sentido de existencia. La razón es la idea incrustada en la forma de pensamiento de mantenerse productivo. La improductividad como concepto antagónico no se traduce sino en un estancamiento de la razón que ya no produce.

La razón, vista en ese sentido, es un medio que de manera inherente se vincula a los procesos de producción. Desde la posición social que nos atañe, la razón y su esencia se ligan al mundo del trabajo. Así como se dilucidó en capítulos anteriores, las formas de pensamiento institucionales se encuentran dirigidas a formar ejércitos de individuos “racionales” que perpetúen tanto la eficacia, como la eficiencia en el mundo laboral.

No es importante cualquier forma de conocimiento o aproximación al mundo sino por la razón subjetiva. Lo importante es el requerimiento de mano de obra especializada que sepa hacer lo que hay que hacer cuando se tenga que hacer. La híper-especialización, de la que ya se ha hablado en otros apartados, se dirige, contrario a lo que presupone, a una reducción y segregación, es decir a la hegemonía del conocimiento (Galafassi, 2002).

Horkheimer (1969) conceptualiza a la razón de manera contraria a la suposición subjetivista pues abonará a un eclecticismo abierto. Que se incluyera de manera indistinta pero ineludible a los medios y los fines. Por consiguiente, se entendía una forma de razonamiento indispensable para reconocer la existencia humana y aproximarse a ella. Desarrollar parámetros de comprensión del bienestar tomando en consideración principios universales o tendientes a ello. Que, mediante procesos reflexivos y dialógicos, se apuntara a una ciencia construida mediante procesos especulativos cuya génesis fuera la curiosidad bien entendida. De esta manera, se critican las políticas económicas y políticas actuales que precarizan el Estado de bienestar como uno de los elementos que pudieran constituir una forma de aprendizajes críticos colectivos y comunitarios. La educación se debe comprender como un proceso, nunca como un fin, pues esto confirma el utilitarismo cognitivo al que parece nos acercamos en la medida que se evita la crítica, el debate y la disrupción en los procesos formativos en la enseñanza de lenguas.

La intención es dejar de lado aquel “método clasificatorio de objetos y datos, tal cual se presenta en la razón subjetiva” Galafassi (2002). La razón en el sentido subjetivo se trata de cuadrar aquellas aproximaciones con una realidad natural. En ese sentido, la reflexión se encamina a la apropiación, entendimiento y sometimiento de la naturaleza. Ahí es donde la razón objetiva subsana las prevenciones antes expuestas. Desde una trinchera filosófica, la apuesta se ciñe a la autoconservación parte de la existencia humana dirigida por el intelecto.

A diferencia del razonamiento subjetivo, centrado en la generación mediata de ganancias productivas, así como el vínculo directo entre conducta y meta, el razonamiento objetivo se sitúa en el plano atemporal en la consecución de los fines. Desde la axiología buscar el bien supremo de la sociedad, por lo que los valores tienen gran importancia en la consecución de los propósitos. Este tipo de razón es tendiente a la universalidad, ya que considera a cada elemento de su realidad, conocida y, mediante la especulación, por conocer.

Es la razón considerada como la capacidad idónea para construir las relaciones entre la humanidad y la naturaleza que le circunda. Establecido dicho vínculo es posible atender a un estado de bienestar social entre pares. En un sentido social, la razón objetiva se aprecia

como el engranaje de una sociedad que permite construir una realidad distinta a la conocida, propositiva y benéfica. Elude al pragmatismo, individualista y egoísta pues se constituye por un consenso generalizado basado en la capacidad de comunión entre individuos.

La teoría crítica parte de dicha condición puesto que para esta se trata de favorecer a la comunidad desde una visión integradora. La teoría crítica presenta elementos divergentes por los cuales cuestiona la forma de hacer ciencia, los modos en que las relaciones sociales toman lugar, especialmente desde la visión hegemónica en diversos sentidos. De manera especial, aquellos elementos económicos como elementos alienadores del razonamiento humano.

Las instituciones públicas, permean en los individuos de diversas maneras, las líneas que se trazan para dicha constitución son imperceptibles, la teoría crítica en su propuesta apela a la visualización de las agravantes que construyen al individuo en sociedad. De manera puntual busca la emancipación del individuo de aquellos procesos instrumentales de la razón. Esta condición reforzada por la forma de autoafirmación en el dominio de la naturaleza y lo que le circunda. En ese sentido, se analiza la teoría de la acción comunicativa, la cual es utilizada en el presente documento ya que no solamente retoma aspectos de la teoría crítica que le antecede, sino que además se justifica su aplicación ya que formula planteamientos prácticos para lograr la emancipación racional y por tanto ideológica social a partir de procesos dialógicos comunicativos (Fabra, 2008).

Algunos preceptos conceptuales sobre los cuales se apoya la teoría de la acción comunicativa son la racionalidad, los regímenes políticos, la democracia, la modernidad, así como la dialéctica. Esta última para concatenar el posicionamiento de los fenómenos estructurales de tipo cultural, a las estructuras económicas. Estos elementos, observados en el capítulo anterior, y que han derivado en categorías de análisis, forman parte de un sistema que atraviesa la construcción ideológica del individuo.

Dicho lo anterior, la idea de racionalidad por Habermas (1999) quien es su precursor, se desprende en dos sentidos. En primer lugar, la relación existente del concepto

de racionalidad vinculada con la visión cognitiva, remite de manera forzosa a los saberes de corte descriptivo. Se explica la existencia de dos ideas centrales por las cuales se analiza a la racionalidad, a saber; la racionalidad cognitivo-instrumental y la racionalidad comunicativa.

El antagonismo de las dos figuras da para un análisis breve pero significativo de las formas que revisten sus propiedades. La racionalidad cognitivo-instrumental conlleva, por la eliminación de la disyunción, a la evasión de comunicación de saberes proposicionales en las determinadas acciones teleológicas. Esto deriva en que incluso la misma comprensión de la modernidad se vea ofuscada o ininteligible. Es una forma de aproximación conceptual, que en su forma y su fondo se muestra limitativa. En segundo lugar, es decir la racionalidad comunicativa, sugiere un desarrollo a partir de la utilización comunicativa del saber proposicional en los actos del habla.

Entonces, la primera forma de razonamiento se legitima o autoafirma solamente cuando se logra controlar a disposición, así como por la sobrexposición a entornos circunstanciales. Se aprecia una forma de pragmatismo, el cual se deja ver por un proceso prearticulado o sistematizado. Para cada problema existente, ya se encuentra previsto un procedimiento especial por el cual se da cause a su resolución. Que conveniente es dicha forma de razonamiento en un mundo globalizado y sobre todo en los procesos educativos que se encuentran fundados en la inmediatez en la resolución de conflictos.

En otro sentido, la apuesta del presente trabajo se vincula en mayor medida con la propuesta conceptual de la racionalidad comunicativa. Esto a razón de su alto margen de dinamismo y flexibilidad. No busca encuadrar de manera forzada a los procesos de resolución de conflictos generados por sus mismos procesos. Su origen comunicativo lleva implícita una naturaleza de consensos por los cuales, los individuos eliminan en el proceso la subjetividad de sus posiciones doctrinales.

Ponen a disposición de una comunidad aquellas convicciones por las que se construyen, sin imponer o violentar, más bien en la intención de construir por medio de

procesos dialógicos consensuados. No se trata de una comunicación diáfana en la que sus participantes asientan a lo que se propone.

En la búsqueda de la argumentación basada en proposiciones lógicas, es que se debe superar la línea de lo irracional para lograr acuerdos que se encuentren a su vez motivados y fundados. Así, incluso cuando no exista un punto de encuentro válido para los participantes, se logra un proceso de descomposición discursiva, de análisis, reconocimiento y evaluación de las posturas. Los sujetos de la relación comunicativa dejan el papel pasivo para mostrarse dinámico en la explicación de sus pretensiones y de sus motivaciones.

En síntesis, de lo dicho con anterioridad se entiende que, para el caso de la razón instrumental, ésta se crea y constituye por una forma de manipulación utilitarista. Para el caso del razonamiento comunicativo, se observa un entendimiento con mayor grado de análisis que permite apertura para el reconocimiento del individuo colindante.

El filósofo alemán descompone su propio aparato ontológico para recategorizarlo, debido a que también configura al razonamiento como realista y fenomenológico. Esto ayuda a destacar la naturaleza de la razón, así como la esencia de la postura de la teoría de la acción comunicativa. En ese tenor, la racionalidad realista reconoce a su vez el sistema mundo, como la suma de lo existente pero solo a partir de una glosa descriptiva.

En otro sentido, el razonamiento fenomenológico parte de alcance de meta-reflexión pues evalúa los procesos racionales de aquellos que se encuentran vinculados con el mundo de lo objetivo. A manera de explicación, la posición realista se limita a la búsqueda de aquellos presupuestos que el sujeto debe atender amen de cumplir los fines que se han propuesto. Esto sin duda conlleva a una manera de evaluación sobre la forma eficiente de conseguir los objetivos planteados. Alude a procesos de calidad, tal y como sucede con la producción industrial.

Por otro lado, el razonamiento fenomenológico no se limita al logro de fines específicos. Esta capacidad, a diferencia del realista, no reconoce al mundo objetivo *strictu*

*sensu*, sino que evalúa de manera formal las condiciones y procesos sobre las cuales se forma la idea del sistema mundo.

En alusión indirecta a lo antes mencionado, la acción comunicativa es un proceso subsidiario a manera de interpretación a través del cual, quienes participan tienen la oportunidad de converger en puntos afines, de manera indistinta al mundo objetivo, social y subjetivo (Habermas, 1987). Por tanto, la noción de mundo de la vida se trata de un concepto que complementa la acción comunicativa, se reconoce como una forma necesaria en la que los agentes convergen dialógicamente. Es un conjunto de interpretaciones que dilucidan los participantes como una forma de saber de fondo.

A manera de secunda la posición de la categorización del mundo, el presente explica que se entiende por mundo objetivo desde la ejecución de los actos del habla, esto es un conglomerado de entidades comprendidas en la realidad del sujeto de comunicación que son susceptibles de enunciarse. El mundo social, como una especie del mundo objetivo es el conjunto de relaciones que se encuentran ya legitimadas por los individuos.

El mundo subjetivo es, de manera más delimitada, las vivencias determinadas de cada individuo en una realidad cognoscente. La anterior sistematización se encuentra en las estructuras delimitadas en el mundo de la vida, las cuales de manera general tienden a repetirse desde la consideración de saberes que han sido previamente legitimados. De ahí que se considera como componentes del mundo de la vida tanto a la cultura, la sociedad y la personalidad (Habermas, 1987).

Se entiende por cultura aquella construcción derivada desde las interpretaciones relacionadas con la propia existencia del individuo y que funge como engranaje comunicativo. La función primaria que posee la cultura para los procesos dialógicos es que solamente a partir de ella es posible la construcción de nuevos paradigmas relacionales con el mundo. Si bien cada persona es capaz de concebir una realidad que versa sobre el mundo, es posible alcanzar solamente puntos de convergencia entre las posiciones individuales. Aún

con diferencias el punto de encuentro no deja ser una aproximación legítima de la intención plasmada dentro del discurso del hablante.

En segundo momento se encuentra la sociedad entendida como el vínculo sobre el cual los parlantes podrán desarrollar una comunicación efectiva. Está legitimada, los sujetos de comunicación pueden regular la información con la cual elaborarán un eje comunicacional para el intercambio de las posiciones ideológicas. En tercer momento se encuentra la personalidad vista como el proceso por el cual el sujeto desarrolla la habilidad de convertirse en una parte dentro del proceso comunicativo. Se trata de una habilidad *lato sensu* para que el individuo pueda desarrollar el entendimiento en la decodificación del argumento.

De esta manera, a partir de un razonamiento fenomenológico o lo que es lo mismo un razonamiento comunicativo, se puede construir, por medios intrínsecos del individuo (la cultura, y la personalidad) una significación de la sociedad. Se refuerza entonces la convención del mundo de la vida como el contexto por el cual transita todo proceso dialógico.

Cabe mencionar que la acción comunicativa recae sobre las manifestaciones relativizadas en raras que otro sujeto activo de la comunicación valide su contenido a partir de un entendimiento. Este concepto teórico, está representado en la obtención de acuerdos entre los sujetos de comunicación. En dicha consonancia; los acuerdos se hallan como el reconocimiento de corte intersubjetivo en la exigencia de validez esperada por el hablante.

El sistema referencial sobre el cual se constituyen las tres formas de mundo se desarrolla a partir del marco interpretativo en común. Este proceso se da por la praxis también entendida como acción.

En el mismo sentido, la praxis se entiende como la acción o práctica de vasta significación o fundamental desde la cual el hombre tiene presencia en el mundo que le circunda. Esto es que el ser humano tiene una capacidad por la cual se desenvuelve en su propia realidad social con la firme intención de reformularla (Habermas, 1976). A diferencia

de lo que se apreciaba en la teoría crítica, así como en los procesos metodológicos presentados por Marx enfocados al trabajo y los medios de producción.

En dicho sentido se puede apreciar la distinción representativa de Habermas. Pues se convertía en cierto modo en una manera técnica de contemplar la “praxis” humana. De ahí que se advierta la necesidad de incluir el elemento comunicativo como eslabón social, así como todos aquellos efectos que dicha cuestión produce dentro de la sociedad. Para Habermas, el cambio social se encuentra no desde la posición del trabajo, sino desde una dimensión más bien comunicativa.

Se considera para el presente trabajo el concepto de praxis como la base fundamental de la teoría de la acción comunicativa. Esto se justifica porque solamente a partir de ello, la filosofía del lenguaje tiene una especie de conjugación con la sociología con el fin de proporcionar una explicación teórica del contexto político-económico actual.

A manera de síntesis, existen componentes de las orientaciones de acción, es decir los valores, las normas, los fines y los medios o recursos. Para los valores, la existencia predominante es la del sistema cultural pues la función primordial es la de preservar elementos cognitivos atinentes a la construcción de una supuesta individualidad. Las normas pertenecen al sistema de la sociedad, y su aplicación reside en la integración de conglomerados humanos. Los fines como componentes de las orientaciones de acción parten del sistema de la personalidad cuya función es puramente teleológica o pragmática. Para finalizar, los medios o recursos pertenecen a un sistema comportamental cuya pretensión no es más que la de adaptación interpretativa.

Si bien se ha ahondado sobre los elementos sobre los que descansa la teoría de la acción comunicativa, es también importante dilucidar sobre el pilar de la postura; a saber; la acción o praxis. Para concatenar la teoría, es indispensable un reconocimiento de la acción *per se*, y en ese sentido la teoría ofrece un abanico de posibilidades. Como ejemplo de lo anterior, se tiene a la acción teleológica, la acción regulada por normas, además de la

dramatúrgica, así como de la acción comunicativa Habermas (1999). Se trata de una serie de maneras de interpretar a la praxis en los procesos comunicativos.

De esto se desprende que la teleológica se distingue de las demás por el énfasis puesto en los fines o productos derivados de la toma de decisiones del sujeto de comunicación. Se trata de una aplicación estratégica por la cual se toman en cuenta aquellas situaciones en que se pudiesen maximizar las “utilidades” provistas en el fin determinado.

La acción regulada por normas, contrario a lo que pudiese parecer, no se vincula con leyes objetivas o adjetivas jurídicas. Pertenece al concentrado de una comunidad de individuos quienes tienen una orientación de pretensiones axiológicas que compartidas. En cierta medida se asemejan a la fuente de derecho consuetudinaria, debido a que los miembros de grupos sociales esperan una consecuente ejecución o en su defecto omisión de prescripciones ya sean prohibitivas u obligatorias, a este tipo de acción se vincula la teoría del rol social, por ejemplo.

La acción dramatúrgica, por tratarse de un individuo quien busca vincularse con la colectividad, el sujeto tiene la capacidad para acceder a la esfera de los demás a partir de un discurso con esa finalidad marcada. La forma común para lograr el propósito parte de la estilización de las vivencias ajenas de concatenar una percusión significativa. Pese a las formas de acción presentadas, la praxis comunicativa congrega una forma de interacción en la que los sujetos, desde su individualidad establecen procesos comunicativos interpersonales.

Para esto se apoyan de la interpretación para la decodificación del lenguaje a partir de la negociación de significados y significantes que sean materia de discernimiento. Solamente por medio una crítica desarrollada a partir de los elementos e identidades tomadas del sujeto desde el exterior se puede evaluar y discernir sobre ideas generadoras de cambio social.

Asimismo, la acción comunicativa puntualiza siempre a la interacción en las capacidades de los sujetos para construir procesos dialécticos independientes de las maneras en que estos sucedan. La relación interpersonal es el único medio para su construcción de acuerdos. A manera de dilucidar en forma sintética pero no excluyente se presenta el siguiente cuadro comparativo propuesto por Velasco (2014) sobre las formas de acción que han sido explicadas con anterioridad.

Tabla 4. *Formas; de acción, funciones del lenguaje, pretensiones de validez y las referencias a los diferentes.*

| <b>Forma de acción</b> | <b>Función del lenguaje</b>      | <b>Pretensión de validez</b>    | <b>Referencia extralingüística</b>       |
|------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|
| Teleológica            | Cognitiva o representativa       | Verdad proposicional            | Mundo objetivo                           |
| Acción normativa       | Apelativa o directiva            | Corrección o rectitud normativa | Mundo social o intersubjetivo            |
| Acción dramaturgica    | Expresión o emotiva              | Veracidad o sinceridad          | Mundo subjetivo                          |
| Acción comunicativa    | Todas las funciones del lenguaje | Entendimiento                   | Referencias reflexivas a los tres mundos |

Como se ha dado cuenta, la acción comunicativa está representada como una forma “completa” en el sentido comunicacional. Alberga a todas las funciones discursivas, en ella se engloba una forma de entendimiento de los puntos de encuentro. La validez se encuentra legitimada a través de la interpretación decodificada del discurso emanada del sujeto activo. Por tanto, la idea de los tres mundos y sus dimensiones convergen en la misma esfera pública por la cual se emancipa el individuo de la realidad que le subyace. Se crean espacios que en cierta medida son considerados como libres de interrupciones burocráticas vinculadas al mundo económico o de mercado. Estas interferencias sociales son razonadas, explicadas e interpretadas por los sujetos a partir de la razón.

De forma imperante, la intersubjetividad es trascendental para ese proceso, ya que a partir de ella es posible engarzar los puntos de encuentro de los interlocutores. Desde el

acto del habla proposicional, así como performativa, los sujetos de comunicación tendrán la habilidad tanto para llegar a consensos y entendimiento como para lograr acuerdos respectivamente. Dentro de la esfera pública se logran consensos desde la diversidad de discursos y narrativas.

En otro tenor, ya de manera introductoria se había abrevado en el capítulo contextual sobre la modernidad vista desde los aspectos políticos y económicos. Aunado a ello, según Montiel y Márquez (2008), quienes, basados en la teoría de la acción comunicativa, vinculan una posición dirigida a los menesteres del presente trabajo. Se confrontan tanto la forma de pensamiento represor del sistema social, y la elevación a la idea del mundo de vida o liberador. Se argumenta que estas dos posiciones antagónicas son formas polarizadas en la comprensión de la realidad actual.

Se han devaluado todos y cada uno de los procesos cognitivos, ya que han sido menguados por la mecanización e industrialización luego de la monetización de la condición humana. El mundo de la vida como único medio para emancipar por la vía crítica se ha reducido por la eliminación del Estado Benefactor a manera de clientelismo. Por eso, la propuesta es la reorganización democrática en sociedad para construir una sociedad crítica al tiempo de propositiva.

Para efectos del presente documento se vincula la idea del mundo de la vida en un sentido comunicativo y racionalizado que mitigue los sistemas rígidos y hegemónicos que han sido trazados a partir de las políticas públicas. Esto sucede por la forma asimétrica en la representación de la integración social y la integración sistémica; el sujeto como agente de cambio pues la primera integración está orientada al participante porque alude a los procesos internos. Por otro lado, la integración externa se vincula con la forma externa del participante a manera de observador de todas las acciones sociales.

La forma que reviste la metodología hermenéutica pretende evitar una manera de cosificación de todos los actos humanos y sociales a partir de procesos intersubjetivos, lo anterior sin duda coadyuva a retomar los sentidos de la acción desde una mirada sociológica.

En adición a esto, se consolida un vínculo, que pareciera inherente entre los procesos fenomenológicos respecto de las teorías materialistas en que se destaca la forma de evolución social. A partir de la fenomenología es posible dar una interpretación de la realidad social actual, sobre todo en los procesos sociales que han delimitado las acciones en diversos sentidos, tales como en la educación.

En síntesis, la teoría crítica de la sociedad parte de la relación entre la acción económica y la administrativa. Puesto que ambas son responsables de la integración social, sobre la manera en que ésta racionaliza. Desde la fenomenología, el interaccionismo simbólico, así como de la hermenéutica se puede entender los mecanismos de acción o razonamiento y de las formas de vida. La cosificación de conciencia ha derivado en procesos mecánicos y serviles a la producción de masas (Habermas, 1987).

A manera de conclusiones de ambas teorías se puede dilucidar que el propio mundo neoliberal económico se ha apropiado del concepto “crítico”. Pero no reviste una forma emancipadora real, sino que secunda una forma de aprendizaje basado en la repetición. No es una novedad reconocer que el sistema social que margina a aquellas minorías que se encuentran alejadas del discurso dominante.

La Teoría Crítica conlleva a replantear las ciencias sociales, a empoderar el discurso humanista. Por esa teoría es que se dilucida una forma de interpretación que se verá consolidada en la teoría de la acción comunicativa. La propuesta es el reconocimiento de la enajenación y alienación humana debido a los procesos instrumentales y mecanizados.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas explica dos cuestiones epistemológicas de caben en el análisis de la racionalidad de la propia acción o praxis, ésta llevada a un marco social, y en segundo momento desde una crítica al funcionalismo. Esta posición genera el desarrollo ontológico de la racionalidad crítica que sin duda es parte medular de la teoría.

La razón es un tema importante para la teoría pues sólo por el análisis de la forma en que se “racionaliza” se comprende el mundo. Hoy día, las interacciones mediadas por símbolos, tal como en la comunicación intersubjetiva, están en gran medida reducidas a una forma de racionalidad instrumental y estratégica (Labrador, 2015). Esto representa dos cuestiones relevantes, pues la racionalidad instrumental únicamente se vincula con una forma para adecuar los insumos en aras de producir eficientemente. Ordena de manera lógica elementos para la construcción de otros.

Por otro lado, la racionalidad estratégica, sin lograr ser propositiva o crítica conlleva valoraciones sobre las variables que pudieran modificar los procesos en el reconocimiento de la naturaleza. Ambas posiciones son limitativas del razonamiento crítico. Cabe señalar una precisión; la racionalización estratégica tiene un símil importante respecto de las competencias educativas. Ya que, en el proceso de aprendizaje de las mismas, la dotación de herramientas para la solución de conflictos tiende a una simple valoración en las alternativas. No dilucida en una mayor comprensión o reflexión profunda. Se abonará sobre ello y con más ahínco en los siguientes apartados.

Es menester explicar la racionalidad de la acción y la racionalización social, así como la crítica de la razón funcionalista desde un análisis de los procesos metodológicos que desarrolla el autor. En primer lugar, y con gran maestría se construye de manera conceptual a la racionalidad, pero no desde una visión tradicional o doctrinaria. En un segundo momento desde otras posiciones ontológicas como lo es el mundo de la vida *Lebenswelt* y los sistemas sociales, Habermas las propone como un punto de encuentro para dar explicación de la interacción social.

Por tanto, la racionalidad instrumental unidimensional o técnica desarrollada por Horkheimer y Adorno en la dialéctica del iluminismo expresan la relación utilitaria con el mundo, una relación violenta y necesaria para los sistemas de producción. En ella se descartan los valores para dominar la naturaleza, las cosas incluso aquellos que devienen como sujetos sociales. Es el avance científico por el conocimiento técnico. Esto es la legitimación de aspectos negativos; aquello que genere ganancias es valioso en todos

sentidos. El sentido del progreso se relaciona con la construcción de elementos tecnológicos. Los medios de comunicación anestesian al individuo, limitan los procesos analíticos, así como la crítica, se convierten en autómatas irracionales. Se legitima todo aquello que proviene de las propias instituciones, el colectivo, al ser mayoría construye estructuras que perduran por encima del pensamiento propio. La búsqueda de la felicidad se da partir de encontrar las necesidades materiales, modernismo, la ciencia y la tecnología no conlleva sino a la destrucción de la humanidad.

Ambas teorías reconocen y reinterpretan todas a las ciencias sociales; no como se hace en las ciencias naturales cuyo fundamento es objetivo, sino desde una exégesis sistemática. La complejidad de esto radica en que las ciencias sociales tienen como objeto al sujeto mismo al que evalúa. Aún con ello, la posición de la crítica creativa coadyuva a la recuperación de los procesos reflexivos. Se cuestiona el orden y la realidad que conlleva a potenciar la habilidad para proponer incluso realidades diversas, mas no la que se ha presentado como única desde los propios aparatos sociales y estatales. Los razonamientos críticos elevan el pensamiento para vislumbrar los elementos que moldean al sujeto para consolidar una manera emancipadora de comprensión de la realidad.

### **5.3 El pensamiento crítico y la acción comunicativa en el aprendizaje de inglés por competencias**

En tercer lugar, se revisa la pertinencia formal de la teoría crítica y de la acción comunicativa en el pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. El punto de encuentro de las posiciones, que no son opuestas, sino que la segunda es la especie mientras que la primera es el género.

En ambas posiciones interpela la emancipación y la búsqueda de la realización personal alejada de una dominación productivista. En adición, más que buscar una posición, incluso antagonista entre la diversidad de sus características se busca el punto de encuentro;

este es sin duda la búsqueda de la realización individual del sujeto a partir de una liberación de pensamiento crítico y consensuado.

De ahí que se considera que la teoría de la acción comunicativa como la forma en que se aclaran o aterrizan diversos postulados con demasiada significación. De manera especial para el presente trabajo, ya que en ella se cuestiona la división generada entre el sujeto del objeto, aspira a centrar a los sujetos de aprendizaje en un dialogo intersubjetivo. Las sociedades del capitalismo avanzado han permeado en la forma de pensamiento encontrando como punta de lanza las competencias a manera de justificación en la tarea de reproducción económica, más allá de la consolidación de posicionamientos críticos en los estudiantes.

Las formas de pensamiento, así como la consolidación de posturas nada críticas han permeado en que, el estudiante de inglés, por ejemplo, conozca de la lengua por una deliberación mecánica y con fines mercantilistas. No se complejiza sobre el propio aprendizaje, ya que se limita a la repetición de frases predeterminadas para ser repetidas hasta que sean memorizadas. A eso se ha reducido la comprensión dinámica de la lengua.

Para lograr alcanzar el mundo de la vida propuesto por Habermas, se debe retomar la idea primaria de la comprensión integradora o ecléctica como puntos de convergencia que se logran a partir de la comunicación. La comunicación como propuesta crítica y de crítica reflexiva del objeto y contexto determinado. El acceso a los razonamientos subjetivos se alcanza a partir de la orientación a los procesos.

No se trata de la consecución teleológica, se toman en cuenta los procesos por los cuales se alcanza dicha pretensión; son imperantes para la construcción real de la cognición del sujeto. Esto es porque todo razonamiento teleológico, y más fundado en una acción teleológica conducen invariablemente a procesos sistematizados. Donde existe esa mecanización irracional, no se construye un pensamiento emancipador o libertador respecto de los dogmas propios.

Los enfoques por competencias en la forma revisten actividades de discusión y debate, empero el fondo son procedimientos determinados para problemas específicos. La importancia que se da al cumplimiento de objetivos curriculares, los cuales deben materializarse es una desviación a los procesos reflexivos. La propia dinámica teleológica de los mapas curriculares ha derivado en una educación utilitarista formadora de profesionistas más no de profesionales. No se opta por dar mayor participación del individuo como estudiante activo de la comunicación a partir de la interpretación del discurso mismo. El papel del sujeto es pasivo en espera de “rutas” para la solución de conflictos.

La propuesta es que cada elemento esbozado por el sujeto atienda aspectos vinculados con el devenir histórico-social del individuo sin retomar aspectos literales discursivos. Cuerpos colegiados a nivel local y nacional por los cuales se revitalice la identidad del profesor de inglés. La integración de grupos de trabajo dinámicos para desarrollar corrientes reales de pensamiento que integren al aprendizaje del inglés más allá de una herramienta para el profesionista.

Generar la sinergia discursiva que empodere una crítica constructiva que interpele al estudiante sobre su devenir histórico-social y contextual moderno. Que el sujeto de comunicación tienda a replantear un discurso utilitarista por el racional en que se formulen cuestionamientos punzantes de los procesos de aprendizaje. Asimismo, se pretende que el alumno pueda interpretar el fondo de la propuesta argumentativa en inglés, y no se limite a la forma de las estructuras lingüísticas. La intención de la educación debe ser la aspiración a una pedagogía crítica para alcanzar la autonomía de pensamiento racional fundado en la comunicación como elemento detonador.

Se ha evidenciado que la educación actual conlleva de manera indiscutible la narrativa de producción. Es un conjunto de posibilidades culturales, sociales por el cual los estudiantes encuentran puntos de convergencia. Esto conlleva a replantear a la forma en que se educa. Dado el análisis teórico anterior, se acuerda la postura teleológica de las competencias comunicativas entendidas *lato sensu*, como una forma de producción

ideológica que ven materializada su obra en la resolución de conflictos desde una mirada técnica alejada del pensamiento crítico.

Se advierte la figura del inglés como un discurso con rasgos ideológicos dominantes, hegemónicos. Para el presente documento se reconoce la existencia de ese mismo discurso entendido en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Una superposición del inglés sobre otras lenguas. Esto es debido a la correspondencia del uso del inglés con los temas económicos políticos que hacen de este una necesidad social ineludible que trastocan los temas de aprendizaje. Al inglés se le concibe como una figura necesaria para el “éxito” como objetivo del progreso moderno. A reserva que se confirme lo contrario, esos rasgos del idioma refuerzan la barrera en el aprendizaje de inglés.

La fenomenología y el razonamiento objetivo el estudiante están dirigidos al reconocimiento de aquellos elementos políticos, económicos y sociales limitan el proceso de una comunicación, no desde la lingüística. Sino desde un discurso en el aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí que existe la posibilidad de contemplar al inglés como una predominancia sobre otra lengua. En adición, se pretende que desde la axiología se encuentre el bien supremo de la sociedad; el bienestar social a partir de cuestionamientos y señalamientos tendientes a la integración del mundo de la vida. *Lebenswelt* como el medio para generar acción comunicativa ya que los estudiantes convergen dialógicamente.

Para complementar, los sistemas y mundo de la vida además de la sabiduría emancipadora son construcciones que derivan en la acción social. Esto es aquella interacción fundada en el uso del lenguaje. La diferencia entre las posiciones es que los sistemas, por ejemplo; educativos por competencias, conllevan ineludiblemente a la separación de los procesos racionales y por tanto se alejan del mundo de la vida. La razón primaria es que los sistemas tienden a autorregularse. Concentran las formas de interacción y convergencia entre ellos mismos.

Estos mecanismos derivan en una forma mecanizada de pensamiento que no requiere mayor cuestión que la de repetición. En la educación es un fenómeno que se ha

pasado por alto. La creencia en modelos educativos basados en concepciones ontológicas descontextualizadas (competencias), han legitimado una supuesta eficacia que además es incuestionable. Sin embargo, los sujetos educativos están más que prestos a la repetición y memorización de los procedimientos sin reparar o cuestionar. La educación tiene que girar en un sentido por el cual los sujetos educativos se puedan superponer al todo lo relacionado con el subjetivismo, además del individualismo que han sido impresos por la filosofía contemporánea Garrido (2011).

En adición, a través de la teoría crítica se observa una forma de pensamiento que minimiza el sentido de la ciencia en las áreas sociales. La deshumanización en los procesos de investigación, así como educativos se encuentran en la sinergia. Esto ha traído como consecuencia que los procesos formativos en la lengua extranjera devengan como instrumentales. Pues la ciencia exige rigurosidad, pero entendida desde el punto de vista cuantitativo. Los datos deben ser mesurables para generar mayor certeza de la objetividad del instigador. Así, investigaciones vinculadas con los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras parecen ser minimizados por quienes aseguran que la ciencia es y debe ser exacta y cuantificable.

La teoría crítica acerca a las razones sobre la comprensión instrumental del inglés como una mera “herramienta”, esto permea en la población de quienes atienden los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. De ahí que, no se construya una identidad por la cual pudiera plantearse la creación de “grupos colegiados” de apoyo entre pares y colegas. En adición, quienes se encuentran en etapas formativas tienen poco interés en desarrollar una postura crítica sobre la lengua.

La autentificación del sistema social a través de las competencias comunicativas conlleva a un aprendizaje mecanizado en una supuesta resolución de conflictos. No alcanza para profundizar en el fondo del discurso y la limitación se constriñe a la forma del idioma, sus estructuras gramaticales, sintácticas, morfológicas y fonéticas. Como se ha referenciado, el sentido discursivo se da por verdadero, el único punto para su evaluación es la manera en que el otro interlocutor dirige el mensaje, esto es una verificación de lingüística de forma.

Ambas posturas teóricas ayudan a comprender el fenómeno de la limitación de los procesos dialógicos intersubjetivos por el contexto social que circunda al estudiante. Se explica que las formas de razonamiento subjetivo alejan a los sujetos de comunicación del mundo de la vida propuesto por Habermas. No se dan momentos para reflexión ni de la lengua ni del trasfondo que reviste su devenir histórico-social. Cuando la razón instrumental no se encuentra como dominante, entonces el sujeto cognoscente tiene la competencia para teorizar respecto del contexto social. La realidad parece distinta, la mecanización de frases pre-estructuradas, es lo que se predomina como una forma de discurso económico y totalizador.

#### **5.4 Una re-conceptualización para el área de las lenguas extranjeras**

El cuarto y último objetivo específico se centra en analizar las potencialidades de ambas teorías para explicar la situación del desarrollo de pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. La justificación real es una educación liberadora de la escuela como institución y aparato de comunicación ideológica y de la enajenación individual. En el plano educacional, tanto la teoría crítica como la teoría de la acción comunicativa se dirigen a la liberación de un pensamiento lineal y poco analítico al razonado, lejos aquellos procesos mecanizados que limiten una cognición crítica.

Para el presente se entiende por competencia educativa, desde la perspectiva crítica, a la capacidad para producir emisiones, las cuales son corte simbólico pero cargadas de una forma volitiva. En adición, se trata de la capacidad de constreñirse a la regla para dar explicación a una identidad a un significado vinculado con las regulaciones convencionales.

Los procesos por los que se legitima a las competencias son por medio de un sistema de instituciones internacionales que han delimitado su procedencia y su función, así como sus fines. De ahí que el cuestionamiento con mayor categoría es el que se vincula a su concepto. Se ha abonado que las competencias, en especial la comunicativa es el entramado

de habilidades y conocimientos que coadyuvan a que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse Pilleux (2006).

Así, se podría esgrimir una diversidad de definiciones que circundan la misma idea. No hace falta redundar en que las competencias proceden ontológicamente del mundo del trabajo, tampoco que derivan del campo de la lingüística, pues ya se ha abundado lo suficiente en capítulos anteriores. Lo que se debe destacar es la descontextualización del concepto para el campo educativo y del contexto material territorial.

Cierto es que en el área educativa existen conceptos que han sido tomados de la psicología, antropología, sociología etc., y que han permeado tan a profundidad que se han considerado propios. Quizás, para el caso de las competencias resulte lo mismo, pero hoy día no deja de ser tema a discusión la industrialización de la educación a partir de ellas. Para el presente se entienden como el proceso de cosificación de la racionalización, que no ha servido sino para la edificación de procesos mecánicos y serviles a la producción de masas (Habermas, 1987). Así, por su propia naturaleza, las competencias educativas son el engranaje para constitución de una forma de razonamiento mecanizada y por tanto irreflexiva.

No fue posible encontrar elementos en las competencias que configuraran la ideología de emancipación por procesos dialécticos para generar una explicación de la acción social. Tampoco se habla sobre una realización en torno a la justicia y respecto de las desigualdades presentes en la sociedad. Por lo que se da cuenta de una forma individualizada del devenir educativo centrada en la configuración aislada del individuo. El cuestionamiento principal es si la humanidad debe confirmarse como sujetos de actividad productiva o como sujetos racionales capaces de autodeterminarse.

Las competencias revisten una forma de racionalidad instrumental unidimensional cuyo trasfondo es una visión utilitarista del mundo necesaria para los sistemas de producción. Por medio de las competencias se descartan los valores sociales, y se atienden aquellas necesidades para dominar la naturaleza, las cosas incluso a otros sujetos cognoscentes.

Esa racionalidad cognitivo-instrumental es la contraposición de una verdadera racionalidad comunicativa. Esta última implica una naturaleza de consensos por los cuales los individuos negocian la subjetividad de sus posiciones doctrinales. Tales como aquellas experiencias preconcebidas o determinadas por el contexto político, económico social a través de los aparatos de Estado. Sin embargo, cuando la razón instrumental no se encuentra como dominante, entonces el sujeto cognoscente tiene la capacidad para teorizar respecto del contexto social.

Asociado a lo anterior, la concepción por la ciencia como parte de un subsistema correspondiente a la estructura económica, ha separado sus fines de cualquier posición moral dado sus doctrinas pragmáticas. Aquel valor social que se tiene por las ciencias exacta deriva en menor importancia para aquellas que no lo son. La educación como verdadera institución social, depende de un grupo determinado de funcionarios públicos, incluso hasta privados. Por ello no es posible evitar ser trastocados por el colmillo del Leviatán antes explicado.

Tal como planteaba Durkheim (1994), respecto de la imposibilidad que un sujeto tenga o establezca en su totalidad un sistema educativo distinto al que se ha presupuesto en su estructura primaria. Aún con ello, el sujeto tiene capacidad activa para modificar su estructura, de moverla en otro sentido.

La competencia debe ser una forma de comprensión y transformación del mundo social fuera del plano instrumental limitativo de toda relación social. A la competencia comunicativa le atañe la reformulación del plano social para generar ideas. Desde este marco externo del sujeto se retoman aspectos que a la postre derivan en ideas o formas de conocimiento y discernimiento. Solo es posible acceder a la identidad o al punto de convergencia por la intersubjetividad propuesta por los participantes.

Entonces, dado que toda una comprensión simbólica se encuentra ligada a una capacidad seguir una regla, esto es la forma en que se produce algo, de manera constructiva se desarrolla el significado de una acción simbólica. Por medio de este proceso dialógico se genera una capacidad para dar génesis a una manera de ensanchar nuevas ideas. Desde el

procedimiento anterior se acuerda que solamente mediante el uso de una competencia se puede generar una identidad en el significado, un punto de convergencia. Para esto se destaca el punto medular de la teoría de la acción comunicativa: el término de competencia.

En inglés no se cuestiona por ningún motivo la pretensión de la validez que han sido desarrolladas por los hablantes, no da para ello. Así, tal como en su momento refirió Tugendhat (2002) “los seres humanos, debido a su lenguaje, poseen la capacidad de deliberar, y todo el que delibera pregunta por razones” (p.36). Por ello, quien cuestiona, quien desarrolla un pensamiento crítico, es susceptible de una apropiación de la lengua de manera más efectiva. Esto porque ya no razonará sobre el lenguaje en su forma, sino que le interpelará el fondo de la significación. Buscará más allá de la gramática para adentrarse en el sentido contextual social, abrazará el sentido de las propuestas discursivas.

Al tenor de todo lo anterior, se propone un concepto de competencias comunicativas fundado en el pensamiento crítico y vinculado al aprendizaje de inglés en el contexto de las teorías explicadas. La competencia comunicativa es un razonamiento objetivo logrado por la negociación de significados, para la emancipación comunitaria a partir de procesos intersubjetivos. Debido a que la racionalidad estratégica e instrumental conllevan a las formas de producción material, es indispensable retomar de la propuesta conceptual los siguientes elementos para su comprensión.

En primer lugar, se trata de un razonamiento objetivo debido a la atemporalidad en sus procesos, esto significa mayor énfasis en el proceso de aprendizaje. Su propuesta teleológica se dirige a la emancipación social y no a un fin “utilitarista” determinado. El proceso no se encuentra constreñido a la eficiencia, de ahí que resulte innecesaria la pretensión de eficacia educativa.

Además, a partir de un razonamiento objetivo es posible el reconocimiento de elementos políticos, económicos y sociales construyen el proceso de comunicación. Debido a lo anterior, se considera a cada elemento de su realidad conocida y, mediante la

especulación; por conocer. Por medio del razonamiento objetivo el sujeto no pierde capacidad asombro, la búsqueda se mantiene constante y permanente.

En segundo lugar, se apela a la negociación de significados puesto que se trata de un proceso gradual democrático en la cesión de los intereses de los sujetos del acto comunicativo. Sin duda, la argumentación funge como el engranaje necesario para el intercambio de significados colectivos y representaciones sociales para instaurar nuevas referencias como puntos de encuentro.

En tercer momento, la emancipación comunitaria coarta la concepción individualista del aprendizaje actual, rechaza la realidad ideológica instrumental y mecanizada. Presupone un impacto a través del trabajo colectivo vinculado a fines sociales, desde la comunidad para la sociedad. Busca la realización del agente en torno a la justicia y respecto de las desigualdades en torno a la búsqueda del estado de bienestar.

Como último momento, se toman en cuenta los procesos intersubjetivos, los cuales apoyados de la fenomenología hacen posible la interpretación de la realidad social. Sobre todo, en los procesos sociales que han delimitado las acciones en diversos sentidos, por ejemplo, en el marco educativo. Se atiende de manera dual, esto es, desde el acto del habla proposicional; indicadores comprensibles para el entendimiento mutuo (elementos formales lingüísticos -gramaticales y fonéticos-). Así como performativa, tal como sucede con los significados instalados en la formación ontológica y simbólica que fungen como refuerzo comunicacional.

Es decir, elementos de valor que refuerzan el sentido para su interpretación. Con esos elementos es posible engarzar los puntos de encuentro de los interlocutores dado que se atiende a la forma como el fondo del discurso. Así, el estudiante de lenguas extranjeras no se limita a la memorización lingüística de frases predeterminadas, sino que hace además un análisis reflexivo del discurso mismo.



## **Capítulo VI. La estrategia metodológica**

### **6.1 Justificación al modelo de investigación**

La historia científica reciente ha dado cuenta de dos modelos predominantes dentro de la investigación. Éstos a su vez parten de una superposición paradigmática por la cual se sientan dichas bases epistemológicas. Los modelos situados dentro de la comunidad científica son el cualitativo y cuantitativo.

Ambos presentan rasgos torales según la necesidad de la propia investigación, de ahí la aseveración en que ningún modelo es mejor que el otro. Desde esta mirada histórica, y con un origen indiscutible en las ciencias naturales, la génesis del positivismo marca una nueva forma de aproximación al conocimiento. De ahí, la búsqueda de la comprensión del mundo, alejada de cualquier duda razonable.

Ahora bien, el paradigma positivista tiene como punta de lanza al método científico, pues solamente a partir de aquel se puede considerar un conocimiento válido, ya que, a diferencia del paradigma científico tradicional, como el realismo o el empirismo, la ciencia se constituye con base en hechos. Cosa contraria con el primero, que justifica una existencia fuera de los seres humanos, una existencia independiente de todas aquellas experiencias sensibles de la persona. La segunda, es decir el empirismo, explica que la única fuente de todo conocimiento aprendido reside en la experiencia, misma que es reconocida por los sentidos (Álvarez-Gayou, 2006).

Dicho lo anterior, aparece un cuestionamiento sobre el concepto tradicional de la ciencia; esto es un método empírico experimental por el que se limite la innovación del investigador. Su procedimiento sistemático y mecanizado, sino se eleva a un grado mayor de conciencia, derivaría sin duda en la configuración de una ciencia industrializada y hasta utilitarista.

Así, la influencia del positivismo presentada con anterioridad ha permeado en las ciencias humanas y sociales. Y aquí devienen una serie de conflictos ontológicos que por su propia naturaleza influyen en la forma de hacer investigación. El intento de establecer altos grados en la rigurosidad metodológica dirigida a generar leyes a partir de variables y controles han paralizado la manera de interpretar una realidad distinta a la de un objeto de investigación.

Si bien, es indispensable para el modelo cuantitativo, alejarse del objeto de estudio para no alterar, a menos que sea de forma intencionada, la naturaleza del mismo, esta visión no puede ser utilizada para interpretar realidades desde la mirada del sujeto o participante. El modelo de investigación cuantitativa por su propia concepción cuantifica la información para medir y por consiguiente generalizar. La figura del investigador en aquel modelo conlleva al alejamiento del investigador por lo que su presencia se oculta (Guber, 2015).

En suma, desde la posición cuantitativa rigurosa y en exceso sistematizada el investigador, fuera de la interpretación de los datos, no tiene participación activa respecto del objeto de estudio. La inexistencia de una relación intersubjetiva deriva en la obtención unilateral de información generada por el objeto de estudio. La actitud del investigador es pues tendiente a la estandarización, lo mismo que sus propios métodos.

Hoy día, la innovación en el campo de la investigación educativa presupone la intención de nuevas maneras para explicar sus realidades emanadas del marco político, económico y social. Interpretar las relaciones intra e interpersonales requiere de procesos flexibles, congruentes, además de oportunos. La figura del investigador parte desde la proximidad de su entorno, la manera en que se acerca a dicha realidad corresponderá directamente con la confiabilidad y validez de la propia investigación.

El modelo cualitativo por su parte busca reconocer una realidad dinámica y en constante transformación. Desde esta posición no se controlan o evitan situaciones que configuren una nueva condición del sujeto de análisis. Se atienden así a las consideraciones subjetivas que habrán de interpretarse para comprenderse respecto de las abstracciones o

interacciones de los participantes. Por consiguiente, todas aquellas aportaciones emanadas de la sociedad son fundamentalmente constituidas por un dinamismo en la mirada del investigador.

Algunas características de la investigación cualitativa pudieran ser sintetizadas según las propuestas de Taylor y Bogdan (2000), quienes le configuran en primera instancia como una forma de investigación que a su vez parte de una concepción puramente inductiva, esto significa que parte desde lo particular a lo general. En ese sentido, las interrogantes o premisas fundamentales se van consolidando a medida que la investigación avanza. Se incorporan hallazgos que no se habían considerado con antelación, sin embargo, no significa que sea de manera arbitraria, ya que éstos están dispuestos con las unidades y categorías de análisis; un marco de referencia general.

Para consolidar la visión anterior, se entiende a la investigación de manera holística, por la que toda información dentro de las unidades de análisis se considera para su posterior interpretación. No se aíslan datos, se comienza con la descripción de la información para su correcto análisis. De manera posterior, en una interpretación, la cual radica en considerar aspectos para la resignificación de la información, por consiguiente; la explicación del fenómeno. Se da cuenta de un procedimiento que no descarta información, sino que abraza las diferentes fuentes que apoyan el proyecto.

La labor no es sencilla, para conseguirlo, el investigador cualitativo debe mostrar empatía, esto es una forma de sensibilidad ante los sujetos quienes viven los efectos del fenómeno. La resistencia a la empatía aleja al investigador, mientras que una participación activa coadyuva a la consolidación de puntos de encuentro. Canales dialógicos entre los participantes evita la cosificación del sujeto o participante de la investigación. Por ello, es el investigador tiene que adentrarse en el marco referencial del o los individuos para que se analice de manera fenomenológica una experimentación más aproximada a la realidad de los mismos.

Todo lo que se muestra es tan vital y necesario para el reconocimiento del fenómeno en cuestión. Como se ha establecido, la intención de la investigación cualitativa no es la de encontrar verdades absolutas, sino más bien aquella dilucidación y la forma en que los demás ven su propia realidad.

En suma, se puede entender la investigación cualitativa como un arte, la flexibilidad y la manera estética en que ésta llega a conformarse son medulares para su consolidación. Cabe señalar que la flexibilidad y el plano artístico no corresponden únicamente a apreciaciones agradables en su forma, se abrevan cuestiones de fondo como las estructuras emancipadoras que propone el propio modelo cualitativo (Packer, 2018).

La trascendencia en los procesos de investigación deja de ser pasiva, en correspondencia con la necesidad comunitaria, la propuesta se dirige a propiciar cambios en las estructuras sociales. Para ello es importante destacar el reconocimiento del sujeto en el marco histórico de su devenir en comunidad. Así, la investigación, desde este modelo propone generar cuestionamientos entre los individuos, mismos que antes no se hacían. Le hace preguntarse sobre sus prácticas cotidianas, de modo que el investigador tenga oportunidad de profundizar en el fenómeno.

Las prácticas comunicativas son en sí mismas precursoras de la racionalidad crítica y una oportunidad para el investigador para coadyuvar en el intercambio de información científica. Según el mismo autor, dentro de la investigación cualitativa se consolida un vínculo respecto de las teorías para poder explicar el fenómeno. Solamente, a partir de la manera secuencial y ordenada, se explicitan razonamientos subjetivos.

En los procesos metodológicos logrados en la presente investigación, no se pretende únicamente informar sobre la realidad examinada, sino definirla y constituirla de manera práctica (Guber, 2015). Si bien es cierto que los alcances de la presente son explicativos, ensimisma la investigación conlleva elementos significativos a manera de propuesta emancipadora. La invitación a diálogos intersubjetivos en aras de modificar realidades, la crítica constructiva y los debates como puntos de encuentro. De ahí que el exhorto al final

del proceso metodológico se centra en la construcción de una figura activa y de transformación en los estudiantes. Explicaciones de la preponderancia que tienen sus afirmaciones y puntos de vista, al tiempo de invitar a cuestionar y dudar de todo.

Al final, aquellos estudios fundados en el modelo cualitativo ponen especial atención a lo vivencial, de modo que se considera con mayor ahínco la cotidianidad para comprender la profundidad en los significados que dan los sujetos a determinadas figuras sociales de su entorno (Galeano, 2018). La investigación centrada en el sujeto como el punto medular se sitúa en el contexto donde generalmente se observa el fenómeno. Su comportamiento y sus relaciones sociales se entienden en su propio contexto. El proceso conlleva implícitamente un periodo considerable de observación y de adaptación del propio investigador al entorno.

## **6.2 Enfoque de investigación**

La elección anterior parte, no de los gustos o preferencias del investigador, sino por la necesidad real del fenómeno presentado. Se pone especial atención al estudio y la profundidad para comprender y así explicar de qué manera se desarrolla el pensamiento crítico. Para ello, se busca profundidad en el entendimiento de la problemática para consolidar desde la teoría una interpretación sistemática e integral. Por lo anterior, se retoma un enfoque socioconstructivista cuya procuración es la manera en que se aprende a partir del trabajo colaborativo y horizontal entre pares.

Desde capítulos anteriores se vislumbra la figura activa del sujeto en cuestión como preponderante en el aprendizaje crítico, la mirada está centrada en el trabajo social como elemento detonador del aprendizaje significativo. Los puntos de encuentro entre la diversidad de creencias y miradas son el puente que consolidan formas de conocimiento auténticas. Se explica pues el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias desde el plano social en correspondencia con los sujetos.

El apartado metodológico está construido de modo que analiza la cooperación social y entre individuos. Se busca entender la manera en que se interrelacionan para interpretar los procesos dialógicos y su un impacto de cualquier índole dentro del proceso de aprendizaje. Dado que el socioconstructivismo se superpone a las interacciones sociales, de modo que analiza el condicionamiento en la construcción de los aprendizajes individuales, se accede a una forma de aprehensión de este a nivel social (Fourez, 2015, pág. 18).

En ese sentido, desde el socioconstructivismo se logran puntos de encuentro contextualizados y situados en el contexto político, económico y social. A partir ese marco se hace factible reconocer problemáticas en los procesos de aprendizaje del estudiante. De ahí que el aparato metodológico se consolida desde aquellos aspectos obviados, pero no analizados.

Se toman en consideración las proposiciones de Plaza (2016), quien enlista una serie de principios sobre el socioconstructivismo fundados por Vygotsky. Son precisamente dichos ejes rectores sobre los cuales la presente investigación tiene fundamento. En ese sentido, las realidades, así como perspectivas de los estudiantes son ejes rectores de la formación educativa. Bajo ese entendido, la investigación pretende ese reconocimiento. Comprender, desde la mirada del estudiantado, el desarrollo de sus competencias comunicativas. Los diálogos intersubjetivos se logran únicamente a partir de la construcción de sociedades más equitativas, plurales y justas. Desde la mirada del socioconstructivismo, con una perspectiva del pensamiento crítico, es posible la consolidación de estructuras basadas en la construcción de tesis que den pie a la antítesis y en comunidad consolidar una síntesis razonada y comunitaria.

En otro momento, se toman en cuenta aspectos vinculados con el aprendizaje cooperativo. Como otro aspecto relevante dentro de la investigación, se concentra el hecho de prestar atención a la verbalización en la construcción del conocimiento. Los diálogos intersubjetivos como elementos para potenciar habilidades argumentativas en los estudiantes. Con esa estructuración, en la investigación se reconoce el papel que tiene la “sociabilización” del aprendizaje. El proceso de construcción interpersonal es un elemento que tomar en

consideración. Los agentes de trabajo, así como sus participaciones son susceptibles de ser analizados. Las interrelaciones entre los sujetos son fundamentales para conocer de qué manera influyen en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto provocativo de una relación entre el enfoque socioconstructivista y la presente investigación es la apropiación del conocimiento sociocultural. Esto representa un análisis holístico de los elementos que integran el desarrollo de las competencias del estudiante. La correspondencia sujeto- medio es un punto de análisis tomando en cuenta en la investigación. Destaca la manera en que el sujeto se aproxima a la lengua más allá del salón de clase. Se busca comprender la manera en que se desarrolla su competencia comunicativa en contextos varios. Esto porque la característica orgánica de la misma no es restrictiva, sino por el contrario expansionista por su calidad de dinámica.

Este documento se enfoca en la comprensión del lenguaje situacional. Esta particularidad contempla un aprendizaje a partir de la participación activa de los sujetos. En ese sentido se elude el paradigma por el cual se asignan roles específicos para cada participante. En la relación dialógica, los sujetos intervienen en procesos horizontales. Las tareas solicitadas se construyen sistemáticamente. Esto es a manera de incremento respecto de su complejidad. Reconocer la manera en que la horizontalidad se plantea en el desarrollo de las competencias es parte de la investigación.

Analizar los contenidos en clase, es una manera de explicar el desempeño del estudiante. El estudiante que busca aprender inglés de una temática descontextualizada es susceptible de repetir frases pre-estructuradas o mecanizadas. Es, precisamente ese apartado el que se pretende comprender. La participación de los estudiantes está vinculada con los contenidos. Todos estos elementos son susceptibles de razonamientos dentro del presente documento.

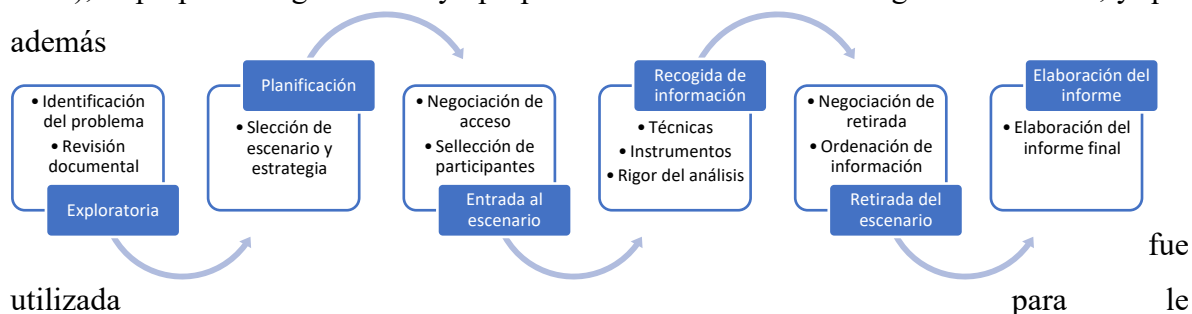
El aprendizaje sociocognitivo es pieza cuya naturaleza permea la metodología de la investigación. Conocer el desempeño de las competencias del estudiante en las actividades propias de campo. Esto significa la comprensión en el desarrollo de las competencias

profesionales fuera del salón de clase. Comprender cómo son aplicadas en pláticas con pares, contextos diversos. Se agrega su uso fuera del ámbito académico el cual también tiene implicaciones en el presente documento.

### 6.3 Diseño de investigación

El diseño de la investigación procura en primera instancia la utilización de técnicas con alto grado de idoneidad en aras de hacer lo menos intrusiva la participación del investigador respecto de la cotidianidad de los participantes en la investigación. La aproximación en las interacciones dialógicas es horizontal. La finalidad es que todos los sujetos que intervienen en la investigación asuman en su persona, un rol con la misma preponderancia que la del mismo investigador, esto es un rol activo en el proceso dialógico. Ya que el diseño de investigación es educativo, se analizan aquellas políticas educativas y la forma en que se estructuran y permean en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

La relevancia de la horizontalidad en la relación dialógica se fundamenta en la cosificación generalizada de los participantes dentro de los estudios de investigación. El entrever al individuo como un ente del cual se puede extraer información es un fenómeno que sucede a menudo, y que sin duda es una práctica que transgrede la dignidad de la persona por asimilarla a un banco de datos. Por ello, según explica Latorre et al, citado en (Bisquerra, 2014), la propuesta significativa y apropiada en el marco de la etnografía educativa, y que además



presente investigación, está centrada en un proceso dividido por fases representadas en el siguiente diagrama:

*Figura 4. Diseño de la investigación*

Se da cuenta de un proceso sistemático en el diseño de la investigación pues el mismo parte desde la identificación del problema, por la cual se establecen criterios tales como las unidades de análisis, categorías y subcategorías. De ahí que el problema se entienda a partir de las mismas. Al ser una investigación inductiva, la revisión documental tiene una orientación desde el mismo problema. Tanto el marco contextual como la perspectiva teórica se fundamentan en el fenómeno del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés.

La fase de planificación, *grosso modo*, se lleva a cabo la elección tanto de los estudiantes como sujetos y participantes del presente estudio como la forma de aproximación a los mismos. Dicha actividad derivó en la redefinición del problema, así como de un grado mayor en la delimitación.

En otro momento, la negociación del acceso está centrada en cuestiones administrativas por un lado y por el otro ya en contacto con los sujetos. De tipo administrativo pues ahí se circunscriben aspectos como la solicitud por oficio del permiso para llevar a cabo la investigación, así como la presentación formal del investigador ante el grupo. Además, atendiendo los principios éticos de un investigador; la presentación del consentimiento informado. Sobre el contacto con los participantes, siempre procurando su dignidad humana y sobre todo buscar la inobservancia del grupo, esto es la discreción en la toma de notas, así como de los instrumentos de grabación.

La fase de recogida de información está centrada con el diseño y aplicación de la instrumentación, la cual como se ha comentado y se abrevará de mejor manera en los siguientes apartados, están construidas de modo que las unidades de análisis estén presentes en todo momento. Lo mismo que la forma de aplicación pues, dado el carácter longitudinal de las observaciones, se anticipó llevar a cabo observaciones no participantes a lo largo del semestre y dejar al último las entrevistas con el fin de detectar posibles candidatos para ser entrevistados. La negociación en la retirada se consolida al dar información detallada del proyecto, así como de los datos personales del investigador para que los sujetos y participantes puedan acceder a los avances de investigación cuando lo deseen y consideren pertinente.

El análisis de la información se da desde el vaciado, la transcripción, así como de la sistematización de la misma para procesarla en el *software* elegido para dicha operación en aras de realizar el informe final el cual está constituido por las conclusiones del documento.

### **6.3.1 Tipo de investigación**

La investigación es de tipo explicativo, se encuentra fundada en el objetivo principal por el cual se procura explicar de qué manera los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desarrollan un pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias.

En ese sentido, y atendiendo como característica primordial; el precisar todas aquellas condiciones que dan lugar a la manifestación de un fenómeno es que se justifica el tipo de investigación. En adición a lo anterior, y como se ha comentado, la visión de los estudiantes es parte medular del estudio, de ahí que otra motivación sea el nivel de profundidad por el cual se entiende la problemática. Además, debido a que las investigaciones cualitativas de tipo explicativo son en mayor sentido completas desde una

perspectiva cognoscitiva (Díaz y Calzadilla, 2016), lo cual aleja toda duda razonable la pertinencia de la sistematicidad metodológica en el presente trabajo.

La investigación cualitativa, debe considerarse antagónica de una aproximación mecanicista en el reconocimiento de problemas de aquellos sujetos únicos en su esencia y distintos por las diferentes condiciones personales. La comprensión de aquella naturaleza coadyuvará a reconocer que para la explicación del fenómeno no resulta conveniente alejarse de los individuos y del problema, sino todo lo contrario, desde la proximidad analizarle para la mejor comprensión.

Dicho lo anterior, la presente investigación, además de ser explicativa se constituye como de tipo longitudinal. Los estudios estructurados de este tipo se logran por un periodo prolongado de tiempo según la necesidad de la investigación. Se puede configurar a partir de observaciones sucesivas (Fassio, 2016). En el presente estudio se buscó la explicación del fenómeno durante todo un semestre lectivo del programa semestral en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

La clase observada fue la denominada como Lengua Meta V en la cual se enseña inglés de manera formativa. La finalidad es dar una explicación en la evolución del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera basado en competencias comunicativas.

Esto significó una serie de observaciones no participantes que van desde el inicio de semestre hasta finales del mismo que comprenden las fechas del 5 de agosto del 2019 al 10 de diciembre de 2019. En adición, se refuerza la aplicación metodológica con entrevistas semiestructuradas en el último mes de aplicación.

### **6.3.2 Método**

En cuanto al método utilizado, el más conveniente para la investigación resultó ser el etnográfico. Esto debido a las necesidades de comprensión del propio trabajo. Es menester precisar que se parte de la interpretación de aquella realidad presentada por el estudiante desde su propio contexto. Se toman en consideración tanto los procesos sociales dentro del salón de clase, los cognitivos, así como las conductas de los sujetos de investigación, específicamente de los estudiantes.

En suma; todos aquellos patrones que intervienen en sus interacciones interpersonales y que en cierta medida influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Así, debido a la imposibilidad de aproximación a dicha realidad a partir de diseños preestablecidos y que tienen como finalidad la comprobación de una hipótesis, se hace indispensable un acercamiento por el cual se deba saber qué observar, cómo y en qué momento consolidar la búsqueda de la información (Bisquerra, 2014).

La etnografía educativa, busca en todo momento llevar primero una reflexión sistemática del entorno, esto es una forma de construcción respecto de la realidad observada. Para que este proceso se logre, se contemplan aspectos tales como el análisis de los sujetos, además de sus propias actuaciones logradas desde su propia situación observable. Entonces, se concibe a la metodología desde una posición por la cual, el ámbito recurrente; la escuela, sea el centro de interaccionismo para su comprensión. De lo anterior, se da cuenta en registros ordenados y sistematizados de las posibilidades de significados. Por ello, el diseño etnometodológico surge de las observaciones entre las interacciones verbales y dialógicas entre los sujetos de estudio.

De ahí que la recogida de información, de manera genérica se dé a partir de grabaciones tanto de audio como de video (Bisquerra, 2014). De esta manera la posibilidad para reconocer las dimensiones tales como las dinámicas de acción social dentro del salón de clase son altamente favorables. En suma, la elección del método se funda en la necesidad de

entender para poder explicar el fenómeno del pensamiento crítico en los estudiantes de la Licenciatura en la enseñanza del inglés.

Debido a que se contemplan aspectos socioculturales, los cuales fueron delimitados a partir de la construcción de unidades de análisis, categorías, así como de subcategorías. Esto porque si bien la flexibilidad del método a partir del modelo es amplia, tampoco se deja a la deriva los fenómenos a observar pues se corre el riesgo de analizar lo impropio o necesario para la problemática presentada. Los rasgos que interesan pueden pasar inadvertidos, por la franca atención a aquellos que no tenían relación directa con el fenómeno de estudio.

### **6.3.3 Técnicas**

#### **6.3.3.1 Observación no participante**

La elección de las técnicas y por consiguiente de la instrumentación se analizó de forma oportuna, pues la apuesta por la aproximación a los estudiantes debía ser tal que no modificara las conductas de los mismos. Se consideró en todo momento la menor intromisión del investigador en las formas de vida cotidiana de los estudiantes para mejorar la certeza de la información obtenida. El planteamiento holístico en el diseño de las técnicas es sumamente selectivo y contextualizado para interpretar la realidad actual de quienes son los sujetos de estudio.

Se utilizó la observación no participante para analizar en mayor medida las interacciones socioculturales de los estudiantes además de sus participaciones activas dentro del salón de clase. La justificación es que a través de dicha técnica el investigador encuentra una forma de acercamiento con los sujetos de estudio sin modificar sus conductas, tampoco interfiere en la manera en que se interrelacionan entre sí.

La intención es que la figura del investigador a medida que pasaran los días se volviera difusa entre los estudiantes. En ese sentido se explican una serie de 9 observaciones previas sin que se hubiera tomado nota expresa, aunque sí grabaciones a discreción. Al término de cada observación, adicionalmente se tomaron notas de campo de lo observado, por ello se continuó con grabaciones por cada observación. Éstas se reforzaron con las notas de campo y una segunda grabación del investigador sobre lo que había observado. La última grabación se llevó a cabo al final de la recogida de información, de modo que se consideraran todos los detalles para evitar la pérdida de información que fuese relevante.

### **6.3.3.2 Entrevista semiestructurada**

Sobre la técnica de la entrevista semiestructurada se puede atender la necesidad de la investigación de contar con una forma de refuerzo en la información recabada en las observaciones previas. En ese sentido, la entrevista semiestructurada es una forma de conocer de primera mano la voz del participante.

Reconocer desde su propia mirada al fenómeno para explicar el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés basado en competencias. Se trata de una técnica con identidad propia, empero funcional como complementaria de técnicas tal como sucede con la observación participante (Bisquerra, 2014). Así, esta técnica se erige desde un guion por el cual transitan los cuestionamientos para los participantes.

Esto significa una forma de acotación de la información sin que exista de manera expresa una restricción en las respuestas. Las preguntas se dirigen para que el participante conteste únicamente sobre la unidad de análisis que ha sido construida con ese propósito. A partir de ahí, la información se pudo entrelazar de modo que fluyera una conversación encaminada a saber la realidad del informante.

## **6.3.4 Instrumentos**

### **6.3.4.1 Guía de observación y notas de campo**

En la descripción de las técnicas se abrevó la necesidad de observar las interacciones entre los estudiantes. De ahí que para conseguir dicho propósito se utilice en primer lugar una guía de observación, así como la utilización de notas de campo.

La primera está construida de manera que el pensamiento crítico, como unidad de análisis, y con sus respectivas categorías y subcategorías se analizaran con cada categoría y subcategoría de las unidades de análisis como el aprendizaje del inglés y las competencias. De esta manera, el estudio del desarrollo del pensamiento crítico estuvo presente a lo largo de las observaciones.

Las notas de campo que se llevaron a cabo después de las observaciones forman parte de una narrativa descriptiva especializada en consolidar la observación. En ellas se sitúa una serie de registros explicitados por el investigador en el que se dan cuenta de diversidad de detalles vinculados al fenómeno.

En las notas reflexivas se atienden niveles por los cuales la inferencia y las abstracciones se hicieron presentes, de modo que se diera pie a una aproximación en la interpretación. No se hicieron “*in situ*” ya que se atendía al registro de la guía de observación, se llevó “*a posteriori*”. Al finalizar la observación, se recurrió a la grabación de viva voz del investigador en la que se detallaba el suceso de la clase, priorizando anotaciones como complemento de la observación.

### **6.3.4.2 Guía de entrevista**

En este instrumento lo que se buscó fue, tener una estructura de preguntas en la que se consideraran aspectos personales de los participantes vinculados al fenómeno. La guía tuvo

lugar al final del proceso de investigación. Se citó a cada participante de manera individual para que fuese entrevistado en solitario. El formulario constaba de 11 preguntas vinculadas a las unidades de análisis, además de 5 preguntas a manera de *rapport* con la finalidad de contribuir a la confianza del entrevistado y así disminuir la tensión o nerviosismo que diera lugar a barreras en la comunicación. Cabe señalar que para efectos de validación del instrumento, al ser de autoría propia, se consideró el juicio de expertos que contribuyeran invariablemente a la construcción confiable de la información recabada. Se trató de una revisión a doble ciego por los propios integrantes de la academia del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

## **6.4 Los sujetos y participantes**

### **6.4.1 Población**

Dada la naturaleza de la investigación, los sujetos de la misma están situados en dos momentos respecto de la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, y como se ha comentado, se llevó a cabo una serie de observaciones en las cuales participaron 33 estudiantes, de los cuales 15 eran mujeres, y 18 varones. Las edades oscilaban entre 20 a 22 años de edad. Todos los estudiantes eran regulares inscritos en la materia de Lengua Meta, ninguno presentaba recurso o repetición de la materia.

Cabe agregar que ningún sujeto era de adelanto y tampoco había estudiantes que hubieran acreditado el idioma. En adición a lo anterior se abreva la inexistencia de estudiantes que tuvieran certificado el idioma inglés, como pudiera ser el examen TOEFL o alguna certificación avalada por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

En segundo lugar, se llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas. Los participantes de las mismas contaban con rasgos específicos que han sido elegidos de manera intencionada. Fueron 6 estudiantes; 3 de ellos mujeres y los otros tres varones, dicha elección

de justifica en aras de contar con información igual respecto de los géneros tanto masculino como femenino. Como se ha abrevado con anterioridad, las edades van de los 20 a los 22 años de edad, en este sentido no hubo exigencia para haber elegido participantes con la mencionada longevidad. Pese a lo anterior, el mayor de los rasgos distintivos está focalizado en su nivel de dominio en el idioma inglés, el cual varía desde el básico al avanzado.

#### **6.4.2 Grupos o informantes clave**

Para una mayor certeza en la información obtenida se han elegido de manera intencionada participantes según las condiciones en su dominio del inglés. El grupo elegido para llevar a cabo las observaciones de clase y posteriormente las entrevistas fue el denominado Lengua Meta V del área de inglés.

Se da por entendido, según el Plan de estudios de la BUAP (2016), que aquel estudiante que cursa la materia cuenta con actitudes y aptitudes para interrelacionarse con hablantes nativos, de modo que no exista barrera alguna para establecer actos de comunicación en ese idioma. Se agrega la capacidad para la producción de textos escritos, así como la defensa de puntos de vista, en los que el estudiante es capaz de discernir, debatir, criticar y proponer.

El estudiante contempla habilidades del pensamiento complejo por las cuales es capaz de generar espacios para la autocrítica, además de la abstracción de ideas en aras de un alto grado de asertividad en la toma de decisiones. De ahí que se planteen una serie de competencias para la investigación con miras en la resolución de conflictos. Se trata pues, de estudiantes que cursan la última materia formativa de inglés, y cuyo nivel; B2 será con el que egresen de la carrera.

Para mayor comprensión respecto del nivel de dominio del idioma aludido con anterioridad, se explica que hoy día los programas académicos de la Facultad de Lenguas de

la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla están basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Desde esta perspectiva se evalúan aquellas competencias o conocimientos empíricos, así como académicos fundados en la expresión de destrezas o habilidades respecto de una lengua.

De ahí que se contemplen habilidades de tipo léxico, fonológico, pragmático, social entre otras dimensiones. Así, el (MCER) desarrolló escalas en las que se asigna el nivel de competencia de cada estudiante. Se trata de una evaluación estandarizada en la que se mide la capacidad comunicativa del sujeto. En esa estructura se presuponen principios metacognitivos del dominio en la lengua como la planificación, la ejecución, el control y la reparación en los actos comunicativos (Lomas, 2015).

Como se ha abordado en la literatura que antecede a este capítulo, los niveles parten del más básico, esto es A1 y A2, pasando por los niveles intermedios como el B1 y B2, hasta alcanzar niveles avanzados de forma oral y escrita, tal como sucede con el C1 y C2. El siguiente gráfico desarrollado por el departamento de evaluaciones y certificaciones de la Universidad de Cambridge (2019) señala de manera sintética la forma en que se organizan los niveles.



*Figura 5. Cambridge (2019). Niveles de desempeño basado el MCER*

Como consta en la representación previa, el usuario básico está representado en la categoría de infantes o aprendices. Aquellos sujetos con la necesidad de consolidar grados de estudios en nivel superior aspiran al nivel B2, tal como sucede en el requisito para titulación en la Licenciatura en la Enseñanza del inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En ese sentido, se consideran competentes a aquellas personas con un nivel proficiente, lo que se traduce en capacidades laborales en altas industrias, empresas transnacionales o gobiernos internacionales, así como las habilidades para intercomunicarse en diversas latitudes del orbe con franca naturalidad.

En otro sentido, para la realización de entrevistas, cabe señalar que los participantes fueron elegidos de manera empírica a partir de las observaciones previas. Las observaciones hechas en el salón de clase y fuera de este coadyuvaron a elegir, describir y anotar a los candidatos en un listado. Las aportaciones y la calidad de las mismas fueron realizadas de manera subjetiva por parte del investigador para agudizar el grado de observación.

Después, con apoyo de un listado proporcionado por la profesora titular se constató la información obtenida a partir de las observaciones. La profesora titular tuvo a bien realizar un examen generado por la plataforma de Cambridge para conocer de manera diagnóstica el nivel de inglés de los estudiantes. De ese listado, resultó la elección de 2 estudiantes, uno masculino y una femenina del nivel básico A2. Otros 2 estudiantes más con la misma perspectiva de género, pero ahora en un nivel intermedio, B2. Finalmente, se eligieron los otros 2 participantes con las mismas características respecto del género, empero con un nivel de inglés avanzado, C1. La intención era examinar a varones y mujeres en los tres niveles para tener una visión más completa y heterogénea de los participantes en la última parte de la investigación.

Con el proceso anterior se hizo patente el denominado muestreo teórico dentro del proceso de investigación, es decir, sobre la marcha (Taylor y Bodgan, 2000). De esta manera se desarrolló, a medida que evolucionó, la toma de una muestra en específico de participantes

quienes proveyeran mayor información. Se localizaron perfiles específicos para comprender el fenómeno de manera más abierta. Esto representó, para la observación como primer momento, ser una guía de identificación y comprensión de las características inalienables de los participantes. La pretensión fue la de consolidar entrevistas con información selecta. En suma, los autores arguyen la relevancia que tiene cada caso en particular para vislumbrar teóricamente realidades, así como visiones-mundo potenciales de cada sujeto, siempre bajo el primer tamiz observacional.

## **6.5 Instrumentos**

Como se ha escrito con anterioridad, la pertinencia de los instrumentos tiene la finalidad última para explicar el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias. Para conseguirlo se parte de la descripción de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras respecto de sus competencias comunicativas. Así, se analiza de qué manera los estudiantes de inglés desarrollan las competencias comunicativas. Después, se busca explicar cómo desarrollan los estudiantes el pensamiento crítico. Tanto la guía de observación, las notas de campo y las guías de entrevistas se fundaron en los núcleos temáticos trabajados desde el estado de la cuestión, el contexto, y la teoría.

### **6.5.1 Características**

Las características generales de los instrumentos versan en su finalidad; la comprensión de la realidad de los sujetos. Son instrumentos sintéticos pero precisos en la información obtenida. La organización de los mismos contempla desde su construcción la manera en que se analizará la información. Si bien los formatos eran digitales, las notas eran realizadas en impresiones de papel y a pluma fuente. Posteriormente, habiendo terminado tanto las

observaciones como las entrevistas, fueron transcritas en formato digital. Lo mismo sucedió con las transcripciones de audios alzados por la grabadora de sonido.

### **6.5.2 Construcción**

Para la guía de observación se destinaron apartados de identificación y de fondo. Para los primeros destaca una clave de observación. La nomenclatura tuvo una codificación para su ordenamiento y su mejor comprensión, configurada de la siguiente manera: 001/CC/Ling. Los tres dígitos primarios, aluden al número de observación. El segundo; CC se vincula con la unidad de análisis que para el ejemplo es Competencia Comunicativa.

El último apartado; Ling. en plena alusión a la categoría de análisis relativa a la Competencia Comunicativa. Además, como otro elemento de identificación está la fecha de observación, la hora de inicio de clase y observación, la hora de término y la duración de clase. Se toma otro aspecto relacionado con los sujetos de estudio. En un apartado se considera el número inicial total de alumnos, en otro el total de alumnos masculinos y el número inicial de alumnas femeninas. Se logró un apartado en que se da cuenta de la descripción del lugar, así como la disposición de los bienes muebles. En esa sección se agregó un plano del lugar con la disposición del estudiantado y de sus asientos tal como se muestra en la siguiente figura:

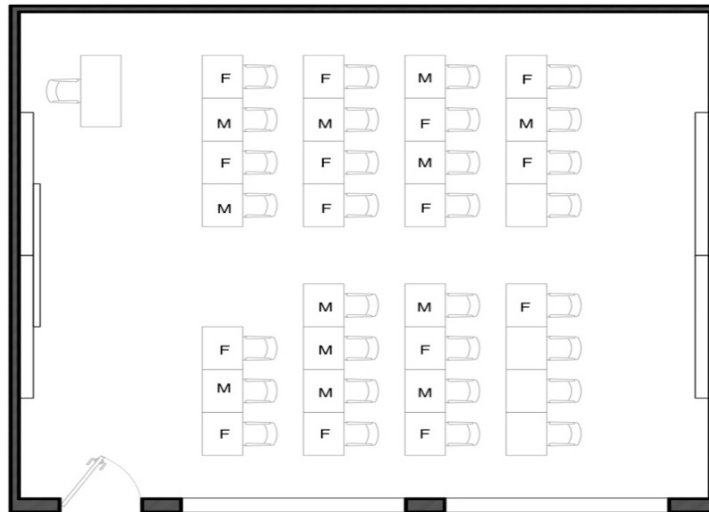


Figura 6. Disposición del lugar para las observaciones

En la figura se presenta la posición que ocupaban en cada observación los estudiantes. La comprensión de las interrelaciones es factible a partir de la distribución de los lugares, además de la homogeneidad con las que los sujetos trabajan, por ello se agregaron letras como símbolo del género al que pertenecían los estudiantes. Se sitúa en parte posterior el número final total de alumnos, el número final de alumnas del género femenino, así como el número final de alumnos del género masculino.

Respecto de los elementos de fondo, se consideró un apartado en el que se enlistaron tanto los recursos didácticos como los materiales utilizados por los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. La sección denominada “narrativa de lo observado o referentes empíricos” se sitúa en los detalles de la observación, específicamente actividades relevantes que tuvieran lugar según la categoría de análisis seleccionada. Para aquellas interacciones relevantes se agregó una hora determinada según la siguiente nomenclatura; 03:36. Dicha enumeración consiste en el minuto y el segundo en que el sujeto tuvo una locución o interacción relevante para la investigación, luego de su transcripción a modo de analizarla con posterioridad.

Sobre las notas de campo, se buscó una condensación de aquellas palabras clave dentro de las conversaciones, así como el registro de los silencios existentes entre los

participantes. En adición, se describieron a detalle las impresiones que fueron recabadas desde las entrevistas desde el acceso al escenario hasta la salida del mismo. Por ello, en otro apartado de la observación se destacó el papel del “discurso e interacciones relevantes” de modo que el investigador tuvo a bien describir a detalle aspectos dignos de interpretarse fundados en la teoría.

Además, se construyó un apartado adicional denominado “notas adicionales” en el cual, como su nombre indica, se tuvo a bien la redacción de aspectos tanto de la observación como de aquellas situaciones que pudieran haber influido de manera positiva o negativa en el proceso de observación.

La construcción de la guía entrevistas semiestructuradas en su forma tuvo datos de identificación similares a los de las observaciones, estos son la fecha de entrevista, la clave de entrevista, hora de inicio, hora de término y la duración de la misma. Se incluyeron aspectos como la edad, nivel de inglés y la clave de asignación al participante. En aras de proteger la identidad del estudiante se determinó asignar un nombre distinto al legal. Con esta nomenclatura el participante tiene de ser más abierto en sus respuestas, pues al saberse con otra personalidad, podía abonar la información sin tapujos ni nerviosismo.

Se adicionaron aspectos como la descripción del lugar, y se detallaron algunas características físicas y subjetivas propias del sujeto de investigación. Respecto de la batería de preguntas, se delimitaron una serie de 6 preguntas a manera de la generación empática entre el participante e investigador. Cabe señalar que el número de preguntas en algunas entrevistas llegó a ser mayor debido a la apertura del propio estudiante. Los reactivos, los cuales fueron avalados por opinión de experto se construyeron a partir de la siguiente tabla:

Tabla 5. *Unidades de análisis para las entrevistas semiestructuradas*

| <b>Unidades de análisis</b> | <b>Categorías</b> | <b>Subcategorías</b> | <b>Reactivos</b>                          |
|-----------------------------|-------------------|----------------------|---|
|                             | Lingüística       | Producción escrita   | 1) Cuando escribes un ensayo o un resumen |

|   |                          |                        |   |   |
|---|--------------------------|------------------------|---|---|
| <b>P<br/>E<br/>N<br/>S<br/>A<br/>M<br/>I<br/>E<br/>N<br/>T<br/>O<br/><br/>C<br/>R<br/>Í<br/>T<br/>I<br/>C<br/>O</b> | Competencia comunicativa | Pragmática             | Referente gramatical                      | ¿tienes un procedimiento?<br>¿cuáles son los pasos que sigues?<br>2) Cuando escribes ¿de qué manera evalúas tus estructuras gramaticales?<br>3) ¿Cómo corriges los errores que cometen tus compañeros de clase?<br>4) Generalmente, ¿qué preguntas a tu profesor? Y ¿por qué preguntas?<br>5) Cuando alguien cuestiona lo que tu opinas, ¿qué piensas de ello?<br>6) En los debates o intercambio de ideas ¿Cómo influye el argumento de los demás en el tuyo?        |
|   |                          |                        | Praxis de los actos del habla             | Modalidades y proyección de la intencionalidad  |
|   |                          |                        | Sociolingüística                          | Puntos dialógicos de encuentro  |
|   |                          | Traducción gramatical  | Reconocimiento discursivo desde “el otro” | 7) ¿Qué actividades realizas para aprender gramática?<br>8) ¿Qué piensas de la repetición de palabras para aprenderlas?<br>9) ¿En qué sentido apoyan a tu proceso de aprendizaje las actividades como canciones o aquellas en las que intervienen movimientos corporales en el salón de clase?<br>10) ¿Cómo se abordan los temas culturales en la clase de Lengua Meta?<br>11) ¿Cómo los temas políticos, económicos y sociales te permiten contextualizar la lengua? |
|   |                          | Audio lingüístico      | Reduccionismo gramatical (mecanizado)     |   |
|   | Aprendizaje del inglés   | Respuesta física total | Repetición como forma de memorización     | Actividades lúdicas psicomotoras  |
|   |                          |                        | Comunicativo                              | Desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto  |

### 6.5.2.1 Unidades de análisis y categorías

La representación tanto de las categorías como de los códigos en la presente investigación corresponden directamente a un rigor metodológico dentro de la investigación cualitativa. En las investigaciones con este modelo se parte de la certeza en los resultados que arroja. Se trata de un conocimiento bipartito, por un lado, es ideográfico y por el otro práctico y subjetivo.

Respecto del primero debido a que su construcción se funda en contextos determinados por el propio investigador. Sobre lo práctico y subjetivo se asientan aquellas descripciones, además de narraciones desde la posición de los sujetos de investigación (Bisquerra, 2014). Consecuentemente, la pluralidad metodológica utilizada permite en cierto modo una legitimación del estudio, así como del conocimiento que se ha generado a partir del proceso de investigación.

En ese sentido, toda la aplicación y recolección de datos están sustentadas en las siguientes categorías de análisis mostradas en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Unidades de análisis que configuraron el apartado metodológico*

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Competencia comunicativa</b> | Lingüística  |
|                                 | Pragmática   |
|                                 | Sociolingüística                                       |
|                                 | Traducción gramatical                                  |
| <b>Aprendizaje del inglés</b>   | Audio lingüístico                                      |
|                                 | Respuesta física total                                 |
|                                 | Comunicativo (vinculado a la competencia comunicativa) |
| <b>Pensamiento crítico</b>      | Confrontación de realidades                            |
|                                 | Proposiciones críticas desde el otro                   |

Como se ha ilustrado a lo largo de los capítulos contextuales y teóricos la relación existente entre la unidad de análisis con las categorías coadyuva en primera instancia a una comprensión de las dimensiones del fenómeno. Por otro lado, la organización de los capítulos a partir de ese método permite una mejor delimitación y organización de los instrumentos, de modo que los reactivos se instauran de manera ordenada no solo para su aplicación sino para su análisis e interpretación. La correspondencia delimitada de esa manera ratifica el rigor metódico por el cual, la certeza en la información se sitúa por encima de cualquier duda razonable.

## **6.6 El trabajo de campo**

### **6.6.1 Procedimiento**

El trabajo de campo es la parte notoria dentro del proceso de investigación, sin embargo, el procedimiento metodológico tiene génesis con basta antelación. De esta manera se sitúa a principios del mes de marzo del año 2019. Desde ese momento se consideró desarrollar de manera formal el diseño de la instrumentación basada en las unidades de análisis y categorías de análisis.

La finalidad de comenzar a estructurarlos con primacía corresponde a la necesidad de modificar apartados importantes del proyecto de investigación. Las secciones que sufrieron modificaciones fueron el protocolo, el estado de la cuestión, el marco teórico y contextual, los cuales tuvieron que estar en correcta sintonía a modo de poder configurar de manera fundamentada la instrumentación.

Así surgió la tabla presentada con anterioridad denominada “Unidades de análisis que configuraron el apartado metodológico”. De ella se desprende todo el marco teórico y se aterriza en el diseño de la investigación con su técnica e instrumentos. Se considera no pudo haber sido de otra manera, pues la intención reside en que cada *ítem* contenga ensimismo una forma de estructuración sólida basada en la teoría.

Posterior a las precisiones y modificaciones en todo el cuerpo de la investigación; esto es una forma de reordenación, se procedió a los trámites administrativos. Para lo anterior, se presentó la solicitud a la Coordinación del Doctorado para la generación de un oficio en aras de aplicar la instrumentación en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Evidencia del oficio se encuentra en Anexos del presente documento. Se constata que el oficio data del 27 de junio y fue recibido por la Dirección de la Facultad en comento el día 3 de julio del corriente. La respuesta favorable permitió la aplicación de la instrumentación para el semestre siguiente, sin embargo, cabe destacar que el permiso no era vinculante para los profesores en dar acceso a su clase. De ahí que, de las 6 secciones abiertas para la materia, se pudo negociar la observación de clase una profesora titular, quien tuvo a bien mostrar interés por el tema y bajo condición de no interferir en mayor medida en clase.

Así, se comentó a profundidad el tema a la profesora titular, se puso énfasis en que la investigación estaría dirigida a observar las conductas de los estudiantes y no de la profesora. En algunos casos, a pesar de dicha explicación, la negativa fue terminante en el sentido que los profesores querían ser observados. La plática tuvo lugar el día martes 13 de agosto, una semana después de iniciado el semestre. Para comenzar con las observaciones semanales a partir de la semana siguiente.

Ya el día de la presentación y primera observación, se explicó a los estudiantes el proyecto y los alcances del mismo de manera oral. Sin mayores detalles para evitar cambios en el comportamiento de los mismos, se solicitó firmaran el consentimiento informado, mismo que consta en el archivo de la investigación, así como en los anexos de la presente.

Esto para salvaguardar los principios éticos, así como consolidar el compromiso asumido por el investigador de salvaguardar la información personal de los estudiantes.

En adición, una de las finalidades de la investigación está centrada en evitar la cosificación de los sujetos de estudio. Posteriormente, la profesora titular proporcionó al investigador el resultado del examen diagnóstico por el cual se daba cuenta del nivel de inglés de los estudiantes. Dicha examinación, como se ha constatado en párrafos anteriores, está validada por Cambridge, la unidad de examinación más importante en lo que respecta al idioma inglés.

El listado con los resultados se puso a resguardo para comenzar con las observaciones sin tomar notas, más bien para generar aproximaciones con el entorno. Aún con lo anterior se tienen registros de audios, pues las grabaciones son las primeras muestras de información recabadas. Al término de la clase se preguntaba de la programación de actividades para la siguiente semana o para la semana misma. Esto a razón de asistir de manera intencionada a las actividades que pudieran tener mayor relevancia para la investigación.

En una salida que tuvieron los estudiantes a museos e iglesias, en las cuales ellos debían mantener un rol de guía turístico. Ahí se aprovechó para observar con mayor detenimiento el desarrollo del pensamiento crítico en la competencia comunicativa, por ejemplo. A medida que avanzaban las observaciones sin toma de notas, se dio cuenta de la necesidad de registrar aquellos lugares donde los estudiantes se situaban dentro del salón de clase. Esto para reconocer las interacciones entre los mismos y verificar la existencia de patrones respecto de la elección de lugar entre masculinos y femeninos. Por esa razón se solicitó a un arquitecto realizara un plano sencillo de la distribución del lugar según fotografías mostradas por el propio investigador. Ahí se detalló el bien inmueble y los muebles que existentes. La finalidad era vincular las condiciones de trabajo con el desempeño, a modo de eliminación de la precariedad de recursos educativos como limitante en el desempeño del estudiante dentro del salón de clase.

Ya en las observaciones con toma de nota y con las guías de observación bien delimitadas, se procedió a redactar con pluma fuente de las actividades según la unidad de análisis correspondiente. Con apoyo de la grabadora de audio se tomó nota de horas específicas con interacciones importantes para su posterior análisis, entre estas circunstancias se encuentran, pláticas, saludos, participaciones en el salón de clase, es decir; actos de comunicación en general.

Al término de la observación, se realizaron las notas de campo, esto es que el investigador con apoyo de la grabadora de voz narró lo visto dentro del salón de clase. Se hizo de esta manera a fin evitar que el tiempo transcurriera y se olvidarán o dejaran pasar aspectos importantes. Además, las notas de campo fungieron como un refuerzo en la observación provista a partir de la guía de observación. En este punto cabe señalar que todos los materiales didácticos utilizados y provistos por la profesora titular, fueron considerados por el investigador, de modo que se registró evidencia a partir de fotos del material utilizado por los sujetos de estudio. Esto para tomar en consideración el material como una condición determinante en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Terminadas las observaciones al final del semestre, se dio comienzo con las entrevistas semiestructuradas. Para este punto cabe destacar la disposición de la profesora titular al prestar su cubículo personal al investigador, así como tiempo de su clase para dejar salir a los participantes para evitar conflictos mayores en la distribución de los tiempos.

De esa manera se aseguraba la asistencia y participación de los entrevistados. Como se ha mencionado, a partir de las observaciones se tomó nota de aquellos sujetos que pudieran ser candidatos para entrevistar, esto con la intención de agudizar la capacidad de observación del investigador. No obstante, se recurrió a la lista proporcionada con anterioridad por la profesora en que se daba cuenta de los resultados diagnósticos de los estudiantes.

De modo que la elección de los participantes está sustentada a través de la observación del investigador cotejada con la lista con los niveles de las competencias comunicativas. Se diseñó el instrumento basado en la tabla presentada con anterioridad

denominada; Tabla 5. Unidades de análisis para entrevistas semiestructuradas. En la construcción de entrevistas se pidió la opinión de experto para verificar su certeza en la información se pudiera obtener de la misma. Con tres borradores mostrados al experto, se aplicó a manera de prueba, para reconocer la dinámica y la pertinencia de algunas preguntas del *rapport* y del propio fondo de la instrumentación.

Previo a la aplicación de instrumentación, de manera verbal se explicó a los candidatos a participantes la segunda parte de la investigación. Se pidió su colaboración y se abrevaron aspectos relacionados con la responsabilidad en la guarda y custodia de la información. Se explicó que, por ningún motivo, lo que respondieran afectaría en algún aspecto personal, académico o profesional.

Así, se citó a los participantes en un día determinado en el salón de clase. El investigador dispuso con anterioridad del cubículo para la entrevista y fue, con base en el listado, llamando a los estudiantes para su participación. Ya en la aplicación, se consideró como punto de partida, solicitar la firma del consentimiento informado previo al comienzo de las preguntas. Se abordaron las entrevistas, tomando nota con pluma fuente de aspectos visuales relevantes, identificados y anotados en el tiempo exacto para su posterior análisis.

Al término de la entrevista, se agradeció a los participantes, reiterando; que la información proveída estaba en total confidencialidad, bajo resguardo y responsabilidad del investigador. Se agregó que en cualquier momento los estudiantes podían acceder a la información concerniente al proceso de investigación. El investigador proporcionó sus datos personales para que los participantes, si así lo deseaban, pudieran solicitar copia de los registros, así como de los avances de investigación.

### **6.6.2 Dificultades en el procedimiento**

Básicamente, las problemáticas presentadas en el procedimiento metodológico se sitúan en la aplicación al grupo determinado, porque si bien estaba definida, no se proporcionó acceso a las clases por parte de algunos profesores por resistencia a ser observados. Por ello, se aprovecha el presente apartado en agradecimiento a la profesora titular de la materia por haber provisto de todas las condiciones necesarias para que el proceso metodológico tuviera lugar sin complicaciones ajenas al mismo documento.

## **Capítulo VII. Análisis y resultados**

### **7.1 Análisis cualitativo**

En el presente apartado se abrevia de manera ordenada todo lo concerniente al análisis cualitativo. De esa manera, se consideran aquellas características del modelo en cuestión. Por consiguiente, se explican lo relativo a las bondades del análisis cualitativo y la justificación en la aplicación al caso concreto. Para ello, se agrega una especie de recapitulación procedimental en la cual se considera la triangulación de la información a partir de las técnicas utilizadas en la recolección de información el proyecto planteado.

Dicho lo anterior el análisis cualitativo de la presente investigación se origina desde la necesidad de contar con una valoración desde la mirada de los participantes. La bondad surge por la examinación en el intento de comprender el mundo de los participantes, interpretarlo para lograr explicarlo. El razonamiento desde esta posición consiente estar al tanto, de manera sensible, de las personas. Se vislumbran sus inquietudes, sus sensaciones, emociones y percepciones de su realidad conocida.

Aunado a lo anterior, cabe señalar un aspecto de suma relevancia; esto es la forma cíclica que revise al análisis de la investigación cualitativa. Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), explican que el análisis de datos cuantitativo se constituye por una visión lineal, a diferencia de lo que sucede con la del análisis de datos cualitativos, el cual se desenvuelve de manera circular. Esto sumamente relevante para comprender la manera en que se estructuran los ciclos de revisión de contenidos en la presente investigación.

Se observa la existencia de una interrelación inherente entre las etapas del proceso de investigación cualitativo. Esto representa una homogeneidad procedimental constituida por un reforzamiento circular de cada etapa de análisis. La flexibilidad en el propio modelo cualitativo estriba en la reestructuración constante de la investigación, siempre partiendo de la mirada de los participantes.

En suma, cuando se alude al proceso circular o en forma de espiral utilizado en el presente documento, se sugiere la fragmentación de datos y su interconexión a partir de una reconceptualización. Esta secuencia parte de la descripción de la información. Después, se clasifica para su mejor comprensión. En un aspecto ulterior, se lleva a cabo la concatenación de todos los elementos. Los elementos más significativos de cada apartado informativo se vuelven medulares a medida que concentran información que les entrelace (Penalva et al, 2015). Conjuntamente, a través del análisis cualitativo se establece una aproximación flexible al fenómeno. Esto representa una holgura para el investigador en cuanto al acercamiento que se habrá de tener para con el participante. A partir de ello se definió el procedimiento, así como las técnicas para la recolección de información según conviniera al propio proceso. Esto significa que el investigador posee facultad de modificar la manera en que conoce el problema planteado. De manera artesanal comienza su labor de recolección de información; el procesamiento o tratamiento que habrá de recibir, su codificación análisis e interpretación.

La figura del investigador despliega rasgos artísticos y sobre todo cuenta con esbozos de tipo imaginativo. La articulación de sus saberes respecto del tema, así como la fijación de sus pretensiones a partir de objetivos, le conceden la posibilidad de comprender holísticamente el fenómeno. Por consiguiente, la explicación se engendra por un número indeterminado de posibilidades procedimentales.

Para el caso del presente manuscrito, la aproximación a la realidad de los participantes es preponderante. La intención es reconocer el desarrollo del pensamiento crítico. De manera específica se busca interpretar la realidad de los participantes, quienes se encuentran en estudios de inglés a partir de competencias educativas. Se procura conocer de qué manera ellos, en su formación como futuros docentes, han consolidado una estructura cognoscente desde la crítica, la propuesta, así como del cuestionamiento de su propia realidad.

Para lo anterior, el aspecto procedimental parte de la construcción de técnicas de alzada de información tales como la observación no participante, las notas de campo, además de entrevistas semiestructuradas. Con el apoyo de instrumentación con la misma guisa, se

llevó a cabo la aproximación al fenómeno, sin intervención del investigador. Como se ha abrevado en el apartado metodológico de la presente, la recogida de información estuvo al margen de modificar las conductas en los participantes.

En todo momento, el investigador se mostró empático del entorno, sin el propósito de perturbar la manera en que los participantes interactuaban orgánicamente. De ahí que, con el apoyo de instrumentos varios, entre los que destacan los tecnológicos, la información obtenida es fuente primaria y directa de análisis. Fueron realizadas transcripciones de los actos de comunicación de los participantes. Los diálogos entre los participantes, así como de los sujetos para con el investigador fueron documentados de tal modo que se pudieran construir códigos para su interpretación.

Para lograr la consecución en el análisis de la información, se estableció un sistema meticuloso por el cual se formaron cuatro fases fundamentales. Estas son, atendiendo lo sugerido por Mejía (2011), la reducción de datos, el análisis propiamente dicho, la interpretación y se agrega la explicación de la información resultante de dicho procedimiento. Todo fundado en los objetivos específicos de la propia investigación en comento.

Cada fase cuenta con procedimientos consecutivos, los cuales serán examinados con mayor detenimiento más adelante. La reducción de datos cualitativos se constituye por la edición de información, la categorización para su posterior codificación. Habiendo realizado lo anterior, se procedió a la clasificación de la misma para presentarla a manera de ciclos de revisión. En otro momento se muestra la fase del análisis de información a partir del análisis conversacional. Un sub-procedimiento del análisis es la descripción, la clasificación y la consolidación de las conexiones entre categorías.

La última fase comprende la interpretación de resultados. Organizada a partir de la fundamentación teórica y su relación con las categorías de análisis. De ahí que se consideren tres tipos de interpretación. Por un lado, la positiva, la negativa, así como las concluyentes respecto de la premisa. *Grosso modo*, y para comprensión general del proceso de análisis

llevado a cabo, se muestra la siguiente figura integrada por las fases explicadas, y con secuencias propias de la investigación, a saber;

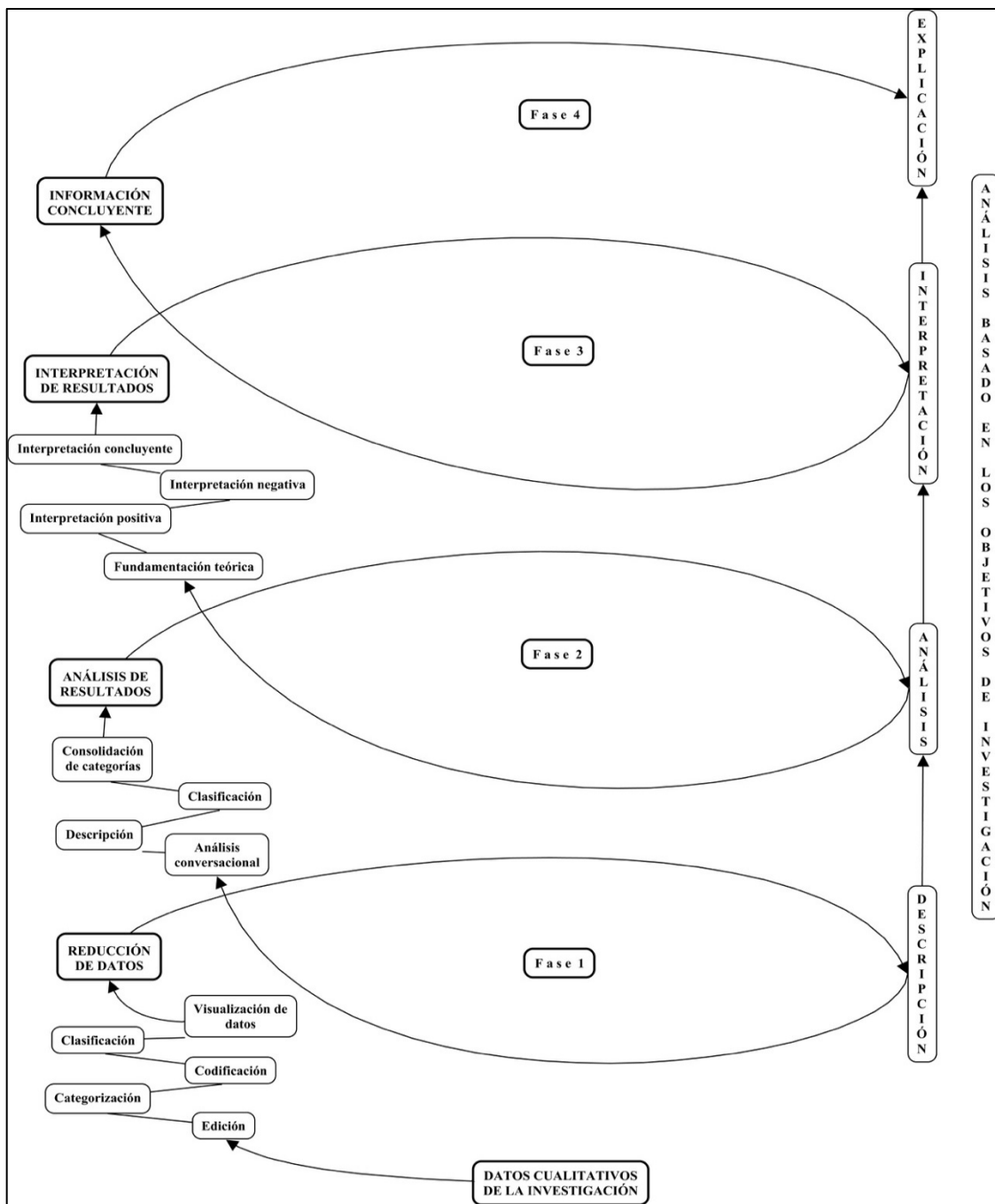


Figura 6. Análisis cualitativo en la investigación

### **7.1.1 Reducción, edición, representatividad, fiabilidad y categorización**

Como se ha aludido con anterioridad, en la reducción de datos se encuentran procedimientos tales como la edición, categorización desde un nivel descriptivo. En el mismo sentido que el presentado por Mejía (2011), de forma general la reducción comprende la selección de información relevante para el caso concreto. Esto representa una forma sintética de simplificar los datos que han sido obtenidos. Los informes de tipo verbal se transforman en textos. Una vez que han sido transcritos, estos deben ser ordenados de tal manera que el espectro sea reducido. De esa forma, se les consigue transferir de manera más fiable al *software* para su análisis.

La finalidad de la reducción de los datos cualitativos tiene justificación debido a la exacerbada cantidad de información recolectada a partir de las observaciones, las notas de campo, así como de las transcripciones de las entrevistas. Ese conglomerado debe ser en primera instancia editada. Esto significa reconocer los puntos significativos dentro de los actos de comunicación.

En esta investigación, para la edición de la información se consideraron tanto la representatividad, como todos y cada uno de los aspectos relacionados con la fiabilidad de la misma. Sobre la representatividad de los datos, se esgrime que la estrategia metodológica se planteó con un grupo determinado, con sujetos con características tendientes a la homogeneidad.

Los participantes forman parte de un grupo cuyas formas de vida se constituyen desde un grupo sociocultural por el cual se entiende el fenómeno social. La realidad que se analiza es la de estudiantes cuya proyección está centrada en la docencia. Todos ellos, sus interacciones, así como sus percepciones se vinculan con el aprendizaje del inglés a partir de las competencias comunicativas. En ese sentido, la edición da muestra que los rasgos informativos están plenamente reconocidos y establecidos.

La información fue colectada en el momento oportuno del semestre. Esto fue al comienzo del mismo. Ya que, la pretensión era conocer la realidad de los estudiantes respecto de sus procesos cognoscentes, no pudo haber sido de otra manera sino desde un análisis semestral. En el mismo sentido, el lugar se considera como el idóneo. De esa manera, la recolección de la información se comprende orgánicamente. Se recaudó de forma directa en el lugar dónde el fenómeno se observa.

Misma situación deviene respecto de las características ya mencionadas de los participantes. Todos estaban registrados en la materia de Lengua Meta. En ella, teóricamente, se desarrollan las competencias comunicativas. Por ello, el análisis de sus procedimientos es fundamental para conocer el desarrollo del pensamiento crítico. Toda la información obtenida, es de los sujetos que conforman el grupo en comento. No se tomó en consideración información adicional que sesgara los datos para su investigación.

En el entendido de la fiabilidad como una categoría de la reducción de la información se razona una coherencia de los datos obtenidos a partir de las técnicas utilizadas. Esto representa una forma por la cual, todos los instrumentos que han sido utilizados son pertinentes en su aplicación indiscriminada. El rigor metodológico en su construcción da cuenta de ello. La conformación de estos, a partir de las categorías de análisis hace más asequible su análisis.

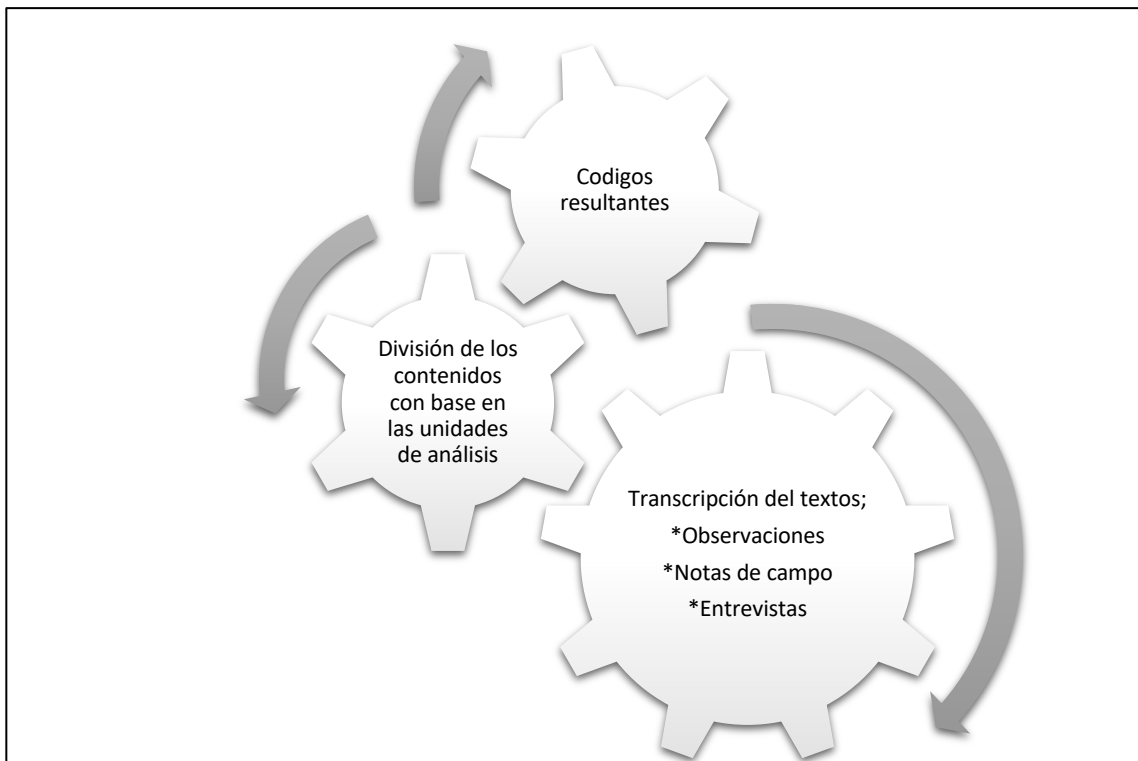
Para dar mayor alcance a la fiabilidad de la información obtenida, los instrumentos se sometieron al tamiz de un investigador. La opinión de experto forma parte de la confianza en la organización de los datos. La evaluación, corrección y reestructuración del instrumento brindan certeza de contar con un informe detallado, claro, así como conciso para comprender el fenómeno planteado. La validez y fiabilidad del instrumento por el cual se pretende conocer el fenómeno es un eje de la sistematicidad en la estructura del proyecto.

Se desarrolló una evaluación de cada reactivo en razón de la validez de contenido, de esa manera se pudo identificar su fiabilidad. Como lo indican Robles y Rojas (2015), este sistema se hace indispensable para dejar de lado aspectos que resultan innecesarios e

irrelevantes en la instrumentación. Fue posible construir puntos de encuentro con las opiniones argumentadas de los especialistas. De ahí que se construyeran unidades de información confiables. Este apartado presume la fortaleza que reside en el marco de categorización desde la saturación de la información. Comienza desde los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación, así como en la premisa establecida. Atraviesan además el apartado del Estado del arte. Se consagran en el marco teórico contextual de la investigación. Se visibilizan en el apartado metodológico del presente documento.

La consolidación de la categorización se logró desde el comienzo de la investigación. La reiteración de los ciclos de revisión que presenta el propio modelo cualitativo representó un vaivén en su consolidación. A medida que se avanzaba con la fundamentación teórica y metodológica se fortalecían los apartados de la investigación.

Se dividieron los contenidos con base en las unidades de análisis. Los discursos informativos de las tres técnicas de alza se lograron por su estructuración en cuadros por separado. La categorización de la información es un proceso que representa un grado de subjetividad en un comienzo. Posteriormente y a partir de una examinación reiterativa, se clarifica la información. Si bien es aún basta, ya ha sido en cierto sentido depurada en etapas anteriores. Así, los datos comenzaron a tomar forma para quedar categorizados según el procedimiento que se señala a la continuación en la figura:



*Figura 7: Procedimiento de categorización*

En la representación anterior se da cuenta de la transcripción del texto que ha sido con anterioridad ordenada por forma de recolección. Esto es, que la información ha sido separada o descompuesta en primera instancia de todas las observaciones realizadas. En segundo lugar, se sitúan, a manera de complemento, las notas de campo. En tercer momento se dispone de la información vertida por las entrevistas semiestructuradas. Apartados de las transcripciones fueron puestos respecto a las unidades de análisis para su posterior codificación y análisis a través del *software Atlas.ti*. Así, se acotaron atendiendo las tres grandes unidades de análisis de la investigación. Por un lado, el pensamiento crítico, por otro el aprendizaje del inglés y por último las competencias comunicativas.

### **7.1.2 Codificación y clasificación bajo el criterio inductivo-deductivo**

La codificación parte de varios procedimientos en diferentes momentos. El primero obedece a una lógica sistemática de su construcción, la cual se logró a partir de las unidades de análisis. Con la consolidación de las mismas a lo largo del documento se instauraron las categorías de análisis correspondientes a cada unidad. Los fragmentos de cada técnica de análisis fueron separados y organizados.

En otro momento, los códigos, fueron construidos a partir de unidades con un mismo tópico conceptual. La información significativa más relevante del texto es la que se tomó en consideración. Se atendió en todo momento la objetividad de la información. Además, la pertinencia de la información analizada. La condensación de los contenidos discursivos ha sido reducida para su estudio.

En cuanto al criterio que se utilizó, se ponderó el inductivo-deductivo. Como refiere Mejía (2011), este razonamiento parte desde el marco teórico. Esto significó, en un comienzo, el establecimiento de grandes categorías. De ahí que cada una de ellas se definiera con una abstracción general. Habiendo realizado lo anterior, y como se ha expresado con anterioridad, ya con el análisis de discurso emergieron otros códigos. Se trata de un método cíclico con puntos de encuentro y de reestructuración constante.

Por lo anterior, las modificaciones a los códigos, especialmente en su estructuración, son características de adaptación constante. Su ampliación se logra por la información de campo en triangulación con la teoría crítica. Aún con lo anterior, para consolidar la fiabilidad de la información, se hicieron revisiones de los códigos, categorías y su relación con las unidades de análisis propuestas al comienzo de la investigación, permanentemente.

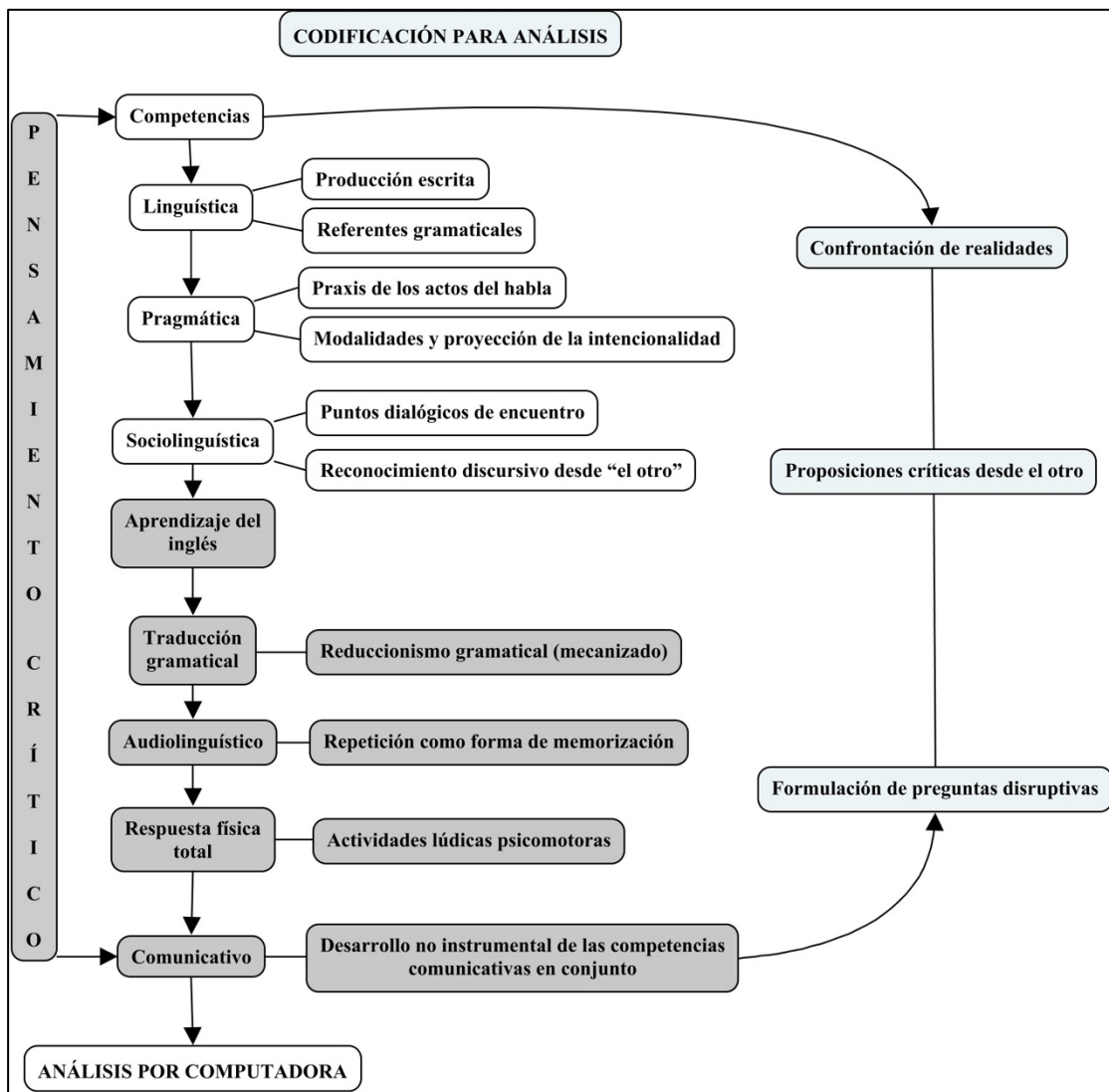


Figura 8. Codificación para análisis

La clasificación de los datos partió desde el reconocimiento de la figura anterior. En ella se expresan del lado izquierdo las grandes unidades de análisis sobre las que descansa la investigación. El pensamiento crítico, las competencias educativas, así como el aprendizaje del inglés. En la figura se expresa que las competencias son el punto de partida, para su integración en el aprendizaje. Se precisa que el análisis del pensamiento crítico es desarrollado en paralelo a las dos unidades en comento.

De las categorías anteriores, se desprende el análisis por computadora como el fin último de toda la sistematización. Lo preponderante es la visibilización de los datos que se desprenden de cada categoría. Como resultado, surgieron etiquetas permeadas por la unidad de análisis del pensamiento crítico. El contar con dicha estructura, permitió que las conversaciones fueran horizontales y entrelazadas entre sí.

Para ejemplo de lo anterior, las categorías resultantes fueron, por la unidad de análisis de competencia; lingüística, pragmática y sociolingüística. Asimismo, la competencia lingüística cuenta con la codificación denominada producción escrita y referentes gramaticales. La categoría denominada pragmática contempla la codificación nombrada praxis de los actos del habla y las modalidades y proyección de intencionalidad. La otra categoría es la sociolingüística. En esta se contemplan los puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde el otro.

La unidad de análisis vinculada al aprendizaje del inglés contempla las categorías de análisis que van desde la traducción gramatical, el enfoque audiolingüístico, el enfoque de respuesta física total y el enfoque comunicativo. Los códigos que surgieron del enfoque de traducción gramatical fueron el reduccionismo gramatical. Para el caso del enfoque audiolingüístico se encuentra el código de repetición como forma de memorización. De la categoría titulada como respuesta física total contempla la codificación de las actividades lúdicas psicomotoras. Para la última categoría, se desarrolló una codificación denominada como el desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas.

Ahora bien, con la estructura mostrada, cabe señalar que cada una de ellas contempló al pensamiento crítico dentro de su análisis. Esta consideración es la visibilización de un arduo trabajo y rigor metodológico. Desde la propia instrumentación, cada reactivo obedecía a dicha sistematización. Por consiguiente, no resultó complicado ni elaborar las categorías, y tampoco los códigos, pues ambos se encontraban fundados y motivados con antelación en el propio texto académico.

A manera de triangulación, cabe agregar que la codificación se consolidó a partir de programa de *Atlas.ti*. Cada uno de los códigos se asociaron directamente a las construcciones textuales. Para ello, en primera instancia hubo que seleccionar el código introducido al listado pre-estructurado. Posteriormente, se relacionaron los códigos con las citas según correspondiera.

A continuación, se corrió el programa de manera automática (*auto-coding*). Por ello, se realizaron búsquedas de texto dentro de las citas. De tal manda, que el *software* planteara una formulación de códigos para cada cita según el patrón de búsqueda del propio programa. Con este procedimiento se lograron datos a partir de diversas cadenas de caracteres. Una bivalencia en los datos expresó una generación de citas al tiempo de todas y cada uno de los códigos que han sido seleccionados para ello. A este punto, se destaca que, la autocodificación está empleada en los procedimientos de pre-codificación. Empero para este caso se desarrolló a la postre. Esto con la finalidad de confirmar la fiabilidad de la información que desde ellos se pudo obtener. En suma, para obtener la codificación, se realizó de forma manual, para consolidar la automática. El procedimiento se muestra expresamente en la siguiente figura:

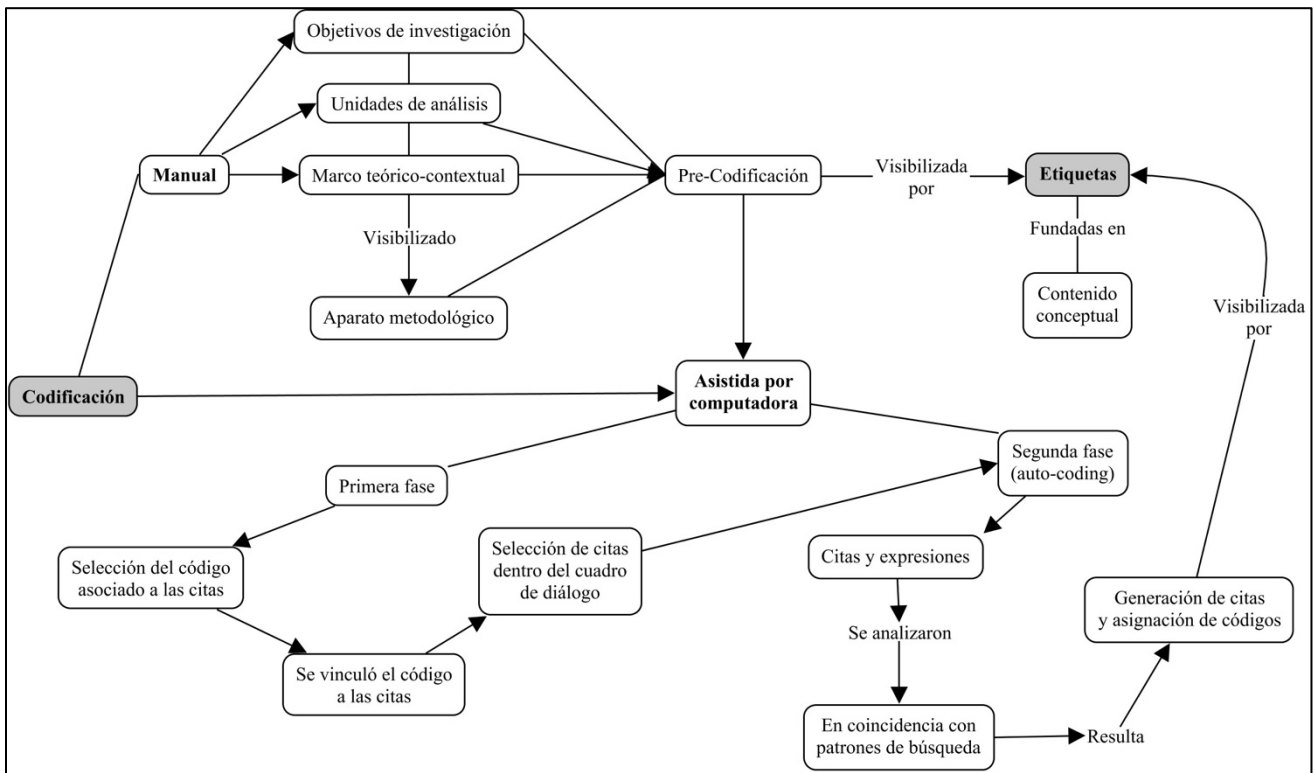


Figura 9. Triangulación en la codificación

### 7.1.3 Visualización de datos por fichas diferenciadas

#### 7.1.3.1 Datos de observaciones y notas de campo

La visualización de los datos es la última etapa de la reducción de la información recabada. Los datos, filtrados, organizados y clasificados según su instrumentación de recolección se dispusieron en fichas por categorías generales y propiedades. La observación como las notas de campo son elementos constitutivos en la instrumentación derivadas de la perspectiva del investigador. Más adelante, se mostrarán los resultados obtenidos desde las entrevistas, las cuales configuran la mirada desde el propio sujeto en cuestión. Las citas y expresiones más representativas, después de su triangulación, manual y asistida por computadora, se muestran a continuación:

Tabla 7. Producción escrita y referentes gramaticales

|   |  |
|---|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Observación y notas de campo               |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ Competencias          |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Competencia lingüística                    |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Producción escrita/Referentes gramaticales |
| <p>“(…)<br/>se abrió la clase con cuestionamientos gramaticales, fundamentalmente la profesora hizo preguntas sobre temas vinculados a los verbos. La actividad se desarrolló por 48 minutos, de ahí, básicamente los estudiantes optaron por el desarrollo escrito en una hoja de papel.”<br/>(…)<br/>Los estudiantes escribieron una entrevista que estos desarrollaron y en la que reportan qué sucedió. Los estudiantes que participaron son aquellos que levantaron la mano, pero fundamentalmente, fueron aquellos a los que el maestro en este caso la profesora, preguntó de manera directa.”</p> |  |

De manera descriptiva, se reconoce que el desarrollo de la competencia lingüística está sumamente vinculado con la escritura. La producción gramatical es el eje rector del proceso de aprendizaje. La problemática deviene en los cuestionamientos o interacciones de los sujetos. El discurso se estima unilateral. Esto representa una ruptura en los procesos dialógicos para la construcción de conocimientos significativos según lo justificado por las competencias. En los procesos de observación, cuyos registros son probados de manera documental, los estudiantes son sujetos pasivos del aprendizaje. La competencia lingüística se logra de manera individual y a título personal.

Tabla 8. Praxis de los actos del habla/modalidades y proyección de la intencionalidad

|  |  |
|--|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Observación y notas de campo   |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ Competencias  |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Competencia pragmática   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Praxis de los actos del habla/modalidades y proyección de la intencionalidad |
| <p>“(…)<br/>la profesora pregunta vocabulario sobre los diferentes animales del a selva haciéndoles una suerte de retroalimentación por pronunciación, esto es; los estudiantes debían pronunciar el nombre del animal de manera correcta de lo contrario tendrían que volver a hacerlo.<br/>(…)</p> |  |

la repetición se vuelve constante en cada uno de los estudiantes y estos fundamentalmente parecen aburridos de la sesión, comenzaron un ejercicio de libro en el cual permanecieron alrededor de 30 minutos trabajando.

(...)

un estudiante pregunta en español a la profesora, la profesora contesta en español, el español es la lengua en la que se está aprendiendo el inglés. Los estudiantes de la parte de atrás platican sus vivencias personales en español, se les solicitó trabajar en equipos, pero los estudiantes optaron por trabajar de manera individual.

(...)

la profesora salió del salón por un momento y los estudiantes continuaron interactuando en español y fundamentalmente jugando con sus teléfonos celulares

(...)

los chistes, bromas entre otras interacciones son en español. Los estudiantes, cuando deben explicar con mayor detenimiento lo hacen en español, se observa que en el juego y a la aplicación es decir el apoyo a través de la tecnología se hace por el traductor de Google”

(...)

Se presente con mucha frecuencia, que cuando deben explicar con mayor detenimiento, el estudiante responde por lo general *I dont know to say* -no sé.”

Respecto de la competencia pragmática, se pudo tener constancia del uso de la repetición como técnica de aprendizaje. Se erige un proceso, al igual que con las competencias lingüísticas, netamente pasivo. Así, los vínculos pragmáticos de la lengua son limitados por el constante uso del español. Los puentes comunicacionales en inglés son frágiles. El miedo, la pena, así como el excesivo uso de la tecnología hacen que el estudiante se limite a las traducciones literales. El sujeto desatiende la existencia de los registros comunicacionales, las intenciones y elementos inherentes al idioma. Estos elementos son ignorados por la apatía de participar. El trabajo individual sigue una constante en ascendente.

*Tabla 9.* Puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde el otro

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Observación y notas de campo  |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ Competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Competencia sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde el otro |
| <p>“(…)</p> <p>“La profesora presenta una novela acerca de la cultura americana por la cual los estudiantes pues deben de sortear una serie de textos, copiarlos y traducirlos.</p> <p>(...)</p> <p>Pasaron pues a contestar un libro específicamente la página 68. Los estudiantes comenzaron a leer la página del libro uno por uno, en cada punto el estudiante cambiaba esto es una</p> |   |

lectura individual. Por lo anterior, los estudiantes en cada punto atienden más bien a una repetición del texto.  
 (...)
   
 Se hacen preguntas de vocabulario y los estudiantes contestan la traducción. Las respuestas a las preguntas son siempre cortas. Las preguntas respuestas son impersonales, pues se vinculan con las de los otros compañeros.  
 (...)
   
 No se percibieron frases interjectivas, en el discurso de los estudiantes, si se hacen, éstas se logran en el idioma español.”

Como se ha abrevado, el aprendizaje de la lengua comprende no solamente el apartado lingüístico, sino aspectos culturales y sociales que permean en su construcción. La limitación observada, es el excesivo uso del libro como recurso didáctico. Dejando de lado su descontextualización mexicana, los ejercicios están dirigidos a rellenar apartados gramaticales. No se entrevén aspectos más allá de la traducción. La pronunciación parece ser importante para los sujetos en cuestión. Ponen mucho énfasis en la manera en que producen, sin embargo, no en lo que arguyen.

*Tabla 10. Reduccionismo gramatical (mecanizado)*

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Observación y notas de campo                |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Traducción gramatical                       |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Reduccionismo gramatical (mecanizado)       |
| <p>“(…)<br/>         Se usan ejemplos para argumentar, así como preguntas y bromas, los debates son básicos, los estudiantes que no interactuaban se limitaban a escuchar a sus compañeros, esto significa que se encienden pasivos.<br/>         (...)         <br/>         Los estudiantes dudaban de lo que precisaban y se corregían entre ellos mientras se burlaban<br/>         En las presentaciones, los estudiantes muestran poca atención cuando los estudiantes presentan, se vuelve un discurso unilateral y sin retroalimentación.<br/>         (...)         <br/>         A pesar de que la clase fue fundamentalmente oral, es cierto que la traducción gramatical se daba dentro de los discursos.<br/>         (...)         <br/>         El debate como una fuente de generación de argumentos se limitó a la traducción de ideas generales sobre los distintos temas sin embargo forzó a los estudiantes en su producción apoyada del español.”<br/>         (...)         <br/>         Los estudiantes contestan actividades de libro de manera individual y con apoyo del traductor de Google.”</p> |   |

En este sentido, desde el propio enfoque se reconoce una precariedad en otras formas de consolidación del aprendizaje del inglés. A pesar de lo anterior, es menester explicar que dicho enfoque tiene suma relevancia hoy día. Como se ha estudiado a lo largo de la presentación de los datos, aún con el enfoque por competencias, es invariablemente una constante. Los sujetos buscan en todo momento una aproximación inmediata en las traducciones. Abandonan los aspectos orgánicos de la lengua. En los procesos argumentativos se decantan por traducciones verticales y directas. Los procesos en los que se construyen discursos se fundan en la necesidad de hacerlo en la forma y no en el fondo de la cuestión.

*Tabla 11.* Repetición como forma de memorización

|  |   |
|--|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Observación y notas de campo                |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Audiolingüístico                            |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Repetición como forma de memorización       |
| <p>“(…)<br/>se les pregunta a los estudiantes sobre una fotografía de un libro para explicar adjetivos, nuevamente en esta suerte de vocabulario nos habla de adjetivos al igual que verbos que son los que más se presentan, comienza entonces contestando el ejercicio de un libro para posteriormente escuchar un audio.<br/>(…)<br/>Los estudiantes fueron cuestionados sobre el vocabulario, los estudiantes se detienen en cada punto gramatical al ser los estudiantes cuestionados sobre la lectura estos no contestan.<br/>(…)<br/>Pasan a otro ejercicio en el que se habla de gramática, la profesora entrega otros ejercicios para contestar sobre los estereotipos mexicanos. Posteriormente procede a contestar la hoja presentada, nuevamente estudiante por estudiante deteniéndose cada uno en un punto determinado, después de leer los estudiantes responden los ejercicios presentados en la hoja, pasaron a trabajar de manera individual.<br/>(…)<br/>Se puede entender que a pesar de haberse analizado el método audio lingual, básicamente encontramos que los estudiantes discuten en español, pues básicamente todos repiten, hay una suerte de repetición que se ha observado a lo largo de esta investigación la repetición de palabras es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera según lo observado en esta clase. La profesora siempre lee las opciones para las respuestas, los estudiantes pues no discuten sus dudas y contestan todo de manera individual.”</p> |   |

Los procesos de aprendizaje observados desde la perspectiva del enfoque audiolingüístico estriban en una forma de pronunciación de palabras a partir de la repetición. De ahí que cuando se trata de comprensión del texto leído, los sujetos presentan diversas dificultades al momento de contestarlas. Se remiten de nuevo a la redacción de textos gramaticales, así como la solución a diversos ejercicios con la misma finalidad. En realidad, da la impresión que los procesos son mecanizados y similares a lo largo de las clases.

*Tabla 12. Actividades lúdicas psicomotoras*

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Observación y notas de campo                |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Respuesta física total                      |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Actividades lúdicas psicomotoras            |
| <p>“(…)<br/>         La profesora practicante explica qué es un discurso, cómo se elabora y sobre todo qué elementos debe contener. Pasan a la actividad en la que los estudiantes deben escribir tres verdades y tres mentiras sobre ellos mismos, cada persona comienza a pasar a explicar sus debidas respuestas, de modo que los demás compañeros pudieran según su personalidad expresarlas. Se revisa el tono de la voz, así como los movimientos corporales.<br/>         (…)<br/>         Los estudiantes imaginan un escenario o graduación, un brindis, un entrenador de selección natural cómo estos ejemplos para poder interactuar, esto es que la interacción se da en mayor medida cuando los estudiantes tienen que participar, participan la interacción se vuelve mayor y viceversa.<br/>         (…)<br/>         Algunos estudiantes ocupan Google traductor y consultan páginas de internet, lo hacen de manera individual por 20 minutos ininterrumpidos. Cabe destacar que en este caso la practicante desarrolla varias actividades orales y comunicativas entre pares también.<br/>         (…)<br/>         Se pusieron de pie los estudiantes, participaron solamente cuando el profesor les dio motivos para ello, esto es que a manera obligatoria debían hacerlo y no por motivación personal.<br/>         (…)<br/>         La discusión se desarrolló de manera básica, limitado por la profesora justificando que el lenguaje informal no estaba permitido.”</p> |   |

Desde la perspectiva de la respuesta física total, todos y cada uno de los procedimientos en el aprendizaje del inglés son expuestos a través del discurso. En ese sentido, la expresión corporal tiene un papel preponderante. Aún con ello, los estudiantes, no se muestran seguros a la hora de expresar su sentir. Sus opiniones parecen mecanizadas. No

son capaces de esgrimir discursos persuasivos. Están centrados en la pronunciación y también se entrevé la necesidad en el reconocimiento gramatical. Aunado a lo anterior, la parte orgánica del discurso se extralimita por la necesidad de contar con estructuras formales.

*Tabla 13.* Desarrollo No instrumental de las competencias comunicativas en conjunto

|   |  |
|---|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Observación y notas de campo   |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés                              |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Enfoque comunicativo   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Desarrollo No instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <p>“(…)<br/>Se habla y se discurre sobre temas y diálogos aprendidos, por lo cual se regresa nuevamente a la sistematización del lenguaje por el cual todo el vocabulario es rígido.<br/>(…)<br/>Al estar fuera del salón de clase, se toma en cuenta las consideraciones pragmáticas socio-culturales en un ambiente distinto sin embargo; las interacciones fueron prácticamente nulas puesto que el discurso se volvió unilateral.<br/>(…)<br/>No existió participación entre los participantes, se volvió nuevamente individual y fundada más en el vocabulario. Las preguntas de interacciones fueron en español a pesar de que el contexto daba para que se pudiera expresar y enarbolar el aprendizaje del inglés.<br/>(…)<br/>Los estudiantes desarrollaron actividades del libro. Se proporcionaron las respuestas del mismo libro de manera digital en la pantalla de la computadora, por lo cual los estudiantes podían autoevaluarse y contestar sus propios trabajos.<br/>(…)<br/>Los cuestionamientos básicamente no existen los cuestionamientos al profesor. No están presentes dentro de las interacciones de los estudiantes.<br/>(…)<br/>Se lee un apartado del libro, cada estudiante empieza a leer, se detiene hasta que encuentre un punto para dar pie al siguiente compañero.”</p> |  |

Finalmente, se exhibe el enfoque comunicativo como pináculo del acto comunicativo del enfoque por competencias. De manera descriptiva, la situación respecto del aprendizaje del inglés de los estudiantes parte de un proceso mecanizado. Las estructuras gramaticales responden a sistemas rígidos con vocabularios básicos. A pesar de que el contexto es fuera del salón de clase, ni los movimientos corporales ni las gesticulaciones

fueron dominantes en el discurso de los sujetos. No constan procesos dialógicos y tampoco posturas disruptivas respecto de los cuestionamientos al profesorado. Tampoco se logra de manera horizontal entre pares. El trabajo individual se visibiliza una constante en el proceso de aprendizaje del inglés por competencias. Las lecturas son inminentemente gramaticales y textuales. El pensamiento crítico está limitado por constituirse en un ciclo de repetición. Los temas de discusión están descontextualizados porque atienden a situaciones vivenciales ajenas a la realidad mexicana. Condiciones difíciles para la generación del debate argumentativo.

Tabla 14. Producción escrita

|  |   |
|--|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>  | 1   |
| <p>“(…)<br/>no sé el hablar, el poder expresar en inglés para bueno, es que siento que ay bueno no sé. Es complejo porque hmm, o sea se supone que nosotros estamos aprendiendo ¿no? Inglés y llevamos esos libros de Cambridge para tener como que hablar un inglés muy acá ¿no?<br/>(…)<br/>O sea como si tener algunas cosas coloquiales pero es como la profe comentó en algún momento que se había ido a Estados Unidos y que una vez que un señor le preguntó ¿de dónde eres? De México, ah es que hablas como libro, siento que nosotros nos enseñan a hablar como libro para enseñarlo bien<br/>(…)<br/>ajá ósea cuando tengo, cuando lo hago bien, cuando tengo tiempo, cuando no, no. (Habla entrevistador) ándale sí, sí, si la reviso mucho la gramática porque si en español lo hago también trato de hacerlo en inglés<br/>(…)<br/>pero si tengo alguien cerca o alguien que me llevo y no se puso <i>she are starting</i>, o sea no le digo estas mal, yo no corrijo como no me gusta que me corrijan, no hago lo que no me gusta que, que me hicieron en su momento<br/>(…)<br/>Pues es que aquí no pregunto mucho, cuando yo empecé a estudiar inglés, pues así tal cual era como de que o sea si estaba explicando eso, no sé pasaba la mosca y yo me perdía era como que hmm”</p> |   |

### 7.1.3.2 Datos de entrevistas

Ya en la sección de la visualización de datos respecto de las entrevistas, se destacan los dos apartados. Por un lado, el pensamiento crítico junto con las competencias, por otro pensamiento crítico y el aprendizaje de inglés. Por cada participante se situaron ambas unidades de análisis de forma transversal. De ahí que, ninguna unidad quedara desierta. Según las etiquetas, se destacan de manera descriptiva fragmentos relevantes dentro de los procesos discursivos de los sujetos. Desde la mirada de los participantes se entiende la necesidad para constituir un discurso según lo estipulado en libro de texto. Nada fuera de los formalismos cobra sentido en los participantes del proceso educativo incluyendo al profesorado. Sin embargo, esto responde a una construcción simbólica sistemática por la cual el lenguaje formal es el relevante en los procesos discursivos. También se visibiliza la revocada interacción en la confrontación de realidades y/o posturas personales.

*Tabla 15.* Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|  |  |
|--|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Entrevistas semiestructuradas  |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés  |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Reduccionismo gramatical (mecanizado), repetición como forma de memorización, actividades lúdicas psicomotoras, desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <b>Participante</b>  | 1  |
| “(…) ajá por formulas, que no sé, ajá sujeto, más verbo, ajá o cosas así, si. (Habla entrevistador) más signo de interrogación y odio las matemáticas (risa entrevistada) por fórmulas y creo que las fórmulas si se me quedan |  |

y a veces también, me sirven en cuanto a gramática, si no debes traducir literalmente, pero yo para aprender gramática lo traduzco literalmente  
 (...)
   
mm si, si pero yo creo que avanzados en temas o sea si es importante que te lo enseñen a primera instancia cuando no sé apenas estas en contacto, tienes contacto en inglés pero, siento que hmm en cuanto a pronunciación se refiere es mejor eh, como enfocarlo en eso, cuando ya vas no sé en inglés 3, inglés 2, pero en primera instancia, ora así no se dice, ósea si corregirlo pero si no es *bussines* es *bisnees* ¿no?  
 (...)
   
O sea yo lo he visto más para niños pero si, si siento que ayudan porque igual y no entiendes la palabra pero es como yo digo bueno nunca es tarde, no soy del extranjero pero es como cuando o sea no entiendes algo, pero con los ademanes lo entiendes  
 (...)
   
siento que si es importante deberíamos enfocarnos porque no lo hacemos, siento que si es importante hablar de política, hablar del gobierno y, no, no mucho si viene en el tema, en el libro ese tema es como de este se hace, se habla como para el vocabulario de ¿cómo dice moneda? ¿Cómo se dice billete? Este ¿qué usan en USA? Usan dólares, usan libra ¿no? O cositas así, siento que más como para vocabulario o ajá si, siento que se usa más para eso o si viene en el libro”

La participante da cuenta en este apartado vinculado a la competencia comunicativa respecto del pensamiento crítico y los procesos mecanizados del aprendizaje de la lengua. El uso de fórmulas que devienen lógicas aplicadas al idioma. Esta representación expone la necesidad por reconocer una sistematización cardinal. Dicha lógica es una limitación en la construcción holística del idioma. Reduce las posibilidades de comprenderlo como un organismo en construcción constante. Así, el estudiante se visualiza incapaz de comprender la forma en que acaece su formación tanto histórica, cultural como social. Otra constante discursiva es el “sentir” para justificar una argumentación. La propuesta discursiva se despersonaliza. Se pudiese entender una forma de abandono de la responsabilidad por la que se construye el lenguaje y sus implicaciones.

Tabla 16. Lingüística, pragmática y sociolingüística

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b> | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>         | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>      | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>     | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>                | 2   |

“(…)  
 lengua meta pues perfeccionar como tal la lengua, eh y ya precisamente darle más forma de todos los cursos anteriores que hemos tenido, ya por ejemplo en este caso de lengua meta 5 , va a ser cómo vamos eh realmente como tener eh, realmente como las herramientas necesarias para cómo decir, poder afinar detalles. Si, de la lengua que ya hacer el C1 ¿no? Pues yo diría eso para afinar ya detalles, obviamente seguir aprendiendo, pero si uno revisa lo que es el temario del libro y son cuestiones que ya han visto anteriormente simplemente es como pues ya afinarlos.  
 (…)  
 me gusta mucho la escritura, me gusta escribir sobre todo literatura, este, y cuando yo escribo algo ósea lo analizo a más no poder sobre todo si es en otro idioma entonces este voy evaluando que estructuras aplicar, cuales si, cuales no este y la tonalidad con la cual la estoy poniendo si es formal o informal bueno principalmente todas las herramientas que ya sabía yo anteriormente las que he aprendido aquí entonces este eso me ha permitido mejorar bastante y pese a que pues la licenciatura es la enseñanza del inglés yo lo puedo aplicar a cualquier idioma ¿no? Entonces ya son cuestiones lingüísticas muy específicas que pues yo puedo aplicar en alemán, en francés, en el italiano.  
 (…)  
 generalmente cuando hago preguntas de echo es eh no sé por ejemplo en el libro precisamente como para comparar. Como para comprar eh, o para rectificar este, y pues casi siempre es el tema del contenido, del contenido del que se está hablando o algo así, de la cuestión de la dinámica de la clase eso y principalmente como para rectificar ya que pues eh dado el nivel que se tiene pues ya hay muchas cosas que hemos visto pero aparecen como otras más específicas en este caso pues es el vocabulario C1 pero más bien como orientado por ejemplo en el inglés de Inglaterra”

El segundo participante da muestra de la falta de una construcción del perfil profesigráfico de los estudiantes. Percibe el aprendizaje de la lengua extranjera como una herramienta técnica. Esto es una forma de infra-nivel en el contexto del aprendizaje; es accesoria. Como resultado de lo anterior, no se reconoce como futuro profesor de inglés. A lo largo de las entrevistas, y de las observaciones se constata que los estudiantes no presentan un interés legítimo en la pedagogía. La licenciatura es una forma constituida a manera de curso de idiomas. Por medio de la observación se constató que la complacencia por el idioma es lo que los llevó a la elección de la carrera. Por ello, los cuestionamientos generados únicamente se logran por los contenidos en el aspecto gramatical y de vocabulario.

*Tabla 17.* Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b> | Entrevistas semiestructuradas  |
| <b>Unidad de análisis:</b>         | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés  |
| <b>Categoría de análisis:</b>      | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo |

|   |  |
|---|--|
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Reduccionismo gramatical (mecanizado), repetición como forma de memorización, actividades lúdicas psicomotoras, desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <b>Participante</b>   | 2  |
| <p>“(…)<br/>me gusta mucho eh, hacer patrones, eh bueno también me gusta hace tiempo, antes de estudiar aquí la licenciatura en enseñanza del inglés yo estuve estudiando la licenciatura en ciencias de la computación. Por esta cercanía, ajá entonces me gustaba darle o verlo de cierta manera que no es total, sino cómo una cuestión lógica<br/>(…)<br/>cuando realmente hay realmente alguien te pregunta o vas a hablar ósea si te acuerdas de cómo se escribe eso, pero no la usas inmediatamente o sea no hay incluso una conexión. Si no hay una conexión emotiva si no solo el vocabulario que estas utilizando<br/>(…)<br/>lo podemos tocar en lo de los debates o sea en cuestión (Habla entrevistador) si por supuesto este y pienso que es muy útil eh no solamente la manera en que nosotros empleamos el lenguaje de una manera más técnica sino pues también en la manera en que nosotros nos desenvolvemos como personas”</p> |  |

Además de la falta de cuestionamientos sobre una diversidad de contenidos temáticos, el participante presenta rasgos observados con anterioridad. Esto es una forma para construir el idioma a partir de fórmulas lógicas. Asequiblemente esta cuestión tenga relación con estudios previos del sujeto; ciencias de la computación. Es precisamente de manera analógica que su proceso se asemeja al sistema binario. En la que no hay otra posibilidad de construir un idioma salvo de manera correcta o incorrecta. Ese pensamiento deriva en un discurso automatizado el cual se advierte en su producción oral y escrita. El propio sujeto hace hincapié en la calidad técnica del lenguaje. Un medio indispensable para el desarrollo personal. Una función que invariablemente coadyuva a la incursión del mundo del trabajo. La memorización también juega un papel preponderante para los estudiantes de lenguas extranjeras. La realidad de los estudiantes se funda en la cantidad de vocabulario obtenido. Así, entre más sean las palabras conocidas, el nivel en el idioma es mayor. Para el caso específico del participante, este cuenta con un nivel del inglés que no correspondía al nivel cursado. La recolección de nuevas palabras es un asunto aspiracional.

*Tabla 18. Lingüística, pragmática y sociolingüística*

|                                    |                               |
|------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Instrumento de recolección:</b> | Entrevistas semiestructuradas |
|------------------------------------|-------------------------------|

|  |   |
|--|---|
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>  | 3   |
| <p>“(…)<br/>yo lo veo como la forma de aprender este de cierto vocabulario para digamos determinadas actividades o eventos porque no es mucho de aprender de la lengua para hablarlo de una manera general sino como en ciertos sucesos que pues así controlados como por ejemplo lo que mencionan que es vocabulario en aeropuerto, vocabulario en un restaurante entonces yo lo veo más como determinado o bueno enfocado a ciertos eventos más como si fuera algo general<br/>(…)<br/>porque de hecho este de un pequeño problema que yo tengo con la lengua es que no sé mucho de las regla, quiero decir que si alguien me pide que se lo explique no puedo, porque realmente no lo sé, pero como crecí de con el inglés porque a mí me gustan mucho los videojuegos<br/>(…)<br/>si es un compañero que está a mi lado o me llevo con el pues si le hago comentario de oye pues esta cosa la podrías cambiar así, o es así ósea tiene error o podrías cambiarlo de esta forma<br/>(…)<br/>Ah, casi no hago preguntas en las clases (Habla entrevistador) pero generalmente solo dudas, si tengo duda de algo es como de disculpe ¿Cómo es tal cosa? O ¿puede ser de esta forma? ¿O del otro? Más que nada es por pena.”</p> |   |

Algunos otros fragmentos obtenidos del tercer participante refrendan la cercanía que tienen los estudiantes de lenguas extranjeras con el vocabulario como única manera de aprender inglés. Se determina un glosario específico, propio del libro de texto. Está situado en aspectos relacionados a viajes, comida en general de formas de vida. Una particularidad del entrevistado es que, a diferencia de los demás, él aprendió inglés de manera horizontal. Si bien considera necesaria la memorización de vocabulario, lo cierto es que observa holísticamente al idioma. En su contexto de aprendizaje se desvincula del libro como eje primordial. Dejó de lado las reglas gramaticales para puntualizar su atención a la lengua en contexto. A pesar de lo anterior, el trabajo individual continua como una constante. Prevalece por encima del argumentativo o disruptivo. Es un aprendizaje individual, que no se nutre de las ideas colectivas. No se muestran, razonamientos subjetivos en forma recíproca.

Tabla 19. Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|  |  |
|--|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Entrevistas semiestructuradas  |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés  |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Reduccionismo gramatical (mecanizado), repetición como forma de memorización, actividades lúdicas psicomotoras, desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <b>Participante</b>  | 3  |
| <p>“(…)<br/>lecturas, no mucho respecto a libros es un poco malo (Habla entrevistador) ajá esos no, pero algo en lo que yo gasto mucho mi tiempo es buscando artículos en internet o viendo escritos de otras personas en internet y también me doy cuenta también gracias a eso de los errores, porque me doy cuenta de cómo escriben por ejemplo personas de internet de un foro de internet que escriben con ciertas palabras o dialectos lo que sea<br/>(…)<br/>yo no puedo explicarlo porque yo no me sé la fórmula, entonces es más difícil, si yo lo veo escrito y veo que está bien la frase como que solito mi cerebro me dice si, está bien, la he visto tantas veces de esta forma que sé que está bien<br/>(…)<br/>yo siento que está bien la repetición de palabras igual es este de yo creo que nivelar el tiempo que ocupas en repitiendo esa palabra y también enseñando por ejemplo su significado, en que aspectos puedes ocuparla<br/>(…)<br/>las canciones es otra forma en la que yo aprendo vocabulario entonces también como la forma de relacionar palabras con acciones o con sucesos y en el caso de actividades más físicas también es como lo que a veces se nos ocurre cuando un niño que vamos por la calle y no sé nos acordamos de la canción<br/>(…)<br/>vocabulario de un aeropuerto un restaurant porque son cosas que podrían ser prácticos, son cosas que si puedes, si puede ocurrir y a lo mejor si vas de viaje incluso con tu familia pueden ocurrir, pero en otros casos como de que a lo mejor hablamos de no sé robos, o de a lo mejor comunicar con la policía y cosas así<br/>(…)<br/>yo no soy una persona mucho de política entonces no me interesa mucho y yo siento que sería lo mismo si meten un tema que no es de mucho interés para todos los alumnos no se le va a poner mucha atención. Entonces sí, yo creo que son cosas más útiles, más de la vida (Habla entrevistador) ajá si de vida, simplemente eso”</p> |  |

El participante en cuestión cuenta con un nivel de inglés avanzado. Se pudiera entender que ha dejado de pensar el inglés de manera mecanizada. En adición al análisis anterior, la sección del aprendizaje del inglés deja de lado el libro como única herramienta de aprendizaje. El estudiante discurre en un aprendizaje fuera del salón de clase. De manera autónoma busca información adicional que favorezca a su aprendizaje. Reconoce otras variantes del idioma. Ahora bien, ya situado en un aprendizaje objetivo, aún está lejos de la

propuesta discursiva y el debate. No le interesan temas sociales por los cuales se construyan sociedades más equitativas y plurales, por ejemplo.

Tabla 20. Lingüística, pragmática y sociolingüística

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>   | 4   |
| <p>“(…)<br/>una vez llegando acá pues me di cuenta que era para la enseñanza, para enseñar el idioma y ya al principio fue de rayos no quiero ser profesor ¿no? (Habla entrevistador) ajá maso menos pero ya después de un rato me acostumbré<br/>(…)<br/>lengua que tienes como meta a desarrollar porque en este caso es licenciatura en enseñanza del inglés y de francés pues su lengua meta es francés y aquí nosotros inglés, sería una lengua meta porque puedes tener la segunda lengua que es en los cursos del CELE, entonces la lengua meta es más que nada el idioma, completamente el idioma<br/>(…)<br/>simplemente yo me siento tengo que ver lo que tengo que escribir que es lo que va, cual es objetivo del escrito y empiezo a escribir solamente como va saliendo (Habla entrevistador) va saliendo no se termino un párrafo lo releo y vero está mal, como puedo mejorar esa frase este, qué otras palabras puedo utilizar este, todo eso para poder lograr un buen párrafo ¿no?<br/>(…)<br/>¿Corregir yo a mis compañeros? (Habla entrevistador) no, bueno no siempre es que depende también del trato que tenga con ellos, bueno la relación que exista de compañero que sea tal cual mi compañero de clase que solo lo conozca por su nombre no, la verdad no los corrijo<br/>no hay necesidad de si aquí lo tengo para qué tengo que hacerlo público, no tengo que hacerlo público a la clase para poder entenderlo y si de verdad me cuesta pues eh, igual no tengo porque hacerlo público, me gustaría más que el profesor resolviera la duda conmigo<br/>(…)<br/>Este si quieres ver el verbo <i>to be</i> es el <i>to + be</i> + el tal cual, si no lo sé en primera si la necesito, pero después ya, ya, si solamente es como que tu base y una vez con eso que ya la tengo la trato de relacionar con otras cosas para poder este como memorizarla (Habla entrevistador).”</p> |   |

La participante en cuestión, al igual que otros sujetos entrevistados y observados, dan cuenta del desinterés por convertirse en profesores. La intención es aprender inglés. No interesa el aprendizaje colaborativo. Tampoco existen los cuestionamientos, no se aluden correcciones en aras de favorecer el aprendizaje de los demás. Declara la participante la nula

necesidad para apoyar a sus compañeros en los procesos de aprendizaje. Se agrega un uso de fórmulas para el aprendizaje del inglés. Se toma como base para desarrollar actos del habla. La memorización tiene un lugar preponderante para ella.

*Tabla 21.* Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|   |  |
|---|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Entrevistas semiestructuradas  |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés  |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Reduccionismo gramatical (mecanizado), repetición como forma de memorización, actividades lúdicas psicomotoras, desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <b>Participante</b>   | 4  |
| <p>“(…)<br/>siento que es más para niños, para los niños ¿no? A lo mejor puedes utilizar esa técnica para por mucho los 15 años ya se trate de quien sea. Ya para ahorita es bueno si, para todas las edades queda, como te digo es para romper el hielo<br/>(…)<br/>aprender la cultura es, es base también, así como lo vienen siendo todas las modalidades en el inglés este, yo creo que deberían tomar en cuenta siempre la cultura, es lo que de hecho, si, la cultura es muy buena y es muy hmm ¿Cómo decirlo? Es relevante que tomen en cuenta eso<br/>(…)<br/>bueno no eso si entra tal cual en... bueno ¿político? ¿y social y económicos? Si entran o sea debes tener conocimiento de... pero eh sin embargo es más la cultura tal cual lo que hm, lo que te viene primero a la mente con cultura pues arte, costumbres, tradiciones eh con eh jergas este hablar coloquialmente.”</p> |  |

Cabe señalar que la participante no cuenta con un nivel de inglés requerido para la clase de lengua meta. De lo anterior se genera un vínculo ineludible entre los procesos memorísticos del vocabulario con los procesos para aprenderlos. La mecanicidad y énfasis en la gramática es preponderante para la participante. Ella no muestra interés alguno en temas vinculados a los aspectos sociales. Debatir sobre política o economía no es esencial, mucho menos la discusión argumentativa. Lo indispensable para el sujeto en cuestión es el desarrollo de preparaciones culturales. El estudio de las jergas tiene un rol fundamental para la participante. Asegura que son elementos discursivos importantes, especialmente en inglés.

Este elemento es susceptible de análisis a detalle. Tal como sucederá en la interpretación de los resultados. Esto es a razón que los estudiantes, en las frases pre-estructuradas encuentran una herramienta para apuntalar su aprendizaje. Dichas estructuras únicamente requieren de memorización y aplicación. Muchas de ellas, incluso presentadas a manera de traducción adaptada al español, encuadran de forma irreflexiva en los discursos estudiantiles. Es la forma más ligera para expresar fácilmente locuciones con frases pre-estructuradas.

Tabla 22. Lingüística, pragmática y sociolingüística

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>   | 5   |
| <p>“(…)<br/> primero hago mi borrador y luego eh pues trato de ver si repito mucho mis palabras de ver si lo que escribí tiene coherencia (Habla entrevistador) y como es que bueno a veces cuando estoy haciendo mis borradores y como que voy presentando algunos problemas de puntuación<br/> (…)<br/> simplemente le digo que no se dice así o que esa palabra no es la adecuada para decir lo que está diciendo. Solamente con los que compañeros que tengo más convivencia<br/> (…)<br/> sobre algún tema pues a veces no soy mucho de preguntar (risa entrevistada) (Habla entrevistador) no, casi no. Pues en ocasiones porque pues siento que es como que no sé me cuesta cuestionar así a los maestros, tal vez por lo que me van a responder o no sé<br/> (…)<br/> pues siento que todos tenemos como diferentes puntos de vista y pues hay veces en las que podemos estar de acuerdo con los argumentos de otros, pero a veces como que como que no, no, no estamos muy conformes con lo que dicen”</p> |   |

El penúltimo participante narra lo indispensable que resulta para él la puntuación en los escritos que redacta. La valoración de la escritura tiene relevancia para el discurso. No se enarbolan otros aspectos fuera de los sintácticos o lingüísticos. Nuevamente, se estima un aprendizaje mecanizado fundado en la gramática y el vocabulario. El trabajo es individual pues el participante no despliega diálogos intersubjetivos entre sus compañeros. Su interés

está centrado en su propio aprendizaje. No se constituye como sujeto de activo o de cambio en su entorno próximo. Sugiere que, si bien existen diferentes puntos o posturas respecto de diversos fenómenos, lo cierto es que deben prevalecer inamovibles.

No presenta rasgos para llevar cabo confrontación de ideas. Se limita a aceptar una realidad establecida. No se asume como una persona con capacidad ni presencia para expresar su sentir. Cuando no está de acuerdo con alguna situación o argumento contrario a su posición no arguye. Esto tiene mayor impacto porque tampoco establece puentes dialógicos de cuestionamiento con sus profesores. En cierto sentido, se presume una suerte de conformismo pasivo en su proceso de aprendizaje.

*Tabla 23.* Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|   |  |
|---|--|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Entrevistas semiestructuradas  |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ aprendizaje del inglés  |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo   |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Reduccionismo gramatical (mecanizado), repetición como forma de memorización, actividades lúdicas psicomotoras, desarrollo no instrumental de las competencias comunicativas en conjunto |
| <b>Participante</b>   | 5  |
| <p>“(…)<br/>entonces a mí lo que gusta es como que tengan más, no sé más colores o cosas así (Habla entrevistador) ajá y a veces pues en los ejercicios de páginas web pues están más interesantes, a veces incluso aprendo más en internet que en los libros<br/>(…)<br/>a veces me confunden en los libros y pues en las páginas de internet a veces siento que son como que más específicas en lo que quieren decir<br/>(…)<br/>yo siento que en mi caso a veces no me funciona, sino que me funciona más ver la ver la imagen y la palabra porque estar en repeticiones, repeticiones como que es a veces pienso que es muy agotador y como que nada más es para no sé para saberlo en ese instante o en el momento en que tú lo quieras ocupar pero después como que no le tomas importancia y se te olvida bueno eso me pasa a mi<br/>(…)<br/>pues no más, si repito una palabra, pero solo para aprendérmela para un fin ¿no? Pero después es así como de que trato de acordarme de lo que, de lo que significaba y es así como de hmm no, no me acuerdo<br/>(…)</p> |  |

por ejemplo en las dinámicas de role place, aprendemos vocabulario o frases, exacto ajá, entonces no es así como de aprenderlo no nada más la teoría sino va la teoría y la práctica  
 pues es que hay ocasiones en la que los maestros nos las embarran así. Y pues no sé cómo que nada más es porque vienen en el libro y ya te lo dicen así pero realmente no le veo como que le den un cierto sentido para que nosotros adquiramos eso  
 (...) pero política y economía como que no, no es lo mío.”

En ese tenor, el estudiante no presenta un nivel de inglés adecuado para la clase avanzada en que se encuentra. Pudiese ser una explicación por la cual, está plenamente centrado en los aspectos lingüísticos y gramaticales. Su atención originaria es la construcción de oraciones más allá de ideas complejas. A diferencia del segundo entrevistado, el estudiante no busca más información que la dada por sus libros de texto. Rastrea material con características lúdicas o recreativas. Materiales didácticos que sean de fácil comprensión. Existe pasividad por desarrollar un aprendizaje autónomo. Propone una proactividad de parte el profesor, pues la figura se erige como aquella que debe prevalecer en movimiento discursivo. Se agrega la indiferencia respecto de temas sociales.

Tabla 24. Lingüística, pragmática y sociolingüística

|   |   |
|---|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>  | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>  | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>   | Lingüística, pragmática y sociolingüística  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>  | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>   | 6   |
| (...) Eh, para empezar a escribir, lo que usualmente hago es pues investigar primero (Habla entrevistador) pues en internet, en libros a veces si puedo, también en videos (risa entrevistada) busco videos en <i>Youtube</i> o me apoyo de otros escritos para como toma ejemplos<br>(...) Hmm pues con la convivencia por ejemplo lo puedo hacer con mis compañeros, eh conozco a varios compañeros que van conmigo, que ya lo han certificado o que ya oh oh, pos me doy cuenta, o nos damos cuenta cuando ya alguien tiene como un nivel más avanzado, por cómo habla, como escribe así<br>(...) yo siento que es a veces como falta de interés (Habla entrevistador) ósea como que si tengo dudas pero no me interesa preguntarle a los profesores en ese momento, prefiero yo como buscar por mi cuenta la respuesta<br>(...) |   |

Pues si a lo mejor hay personas que puedan como atacarte con ese sentido de querer (Habla entrevistador) ajá de querer molestar, pero por lo regularmente eh, pues si a mi si si tú puedes bien escuchar lo que alguien más está diciendo está como debatiendo con lo que tú piensas pues puedes también como aceptarlo o pensar en que eh, es como su punto de vista, tú tienes tu propio punto de vista pero eso no tiene porque eh, causar conflicto en lo que tu pienses, en lo que tú crees.”

La última participante de la serie de entrevistas da cuenta de un trabajo individual. Las competencias relacionadas al trabajo colaborativo se visualizan mermadas. Por lo anterior, se comprende que la estudiante no de muestras en la consolidación de diálogos intersubjetivos. La búsqueda del material que lleva a cabo en internet no es compartida entre pares. No se discuten en pleno, sino que atienden al individualismo. Expresamente alude una falta de interés por comunicar información con los suyos. Incluso, arguye infructuoso cuestionar a su profesora sobre cualquier tema. Recurre a los capitales propios para resolución de conflictos temáticos.

Considera un escenario en el que los demás se puedan molestar por su opinión vertida sobre determinado tópico. De ahí que prefiera evitar hipotética confrontación. Así, no existen un terreno fértil para los diálogos intersubjetivos por los cuales se propicie el pensamiento crítico colectivo. Más adelante, en la interpretación se visibilizará dicha razón.

*Tabla 25.* Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo

|  |   |
|--|---|
| <b>Instrumento de recolección:</b>   | Entrevistas semiestructuradas   |
| <b>Unidad de análisis:</b>   | Pensamiento crítico/ competencias   |
| <b>Categoría de análisis:</b>  | Traducción gramatical, audiolingüístico, respuesta física total y enfoque comunicativo  |
| <b>Codificación/Etiquetas:</b>   | Producción escrita, referentes gramaticales, praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro, reconocimiento discursivo desde el otro |
| <b>Participante</b>  | 6   |
| “(…)<br>pues siempre busco así videos como de gramática, hay como que bastantes profesores o simplemente personas que hacen videos que enseñan temas de gramática, puede ser eso y también este la plataforma de Cambridge |   |

tiene una parte donde dice *Language check* y en esa parte podemos entrar y es como un *review* de los temas gramaticales o bueno de los temas gramaticales que se vio en cierta unidad  
(...)  
ajá a familiarizarte con la palabra, pero también pienso que puede tornarse un poco aburrido o tedioso estar como repitiendo muchas veces más que nada si siempre es repetir, sino lo usas o sino le das como otro significado a esa palabra, que la palabra se vuelva significativa y no  
(...)  
en tu vida cotidiana pienso que no va servir de nada simplemente repetirla, a lo mejor si puedes memorizar, pero no sabes como usarla, no sabes en qué contexto usarla, no sabes ni siquiera que significa  
(...)  
en mi caso a me ayuda cantar o hacer movimientos físicos para igual darle un significado a lo que estoy aprendiendo, porque así en un futuro o después me puedo acordar, de ah esto lo aprendí cuando estaba haciendo esta actividad o cuando el profesor nos puso a sentarnos, nos puso a cantar y hacer ese tipo de cosas entonces vuelve como más significativo  
(...)  
el libro eh, pues obviamente tiene una cultura diferente, totalmente a la nuestra y siento que a veces los temas por ejemplo las lecturas que luego vienen en los libros, hablan me acuerdo mucho de este lugar que no me acuerdo donde estaba, pero era este cuarto de silencio  
(...)  
esos temas van eh de la mano con la cultura, nos ayudan a entender qué es lo que está pasando en ese país y porque el lenguaje está funcionando de esa manera (Habla entrevistador) Pues no, porque no es un tema que me interese mucho (Habla entrevistador) ajá no.”

Para concluir, es menester aludir que la participante no cuenta con un nivel de inglés necesario para la clase en que se encuentra, en teoría, para permanecer en clase. Se decanta por la gramática para el aprendizaje del idioma. Asegura que los temas relacionados con la puntuación son indispensables para aprender la lengua. Según la participante, la memorización es un acto por el cual se consigue un buen nivel del idioma. Las actividades que tienen una finalidad de “aprendizaje significativo” son aquellas en las que se enseña a “hacer” o a “producir”. Los temas culturales también son representativos de un aprendizaje de lenguas extranjeras. Empero cualquier tema relacionado con la política, con la economía o en general temas sociales no cobran relevancia para la participante.

## **7.1.4 Análisis conversacional e interpretación de resultados**

### **7.1.4.1 Análisis conversacional**

El análisis de la información, como se ha demostrado en apartados anteriores, ha sido sistemático empero sobre todo multidimensional. Así, la presente investigación, en la fase dos, contempla como estrategia de examinación al análisis conversacional. Por ello, retomando argumentos vertidos por Packer (2018), desde esta estrategia comprende las interacciones desde los participantes. Su individualidad expone el aspecto ontológico discursivo. Se comprende así, de manera concreta la realidad del sujeto. Los aspectos internos expresados en el discurso son elementos que interesaron para la presente investigación. De ahí la imperiosa necesidad de contar con un estudio basado en observaciones y sobre todo la triangulación de información con entrevistas. Éstas se erigen como un acercamiento más apuntalado respecto de la comprensión de la entelequia que reviste a los participantes.

En suma, los aspectos nativos de los actores sociales analizados exhiben su naturaleza humana, respondiendo a una superestructura general. Por ningún motivo se pretende una acometida de las proposiciones exhibidas, sino más bien se busca un análisis crítico para la comprensión de su visión-mundo, específicamente el académico. En ese sentido, las formas de vida dentro de los procesos de aprendizaje fueron sometidos al tamiz analítico de la etnografía educativa.

De lo anteriormente expuesto se contemplan todos los detalles esbozados por los participantes en la construcción de sus creencias, sentimiento y emociones. Todas las representaciones son susceptibles de análisis. Hay un atrevimiento para adentrarse en los puntos recónditos del participante. La fijación, es un medio idóneo para lograr el cometido. El registro que ha sido archivado, es una manera para retornar a la fuente primaria de información si fuera necesario. Es una fuente inagotable para seguir rescatando extractos discursivos de los participantes. En consecuencia, se retoma la idea anterior por la cual, todo el proceso de análisis deriva en una forma cíclica además de constante.

En adición a lo anterior, quiero retomar algunas aportaciones de Estupiñán y González (2015) quienes retoman el análisis conversacional como un proceso narrativo desde la cual, la realidad adquiere sentido. Cada aporte discursivo tiene una correspondencia entre la realidad interna respecto de los elementos meta-contextuales del sujeto. Dicha relación es de reconocimiento ineludible. Los componentes del sujeto son un resultado de una construcción social a la cual le debe su desarrollo.

A consecuencia de lo anterior, el análisis comprende los aspectos íntimos fundados en el reconocimiento de los temas sociales como su generador. El vínculo mediato en el proceso dilógico es de preponderancia para el tema de investigación. Así, las peroratas generadas tienen información que tiene sentido a partir de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Desde esa perspectiva es factible darle con posterioridad una interpretación exegética al fenómeno planteado. Los mismos autores refieren la utilidad del análisis conversacional para lograr la aproximación rigurosa sin que se tenga la necesidad de construcción de teorías a priori. Su método es inductivo.

Lo antepuesto da para conocer un canal discursivo de inexorable relevancia. La sistematicidad en su desarrollo coadyuva a una fiabilidad del análisis de la propia información. Si bien se ha justificado que el modelo cualitativo, específicamente el método etnográfico son una buena manera de aproximación a la realidad un tanto flexible, esto no significa que arbitrariedad. La rigurosidad en todo un proceso que parte desde la recolección hasta el análisis propiamente dicho ha sido filtrada al punto de contar con discursos de los participantes, los cuales están propuestos como representativos. Esos referentes empíricos son los elementos que enarbolan una mayor contribución, y que, fundados en la teoría generan mayor conocimiento del fenómeno. Esa razón, es por la cual, se plantea un proceso inductivo. Proceso nada desdeñable y, por el contrario, apreciado dentro de la demarcación cualitativa.

En el presente análisis conversacional se retoman patrones discursivos. Estos se vinculan con los elementos teóricos constitutivos en la realidad contextual que también ha sido definida con anterioridad. Así, se consolida una superestructura que se visibiliza en

triángulos semánticos como coadyuvantes en los procesos discursivos. Estos diagramas, que, como se dilucidará en el siguiente apartado, son facilitadores en la tarea del análisis. Sus componentes corresponden al vínculo empírico-teórico.

Para concluir con este apartado que introduce el análisis conversacional, se habrá de tomar en consideración la aportación de Galeano (2018), quien arguye el propósito de la etnografía como una mirada desde la cual se consideran aquellos aspectos relevantes para un miembro en comunidad. Se toman en cuenta sus vivencias, se advierten sus formas de vida. La conciencia del colectivo o en la vida social tiene particular preeminencia para una interpretación a detalle.

De esa manera, el énfasis recae fundamentalmente los recursos comunicativos propuestos por los interlocutores. Desde su descubrimiento, su ordenamiento y su análisis. La comprensión del uso de su lenguaje, la manera en que transmiten ideas. El reconocimiento de lo cotidiano a partir de las categorías, llevan a concluir que el análisis conversacional es la estrategia por antonomasia para lograr el cometido. La visibilización de las estructuras sociales es el hilo conductor para comprender el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. La aproximación a la realidad de los estudiantes se logra únicamente desde un proceso dialógico cercano a su realidad, a su visión-mundo.

#### **7.1.4.2 Descripción a manera de dictamen**

El proceso de análisis conversacional responde a la propuesta de Estupiñán y González (2015) en la que configuran en primer lugar las unidades significativas susceptibles de análisis. Posteriormente, el establecimiento de la matriz a manera de evidencia por la cual se presentan los procesos narrativos. En tercer momento se contempla la identificación de aspectos precisos dentro de los discursos por los cuales se determinan referencias puntuales. En cuarto momento se configura la semántica del lenguaje como parte indispensable para el análisis conversacional. De ahí que, en otro momento se logran niveles estructurales de las

intervenciones respecto de sus propios niveles semánticos. Finalmente, se consolida la correspondencia con los aspectos teóricos presentados con anterioridad en consonancia con los referentes empíricos.

De lo anterior se desprende que, las unidades significativas susceptibles de análisis sean las que anteriormente se utilizaron en la categorización. Por ello, se consideran desde la unidad de análisis de competencias, la categoría de análisis lingüística. En ella se localiza la producción escrita y referentes gramaticales. La categoría pragmática contempla la praxis de los actos del habla además de las modalidades y proyección de intencionalidad. La categoría constituida por la competencia sociolingüística tiene representación en los puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde el otro. Respecto de la otra unidad de análisis, es decir el aprendizaje del inglés se cuenta con la categoría de análisis denominada traducción gramatical, constituida por el reduccionismo gramatical. La categoría audio lingüística está constituida por la repetición por memorización. La categoría respuesta física total, comprende las actividades lúdicas psicomotoras. Finalmente, el comunicativo tiene presente el desarrollo no instrumental. Así, el procedimiento para su elección ha sido esbozado desde la categorización y etiquetación. Por consiguiente, se constituye una forma de dictamen que da cuenta de las mismas a manera concluyente.

### **7.1.4.3 Clasificación a partir del triángulo semántico**

La clasificación de las unidades significativas se visibiliza a partir de lo establecido en una representación de triángulo semiótico de Ogden y Richards (1949) citado en Díaz, Geeslin y Gurzynski (2018). La propuesta deviene por la forma orgánica para analizar las expresiones y su significación según lo presentado en el apartado teórico. Es una manera de consolidar las direcciones de los actos del habla. Se describen así, los procesos de significación que los locutores han vertido. De ahí que se tomen como base para este análisis y construir así un triángulo semántico, es decir a partir de locuciones y no símbolos como originalmente fue propuesto.

La figura se instituye como una manera de explicar de manera coherente y precisa las interacciones más relevantes de todos los participantes según la categoría correspondiente. De ese modo, en la parte inferior izquierda se considera el significante intencional del participante. Lo que conoce y expresa de primera mano partiendo de las unidades de análisis propuestas con base en el análisis previo. Del lado inferior derecho de la figura equilátera se representa el significado referencial. Esto es lo que para el investigador representa la locución en relación al fenómeno, representado por las etiquetas anteriormente analizadas. En la parte superior del triángulo se crea la correspondencia según los elementos teóricos a manera de explicación sistematizada para su posterior interpretación. A consecuencia de lo anterior, el resultado del análisis conversacional por las unidades de análisis incluyendo sus respectivas categorías está representado a continuación:

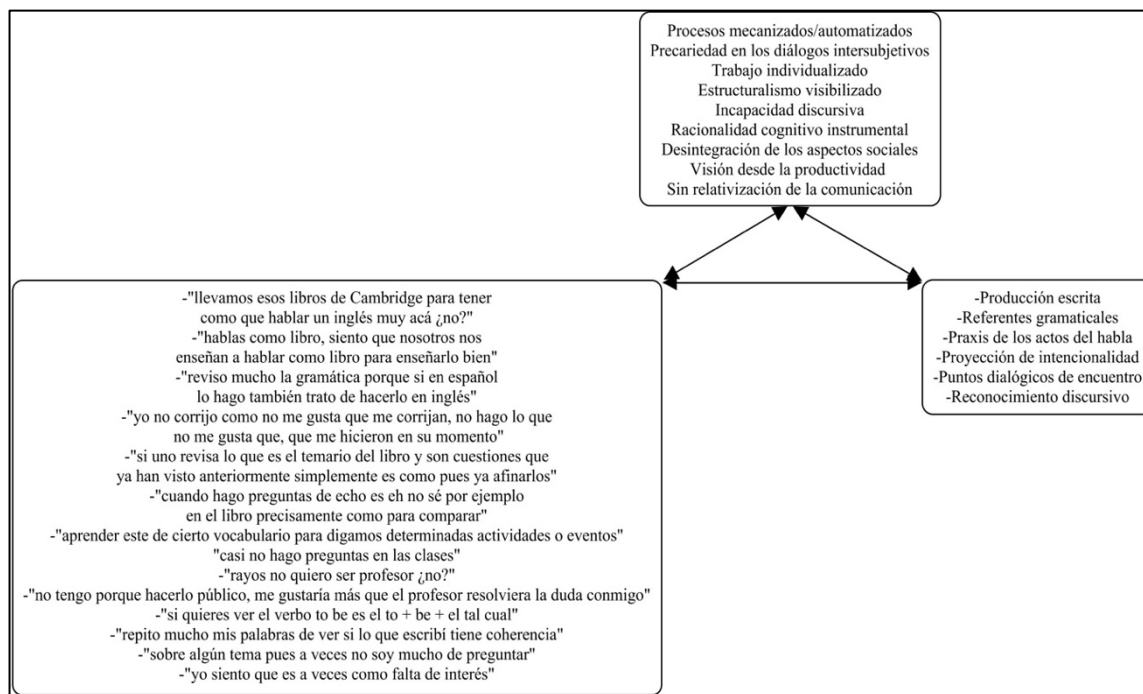


Figura 10: Triángulo semántico de competencias y pensamiento crítico

Como se puede apreciar en la figura, del lado inferior izquierdo se localizan aquellos discursos significativos de los participantes. A este respecto cabe señalar que dichas

expresiones textuales están clasificadas según sus categorías de análisis o etiquetas que partieron desde la codificación. Del lado inferior derecho están precisamente esas unidades hermenéuticas. Ya en la parte superior se encuentran referentes constitutivos de la teoría sobre la cual descansa la investigación. Así, la figura tiene en consideración las percepciones de los estudiantes respecto de las competencias fundadas en el pensamiento crítico.

De esa manera, atendiendo al análisis conversacional, se da cuenta que los estudiantes tienen una predilección por la escritura. Sus procesos se vuelven automatizados o mecanizados por la manera en que se estructura su propia gramática. Técnicas a partir de fórmulas por las cuales el idioma se convierte en un rompecabezas prediseñado para su elaboración discursiva. A consecuencia de lo anterior, se aísla cualquier forma para comprender la lengua orgánicamente. Se limita el reconocimiento de sus componentes culturales y sociales. Por ese motivo, los participantes observan al idioma como un instrumento empero no como una aproximación a la diversidad cultural.

Los referentes gramaticales son indefectibles para el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos y ellas. Llevan a cabo traducciones textuales. Es precisamente la mecanización de la lengua un detonador de dichas técnicas. Sin embargo, se trata de un proceso tan básico como tomar un diccionario y traducir palabra por palabra de un idioma a otro. Pensemos en el traductor de Google que, aún con la traducción automática estadística, utiliza algunos elementos pragmáticos, y sus traducciones son poco confiables, con mayor razón, una traducción en ese sentido ofrecerá menor información meritoria.

Otro aspecto para considerar es que para ellos y ellas es de suma significancia la producción como concepto. Es una amalgama interesante comprender el devenir de ideológico de la palabra aplicada en la educación. Para los participantes tiene suma relevancia el desarrollo de ejercicios en cuantía. Consideran que, para mejor su nivel de inglés se hace indispensable finalizar diversos ejercicios gramaticales. Así, la producción propiamente dicha, de ejercicios gramaticales es el requisito que se debe satisfacer para lograr una buena calificación. El aprendizaje de inglés, a partir de esta conceptualización se convierte en un cumplimiento por satisfactores externos. Estos, a su vez, están dirigidos al cumplimiento,

como obligación, de indicadores numéricos propuestos por el sistema educativo. En este contexto, el pensamiento crítico no tiene lugar, empero si una forma estructuralismo ideológico.

La precariedad en los diálogos intersubjetivos es explicada por la falta de interconexión entre los participantes. A lo largo de las observaciones, plasmadas en las notas de campo, se pudo constatar que éstos no tienden a generar discursos entre sí. Los integrantes del grupo se encuentran por demás separados. Esta característica lleva inherente una labor individualizada. Los sujetos se decantan por esta forma de trabajo por ser más práctica y útil, como ellos mismos han referido.

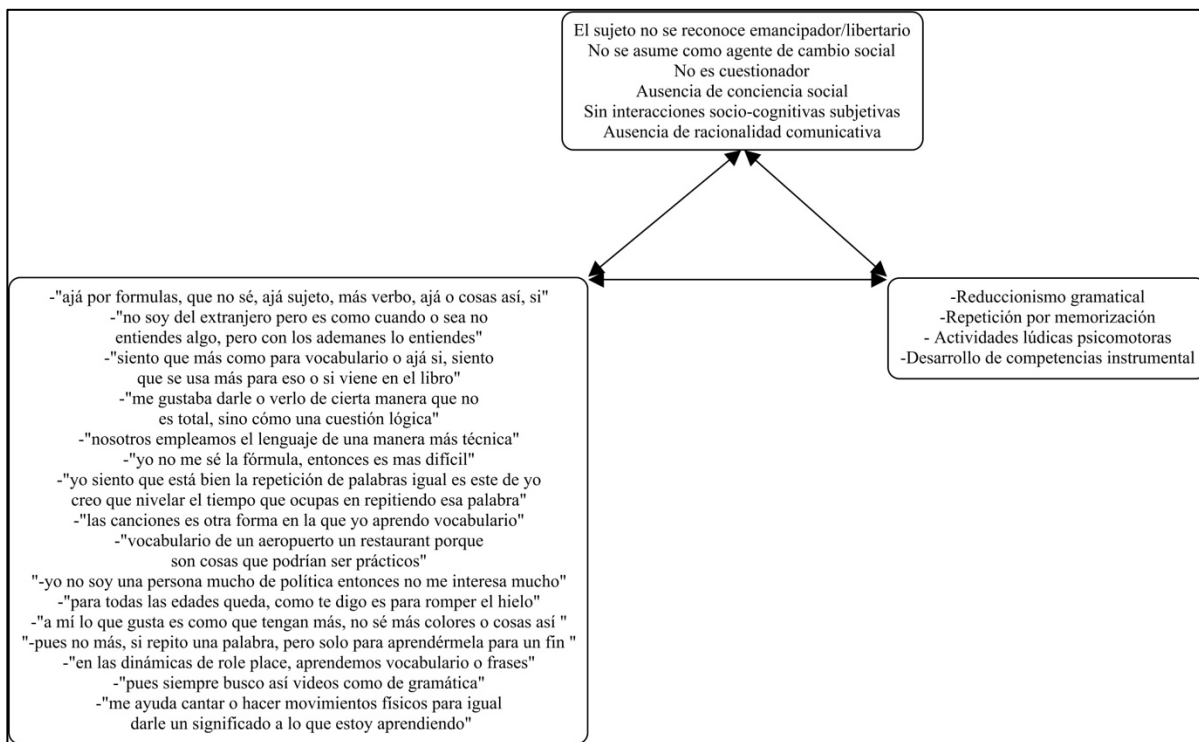
Existe, como consecuencia, una desintegración de las interacciones sociales. La agrupación estudiantil da la impresión de no erigirse como comunidad. Si bien, coexisten en el salón de clase, y desarrollan actividades en simultaneo, esto no sugiere un apoyo social entre pares. Los estudiantes de lenguas extranjeras desatienden interacciones fundamentales para el desarrollo de la lengua. Esta poca disposición a la apertura de los procesos dialógicos es una limitación para empoderarse de la lengua como un medio de intercambio de ideas. La sociedad, como concepto no aparece en los discursos estudiantiles. No hay un reconocimiento discursivo desde la mirada del otro. De ahí que no exista la formalización de puntos de encuentro.

La incapacidad discursiva está presente debido a la falta de proyección de la intencionalidad. La razón se sustenta ya que, por centrarse en las estructuras gramaticales, se desatiende el fin comunicacional de interacción. Por ello, la dificultad para encontrar los registros necesarios en el acto comunicativo. Desde la gramática, solamente se consigue un intercambio de símbolos con intencionalidad documentada. Sin embargo, es a partir de los actos comunicativos del habla que cobran importancia otros elementos significativos.

En un primer momento, los estudiantes se saben conocedores de la necesidad de la comunicación oral. Reconocen indispensable establecer actos del habla, sin embargo, no hacen más por lograrla. La apatía por entablar un discurso más allá de lo gramatical conlleva

a que el pensamiento crítico sea limitado. No existen entonces cuestionamientos sin asentimientos. Las competencias comunicativas están limitadas a la sub-competencia lingüística. Ni la pragmática ni la sociolingüística cobran relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se ha abrevado, existe un imperioso interés por consagrar una producción de oraciones, de ejercicios gramaticales. La justificación es que los deben conocer para poder enseñarlos. Ese argumento sugiere un tanto de veracidad en la proposición. Empero se vuelve poco provechoso al momento en que los estudiantes centran, como única opción su atención en las reglas lingüísticas por encima de las interacciones sociales.

Así, de manera sucinta, los estudiantes están generando una racionalidad cognitivo instrumental. Esto representa una forma mecanizada del aprendizaje del inglés. Se trata de sujetos pasivos que memorizan vocabulario y estructuras gramaticales. Personas que no se vinculan con sus pares. Tampoco lo hacen con la sociedad, pues como se verá en el siguiente diagrama, éstos no están vinculados con su entorno próximo de manera crítica. El estado de conciencia respecto de fenómenos sociales no es indispensable para su aprendizaje. No problematizan sobre temas próximos a su entorno. Las competencias que desarrollan son individualizadas, responden al fin de mercado. Producir para ser, convertirse en profesores de inglés tampoco es de su interés. El perfil profesiográfico del estudiante de lenguas extranjeras, está limitado a un profesionalista pasivo sin una identidad definida sobre sus labores dentro de la sociedad.



*Figura 11: Triángulo semántico de aprendizaje y pensamiento crítico*

La figura denominada como triángulo semántico de aprendizaje y pensamiento crítico responde a la segunda unidad de análisis. Aunque parece una obviedad, es sin duda una segunda manera de aproximación respecto del análisis conversacional que ha sido propuesto para la presente investigación. De ahí que ahora, se retoman aspectos vinculados con a las teorías del aprendizaje del inglés. Su utilización dentro del salón de clase, así como su relación con el pensamiento crítico a partir de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de manera específica la teoría de la acción comunicativa. Esta última ha sido el eslabón por el cual se integran todos los elementos que parten desde los objetivos de investigación hasta el propio análisis de información conversacional. Así se busca integrar una interpretación exegética de todos los elementos que constituyen la presente investigación en todos sus elementos.

Dicho lo anterior, como se ha analizado con anterioridad, el estudiante responde a la necesidad de concatenar aspectos gramaticales en su proceso de aprendizaje. Consideran imprescindible el reconocimiento de todos los elementos lingüísticos por encima del acto

comunicativo *per se*. La resolución de ejercicios genera una conciencia de avance respecto de su nivel de inglés.

En adición, los estudiantes presentan rasgos discursivos tendientes al reconocimiento de un rol pasivo respecto su entorno social. No se declaran como agentes de cambio. Tampoco posee características por las cuales sea un agente emancipador de doctrinas. No delibera con sus pares, con quienes supone plantear diálogos intersubjetivos. tampoco cuestiona con sus profesores. No pregunta temas vinculados con los temas educacionales, ni profesionales o de investigación.

Por lo anterior, el sujeto no se asume como agente de cambio social. Se puede apreciar que su figura no contempla una modificación de su entorno. El perfil profesional, futuro docente de lenguas extranjeras, se limita a lograr en los estudiantes una repetición de vocabulario. Ofrecen una enseñanza de elementos lingüísticos y gramaticales. Así, a pregunta expresa sobre el rol que juegan los estudiantes en la sociedad actual, las respuestas se fundan en la nula participación. La apatía que tienen los sujetos se visibiliza desde las observaciones. La dialéctica promovida dentro del salón de clase está reducida a un grado unilateral. No se percibe siquiera fluidez en el intercambio de proposiciones ideológicas. En suma, se alude puyes, una ausencia de conciencia social. Además de la visión de lo público es lo último que comprenden en su aprendizaje de inglés.

La ausencia de interacciones sociocognitivas subjetivas estriba en que no haya reconocimiento desde la postura del otro. Esto significa un acto empático por comprender la realidad de los demás. Las propuestas ideológicas de los demás no parecen relevantes para el aprendizaje individualizado de los estudiantes. Se concentra una ausencia de racionalidad comunicativa por la cual el participante favorezca el fondo y no la forma del discurso. Esto representaría una forma profunda por comprender la idea del discurso. En ese sentido se podría construir un puente dialógico para concatenar puntos de encuentro. Si bien, no se requiere de asentir a una proposición, lo cierto es que al menos, a través del discernimiento, cuestionamiento y debate se consoliden espacios abiertos al diálogo y la propuesta argumentada.

#### **7.1.4.4 Consolidación de categorías como referentes puntuales**

Finalmente, dentro del proceso de análisis de información, se encuentra el procedimiento denominado consolidación de categorías como referentes puntuales. En este apartado, para concluir con el proceso, se buscó generar REDES (*networks*) a partir de un nivel conceptual para su visibilización y futura interpretación. Así, la justificación primaria fue la confirmar las categorías y sus relaciones respecto de la información provista por el análisis conversacional. Esto significa, conocer si el análisis conversacional está delimitado de manera rigurosa según el *software Atlas.ti*.

En ese sentido, se atiende la propuesta de Penalva et al (2015), quienes consideran las visualizaciones de red como un paso anterior a la interpretación de la información. Aluden tres momentos para el trabajo cualitativo. El primero es la creación de conexiones entre los diversos conceptos. En segundo momento la interpretación de los resultados y en tercer lugar la comunicación de los mismos. Como se ha mencionado, el presente análisis se vincula con la antesala de la interpretación de los resultados. Así, el proceso metodológico se vuelve más confiable respecto de la información que se analizó y la manera en que se logró dicho cometido.

El procedimiento consistió en la importación de NODOS. Estos, desde el menú principal del editor de red constituyeron diversidad de posibilidades dentro de la demarcación o cuadro dialógico. De esa manera se pudo crear una red focalizada. De ahí que con ella, se logró concentrar toda la información en una red, en la que se encuentran todos y cada uno de los NODOS con los que el objeto guarda relación. Como resultado de lo anterior, se visibilizaron las unidades hermenéuticas con sus respectivos conceptos relevantes. Las conexiones permitieron corroborar la información previamente analizada. Al tiempo que, de manera concluyente se consiguió concretar un sistema de interpretación más objetivo. Esto a razón que las REDES centralizan la información más distinguida de todo el proceso de análisis. Es una forma de solidificar los datos que han sido estudiados.

A continuación, se muestra la figura en la que se concentra la información anteriormente explicitada:

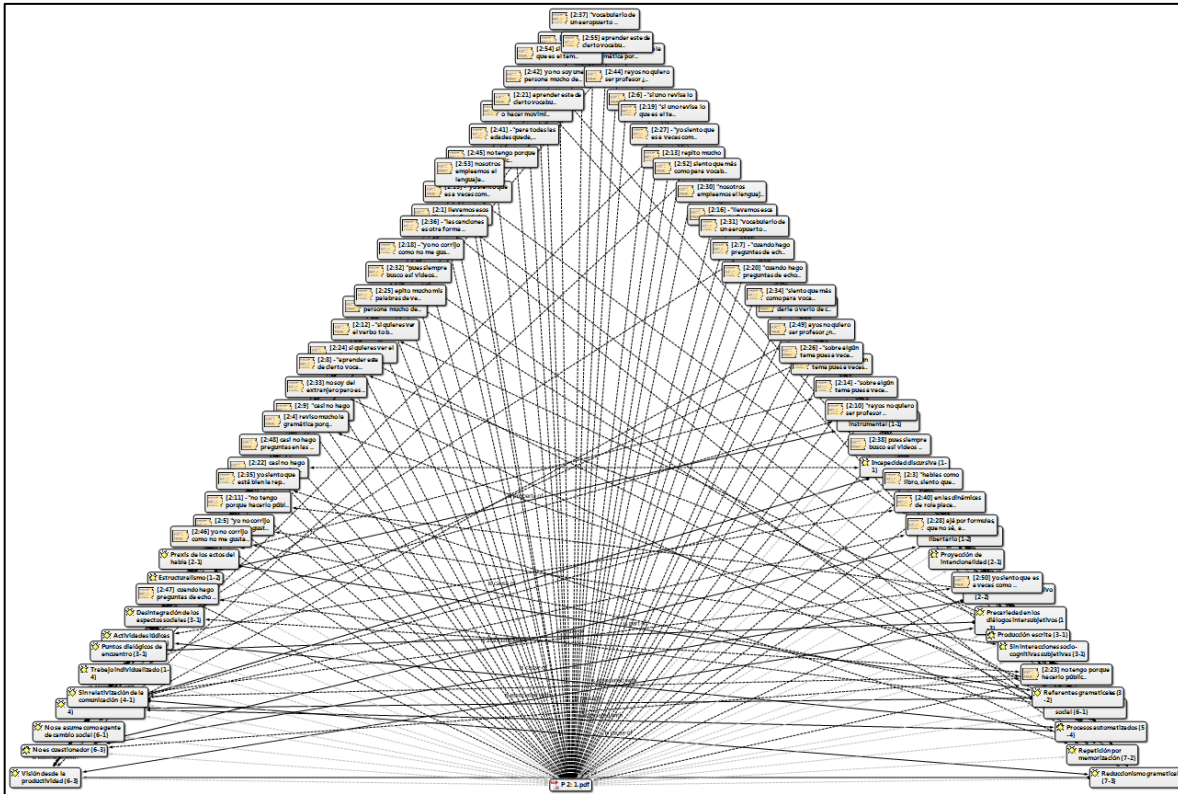


Figura 12. Triángulo semántico por Atlas.ti

En esta representación gráfica se da cuenta de la categorización de forma triangular generada por el propio programa de *Atlas.ti*. Ya con los códigos establecidos, se desarrolló una relación con las citas correspondientes. En adición a lo anterior, se agregaron los referentes teóricos para lograr puntos de encuentro en la información. El procedimiento fue similar al llevado de manera manual en el análisis conversacional. La intención de su consecución fue la de reconocer el comportamiento de los elementos vertidos a manera de NODOS. La representación en el diagrama permitió reconocer que la información está firmemente fundada. Se advierte que las unidades de análisis logradas con anterioridad tienen correspondencia entre sí.



como de las citas que los contienen. Por esa razón, se observa una figura horizontal y no vertical. De manera analógica, la figura 12 se observa de frente, mientras que la figura 13 tiene un campo de reconocimiento desde arriba. De ese modo, se aprecian las conexiones existentes entre sus elementos. Un procedimiento similar al que se desarrolló, sin ayuda del *software*, en el marco teórico-contextual de la investigación.

El mayor beneficio encontrado en la forma horizontal de la figura es que se observan las relaciones con mayor preponderancia. Ninguna categoría queda fuera, pues todos los puntos al final se concatenan de uno u otro modo. No es un proceso con flujo direccional. En realidad, no plantea dicha cuestión, sino más bien atiende a un fin por el cual se interpreten sus conexiones entre sí. Con dicha consolidación es posible aseverar, de manera fundada y motivada que los elementos en su interpretación son los más confiables. Se da cuenta que ningún elemento sobra o falta en el análisis, sino que, por el contrario, encuadraban en determinado código. Por consiguiente, los datos presentados en el análisis conversacional son aptos y están prestos para su interpretación en subsecuentes apartados.

### **7.1.5 Investigación cualitativa asistida por computadora**

El presente apartado versa, de manera enunciativa y narrativa, cómo se llevó el uso de la computadora para el análisis de datos cualitativos a lo largo del presente capítulo. Para ello, se abreva que las técnicas derivan o se constituyeron de forma artesanal. Esto corresponde fundamentalmente a la apertura y la flexibilidad que tiene el modelo cualitativo. Lo anterior no es justificación considerarlo como ambiguo. El investigador tuvo un amplio margen para poder imaginar; así, la investigación cualitativa se fundó en el arte de conocer. Esto no representa que la investigación fuera plenamente subjetiva. Por el contrario, su construcción requiere un cuidadoso aspecto metodológico. Se contemplaron todos los elementos discursivos para su análisis. Derivado de lo anterior es que se tomó en cuenta el uso de programas (*software*) para validar la información que se ha recuperado del campo.

Específicamente, el uso de computadora para el análisis de datos cualitativos no es un tema desconocido. Es estrictamente la reestructuración de la forma en que se desarrolla la investigación hoy día. Los programas de análisis de información no trabajan solos. Esto significa que los trabajos tienen una finalidad que es impuesta por el propio investigador. Los procesos únicamente parten desde los que han sido establecidos por el pensador.

El *software* no es competente para desarrollar una estructura procedimental que no haya sido propuesta con antelación. En razón de lo antes expuesto es indispensable tomar la organización de la información como elemento medular de la investigación. Posteriormente, el reconocimiento de la necesidad en la decodificación de la información según los objetivos de investigación. De esa manera se observa la mano del investigador en el proceso de codificación, así como de análisis de la información dentro de los programas establecidos.

Para la presente investigación, se hizo necesaria la aplicación y utilización del programa *Atlas.ti*. El cual, se erigió a partir de las propuestas discursivas de los participantes. Lo que se buscó fue concretar una explicación de su propia realidad basada en la codificación hermenéutica que ya se ha llevado con anterioridad. Los núcleos temáticos correspondieron directamente con las unidades hermenéuticas del propio programa.

Sirvió para comprender los elementos que circunscriben el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias de los estudiantes. Con la coadyuvancia del modelo cualitativo, a través del análisis de programas, se pudo comprender una realidad distinta. Se reconoció así, la visión de los participantes de manera sistemática y sobre todo fundamentada metodológicamente. La rigurosidad se amparó a través del uso de *software* académico.

Se reporta la aproximación del uso de *software* en diversas etapas y de manera multidimensional con diversos propósitos. En primera instancia, su utilización se llevó a cabo al momento de lograr la reducción de los datos en unidades hermenéuticas. En ese sentido se articuló la primera forma para filtrar toda la información recabada por las observaciones, las notas de campo, así como de las entrevistas. Por lo anterior, con una pre-codificación se

selección la función de selección de código asociado a citas. Con esa función el programa estableció relaciones entre los códigos propuestos de forma manual con las expresiones de los participantes. De ahí que se hiciera una selección de citas dentro del cuadro dialógico que el propio programa brinda.

Dentro de ese proceso se llevó un procedimiento de autocodificación o como el programa le denomina *auto-coding*. Esa función permitió que las citas y expresiones que han proporcionado los participantes, de manera automática se analizaran en coincidencia con los patrones de búsqueda. El resultado fue la generación de otras citas en las que se asignaron códigos. El propósito de realizar la doble tarea fue la triangulación de la información para obtener información confiable.

En segundo momento, el programa tuvo coadyuvancia para el análisis conversacional. De esa manera las etiquetas construyeron el esquema del triángulo semántico. Además de apoyo en la codificación, para dar mayor certeza a la información. Se corrió el programa para la consolidación de categorías como referentes puntuales. Esta fue una manera de, que los elementos discursivos se pusieran en REDES (*networks*) a partir de un nivel conceptual para su visibilización y futura interpretación. Solamente de esa manera se pudo representar una estructura de todos los elementos que presentan una asociación entre ellos. La justificación fue el solidificar la información. Es decir, que los procesos dialógicos fueran inamovibles empero sobre todo visibles. Así, el uso del programa por computadora acerca esta investigación a una interpretación ordenada y confiable.

Como consecuencia de lo anterior, la premisa se vincula con la predilección del trabajo individual por encima del colectivo. Las competencias contemplan el trabajo colaborativo de manera formal, sin embargo, el carácter productivo que de ellas emana estriba en la individualidad. Ya que se trata de entregar productos como evidencia de trabajo, el estudiante se decanta por generar en mayor cuantía documentos que avalen dicho material probatorio. De manera dicotómica se reconocen a las competencias. Por un lado, conmina a la colectividad, pero el proceso para lograrlo es por la vía individual.

La esencia de la premisa radica en que, debido al corte economicista y utilitarista del aprendizaje, la autorrealización ha sido el último de los pilares pedagógicos. Los objetivos, que más bien se asemejan a metas productivas, están determinados por un sistema de capital social. Conocer para producir es la base sobre la que descansa el modelo educativo nacional.

### **7.1.6 Interpretación de resultados positivos respecto a la premisa formulada**

En aras de concluir con el presente capítulo, esta sección tiene significación respecto de la interpretación de los resultados. En ese sentido se atiende lo establecido por Mejía (2011) quien arguye a la interpretación como una forma de integración de información de todo el proyecto de investigación. Esto significa que los datos que se han recabado, desde una mirada cualitativa, son susceptibles de amalgamarlos con otros de su misma naturaleza. De manera específica se acomete vincularlas con los conceptos y teorías. Para el caso de la presente, habrá de considerarse la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, así como la Teoría de la Acción Comunicativa. Como resultado de lo anterior, desde una realidad observada y analizada se concatena una forma de conocimiento con referentes teóricos.

Ahora bien, se reconocen las tres grandes unidades de análisis que conforman el proyecto de investigación. A saber; el pensamiento crítico, las competencias educativas y el aprendizaje de inglés. Son precisamente éstas por las cuales se lleva una interpretación exegética y concluyente. Así, la premisa planteada al comienzo de la investigación afirma que el aprendizaje del inglés por competencias no presupone el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la BUAP. Desde la premisa, se obtuvieron las unidades de análisis, que como bien se ha comentado, son tres. Se logra dicha acepción, debido a que la tesis en conjunto tiene como base fundamental a las mismas.

Dicho lo anterior, la aseveración planteada en la proposición surge bajo el argumento que las competencias educativas, hoy día tienen una relación directa con el mundo del trabajo. Éstas, como se ha aludido en el apartado contextual, están vinculadas a la formación de “capital humano”. Se confirma un discurso fundado en la modernidad como concepto ineludible de las sociedades educativas actuales. Esa es la razón primordial por la cual, hoy día los sistemas educativos responden a construcciones económicas tales como la eficiencia educativa. Esto es hacer más con menos y de mejor manera. Otro tema que le atañe a la educación economicista es la calidad como un concepto cuantitativo.

De ahí que el discurso sea en todo momento la productividad como un elemento preponderante en las aulas. Además, el estudiante como ente, abandona su personalidad para perdurar en una matrícula, un número en correspondencia con índices de ingreso, permanencia y egreso. Desde los marcos curriculares se avista una lista de estudiantes que cuentan para las estadísticas. Dichos números encuentran una estrecha relación con los factorajes de calidad educativa en diversos órdenes. Estos van desde lo local hasta el plano supranacional. De ahí que los organismos internacionales califiquen y no cualifiquen el trabajo en clase. Según el estimado numérico, será un aliciente para financiar o en su defecto, penalizar, el acceso a deuda pública internacional.

No se sugiere la diferenciación entre individuo, una persona y un sujeto. Para el caso del primer habría de entender una unidad que se encuentra independiente de los demás. Una expresión que bien encaja con el perfil de los participantes de la investigación. En segundo momento, se olvida el concepto de persona, con capacidad racional. Esto le representa poseer una consciencia de sí mismo. De esa manera, se logra una autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual constituye un conocimiento de significación en su realización. Finalmente, pero no menos importante está el perfil del sujeto. Es decir, una persona que se asume como actor y con capacidad de transformación social. No se puede comprender esta figura sino se han generado las condiciones para construir una consciencia de la autorrealización y el autoconocimiento.

Así, las competencias se comprenden instrumentalistas para formar técnicos en el mundo laboral. Se pudo constatar que los participantes no tienen mayor aspiración a la planteada por sus profesores. No discuten, no debaten y con menor razón proponen. Esta es una consecuencia de la comprensión de un perfil pasivo. No se consideran sujetos de cambio social. Incluso, éstos no se reconocen dentro de un sistema. La alienación es tal que ven la licenciatura en la enseñanza del inglés como un curso extenso de idiomas.

No existen diálogos intersubjetivos por los cuales se instauren puntos de encuentro entre los participantes. Éstos están preocupados por conseguir, de manera individual, una certificación del idioma que acredite sus saberes. Desechan aquellos que no están dirigidos a la consecución de los mismos. Así, dicha estandarización descontextualizada se vuelve el fin. Es una forma de manipulación o chantaje académico para lograr los objetivos curriculares. A los estudiantes no les interesa generar espacios al diálogo, espacios abiertos al debate. Ellos y ellas no buscan comprender el mundo, interpretarlo y mucho menos transformarlo. La apuesta central está en un determinismo que deviene pragmático en un terreno fértil como el que se vive hoy día.

Finalmente, con la orientación de la premisa, se puede comprender que la propuesta actual de las competencias comunicativas no es el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés. Sino más bien justificar el entramado en los procesos de certificación del idioma como un objetivo material tangible de su formación. Con ese funcionamiento, se consolida una estabilidad de los procesos educativos al tiempo que se protege una estructura económica supranacional. Como se abrevó en los primeros capítulos, se hace alegoría del Leviatán, que instala el colmillo desde la educación como mecanismo socialmente aceptado.

### **7.1.7 Interpretación de resultados negativos respecto a la premisa formulada**

Respecto de la interpretación de los resultados que pudieran contravenir la premisa propuesta, se destaca una propuesta ética y verás de la misma. Esto a razón de contribuir con la comunidad académica y social en todos sentidos. Si bien, en muchas ocasiones, los

proyectos financiados requieren de un resultado que confirme la hipótesis o premisa planteada. Lo cierto es que no siempre se reportan problemas en la consecución de su fin. Contario a lo que se pueda pensar, cuando los resultados no son los sugeridos, éstos si guardan una alta exposición al conocimiento. En suma, cualquier información generada a partir del método científico es de suma relevancia.

A pesar de lo anterior, cabe destacar la necesidad de reportar todos y cada uno de los datos obtenidos en beneficio social. De ahí que se puedan comprender errores en la sistematicidad de la investigación. Con ellos, se abre el espectro para comprender el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, se genera una propuesta discursiva por la cual se atienden todos los elementos que integran a la investigación. Se toman en cuenta los elementos ya considerados, así como los potenciales.

Respecto del tema ético, está por demás justificar la obligación que tiene el investigador por realizar su labor siguiendo las convenciones científicas. Es un deber que se asume desde el momento en que se problematiza un fenómeno. Este no concluye en la presentación de los datos recabados, sino que trasciende en las publicaciones. Así, pesa en el investigador la responsabilidad que conlleva difundir información verídica. De otro modo, su figura se vuelve difusa en cuanto a la responsabilidad social refiere. Es imperante desdibujar el tabú que comprenden los datos negativos en la investigación. Integrarlos en la investigación, es sin duda una buena manera de aproximarse al conocimiento.

La premisa de la investigación alude que el aprendizaje del inglés por competencias no presupone el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la BUAP. Por ello, se señala que el razonamiento lógico es pleno en su veracidad. Así lo demuestran los resultados anteriormente interpretados. El utilitarismo por el cual se instituyen las certificaciones internacionales del idioma son el aliciente para desarrollar un pensamiento articulado mecánicamente. El trabajo individualizado limita los diálogos intersubjetivos que pudieran estribar en procesos libertarios y la generación de puntos de encuentro. Esto conlleva invariablemente a la memorización de frases pre-estructuradas aplicadas en la producción lingüística; gramatical. En suma, los estudiantes no

se asumen sino como una persona pasiva cuya función, asilada de lo social, es la de repetir vocabulario y llevar a cabo la mayor cantidad de ejercicios del libro de texto. Su discurso no articula el debate, la crítica, el discernimiento y tampoco la propuesta en el afán de construir puentes dialógicos intersubjetivos.

### **7.1.8 Interpretación general del caso concreto**

Es indiscutible reconocer que los factores económicos, políticos y sociales han permeado en el proceso de aprendizaje-enseñanza a través de una figura subjetiva y al mismo tiempo ininteligible como es la globalización. Su conceptualización, ha devenido ambigua, no por su acepción genérica, sino por los matices específicos generados por el enfoque del que se mire. La globalización, como un proceso subjetivo, ha estribado en la construcción de una visión homogénea del mundo.

Desde una mirada ética, la globalización presenta características tales como lo explica Küng (2002); de una realidad imparabla, ambivalente, impredecible y gobernable. Las características que expresa el autor son la justificación para la estructuración, en una lógica que pareciera contradictoria. Se trata de localizar una ética global que permita la adecuación suficiente para evadir los estragos que la globalización trae consigo. Se asume un objetivo basado en la nivelación de las diferencias, así como de las brechas entre las condiciones de vida de las personas.

En un sentido pedagógico se prevé la estandarización de la educación. La unificación de los contenidos es tendiente a razonamientos instrumentales y pragmáticos en los que la creación de productos educativos es lo que más tiene relevancia. Las evaluaciones sumativas, los índices de ingreso y egreso son preponderantes para la vida académica. Y es que, a partir de estos números se abre el espectro a mayor financiamiento en educación, de ahí que el pragmatismo educativo y mecanización de las fórmulas encuentren un espacio para germinar de forma indiscriminada. Resulta más propio para un sistema económico, un

manejo práctico en la solución de problemas que la libre determinación del individuo respecto del qué conoce y como lo hace.

El neoliberalismo como una forma de modelo de sociedad, ha fundado empíricamente el desarrollo de la globalización. La mano invisible que mueve mercados a partir de ficciones especulativas engloba un pensamiento, lo delimita y estructura. La meritocracia es la punta de lanza, el grito de guerra de quienes defienden la corriente económica. La relevancia del neoliberalismo tiene correspondencia al tiempo de ser responsable de la globalización, con ésta todos y cada uno de los fenómenos actuales; la apertura de los mercados, la debilitación del Estado Benefactor son sinónimo de una polarización social.

El contexto presentado con anterioridad coadyuva en la interpretación de la sociedad del conocimiento en que nos encontramos hoy día. La información y los procesos de comunicación mediados a través de un uso indiscriminado de la tecnología presentan rasgos dicotómicos. Por un lado, acerca a las sociedades con canales asequibles, por el otro aísla a las personas quienes prescinden en mayor medida del contacto personal. Con la creación de personalidades virtuales el debate, la crítica y la proposición se simplifican al punto que se nulifican. La idea del sujeto como persona de cambio social desaparece para dar lugar a la descalificación y la denostación unilateral. La concepción de la escuela como un momento para el diálogo, cooperación se nulifican. La conciencia de lo público se restringe al punto de considerar únicamente elementos privados en el pensamiento de cada persona. La educación deja ser posicionarse como un momento liberador para erigirse desde una fase más bien reduccionista e instructora.

Como una forma de contrarrestar una forma de apropiación del conocimiento se encuentra una diversidad de propuestas pedagógicas divergentes. Ejemplo de lo anterior es la escuela del sujeto propuesta por Touraine (1994), desde una crítica a la modernidad económica. El posicionamiento es claro, una oposición a la doctrina rígida que básicamente atenta con la verdad. De ahí que se logren aproximaciones críticas a todas aquellas instituciones que se erigen como reguladoras. El progreso como concepto globalizador está

dirigido por el Estado, las relaciones laborales, así como la familia. Los esfuerzos para conocer la verdad están subestimados, no se cuestionan aspectos políticos, sociales o económicos. En las aulas se instruye de manera homogénea. Los contenidos temáticos son tendientes a la unilateralidad del propio discurso. No se complejiza respecto de algún fenómeno, más bien se da por hecho que el mismo ya se encuentra modificado o en su defecto resuelto.

El estudiante ha perdido conciencia de lo social, se ha dejado de asumir como un agente activo de cambio social. La necesidad de una relación dialéctica que reconozca otras realidades y subjetividades es indispensable para pensar en una libertad personal emancipadora. Para esto la gestión por la cual la interculturalidad sea punto de lanza, el sujeto puede reconocer en los demás puntos de encuentro ideológicos. Estas similitudes ideológicas permiten al estudiante situarse en una posición fuera de su limitada apreciación a una más abierta y empática.

La problemática en el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias está situada en uno de los eslabones de la perspectiva neoliberal globalizante. Se debe reconocer que lo científico no es privado, pues invariablemente considera una responsabilidad global en que se deben reconocer diversidad de saberes como la verdad y la justicia. Empero, lo que se conoce hoy como operante y moderno en un tiempo corto será desechado, el conocimiento al igual que el “capital” humano se convierten en significativos por un tiempo determinado, sin embargo, son siempre reciclables a corto plazo.

Las competencias educativas, al ser una forma de aproximación al conocimiento por el cual se aplican habilidades determinadas, se podría concebir una reducción técnica de los conocimientos por la cual no se desarrolla un pensamiento reflexivo, de manera analógica se interpreta que “la educación por competencias prepara un vivero de mano de obra barata” (del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 8). Se piensa una pedagogía del opresor por la cual se genera una visión economicista y degenerativa del pensamiento crítico, una pedagogía para el trabajo, debido a que en el mundo de los negocios lo que menos interesa es una persona libre de pensamiento, que busque la justicia social, el empresario, desarrolla una idea de

organizacional productiva que le remunere en utilidad económica con un posicionamiento de mercado.

Cabra (2008), manifiesta que la educación actual, basada en competencias, parece un retorno al planteamiento de los objetivos conductuales que supuestamente han sido superados, por tanto, esta crítica abona mucho en la incidencia de las competencias al pensamiento crítico de los estudiantes. La sensación es un regreso al conductismo operante, en el que las capacidades cognitivas se limitan al estímulo-respuesta. Pues las habilidades puestas en marcha son la operatividad que se busca de los aprendices y futuros trabajadores. La resolución de problemas es el eje asimismo la justificación sobre la cual giran las competencias. Al mismo tiempo, se deja entrever el pragmatismo en su naturaleza sostenida.

En suma, y bajo una personal apreciación, se aprecia la pérdida en la promoción del sentido crítico en la educación basada en competencias. Éste ha sido intercambiado por un sistema mercantilista y utilitario. Se advierte a la educación como una corporación, por ello se alude la frase de Laval retomada del libro con el mismo nombre; *L'école n'est pas une entreprise* como una crítica al desarrollo del modelo económico neoliberal a partir de las políticas educativas. La educación es un negocio no solamente en el ámbito privado, sino que también discurre en ella el aspecto público. A mayores índices de ingreso y egreso etc. se consolidan programas educativos que reciben mayor cuantía económica como subsidio.

Dicho lo anterior, el sistema económico, político y desde luego social no han permitido generar en los estudiantes un pensamiento crítico o liberador que permita una deconstrucción de los propios paradigmas. Estamos limitados por campos de trabajo o áreas de conocimiento específicos, y dejamos de lado aquellas otras que bien podrían abonar en gran medida a un conocimiento integral. Por tanto, en el caso de las competencias, aún queda mucho trabajo por desarrollar. A pesar de que las competencias surgen del mundo del trabajo, es un reto, pero también una posibilidad el poder vincularlas con el pensamiento complejo y desde luego con el pensamiento crítico y liberador. Se requiere en el contexto actual sobre el cual descansa nuestro presente y desde luego el futuro próximo.

Las soluciones a problemas actuales en la educación residen sobre todo en la limitación fundamentalista e inequívoca que busca dar una sola respuesta a un todo. Pero la solución en sí se encuentra en valorar la diversidad cultural y multiplicidad de conocimientos. El empoderamiento de las propuestas desde las miradas de los estudiantes debe consolidar estructuras de propuesta, crítica y discernimiento. La reformulación de una identidad por la cual los estudiantes asuman un rol como agentes de cambio social permitirán la construcción de comunidades de aprendizaje alejado de la tecnocracia y tecnicismo.

## Capítulo VIII. Consideraciones finales

Desde los párrafos inaugurales se ha cuestionado el papel de las competencias en el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés. Se ha puesto en tela de juicio el paradigma que, como tantos, se le ha brindado atributos de panacea educativa-social. Este capítulo está dedicado a generar una serie de cierres argumentativos basados en la evidencia científica provista a lo largo de los capítulos teórico-metodológicos provistos. El hilo conductor se construye desde los resultados, mismos que se hallan fundados y motivados por los objetivos de investigación planteados al comienzo de la investigación.

En ese tenor, desde el idioma se visibiliza la articulación y la construcción de todo un sistema mundo. La lengua es la expresión de un trasfondo ideológico-social. En ella se sitúan elementos culturales y sociales que determinan la identidad de sus participantes. Por lo anterior, cuando los procesos de aprendizaje del idioma están marcados por un profundo utilitarismo mecanizado, es posible configurar rasgos artificiales y pragmáticos en la lengua. Como consecuencia, se apuntala el aprendizaje de lenguas como una “herramienta” cuya finalidad se reduce a la mejora de las condiciones laborales. Con ello, se reduce el dinamismo propio del idioma. Se olvida su naturaleza orgánica dentro de un sistema sociocultural. La lengua, desde la perspectiva del estudiantado deja de ser un aparato vivo que trasciende normas gramaticales y se transforma en un instrumento de mercado. El valor real del inglés como lengua extranjera está situado en la demanda generada por el nivel de apropiación en la certificación internacional. La demanda del aprendizaje de lenguas tiene una correspondencia intrínseca con la mejora económica y con ello, en la calidad de vida.

Para la comprensión del fenómeno, se desprende una articulación lograda a partir de la distinción entre la teoría crítica y de la pedagogía crítica. Para efectos concluyentes del proyecto de investigación cabe la comparación entre dos posturas que, si bien presentan rasgos similares, por ningún motivo se deben confundir; la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica. El propósito de esta es alcanzar un mayor grado de exactitud conceptual,

y con ello dar a conocer la justificación de la predilección respecto de los postulados de la primera.

La teoría crítica de la educación se entiende como un entramado de reflexiones y razonamientos teórico-educativos, que toman los conceptos y los análisis de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt. Esto le gana la finalidad de entender, comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social. Desde un punto de vista general se visualizan los elementos contextuales que construyen la realidad del propio sujeto educativo; todos los elementos que le circundan y que le construyen holísticamente. Se trata de una teoría que considera elementos fuera del aula que tienen una influencia relevante en la construcción del participante.

Por otro lado, y sin el afán de hacer una proposición hasta reduccionista, la pedagogía crítica tiene un enfoque más académico, más científicista. La pedagogía crítica tiene un carácter menos explicativo y más orientado hacia la práctica. Es una posición desde la mirada de los estudiantes en construcción socioeducativa. A esta teoría se le vincula con todos los elementos de ejecución dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza. De esta manera, la praxis, término predilecto de los pedagogos críticos es el hilo conductor de la pedagogía crítica (Morales, 2014). Se trata de una teoría interesada en reconocer los momentos dentro del aula, de comprender los fenómenos *in situ*. Para la interpretación de la investigación no basta con ello, si bien se pretende conocer la mirada del participante, lo cierto es que se analizan con mayor preponderancia los elementos contextuales que le han formado. Se busca conocer desde un plano ulterior al del salón de clase, las representaciones generadas a lo largo de su formación académica.

Así, por la orientación social, se justifica la teoría crítica de la educación. Si bien, se busca explicar el fenómeno desde la realidad de los estudiantes, lo cierto es el enfoque está centrado en lo social y las políticas educativas. Comprender cómo éstas han permeado en su realidad educativa y la forma de reconocer los fines, así como los propios aprendizajes. Se busca reconocer las superestructuras que constituyen el eje educativo. Se trata de comprender cómo todo el entramado social influye directamente en el pensamiento crítico

en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Más allá del análisis de las prácticas docentes y el aprovechamiento de las mismas por el estudiantado, se recrea una interacción de los aspectos socioculturales que influyen en dicho proceso.

A manera de hilo conductor del capítulo, se puede definir el pensamiento crítico desde la perspectiva de Morales (2012). Por un lado, le dota de una finalidad ambivalente. Esto es, en primer lugar, comprender la propia realidad y en segundo momento cuestionar la manera en que se llega a dicha comprensión. Es un metaanálisis de los procesos que llevan al reconocimiento fenomenológico que circunda al sujeto. El propio autor arguye una forma de análisis de la realidad social. Los elementos que constituyen la conceptualización son por demás inherentes un posicionamiento activo del sujeto. Se trata de un proceso a manera de ciclo restaurativo, pues su génesis parte desde el análisis, y concluye en la acción sobre la realidad, se apela al cambio social. Una vez que se han modificado determinadas estructuras sociales, se renueva el proceso para un nuevo razonamiento fenomenológico.

Desde una visión positivista pura, de manera vehemente se persigue un pensamiento crítico científico de modo que sea válido y sobre todo efectivo. Esta superestructura metodológica coadyuva la segregación de saberes. Limita la diversidad de formas en la aproximación al pensamiento crítico. Existe contigüidad, no solamente desde la lógica de las ciencias duras, sino desde la apertura de las ciencias humanas y sociales. El pensamiento crítico encuentra “tierra fértil” en todos y cada uno de los pensamientos divergentes, en los saberes disruptivos. En todas aquellas conciencias que se legitiman a partir de una visión-mundo intercultural. Se hace imperante el sentido de la concepción de crítica kantiana y marxista, así como el aporte de Pierre Bourdieu y Loic Wacquant para un reconocimiento más amplio del pensamiento crítico.

Adorno (1998) plantea una problemática respecto del pensamiento crítico en la sociedad actual en cualquier latitud. Discute de manera profunda una preocupación respecto de los procesos educativos en el contexto de las políticas educativas actuales. Cuestiona la finalidad de la misma, pero sobre todo vaticina un retroceso, legitimado, a un estado de barbarie cognitiva. De lo anterior se discute el crecimiento de la fuerza primitiva, esto

significa un alejamiento de la racionalidad cuestionadora. El alejamiento de las discusiones políticas dentro del ámbito educativo. Esto representa un desdén por el estaco de conciencia de lo Público. Los procesos formativos están relacionados con lo privado. No hay reflexiones que atañan al bienestar humano. Por el contrario, el mercado, la competencia y diversos factores establecen directrices por demás simplistas y utilitaristas. El pensamiento y los razonamientos no son abstractos. Las reflexiones que se llevan a cabo tienden a puntualizar un dominio ciego y sin fundamento.

El propio autor alude la imperiosa necesidad de erradicar la competencia como mecanismo formador dentro del aula. El argumento principal es que el fin que persigue la competencia es opuesto a la condición humana. Critica de manera oportuna el reduccionismo que intenta justificar nuestra naturaleza “animal”. Cuestiona esa aseveración porque es un argumento *a priori* limitativo. Arguye que la conciencia humana, aleja por mucho de otros seres vivos y por tanto no existe comparación directa. De ahí que se busque siempre un estado de conciencia más crítico y elevado alejado de justificaciones cómodas. En ese tenor, la barbarie como se ha establecido es el resultado del fracaso educacional que ha permeado en la cultura. Esta última ha sido uno de los factores que más ha expuesto la polarización entre el denominado trabajo físico o corporal del trabajo académico o mental. Desde ahí se concibe la sociedad. Obreros e intelectuales. Esta asimetría crece a medida que avanza la desigualdad económica.

Del análisis anterior se desprende la manera en que se ha construido el imaginario educativo. Una base pragmática que atiende competencia desleal disfrazada de meritocracia. Del mismo modo la educación por competencias antepone las demandas del mundo del trabajo en el cual coexisten dos aspiraciones primordiales; trabajadores y patrones. Se buscan futuros profesionistas que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Con habilidades de integración y producción desarrolladas. Así, la educación en tiempos modernos busca consolidar estas dos figuras para perpetrar el desarrollo económico. Para ello es necesaria la transferencia de conocimientos técnicos básicos operarios.

A manera de justificación McLaren (1997 citado en Guerrero, Panqueba, Silgado et al 2020) expone una realidad profesa respecto de la existencia de un vacío ideológico en el proceso de apropiación del conocimiento actual. En el desarrollo de la conceptualización se entienden por un lado la instrumentalización del conocimiento. En un segundo momento se contempla el despojo de la habilidad del individuo para emanciparse. Finalmente, se discurre que el régimen actual busca la utilidad inmediata como un elemento de eficacia. Las tres proposiciones enarbolan el afianzamiento de la ciencia como un fenómeno artificial que cada vez se aleja del sujeto en sociedad. Se robustece la cosificación y la despersonalización del individuo. La dureza estadística y la impresión en la rigurosidad de los números se convierte en un terreno fértil para los positivistas impetuosos para desdeñar al sujeto y los métodos de aproximación a su realidad. En ese momento la ciencia social se reduce a procesos de análisis de estadísticos de laboratorio.

Así como sucede con la ciencia y sus procesos de investigación, la educación se ha convertido en su espejo con las mismas características. Se han dejado de mirar las necesidades de los estudiantes, se ha abandonado su naturaleza humana. Por el contrario, ahora son matrículas o números de registros por los cuales se visibiliza estadística de ingreso, egreso, deserción, titulación etc. Los constructos financieros y mercantiles condicionan los subsidios en materia educativa, por eso la necesidad de conservar nóminas de buen desempeño y aprovechamiento. La educación, desde esta mirada atribuye al individuo capacidades para producir en mayor o menor cuantía un determinado servicio. Esta visión a logrado desvincularle de su propia esencia. Atiende al mundo del trabajo y del capital en aras a afianzar sistemas de producción de las minorías. En capítulos anteriores se ha abordado la sistematicidad, así como la legitimación de diversas instituciones supranacionales que califican, financian y evalúan indicadores económicos, políticos y educativos de los Estados. Es una súper-auditora internacional que fustiga formas divergentes de pensamiento, que limita y homogeneiza el aprendizaje. Consolida un vacío ideológico por el cual se limita la construcción de sociedades abiertas, justas, plurales e incluyentes.

El aprendizaje de inglés por competencias privilegia el individualismo, normaliza la falsa noción de competencia social. La mirada desde el neoliberalismo económico introduce al estudiantado formas de aprendizaje mecanizado legitimado por grados académicos con aspiración a formas de remuneración económica, llevando paradójicamente a la precariedad laboral. Los sujetos en sociedad se reducen a un individualismo pragmático alejado de la comprensión, interpretación, así como de la transformación del mundo. Esto porque el sistema educativo se encuentra plenamente vinculado a la reproducción de todos los elementos sociales y económicos. Es la propia educación la que fragmenta los estratos sociales. Marca la pauta entre los que tienen, y los que tendrán. Sostiene la precariedad laboral para los educandos menos favorecidos.

Poner fin a la razón instrumental, defender la educación con visión pública, dejar de construir espacios de enseñanza técnica. Para efectos del aprendizaje de inglés por competencias, la racionalidad no se limita a las estrategias personales para maximizar sus favores gramaticales, sino una atención comunicativa con propósitos del acto locutivo en el que intervienen intercambios de propuestas y divergencia entre las mismas para consolidar puntos de encuentro. El pensamiento crítico en las lenguas extranjeras debiera comprender una lucha contra la apuesta del determinismo sintáctico-gramatical en la educación.

Este último apartado enuncia de manera concluyente basado en los objetivos de investigación articulados desde el comienzo de esta. Fueron planteados desde estados de conocimiento básicos para consolidar una complejidad más robusta en aras de explicar el fenómeno planteado a profundidad. Se buscó describir cómo perciben los estudiantes de la LEI sus competencias comunicativas. Las observaciones como punto de partida dieron paso a un reconocimiento *a priori* del estado que guardan los estudiantes sobre el desarrollo de sus habilidades frente a diversos actores sociales que les circundan.

Los participantes que integran el análisis pertenecen a un mismo grupo sociocultural, ya que comparten rasgos similares y cuya presencia se sitúa en la docencia. Este aspecto coadyuva invariablemente a la comprensión uniforme del fenómeno. La descripción como punto de partida es la primera fase del análisis de la información en este

documento. Para llevarla correctamente, se buscó la reducción de datos recabados en aras de presentar información vinculante al fenómeno. La representatividad de los datos como una estrategia metodológica estribó en confirmar que los participantes comparten rasgos ideológicos entre sí. Al situar los discursos informativos en unidades de análisis se estructuró de forma orgánica la categorización, codificación, así como su clasificación. De ahí, se pudo comprender a las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística desde el enfoque de la producción escrita, los referentes gramaticales, la praxis de los actos del habla, modalidades y proyección de la intencionalidad, puntos dialógicos de encuentro y el reconocimiento discursivo desde “el otro”. Es entonces cuando se identificó y se describió que los participantes conciben el desarrollo de sus competencias a partir de la producción escrita. Esto alude una imperiosa necesidad de producción gramatical incluso por encima de la oral.

Los estudiantes de inglés no advierten provechosa la desambiguación de las palabras, tampoco en el discernimiento de ideas. Expresaron la poca atención respecto de lo proceso dialógico. El intercambio de posturas no es un rasgo preponderante, sino comunicar de primera mano una necesidad. Es así como los participantes aplauden la enseñanza de los referentes gramaticales pre-establecidos. Se sienten más favorecidos en su formación académica cuando estos referentes son presentados en clase. Ya que los participantes tienden al reconocimiento lingüístico como único referente, se coarta la praxis en los actos del habla. No se presentan modalidades, ergo, no existe una proyección en la intencionalidad discursiva. Pese a lo anterior, cabe preguntarse si una formación académica subyugada a frases preestablecidas son terreno fértil en el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde un punto de partida descriptivo, se comprendió que los estudiantes limitan su aprendizaje de un curso extendido de inglés. No se asumen con roles proactivos en la sociedad. Consideran infravalorada la profesión del docente de lenguas extranjeras. La percepción de lo estudiantes respecto de sus competencias comunicativas es restrictiva a la producción de textos. Cabe agregar el desafortunado fenómeno por el cual, el idioma inglés y en específico sus hablantes son contemplados como sujetos con mayor sofisticación

intelectual. El aspecto cultural es el que se traduce como un potente polarizador. La misma infravaloración de las habilidades se refleja en la incapacidad para disentir de ideas. El debate es impensable en el esperado acto comunicativo.

El discurso de los participantes, timorato y amedrentado pertenece a quien no plantea un orden discursivo frente a la hegemonía. Esto significa la ausencia de naturaleza disruptiva por la cual se fundamenten argumentos contestatarios. Se observó tibieza en la defensa de las propias pretensiones. De esa manera, los estudiantes evitan el proceso dialógico de intercambio de ideas y se limitan a la condescendencia del otro participante. Las competencias comunicativas han permeado de manera suficiente para automatizar el idioma. De lo anterior se puede observar en la mecanización del proceso de aprendizaje de los participantes. Sus habilidades permanecen en tanto que el esquema contextual no cambie. Si el interlocutor alberga un proceso comunicativo similar, se genera cohesión entre los hablantes. Sin embargo, en un contexto diverso, con angloparlantes nativos, las habilidades parecen artificiales. Al mínimo error en las fórmulas gramaticales, deviene una desestructuración plena del acto comunicativo.

El segundo objetivo trazado en la investigación estuvo centrado en el análisis del desarrollo de las competencias comunicativas. Ya que se hubo identificado el fenómeno y las características que revisten las competencias en los participantes, cupo la examinación a profundidad del discurso de los participantes. La forma y el fondo de su producción como una ecuación ambivalente se puso bajo el tamiz de un trabajo complejo desde al análisis conversacional. Las interacciones de los participantes parten de narrativas, las cuales impregnan de un sentido fundado en su realidad y de la forma en que se aproximan a ella. Estos aspectos íntimos del participante se interpretaron exegéticamente, tomando en consideración siempre elementos políticos, económicos y sociales.

Los patrones discursivos, sumados a la teoría, generaron información suficiente para determinar superestructuras subyacentes en los estudiantes. Éstos buscan la inmediatez en su aprendizaje de lenguas. La finalidad del aprendizaje de la lengua extranjera es el mundo laboral. Incluso fuera de la docencia. Se le reconoce como una herramienta más para construir

trayectoria profesional. El mundo del trabajo enarbola y legitima sus competencias. Los triángulos semánticos por los cuales se llega a dicho consenso tienen una representación carga de significados económicos. El análisis visibilizó los procesos mecanizados y automatizados que los estudiantes llevan a cabo para el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en las competencias comunicativas.

Se demostró la precariedad en los diálogos intersubjetivos, lo cual representa un problema para la comunidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Precisa que el aprendizaje del idioma es un proceso netamente artificial, alejado de su naturaleza dinámica y orgánica. La apuesta está por el trabajo individualizado. Cada participante dio cuenta de la relevancia que se pone a la superación personal por encima del colectivo. En realidad, existe una crítica fuerte a quienes poseen un discurso divergente. Cohabitan en un estado que pareciera dota de habilidades suficientes para el acto comunicativo, empero es precisamente el que le coarta dicha pretensión.

Uno de los elementos que discurren en la incapacidad discursiva es el estructuralismo visibilizado en el fenómeno. Los participantes, se recoció la existencia de una racionalidad cognitivo instrumental impregnada de una visión-mundo desde la productividad. Lo que buscan en todo momento es ser productivos y no provechosos. Eso habla de la esencia del mundo del trabajo impregnada en el educativo.

En el mismo tenor, cabe señalar que la investigación en su tercer objetivo buscó interpretar cuál es la relación entre el desempeño comunicativo del estudiante de LEI con el desarrollo del pensamiento crítico. Por esta razón se comprendió que el participante no se reconoce como un sujeto emancipador o libertario. Esto legitima una problemática situada en los contextos actuales, se trata de la reproducción de contenidos temáticos. La instrumentalización de las habilidades con propósitos específicos. La categorización estandarizada segrega y advierte un menor proceso crítico y propositivo.

El pensamiento crítico en el proceso de formación es un discurso que atiende las demandas curriculares. Sin embargo, no existen, para efectos de la presente, elementos que

permitan consolidar la figura de un participante cuestionador con conciencia social humanizada. El sujeto está absorto del tema público. No existen interacciones sociocognitivas subjetivas que consoliden cuerpos de discusión. Prevalece en todo momento la ausencia de racionalidad comunicativa, como se expresó con anterioridad, la inmediatez en la articulación gramatical es el fin último.

Para efectos interpretativos, la competencia comunicativa y el pensamiento crítico son dicotómicos. La relación se diluye en el reduccionismo gramatical. La apuesta de los participantes es la repetición por memorización de frases pre-estructuradas y sistémicas. Las fórmulas gramaticales son el primer eslabón sobre el cual construyen sus habilidades o competencias instrumentales. Los participantes de la presente investigación están alejados de las problemáticas contextuales. Se muestran alienados del latido social y de las estructuras que subyacen a su formación académica y profesional. Su imaginario social respecto de la educación es garantizado en la transmisión de información cultural acumulada. La disociación de la reproducción cultural ha sido implacable con la estructura cognitiva de los participantes. Les ha consolidado como agentes inconscientes, receptivos y pasivos de la información. Descartan el debate sobre lucha de clase, por considerarlo innecesario en la lingüística como campo de conocimiento. Resulta ineludible discurrir que el poder social está legitimado en las estructuras educativas actuales.

La educación reproductiva analizada en los participantes agota los diálogos intersubjetivos, así como los espacios de lucha ideológica. El camino a la liberación ideológica humana se antoja complicado debido a la apariencia difusa de los objetos de reflexión. Los participantes asumen como verdadera cualquier posición cuando deviene de la autoridad. Legitima y acepta la pretensión como verdadera e inequívoca, que en nada abona para la transformación del mundo que rodea al propio sujeto. Se erige así, la hegemonía ideológica que desbasta al sujeto instruyéndole prácticas y valores impuestos.

Sírvase el relato explicado en capítulos anteriores del Levitán como ejemplo del aparato económico e ideológico del Estado por el cual se logran grupos sociales que obedecen

a sus demandas. Desde la propia consolidación del aparato educativo, el Estado consolida pretensiones ideológicas de su población de manera orgánica y simplificada.

Finalmente, obedeciendo el cuarto objetivo de investigación centrado en la explicación del desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés basado en competencias. De forma concluyente, esta investigación mostró que el aprendizaje del inglés por competencias no presupone el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la BUAP. Se ha generado una cultura centrada en el conocimiento positivo lineal homogénea. Esta ideología permea en los procesos educativos de tal manera que se centra en la productividad académica. Como se ha explicado, las competencias están centradas en la inserción laboral. De ahí que el fondo de la cuestión resida en la necesidad de “educar” para el trabajo. Solucionar problemas laborales. De ahí que el estudiante egrese con una forma de pensamiento mecanizado alejado de la divergencia y de la creatividad. La educación actual basada en competencias está limitando estudiantes para configurar el sistema económico y no el de libertad de pensamiento para el desarrollo humano. Se busca la hiper-especialización como el fin último de la educación, es ahora una actitud cultural basada en la producción material y el rendimiento que genera. Como explicaba (Giroux,2003), existe una tendencia general para consolidar la preparación de humanos con atribuciones pasivas y cuyos roles ocupacionales ya están dirigidos a determinados roles ocupacionales. Visto de esta manera, coexistimos en una educación industrializada y deshumanizante

Se debe atender en todo momento un cambio en la articulación pedagógica que erradique la transmisión de información o de conocimientos a los estudiantes. Se tiene que reconocer el fin último del pensamiento crítico, el cual no está en la inserción obligatoria de los planes curriculares. La estructuración del pensamiento crítico deviene imperante en todo el proceso de construcción dialógico entre los sujetos que participan del acto formativo. Se trata de un proceso y no de un fin curricular. Así, se extiende la asimetría, disfrazada de un lenguaje crítico y propositivo, sin embargo, alejado de provocar contra-discursos. Como

consecuencia, la ausencia de acción-reflexión cognitiva estriba en el permanente alejamiento de una educación dialógica crítica. La propuesta es la búsqueda de interacciones emanadas desde el interés entre lo político, económico, así como social todo a la par de la práctica académica. Los procesos educativos deben estar orientados al deterioro del sistema homogéneo de la dicotomía cultural y social, desdibujar a quienes aplauden la meritocracia educativa pues abrazan una indignación selectiva para justificar la desigualdad.

La apuesta es el conocimiento contemplativo, reflexivo y proactivo. Estos deben fomentarse para que el sujeto sumiso se convierta en una figura emancipadora a partir de la construcción de diálogos intersubjetivos entre pares, entre sujetos sociales.

## **Capítulo IX. Recomendaciones a futuro**

La investigación, así como su proceso metodológico estuvieron en todo momento centrados en la visión-mundo del estudiante de lenguas extranjeras. Desde su mirada se pudo explicar la realidad que les reviste en cuando al desarrollo del pensamiento crítico refiere. Al ser una investigación con carácter interpretativo estuvo centrada en participantes con características bien determinadas. Como consecuencia de lo anterior, los informantes clave proporcionaron información valiosa y bien definida. Se trata de una dicotomía informativa. Si bien la información permitió explicar el desarrollo del pensamiento crítico, lo cierto es que se torna limitativa respecto de los sujetos que le configuran. Por ello, la restricción principal de la investigación, por su propia naturaleza, es la cantidad de participantes. La sugerencia, y tomando como punto de partida el presente documento, es desarrollar un análisis cuantitativo que permita localizar una generalización de lo anteriormente expuesto.

Si bien, el reconocimiento en las formas de vida académica, así como las interacciones son fundamentales para comprender el fenómeno, lo cierto es que, para consolidar el estudio desde una mirada general, se hace imperante una instrumentación adecuada. El uso de cuestionarios, encuestas para que estadísticamente se valide que el problema no es exclusivo de los participantes en cuestión. Con dicha aproximación metodológica se podría lograr un consenso verificativo incluso con una población características más heterogéneas. El sistema deductivo conllevaría a la ratificación teórica ya generada. Por tanto, se configuraría una segunda etapa de la investigación, toda vez que ya se han construido proposiciones teóricas desde la dimensión inductiva. No se llevó a cabo de manera inversa toda vez que hubiera resultado más complejo observar las causas del fenómeno desde el método deductivo. De lo anteriormente expuesto, se conmina a continuar con la investigación cuyos objetivos sean los de configurar parámetros estadísticos.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998) Educación para la emancipación. Madrid. Ediciones Morata S.L. Pp. 105-128
- Acosta Coutín, G., & González Ramírez, C. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de Inglés en formación. *EduSol*, 7 (21), 15-27
- Aguirre, P. (1999). Sistemas Políticos y Electorales Contemporáneos. Reino Unido. México. Instituto Federal Electoral
- Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23 (1), 69-76.
- Álvarez-Gayou, J. (2006). Cómo hacer investigación cualitativa. México. Paidós. Pp. 17,23.
- ANUIES (2009). Acerca de la ANUIES. Consultado el día 15 de marzo de 2019. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>
- ANUIES (2015). Agenda SEP – ANUIES para el desarrollo de la educación superior. Propuesta de trabajo. Puebla, México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Armas, M. (2014) Por Amor A La Disidencia. 4/4. Vórtice. Puebla. Museo Amparo
- Asian Development Bank (2009). Good Practice in Cost Sharing and Financing in Higher Education. Philipinas. Asian Development Bank
- Asian Development Bank (2011). Higher Education Across Asia. An Overview of Issues and Strategies. Philipinas. Asian Development Bank
- Ayuste, A. (1998) Planteamiento de la Pedagogía Crítica. España. Editorial Grao. Pp-23-38
- Baca de Espínola, I. (2006). La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita. *Laurus*, 12 (21), 39-57
- Barajas, G. (2007) Odontología en México. Retos, formación y futura demanda de la profesión. México. Ediciones Pomares
- Beltrán Pérez Rojas, L. (2008). Aportes del estructuralismo a la identificación del objeto de estudio de la comunicación 2008. *Razón y Palabra*, 13 (63)

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. España. Universidad de Deusto
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2016). Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Lengua Meta V
- Bernal, N., & García, M. (2010). TPR-STORYTELLING. A key to speak fluently in english. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (15), 151-162
- Bertain, J. e Iturriate, J. (1998) Para comprender la Teoría Sociológica. Marxismo Crítico y la Escuela de Frankfurt. España. Editorial Verbo Divino. Pp. 215-217
- Bisquerra, R. (2014) Metodología de la Investigación Educativa. España. La Muralla, S.A. Pp 285, 286, 287, 337
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. España. Narcea
- Blanco, C. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76)
- Bonilla Carvajal, C. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, 4 (8), 243-263
- Braga, E., & Silva, M. (2010). How Communication experts express communicative competence. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14 (34), 529-538
- Bravo, N. (2006). COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMERICA LATINA. [www.CentrosComunitariosdeaprendizaje.org.mx](http://www.CentrosComunitariosdeaprendizaje.org.mx)
- BUAP (2009) Proyecto Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Cabra Torres, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (63), 91-105
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10\*), 1-18

- Camacho Monge, D. (2013). Sociología de las relaciones laborales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV (142)
- Cámara de los Comunes (2003). *The future of Higher Education*. Londres, Reino Unido. Cámara de los Comunes
- Cámara de los Comunes (2011). *Government reform of Higher Education*. Londres, Reino Unido. Cámara de los Comunes
- Cámara de los Comunes (2015). *Education, skills and productivity: commissioned research*. Londres, Reino Unido. Cámara de los Comunes
- Cambridge Assessment English (2019). Descripción de los estándares lingüísticos internacionales. Consultado el día 28 de noviembre de 2019. Disponible en: <https://www.cambridgeenglish.org/americanenglish/exams-and-tests/cefr/>
- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en el proyecto alfa Tunning Europa - América Latina. *Praxis & Saber*, 2 (4), 77-101
- Campos, A. (2007), "Pensamiento crítico", en *Técnicas para su desarrollo*, Colombia, Edición Aula Abierta
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla
- CEDEFOP (2009) *Información general sobre el CEDEFOP. Apoyo a las políticas europeas de formación profesional*. Thessaloniki, Grecia. Oficina de publicaciones
- Chacón Prado, M. (2010). Inglés con fines específicos. *Revista Espiga*, (20), 201-211
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92
- Comisión Europea (2018) *Propuesta de recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión Europea (pp. 2,3, 17)
- Conseil de L' Europe (2009) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales*. Bruselas. Council of Europe. pp. (27-32)



*de Educación Superior* (ries), México, issue-unam/Univ-ersia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24

Díaz-Narváez, Víctor Patricio, & Calzadilla Núñez, Aracelis (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 6 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1692-7273. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=562/56243931011>

Díaz, M. Geeslin, K. y Gurzynski, L. (2018) Introducción y aplicaciones contextualizadas a la lingüística hispánica. Estados Unidos de América. WILEY Blackwell. Pág. 232

Dirección General de Desarrollo Curricular (2019). Quiénes somos. Consultado el día 18 de marzo de 2019. Disponible en: <http://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/4>

Domingo, J. y Pérez, M. (2015) Pedagogía y Didáctica. Aprendiendo a Enseñar. Madrid. Ediciones Pirámide. Pág.100

Durkheim, E. (1994) Educación y Sociología. México. Editorial Colofón. Pág. 119

ENALLT (2019) Formación docente, profesores de lenguas-culturas. Consultado el día 18 de marzo de 2019. Disponible en: <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=154>

Espacio Europeo Educación Superior (2018). Desarrollo Cronológico. Disponible en; <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

Estrada M, J. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14 (1), 98-111

Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14 (22), 153-180

Estupiñán, J. y González, O. (2015) Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanos. Colombia. Universidad Santo Tomás. Pág. 105

Europass (2019) Acerca de Europass. Consultado el día 12 de marzo de 2019. Disponible en: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/about-europass>

European Institute of Innovation and Technology (2019). EIT Learning. Consultado el día 11 de marzo de 2019. Disponible en: <https://eit.europa.eu/eit-learning-concept>

- Fabra, P. (2008) Habermas: Lenguaje, Razón y Verdad. Los fundamentos del cognitivismo en Jürgen Habermas. Madrid. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A. de C.V. Pp. 60-68
- Facione, P. (coord.) (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Proyecto Delphi. American Philosophical Association Asociación Norteamericana de Filosofía
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (22), 122-143
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(22),122-143
- Fassio, A. (2016). Apuntes para desarrollar una investigación en el campo de la administración y el análisis organizacional. Argentina. Eudeba
- Fernández, E. y Silnik, G. (2012) Teología profana y pensamiento crítico. Conversaciones con Franz Hinkelammert. Argentina. Ediciones CICCUS. Pág. 24
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9\*), 1-33
- Fourez, G. (2015) Como se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. España. NARCEA, S.A. DE EDICIONES
- Galafassi, G. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad. *Contribuciones desde Coatepec*. Pp. 6-18
- Galeano, M. (2018) Estrategias de investigación social cualitativa. Colombia. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Pág. 410
- Galeano, M. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Colombia. Fondo Editorial FCSH
- García, J. (2008) Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (p.2)
- Garrido Vergara, L. (2011). Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. *Razón y Palabra*. Pp. 2-6

- Gentili, P. (2001) La exclusión y la escuela: el apartado educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*. Santiago de Chile: Colegio de profesores
- Giroux H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobierno del Reino Unido (2019). *International Education Strategy: Global potential, global growth*. Reino Unido. Department for International Trade
- Goitía, A., & Govea Piña, L., & Carrasquero, M. (2009). Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus*, 15 (30), 355-370
- Gómez-Rodríguez, L. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. *Educación y Educadores*, 13 (3), 327-346
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). Tuning-américa latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana De Educación*. No 35. pp. 151-164
- González, V. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 185-201
- Guber, R. (2015) *La etnografía. Método, Campo y Reflexibilidad*. México. Siglo XXI Editores. Pp. 41, 43
- Guerrero, J., Panqueba, J., Silgado, A. et al (2020) *Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras"*. Bogotá. Universidad Libre
- Guillén Solano, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Revista Káñina*, XXXVI (1), 205-213
- H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada en el DOF 27 /08 /2018
- H. Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el DOF 19 /01 /2018
- H. Congreso de la Unión. *Ley general del servicio profesional docente*. Última reforma publicada en el DOF 11 /09 /2018
- H. Congreso de la Unión. *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Última reforma publicada en el DOF 29 /12 /1978
- Habermas, J. (1976) *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid. Taurus. Pp. 120-145

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, II. España. Taurus Humanidades. Pp 9-43, 170-213, 402-445, 527-562
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*, I. España. Taurus Humanidades. Pp. 23-47, 122-136
- Hernández-Marín, G., & Castillo Ortega, S. (2017). Adquisición de las competencias específicas, mediante una docencia centrada en comunidades profesionales de aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15)
- Hodgson, G. (2011). ¿Qué son las instituciones?. *Revista CS*, (8), 17-53
- Horkheimer, M. (1969) *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires, SUR. Pp. 11- 33
- Horkheimer, M.. (1974) *Teoría tradicional y teoría crítica*. En: *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, , p. 242
- Hu Guangwei (2002). «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China». *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), pp. 93-105
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Vail Ballou Press
- Küng, H. (2002) ¿Por qué una ética mundial? España. Herder S.A.
- Labrador (2015) Jürgen Habermas: Acción Comunicativa, Reflexividad y Mundo de Vida. *Acta Sociológica*. Pp. 27-45
- Laval, C. (2003) *L'Ecole n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement publique*. Paris: La Découverte
- Lomas, C. (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México. FLACSO
- Lucio, R. y Cortéz, A. (2018) *Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido*. En Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (eds), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Pp. 25-52
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, (87)

- Mejía, J. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. No1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 47 – 60
- Ming García, A. (2012). La ubicación de la gramática (explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras?. *Onomázein*, (25), 107-124
- Molina-Patlán, C., & Morales-Martínez, G., & Valenzuela-González, J. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*
- Montiel, Z., y Márquez, Á. (2008). La Modernidad en Habermas: Del "sistema" (repositor) al "mundo de Vida" (liberador). *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 75-95.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2),1-23.[fecha de Consulta 10 de Mayo de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371022>
- Morales, R. (2018) Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico. En Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (eds), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Pp. 90-106
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28 (2), 255-267
- Navarro Ramírez, D., & Piñeiro Ruíz, M. (2011). Fortalezas y limitaciones con relación a los métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas públicas: un estudio de casos. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XII (23), 116-132
- Navas, G. (2011). La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia. *Revista de Pedagogía*, 32(90),145-175.[fecha de Consulta 10 de Marzo de 2020]. ISSN: 0798-9792. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65920055006>
- Níkleva, D. (2012). La adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos búlgaros del español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 45 (80), 322-343
- OCDE (2015) *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. France. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

- OCDE (2018). El programa de la OCDE. Qué es y para qué sirve PISA, France. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)
- OCDE (2019) Asian countries top OECD's latest PISA survey on state of global education. Consultado el día 12 de marzo de 2019. Disponible en: <http://www.oecd.org/newsroom/asian-countries-top-oecd-s-latest-pisa-survey-on-state-of-global-education.htm>
- Packer, M. (2018) La ciencia de la investigación cualitativa. Colombia. Ediciones Uniandes. Pág. 406
- Packer, M. (2018). La ciencia de la investigación cualitativa. Colombia. Ediciones Uniandes. Pp. 14, 22
- Padilla Góngora, D., & Martínez Cortés, M., & Pérez Morón, M., & Rodríguez Martín, C., & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 177-183
- Penalva, C. et al (2015) La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti. Ecuador. PYDLOS Ediciones
- Pilleux, M. (2006). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Chile. Estudios filológicos. 143-152
- Plaza, C. (2016) Integración de la Competencia Instrumental-Profesional en el aula de la traducción. Berlín. Frank and Timme. Pp. 79,80
- Pulido Barrios, R., & Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, (15), 128-140
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39
- Reta, V. (2009). Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos en Humanidades*, X (19), 119-137
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Oxford University Press

- Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 18. Recuperado de [https:// www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/ articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Rodríguez Díez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8 (12), 233-253
- Rodríguez, C. Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005) Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*,133-154.[fecha de Consulta 24 de Mayo de 2020]. ISSN: 1405-3543. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=654/65415209>
- Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2009) Metodología de la investigación. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya
- Roza, V., Baykova, O. y Askarbek,. K. (2016) Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Science Teachers Professional Competence. *International Journal of Environmental and Science Education*. ISSN: 1306-3065
- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Madrid: Síntesis
- Salazar Obeso, W. (2015). Exploring Communicative Competence Development in an EFLT Classroom at Cursos Libres. *Zona Próxima*, (23), 88-103
- Sanhueza Jara, M., & Burdiles Fernández, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Revista Folios*, (36), 97-113
- Searle, J. R. (2005) What is an institution? *Journal of Institutional Economics*. Pág. 5 1-22
- Secretaría de Educación Pública (2019). Visión y Misión de la SEP. Consultado el día: 10 de marzo de 2019. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep>
- Soto Flores, Armando. (2013). El artículo 3o. constitucional: un debate por el control de las conciencias. México. *Cuestiones constitucionales*, (28), 211-240
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós. Pp. 20

- Touraine, A. (1994) *Crítica de la Modernidad*. México. Fondo de Cultura Económica
- Tugendhat, E. (2002) *Problemas*. Barcelona. Gedisa
- UNESCO (2012) *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2013) *Intercultural Competences: conceptual and operational framework*. Paris, France. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNESCO (2019) Consultado de internet el día 6 de marzo de 2019. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Universidad Complutense Madrid (2019). *Estudios ingleses. Grado y Doble Grado*. Consultado el día 24 de marzo de 2019. Disponible en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-estudiosingleses-estudios-competencias>
- Universitat de Barcelona (2019) *Informació general*. Consultado el día 20 de marzo de 2019. Disponible en: [http://www.ub.edu/filologia/queoferim/grau/grau\\_est\\_ang/](http://www.ub.edu/filologia/queoferim/grau/grau_est_ang/)
- Vega Miche, R., & De Armas Urquiza, R. (2009). Tuning-América Latina y su compatibilidad con el modelo curricular cubano. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (54), 73-82
- Velasco, J. (2014) *Para leer a Habermas*. Madrid. Alianza Editorial. Pp-34-51

## **Anexos**



**DR. CELSO PÉREZ CARRANZA**  
**DIRECTOR DE LA FACULTAD DE LENGUAS**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**PRESENTE.**

Estimado Sr. Director,


Nos es grato enviarle un cordial saludo y a la vez, presentamos al Mtro. Mario Alberto Gallardo Bonilla, estudiante del tercer semestre del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), quien se encuentra realizando su tesis denominada: "Pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias en LEI", motivo por el cual solicitamos su valioso apoyo para que le brinde las facilidades necesarias, a fin de que recabe información importante para la elaboración del diseño metodológico de su investigación y del trabajo de campo, a través de estudiantes del quinto y sexto semestres de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que se imparte en la Facultad de Lenguas, a su digno cargo.

Agradeciendo la atención que se sirva dar a la presente, sin otro particular, aprovechamos la ocasión para reiterarle nuestras consideraciones más distinguida.

Atentamente

Puebla., Pue; a 27 de junio de 2019

"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"

  
Dra. María del Carmen García Aguilar  
Secretaria de Investigación y Estudios de Posgrado



Dr. Jorge A. Fernández Pérez  
Coordinador del Doctorado en Investigación e  
Innovación Educativa

c. c. p. Archivo.





## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN;

### *“Pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias en LEI”*

El presente documento busca solicitar apoyo en la investigación educativa en la que expresa los siguientes entendidos; se trata de un documento que celebran, por una parte; Mario Alberto Gallardo Bonilla, en lo sucesivo "Investigador" y por la otra parte el "Sujeto de estudio" \_\_\_\_\_.  
Por sus propios derechos, y con su libre y espontánea voluntad de realizarlo.

La investigación educativa tiene como objetivo reconocer la problemática planteada por la situación del desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias. Se trata de interpretar el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de inglés por competencias.

En primer momento, un servidor Mario Alberto Gallardo Bonilla, declaro bajo protesta de decir verdad que soy un académico, investigador y estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras adherido al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (CONACyT) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En segundo momento me permito explicar que el presente convenio sirve de utilidad científica y no representa la posibilidad de un perjuicio en contra de un tercero.



Para el caso del participante, este declara bajo protesta de decir verdad, ser una persona mayor de edad y consciente de los derechos le revisten. Dicho lo anterior, se acepta de manera voluntaria que se me considere sujeto de estudio en el proyecto de la presente investigación. Como último entendido, comprendo en su totalidad la información sobre dicho proyecto de investigación, así como riesgos, así como de beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio.

De lo anterior se hace de su conocimiento que la participación en el presente estudio no repercutirá en las actividades profesionales, académicas del sujeto de estudio. Se reconoce el derecho inalienable para que el sujeto de estudio, si así considera conveniente a sus intereses decida dejar de participar en el proyecto.

Los costes derivados del proyecto de investigación correrán a cargo del investigador, de ahí que ningún gasto será erogado por el sujeto de investigación al tiempo de tampoco recibir remuneración derivada del mismo. Los datos



obtenidos de la investigación son confidenciales por lo que los datos personales no se revelarán. En ese tenor, se explica la asignación de una clave de identificación para ocultar la identidad del sujeto de investigación. Se reconoce el derecho del sujeto de investigación a acceder a los avances actualizados de investigación en todo momento del proceso de investigación. Estos deberán ser explicados de manera simple y sencilla, pero de manera profunda al sujeto de investigación.

Bien enteradas las características y alcances de todas y cada una de las cláusulas anteriores, firman de conformidad el presente CONSENTIMIENTO INFORMADO;

Cuatro Veces Heroica Puebla de Zaragoza a \_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Protestamos lo necesario  
"El investigador"

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma

"El sujeto de estudio"

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma

