

Actualidades Pedagógicas
Universidad de La Salle
ceducaci@lasalle.edu.co
ISSN (Versión impresa): 0120-1700
COLOMBIA

2007

José Aldemar Álvarez Valencia
SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DEL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE: AVANCES Y
REFLEXIONES EN TORNO A UN PROCESO INVESTIGATIVO
Actualidades Pedagógicas, julio-diciembre, número 050
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
pp. 117-137

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



Secuencias didácticas de los docentes de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de La Salle: avances y reflexiones en torno a un proceso investigativo¹

José Aldemar Álvarez Valencia*

RESUMEN

Este artículo es un informe preliminar de los avances en el proceso de investigación en un proyecto cuyo objetivo es describir y caracterizar las secuencias didácticas que estructuran el quehacer de seis docentes de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de La Salle. Para la recolección de datos se han utilizado observaciones, fichas de clase y entrevistas semiestructuradas. Se discuten los avances surgidos del proceso de pilotaje de instrumentos realizado en 2006 y los provenientes del proceso investigativo adelantado durante el año en curso. Desde una perspectiva constructivista las secuencias de los docentes son de corte factual. Se observa que las bases estructurantes de la secuencia didáctica son las habilidades de la lengua, el libro de texto y el criterio pedagógico del profesor.

Palabras clave: didáctica, secuencias didácticas, contenidos, tipos de contenidos de aprendizaje.

DIDACTIC SEQUENCES OF UNIVERSIDAD DE LA SALLE'S LANGUAGES DEPARTMENT ENGLISH TEACHERS: ADVANCEMENTS AND REFLECTIONS AROUND A RESEARCH PROCESS

ABSTRACT

This article is a preliminary report of the advances of a research project whose aim is to describe and characterize the didactic sequences that structure the teaching practices of six teachers of English of the Languages Department at Universidad de la Salle. Data collection includes class observations, teachers' logs and interviews. The discussion focus on the advances obtained both during the piloting process carried out during 2006 and from the research process of the current year. From a constructivist perspective, the didactic sequences of the teachers are factual. It is observed that the structural bases of the didactic sequences are the language skills, the textbook and the teachers' pedagogical criterion.

Key words: didactics, didactic sequences, contents, types of learning contents.

¹ Esta investigación está siendo financiada por la Universidad de La Salle.

* Correspondencia: josea_edu@yahoo.com

Fecha de recepción: 5 de junio de 2007.

Fecha de aprobación: 27 de agosto de 2007.

“...es una importante función de la construcción teórica, el avanzar desde un “realismo” ingenuo e irreflexivo hacia un entendimiento más consciente de las asunciones, principios y conceptos subyacentes a nuestras acciones”.
(Stern, 1983)

INTRODUCCIÓN

Aunque el campo de la didáctica en lengua extranjera (en adelante DLE) ha tenido un desarrollo vertiginoso durante el siglo XX (Richards & Rodgers, 2001; Bastidas, 1993; Stern, 1983), es aún un campo que necesita una exploración más amplia en el ámbito de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés. En especial en Colombia pululan los talleres, cursos, conferencias y otros eventos que en ocasiones de forma poco crítica y paradigmática presentan los diferentes métodos o enfoques de enseñanza de inglés, que se ofrecen como panaceas para la polifonía de contextos, poblaciones y situaciones problemáticas propias de nuestro país. A pesar de que se recibe y acoge la vertiginosa corriente teórica proveniente de los expertos, se necesita más inversión investigativa en la manera como los docentes receptionan, adoptan o adaptan, y estructuran sus clases materializando determinados principios de la didáctica propia de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Lo anterior se constituye en una de las motivaciones para el desarrollo de este estudio, ya que no sólo contribuye al campo más amplio de la formación en lengua extranjera en Colombia sino además es una fuente enriquecedora de los procesos que se adelantan al interior del programa de lenguas de la Universidad de La Salle. Esta investigación busca dar sentido a las propuestas didácticas de los profesores mediante la descripción y caracterización de las secuencias didácticas, como una manera de establecer un mapa de las racionalidades que justifican la selección y ejecución de las determinadas formas de estructurar el quehacer docente. Igualmente, se busca establecer el

tipo de secuencia didáctica que prevalece más en los profesores participantes del estudio, para así indagar sobre las lógicas que les permiten el favorecimiento de ciertas lecturas de las dimensiones pedagógica, didáctica y epistemológica en su labor diaria. De forma breve, las preguntas de investigación descritas anteriormente se pueden visualizar así:

1. ¿Cuáles son las secuencias didácticas de los profesores de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de La Salle?
2. ¿Cuál secuencia didáctica sobresale en las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de La Salle?

En congruencia con las preguntas de investigación se establecieron unos objetivos. En primera instancia, el estudio pretende a través de una descripción y un ejercicio hermenéutico, la identificación y caracterización de las secuencias didácticas, es decir, los bloques de secuenciación pedagógica procedimental de las clases de los profesores. De igual manera, se busca determinar si dentro de las diferentes maneras de leer o interpretar la secuenciación de actividades o contenidos en una clase de lengua extranjera, los participantes mantienen patrones que permitan su agrupación para delinear una secuencia didáctica que los caracterice. Pero el hecho más relevante es indagar por qué se favorece una estructura de secuencia didáctica en especial. Nótese que debido a la naturaleza de este documento, que se constituye en un informe preliminar, no se espera responder estos interrogantes y alcanzar estos objetivos de forma definitiva; sin embargo, se busca dar luces acerca de cómo se ha llevado hasta el momento el proceso investigativo. En este sentido, es relevante entender cuáles son los conceptos que cimientan el marco teórico de este estudio. En consecuencia, el siguiente apartado centrará la atención en elementos como la DEL en Colombia y conceptos como el de didáctica, contenido y secuencia didáctica.

MARCO TEÓRICO

LA DISCIPLINA DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO COLOMBIANO: ANTECEDENTES

Al hablar de la DEL en Colombia, parece relevante discutir lo que expone Mondragón (2002) al referirse al campo de aplicación de los trabajos de didáctica en las universidades colombianas. El autor afirma que generalmente los estudios al interior de las universidades se refieren a exploraciones de esta ciencia hacia los niveles de educación básica o secundaria, pero muy poco a los problemas de la enseñanza en el mismo ámbito universitario. Aunque esto ha venido cambiando, según el autor, todavía pareciera que hay una “opinión generalizada, relativa a que en la universidad no hay un problema didáctico como tal” (Mondragón, 2002: 82).

A pesar de que la reflexión en torno a la cuestión didáctica ha adquirido auge en nuestro país, en parte debido a la coyuntura impuesta por la propagación de estándares internacionales, aún se necesita un nivel de intervención mayor para la cualificación de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de los estudios diagnósticos obtenidos hasta el momento en el marco del programa Colombia bilingüe (MEN, 2005) en cuanto al desempeño de los profesores, evidencian las fallencias del sistema de formación docente de los programas de licenciaturas. Aunque esta situación ha repercutido en el imperativo de cualificar mejor a los docentes universitarios, hay la necesidad de llevar a cabo muchos más procesos reflexivos e investigativos para adoptar un plan adecuado de formación que sea congruente no sólo con las necesidades y expectativas de estos docentes, sino además con las de los estudiantes que se están formando para salir a enfrentar el medio educativo tan fluctuante en las condiciones actuales de globalización.

En el marco de esta preocupación por los procesos de

formación de docentes en lengua extranjera, varias universidades ya están trabajando en la disciplina de la didáctica. Por ejemplo, en la Universidad del Valle se ha concluido que son la pedagogía, la psicología y la lingüística las bases teóricas para fundamentar un concepto de la DLE (Kostina & Arboleda, 2005). En la Universidad de Antioquia los procesos de evaluación curricular identificaron una desarticulación en los componentes pedagógico, didáctico y la práctica docente (Orrego, & Quinchía, *et al.* 2005) lo cual ha llevado a la creación de grupos de estudio para analizar y desarrollar estándares de promoción en lenguas extranjeras.

En la Universidad del Tolima, de acuerdo con Gómez y Varón (2005), la didáctica se construye a partir de la interacción entre la práctica y los procesos de reflexión que ésta genera en los docentes y estudiantes. Por otro lado, en la Universidad Javeriana la didáctica se define desde la imbricación de tres dimensiones: los medios de la enseñanza y del aprendizaje; el contenido o estructura de aprendizaje y las funciones del proceso de aprendizaje (Martínez, 2005). En la Universidad de La Salle en Bogotá, de acuerdo con el documento de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación (Baquero *et al.*, 2005), la didáctica debe encontrar sus derroteros en la investigación en el aula sobre la enseñanza y sobre las prácticas pedagógicas.

DIDÁCTICA: UNA CARACTERIZACIÓN

Cuando se habla de didáctica se hace por antonomasia referencia al término currículo. Stenhouse (1987: 100) se refiere al currículo como las “...verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y la naturaleza de la enseñanza”. En otras palabras, éste representa un amplio espectro de aspectos que definen los criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento, unos materiales y unos procesos que permiten el desarrollo de unos objetivos educativos. Una postura que concuerda con esta

concepción de currículo, es la que mantiene Coll (1991) quien considera que un currículo se compone de un proyecto o diseño curricular y otro componente referido al desarrollo o aplicación del currículo; es en este segundo componente en el cual se ubica la didáctica.

Una comprensión de la didáctica debe integrar tres dimensiones que constituyen posturas desde las cuales se le puede entender, esto es, desde lo epistemológico, lo educacional y lo filosófico. Estas dimensiones interactúan de forma multidisciplinar y generan diferentes aplicaciones de la didáctica en los múltiples ámbitos del conocimiento. Además, es preponderante considerar cuatro ejes que contribuyen a la definición de la didáctica: su *carácter o estatus epistemológico* y sus *funciones como un área de conocimiento*, su *objeto de estudio*, su *finalidad* y su *forma de construir saberes*.

Con respecto al primer eje, obsérvese que tradicionalmente la didáctica se ha definido como “el arte de enseñar” (Comenius, 1986), entendida como los medios o procedimientos encaminados a la transmisión de conocimientos. Posteriormente dejó de conceptualizarse como un “arte” para adquirir el estatus de ciencia. Bajo esta perspectiva, Estebaranz García (1999) encuentra que algunas de las definiciones más comunes en el desarrollo de la didáctica provienen de la perspectiva técnico-racional, de ahí que cite a Rosales (1998) quien afirma que es una ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje. Mientras tanto autores como Benedito (1988), Fernández Pérez (1977) y Rosales (1988) (citados en Estebaranz García, 1999) sostienen que la didáctica está en camino de ser una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica.

Otros autores como Brousseau (2006) sostienen que es una teoría fundamental de la comunicación o ciencia de la comunicación impuesta de los conocimientos (en sus distintas áreas), y de sus transformaciones

útiles a las personas y a las instituciones humanas. Para este autor el estatus científico y tecnológico de la didáctica es relevante, pero al mismo tiempo, apunta que ésta debe tener un impacto en la cultura y busca su transformación; lo que genera puntos de encuentro entre la concepción técnico-instruccional y una perspectiva crítico-hermenéutica.

Otras posturas la definen como una disciplina o campo ubicado dentro de las ciencias de la educación (Álvarez 2000; Kostina y López 2005, Litwin 1997a y Mendoza Fandiño, 2004, entre otros). De esta forma se percibe que hay una falta de acuerdo con respecto al estatus de la didáctica. El hecho de considerarla algunas veces como un campo de conocimiento proveniente de la educación, en otras una ciencia de la educación, una disciplina educativa o pedagógica, parece evidenciar que el fantasma de la racionalidad técnica o práctica y muchos de sus principios cientificistas, racionalistas y empiristas son puertos de partida para la definición y establecimiento de sus funciones.

Ahora con respecto al *objeto de estudio* de la didáctica, Estebaranz García (1999) concluye que debe ser el de los procesos de enseñanza, pero asumiéndolos como procesos sociales comunicativos inmersos en un contexto específico. De la misma manera, Álvarez (2000), Litwin (1997a) y Brousseau (2006) consideran que la didáctica es una teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se enmarcan. Así pues, la dimensión de la enseñanza sobresale como el objeto de estudio de la disciplina didáctica.

En relación con la *finalidad de la didáctica*, se subraya su necesidad de optimizar los procesos de enseñanza (Álvarez, 2000). Similarmente, Brousseau (2006) expresa que a la didáctica le atañe la construcción de conocimientos y la manera como se utiliza para satisfacer las necesidades de las sociedades y de los individuos que las conforman; lo cual entra en concordancia con lo que piensa Litwin (1997a)

quien producto de su investigación con profesores universitarios, concluye que se debe propender por un tipo de enseñanza en el que converjan una fuerza moral y una epistemológica desde el profesor y que provoquen un impacto en los educandos.

El último aspecto constitutivo de la didáctica es la *forma en que elabora sus saberes*. Varios autores subrayan la importancia de la construcción de sus marcos teóricos desde la simbiosis entre la teoría y la práctica. Litwin (1997a, b) Estebaranz García (1999), Brousseau (2006), Álvarez (2000), Mendoza y Fandiño (2004), Vez (2001), De Zubiría (2004) y Stenhouse (1984) entre otros, enfatizan que la interacción entre teoría y práctica deben ser producto de la investigación llevada a cabo por el docente en su contexto educativo y, consecuentemente, debe generarse el conocimiento inherente a esta disciplina.

Finalmente, la didáctica encuentra una conceptualización cuando se articulan todos los elementos anteriormente reseñados. Desde la perspectiva que se asume en este estudio, la didáctica se concibe como una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que hace una construcción de su saber disciplinar basada en la reflexión y el dialogismo entre las dimensiones (epistemológica, educacional y filosófica) que la conforman y los agentes que participan en los procesos pedagógicos (comunidad educativa: docentes, estudiantes, administradores, padres de familia, gobierno nacional). Es decir, la didáctica debe ser estudiada partiendo de la práctica la cual alimenta la teoría y así mismo la teoría debe volverse sobre la práctica para enriquecerla. La mirada debe hacerse teniendo en cuenta su historicidad y su discursividad social y la relación inter, multi y transdisciplinar que establece con las demás áreas del conocimiento.

Para terminar este apartado es importante hacer una distinción entre didáctica general y didáctica especial. Todas las disciplinas presentan lógicas de ac-

tuación pedagógica que corresponden a lo que se conoce como didáctica general. Sin embargo, cuando los diferentes campos de conocimiento se instauran en las prácticas cotidianas se constituyen unas didácticas de forma separada (Iaies, 1992), que se han llegado a conocer como didácticas especiales (Salvador, 1991). Kostina y López (2005: 134) indican que la didáctica específica o especial se “ocupa de la integración de un saber específico y un conocimiento pedagógico o través de la investigación y con miras a un currículo particular”. En este sentido, dentro de este tipo de didácticas de naturaleza más local se encuentra *la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE), de las matemáticas, de las ciencias naturales etc.* Es así como la didáctica general constituiría un tipo de macrodisciplina mientras que las didácticas especiales, como las de las lenguas extranjeras, conformarían una microdisciplina.

La DLE en términos generales es una disciplina reciente (Vez, 2001) de carácter interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional como sugieren Álvarez (2001), Vez (2002) y Kostina y López (2005). Se puede observar que ésta articula un saber específico que engloba los componentes léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos etc., que conformarían la competencia comunicativa en un determinado código lingüístico. Además, conecta estos elementos con un saber pedagógico que se articula con la práctica y la reflexión teórica en la realidad de la enseñanza, en los contextos educativos.

LA ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y EL CONCEPTO DE CONTENIDO COMO DIMENSIÓN NUCLEAR

La manera como se articula el conocimiento en las diferentes áreas del saber ha recibido atención, y esta preocupación por describir cómo el accionar pedagógico contribuye al aprendizaje o no, ha gestado el término de secuencia didáctica. Este concepto proviene esencialmente de las aproximaciones constructivis-

tas al diseño de una clase. En esta línea, Zabala Vidiella (1997: 16) puntualiza que es "...un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos...". Por su parte, Coll (1991: 67) utiliza el concepto de secuencias de aprendizaje que requieren la realización de tareas, estas últimas definidas como "un conjunto coherente de actividades... [en el que se] da siempre una secuencia en las ejecuciones...".

En la tradición de la DLE el concepto de secuencia didáctica no es común, siendo reemplazado por el de *Procedure* o *Procedimiento*, el cual es definido como "las técnicas, prácticas y comportamientos que operan momento a momento en la enseñanza de una lengua... el nivel de procedimiento tiene que ver con cómo [las] tareas y actividades se integran en las clases y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje" (Richards & Rodgers, 2001: 31). La secuencia de actividades que se cristaliza en el procedimiento señala la puesta en práctica de un determinado método o enfoque.

Cuando se habla de didáctica y secuencias didácticas se hace necesario considerar a la par el concepto de contenidos de aprendizaje. Una didáctica está en directa correlación con los contenidos del área de conocimiento en la que se enmarcan (Litwin, 1997a; Coll, 1991 y Zabala Vidiella, 1997). En el ámbito de la DLE el contenido es primordial puesto que su conceptualización en parte ha determinado las secuencias didácticas de los métodos que han surgido hasta el momento. En la mayoría de los métodos de enseñanza en lengua extranjera generalmente se han privilegiado los elementos lingüísticos como axis de organización curricular. Sin embargo, las nuevas visiones provenientes de las diversas sub-disciplinas de la lingüística, la psicología, la antropología y la sociología en las últimas décadas han introducido un cambio en la concepción del contenido, puesto que ha habido un tránsito de consideraciones puramente

lingüísticas o gramaticales hacia lógicas funcionales y comunicativas que ubican a la lengua en un plano en donde la construcción y negociación de significados constituye su esencia (ver Richards, 1985; Bastidas, 1993; Vez, 2001). Este movimiento conceptual del término contenido ha producido una diversidad y multi-aplicabilidad de los principios de los métodos o enfoques, lo que ha dado lugar a la articulación de incontables secuencias didácticas.

Desde la perspectiva del constructivismo, acerca de la forma cómo se tratan los tipos de contenidos, se puede reseñar la propuesta que han discutido autores como Coll (1991), Zabala Vidiella (1997), Escamilla (1993) y Gonzáles *et al.* (1998). En este enfoque, señala Zabala Vidiella (1997: 38): "la tipificación de las características de dichos elementos, que denominamos contenidos, es una construcción intelectual para comprender el pensamiento y el comportamiento de las personas".

Siguiendo la misma línea teórica del constructivismo, se distinguen tres tipos de contenidos: conceptos, principios y procedimientos (Coll, 1991); aunque Zabala Vidiella (1997) se refiere a cuatro: contenidos factuales, contenidos de conceptos y principios, contenidos de procedimientos y contenidos actitudinales. Los contenidos de tipo factual tienen que ver con el conocimiento sobre hechos, acontecimientos, situaciones, datos etc. Los contenidos de concepto y de principios designan un conjunto de hechos, objetos o símbolos que poseen características comunes, y los de principios muestran los cambios que se producen en hechos o situaciones y describen relaciones de causa-efecto. Los contenidos procedimentales comprenden las reglas, técnicas, métodos, habilidades, acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de un objetivo. Los contenidos actitudinales de enseñanza contienen actitudes, valores y normas.

Una examen al campo de la DLE a partir de los postulados del constructivismo para tipificar los contenidos podría mostrar, de acuerdo con lo discutido anteriormente, que las diferentes visiones de enseñanza de inglés, en general, inicialmente priorizaron los contenidos factuales, y de conceptos y principios. La era de los métodos, además, asume los tipos de contenidos procedimentales dado que su interés se tornó hacia la promoción de la capacidad de los estudiantes para aplicar los contenidos factuales (declinaciones, vocabulario etc.) y los principios tales como las reglas de constitución oracional, conjugación de tiempos verbales etc. Una mirada acerca de cómo se materializan estos principios en la clase de lengua extranjera se abordará más adelante en este documento como ejercicio de análisis preliminar de los datos. Por el momento, una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación puede contribuir para un mayor entendimiento del proceso de selección de participantes, recolección y trato de la información.

METODOLOGÍA

Este estudio corresponde a un proyecto de investigación de carácter cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo ya que la intención de los investigadores es comprender los diferentes escenarios, situaciones y los docentes desde su ejercicio, creando relaciones directas entre las evidencias de clase y la información proveída por los mismos docentes participantes, como lo establecen Merriam (1998) y Seliger & Shohamy (1990). Se busca describir y llegar a una comprensión del significado de las acciones de los docentes, en este caso en relación con las secuencias didácticas, y descubrir los patrones inherentes a dichas acciones (Sandín, 2003).

De la misma manera, esta investigación acoge un enfoque de estudio de caso -siguiendo a Stake (1998) y Merriam (1998)- debido a las particularidades del

fenómeno que se quiere observar. Una secuencia didáctica es la suma de varias complejidades que se estructuran en la dinámica de una clase, su funcionamiento integra varias dimensiones, elementos y participantes que la hacen particular. En este sentido, bajo los principios de este tipo de estudio se espera obtener una descripción profunda de las secuencias didácticas puesto que como sugiere Stake (1998: 11): “De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular... para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

El papel de los investigadores es el de observadores no participantes u observadores completos como lo denomina Merriam (1998). En este tipo de rol el observador busca no intervenir en las dinámicas del contexto estudiado. Por lo tanto, como lo señalan Seliger and Shohamy (1990: 120), se cumple el propósito “de la observación no participativa [que] debe ser el de reconstruir lo que los sujetos están experimentando de la forma más apropiada”.

PARTICIPANTES

La selección de los participantes para la investigación fue dirigida o intencional (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005), se hizo teniendo en cuenta a los docentes que estaban enseñando inglés como lengua extranjera en primero, tercero y quinto semestre del programa de licenciatura, que habían trabajado con la Universidad durante el último año y que aceptaron ser parte del proyecto. En total fueron seis participantes, dos de primer semestre, dos de tercer semestre y dos de quinto semestre. Para darles a conocer el proyecto a los posibles participantes, se les informó individualmente y se les preguntó acerca de su disposición para participar; inmediatamente después se firmaron los formatos de consentimiento (ver anexo 1).

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es de anotar que los instrumentos han atravesado por un proceso de pilotaje. El primer instrumento fue una observación de tipo abierta (anexo 2) apropiada para registrar el micro mundo de las clases de lengua extranjera. Seliger and Shohamy (1990) consideran que una observación abierta u observación no estructurada permite obtener datos más amplios y de mayor riqueza ya que se pueden registrar aspectos relevantes para la descripción del contexto que se observa. Se utilizó un sistema de observación de registro continuo (Croll, 1995) en el cual se reportaron de forma constante los sucesos que conformaban parte del desarrollo de la clase, con referencia a lo que hacen el docente y los estudiantes.

El segundo instrumento utilizado fue la ficha de campo (anexo 3) que permitió una indagación reflexiva de una serie de eventos que demarcan y muestran el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento buscó recolectar las reacciones de los docentes y estudiantes, por esto se le pidió a los docentes diligenciar este formato al finalizar las clases con el objeto de contribuir a la descripción más detallada de las secuencias didácticas.

El tercer instrumento fue una entrevista semiestructurada (anexo 4) que se llevó a cabo con los participantes al final del proceso de observación, su objetivo fue el de indagar sobre aspectos relacionados con los procesos de enseñanza que los profesores lideran en sus clases. Tal como señalan Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), retomando a Gaskel (2000: 159), la entrevista es “un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras”. Estas entrevistas constituyeron una forma de triangulación de la información recolectada durante las sesiones de observación y a partir de las fichas de campo que los profesores diligenciaron.

RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

Como ya se mencionó al principio de este artículo, la investigación se encuentra iniciando la fase de análisis de información; sin embargo, es relevante observar que tanto la etapa de pilotaje como la de recolección en sí de los datos aportan elementos que se constituyen en avances y permiten construcción epistemológica y teórica. Por lo tanto son de valor para promover la discusión y reflexión en el campo de la investigación. En este apartado se hace una reflexión en torno a los avatares que conlleva el encuentro y el desencuentro con la teoría y el acto investigativo. Se hace una aproximación analítica de la información desde un marco constructivista y se comenta acerca de algunos aspectos que generan discusión, provenientes del proceso investigativo durante el año en curso.

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN SURGIDOS A PARTIR DEL EJERCICIO DE PILOTAJE DE INSTRUMENTOS

El proceso de pilotaje de los instrumentos significó la posibilidad de desaprender y reaprender aspectos que sólo la particularidad de una investigación puede generar. Inicialmente se propuso la utilización de una matriz de punteo (anexo 4) para registrar las clases de los docentes; pero la experiencia de su utilización evidenció que los fenómenos investigativos determinan en gran medida los medios e instrumentos para su observación y descripción. Hay unas lógicas internas a la epistemología de los hechos investigativos que determinan el cómo éstos se deben leer. Una matriz de punteo era limitada para registrar el micro mundo de una clase en lengua extranjera, el cual no es estático ni tiene secuencias fijas; esto debido a que la actividad de un profesor de lengua extranjera es el producto de la intersección de muchas dimensiones las cuales provienen de una construcción personal, sus creencias y la interacción que sucede en el aula (Richards y Lockhart, 1994).

Otro aspecto relacionado con la matriz de observación es el tipo de categorías que se buscaban identificar en las clases. En ocasiones los marcos teóricos que se acomodan muy bien a los fenómenos observados parecen producir un efecto de encantamiento en los investigadores, haciéndolos asumir enfoques apriorísticos. En el contexto de este estudio de manera desapercibida se empezó a adoptar un marco teórico y analítico proveniente del constructivismo. Esto se observó cuando se decidió abandonar la implementación de la matriz de observación para adoptar un modelo de observación abierta.

La observación abierta permitió la ampliación del panorama investigativo y se pudieron encontrar muchos otros elementos que no se habrían podido determinar con un instrumento de tipo estructurado: mírese el siguiente extracto de clase: *“La profesora le dice a los estudiantes... que abran sus libros en la página 28, les dice que hagan el ejercicio 1. Después le pide a un estudiante que lea un texto acerca de un artista, le solicita que lea en voz alta. Ella les pregunta si había vocabulario nuevo y los estudiantes no responden, así que le pide a otro estudiante que continúe leyendo. Después empieza a hacerles preguntas de comprensión acerca de la lectura...”* (Observación de clase, oct. 3, 2006, Mary).

Mediante este tipo de observación fue posible no sólo centrar la atención en el docente y la secuencia

de actividades que proponía, sino además se pudo advertir que el desempeño del estudiante también determina la dinámica de la clase y la puede direccionar en muchos casos. Esto permitió concluir que la secuencia didáctica viene determinada por el profesor pero además por el estudiante y la dinámica de la clase. En el extracto se ve como la profesora en su interacción con los estudiantes tiene que evitar, sobrepasar o cambiar de actividad o secuencia de actividad debido a las reacciones de los estudiantes. Por ejemplo, mírese que la profesora hace una pregunta abierta con relación al vocabulario de la lectura y nadie contesta. De manera que ella decide continuar y no persistir, sin embargo posteriormente, ella reintenta inquirir acerca de la lectura pero esta vez con preguntas de comprensión dirigidas. La anterior actitud de los estudiantes de alguna manera determinó la adopción de otra estrategia de pregunta como se observa al final de la cita.

Pero a pesar de las nuevas perspectivas encontradas, se consideró que una lectura desde los marcos del constructivismo, y los tipos de contenidos para establecer las secuencias didácticas que éste propone, podrían iluminar nuevas lógicas de lectura de una clase de lengua extranjera. Esta reflexión nos indujo a realizar un estudio preliminar de la información recolectada durante la etapa de pilotaje. Para el análisis se utilizó la siguiente tabla:

TABLA 1. MATRIZ DE ANÁLISIS

| Fase de la secuencia | Secuencia de actividades de aprendizaje | Acción | Tipo de contenido | Tipo de secuencia |
|----------------------|---|--------|-------------------|-------------------|
| Presentación | | | | |
| Práctica | | | | |
| Producción | | | | |

La información emergente del pilotaje y su análisis revela que la secuencia didáctica implementadas por los docentes de inglés en el programa de licenciatura tiene una tendencia a estar distribuida en tres fases que, como generalmente lo ha registrado la literatura que ha estudiado el desarrollo de una clase de lengua extranjera, comprenden una fase de **presentación**, una de **práctica** y una final de **producción**, el paradigma de las tres P (Willis, 1996; Brown, 1994 y Vez, 2001). En cada una se presentan varias actividades o secuencias de actividades como se evidencia en la tabla, con diferentes tipos de contenidos que se pueden clasificar en contenidos de hechos, conceptos o principios; de procedimientos y de actitudes. Teniendo en cuenta esto, y después de revisar las observaciones de los participantes, se decidió determinar las secuencias didácticas en términos de los contenidos que cada actividad y cada acción representaba.

Para demostrar como funciona la tabla antes propuesta, se va citar un fragmento de una observación de una clase:

La profesora dice “vamos a la página 122” y les pide que trabajen en parejas para completar el ejercicio número 2,...la profesora le pide a un estudiante que lea el ejercicio, el estudiante dice “I travelled”... ella corrige su pronunciación y explica “es un sonido vibrante, porque está en las cuerdas vocales” ella hace que los estudiantes repitan la palabra con sus dedos en la garganta”... La profesora dirige preguntas de comprensión acerca del párrafo que los estudiantes leyeron y completaron... les pide que describan dos personas de las que se encuentran en el libro... cuando los estudiantes empiezan a hablar en español ella les pide que no lo hagan” (Observación de clase, Oct. 2, 2006, Margareth).

La muestra anterior describe el inicio de la fase de *Presentación* en la cual se intentaba diferenciar el significado de unos verbos y conectarlos con el tema de la unidad que era el presente perfecto. En la siguiente tabla se ilustran las actividades que se encuentran en esta muestra, las acciones, los tipos de contenidos, así como el tipo de secuencia didáctica que caracteriza esta fase de la clase.

TABLA 2. ANÁLISIS DE LA PRIMERA FASE DE UNA CLASE

| Fase de la Secuencia | Secuencia de Actividades de aprendizaje | Acción | Tipo de contenido | Tipo de secuencia |
|----------------------|---|---|--|-----------------------------|
| PRESENTACIÓN | Vocabulario | -Predicciones -Presentación de significados | -Factual -Factual | Factual y principios |
| | Pronunciación | -Repetición en coro | -Factual | |
| | Vocabulario | -Predicciones -Presentación de significados -Revisión | -Factual -Factual -Procedimental | |
| | Gramática | -Reconocimiento de tiempos verbales | -Factual-principio | |

En esta primera fase se observa que la profesora realiza cuatro actividades y varias acciones dentro de estas: vocabulario, pronunciación, vocabulario y gramática. La denominación de estas actividades o acciones se basó en la prominencia o énfasis que la profesora le atribuyó a cada una. Es decir, para la primera actividad se decidió denominarla de *vocabulario* debido al énfasis que ella otorgó a su desarrollo. Nótese que en esta primera parte la participante busca concentrarse más en lo que tradicionalmente se ha llamado micro-habilidades: vocabulario, pronunciación, gramática (Brown, 1994).

Del análisis de la primera fase y los contenidos para las acciones asignadas, se puede concluir que hay una tendencia hacia lo factual y los contenidos de principios para constituir secuencias didácticas de tipo factual y de principios. El proceso que se siguió fue el de analizar de la misma manera las otras dos fases de la clase: práctica y producción. Así en términos globales, el escrutinio de la información recogida hasta el momento en el pilotaje mostró que los tipos de contenidos predominantes en las secuencias de los profesores eran factuales. No obstante, no hubo un distanciamiento muy marcado con respecto a los contenidos procedimentales. Con respecto a las secuencias de contenidos actitudinales, se encontró que son los tipos de contenidos que tiene menos inclusión en las secuencias didácticas de los profesores participantes.

Posterior a este ejercicio de análisis, se ha realizado una exploración teórica más amplia alrededor de las secuencias didácticas o los *procedimientos* de aula que dentro de la literatura en lengua extranjera se describen. Esto ha permitido visualizar otras categorías analíticas por lo cual se decidió que aunque una visión desde el constructivismo para abordar las secuencias didácticas era probable, parecía más pertinente una exploración más centrada en los constructos y marcos de análisis propios de los procesos que subyacen a la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Lo que es muy significativo señalar aquí es como a través del proceso de pilotaje se dio un avance en todos los sentidos, no sólo en la construcción de los instrumentos sino en la mirada que se le iba a dar al hecho u objeto de investigación. Se realizó una construcción del fenómeno investigativo y se pudo comprobar que el proceso de pilotaje es en sí un hecho investigativo; ya que proporciona un avance en la construcción conceptual, metodológica y analítica.

AVANCES PROVENIENTES DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN DURANTE EL AÑO EN CURSO

Las observaciones, la lectura de las fichas de campo y las entrevistas han mostrado varios elementos de análisis para determinar las secuencias didácticas que se configuran en las clases de los participantes. En este apartado brevemente se esbozarán aquellos aspectos que de forma preliminar han adquirido importancia en el escrutinio de la información.

Dentro de los aspectos que han empezado a emerger se ha encontrado que el libro de texto constituye un hecho importante en las didácticas de los profesores de la Universidad de La Salle. Inicialmente se pensaba que la utilización del libro era parte de la dinámica *normal* de las clases de la universidad y que, por lo tanto, estaba directamente relacionado con las secuencias didácticas. No obstante, los instrumentos han mostrado que tal importancia depende de muchas variables y diversas aproximaciones a la utilización del texto. La mayoría de los profesores consideran que el libro es relevante en cuanto dictamina la secuencia de las unidades didácticas, como se puede analizar en la siguiente muestra: “*Es como una guía. ¿Sí?, el libro me muestra el camino. Bueno tú tienes que empezar con el presente simple, yo digo, tengo que tomar esto (del libro)... yo profundizo en aquello...*” (Margareth, entrevista marzo 23, 2007)”

Al igual que otros participantes, la profesora Margareth sugiere que el libro es relevante en cuanto dice

qué es lo que hay que dictar, es decir, los contenidos de aprendizaje los cuales en un libro están secuenciados por unidades o módulos. Sin embargo, nótese que el texto no determina sus secuencias didácticas, los participantes afirman que *toman* lo que necesitan o adhieren algo extra de acuerdo con su criterio. Entonces el uso del libro puede ir en cualquier momento de la clase o simplemente puede no utilizarse mientras se sigan los contenidos que éste propone.

Un aspecto a resaltar es el hecho de que el libro determine qué se debe incluir en el sílabo, y no al contrario, que el sílabo sea el criterio para decidir que se va a enseñar y en consecuencia que el libro represente solamente una herramienta. Esta dinámica de construcción del sílabo en un programa de licenciatura puede tener varias incidencias. Hay que tener en cuenta que un libro es un compendio ideológico, en el cual se fusionan dimensiones como una visión de la lengua, de su enseñanza, una visión del aprendizaje de una lengua extranjera, las técnicas y procedimientos entre otros. Cómo se asumen estos aspectos al tomar la decisión de usar un libro por parte de una institución y cómo lo asumen y materializan los docentes quienes son los que le dan uso, son preguntas que necesitan exploración.

En el momento, sin ánimo axiomático, se podría aseverar que el criterio para organizar las secuencias didácticas de los profesores está marcado por conceptos como el de habilidades de la lengua, es decir, las clases se estructuran en diferentes secciones en las cuales se da más prioridad a la dimensión oral, escrita, lectora o escritural. Sin embargo, dentro del desarrollo de esas secciones se dan varias tareas, actividades o ejercicios, lo que generaría una secuencia didáctica con características muy particulares debido a las dinámicas especiales que se imbrican en las clases de lengua extranjera.

Por otro lado, las entrevistas así como las fichas de clase evidenciaron que hay una plasticidad en la ma-

nera como los profesores entienden y definen algunos conceptos de uso generalizado en el campo de la didáctica del inglés. En esa misma medida, términos como tarea, actividad y ejercicio entre otros tienen o no diferentes conceptualizaciones en la voz de los docentes.

(Investigador: ... ¿que hace más en sus clases, tareas o actividades?)

Margareth: En verdad,... no entiendo la diferencia bien...") (Entrevista, marzo 23, 2007)

Lo anterior así como las respuestas de otros docentes dejaron ver que aunque en una clase de inglés hay muchos conceptos que se manejan comúnmente, en realidad muchos de ellos no han recibido conceptualización o reflexión aunque hagan parte del discurso pedagógico cotidiano de los docentes. Esto en parte se debe a que la misma literatura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras difiere mucho en la manera como define y emplea ciertos términos, en relación con esto Brown (1994: 51) establece que: "Hay en la actualidad una mezcla de términos tales como técnica, tarea, procedimiento, actividad y ejercicio frecuentemente utilizados de forma un poco descuidada en la profesión". Pero esta inexactitud conceptual no sólo se observa en los docentes, en su mayoría usuarios de la teoría, sino además en los mismos teóricos que de forma indiscriminada utilizan estos términos. Lo anterior se ha hecho evidente a través del desarrollo de este estudio en el cual se ha observado un tratamiento diverso y en ocasiones contrapuesto de los conceptos de actividad, tarea y técnica.

En este sentido Richards y Lockhart (1994) al igual que Wallace (1991) y Freeman (1996) afirman que los profesores tienen muchas maneras de construir las lógicas de comprensión de su quehacer y una de las más relevantes sucede en la praxis educativa. Estas lógicas tienen que ver con los modos particulares en

que nombran las cosas que hacen y cómo las ponen a interactuar, en ocasiones en ausencia o presencia de criterios de coherencia. Por esto, se necesita una exploración más amplia para poder explicitar en que manera las formas de hacer de los docentes se distancian de las conceptualizaciones de la teoría (Litwin, 1997a, b; Estebananz García, 1999; Brousseau, 2006; Álvarez, 2000; Mendoza y Fandiño, 2004; Vez, 2001; De Zubiría; 2004 y Stenhouse, 1984),

La discusión acerca de cómo estructuran y secuencian las actividades los profesores de la universidad, es decir, la búsqueda de un entendimiento de la armazón de su secuencia didáctica, va arrojar información que no solamente hablará de qué es lo que hacen en sus clases sino además de los fundamentos epistemológicos y filosóficos que instauran sus prácticas pedagógicas. Así se esperan encontrar elemen-

tos que permitan reconocer una visión de la lengua, del aprendizaje, la asunción de un método al igual que las huellas de un paradigma de construcción de conocimiento que subyace al accionar didáctico de los docentes.

Este reporte, sin pretensiones de presentar informaciones o conclusiones definitivas, reflexiona en torno a un proceso investigativo y unas miradas analíticas preliminares. En lo que sigue de la investigación, se busca no sólo realizar un ejercicio descriptivo e interpretativo de mayor profundidad que permita una reflexión en el seno del quehacer del docente Lasallista, sino además se hace una apuesta por un proceso de construcción teórica que produzca un impacto en las maneras de entender, replicar, construir o reconstruir la didáctica de una lengua extranjera en las clases de inglés.

ANEXO 1.

ENGLISH DIDACTICS AT UNIVERSIDAD DE LA SALLE: A DESCRIPTIVE STUDY OF THE ENGLISH TEACHERS' DIDACTIC SEQUENCES AT THE LANGUAGES TEACHING PROGRAM.

Estimado docente:

Durante el presente semestre, en la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés se llevará a cabo el proyecto de investigación: English didactics at Universidad de La Salle: a descriptive study of the English teachers' didactic sequences at the languages teaching program.

El proyecto busca observar cómo se desarrollan las clases de inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta las actividades que componen la didáctica de los profesores. Se pretende así describir las secuencias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La recolección de datos para el proyecto se hará durante el semestre académico. Ésta incluye observación de clases, la compleción de un registro de clase por parte del docente y una entrevista. Las observaciones de clase serán realizadas por los investigadores principales y los estudiantes asistentes de la investigación.

Los hallazgos de la investigación se recopilarán en un informe final que se presentará al Departamento de Investigaciones de la Universidad de La Salle. De igual manera, se socializarán dichos resultados en conferencias especializadas y en un artículo que esperamos publicar.

Su participación es de vital importancia para este proyecto y es de carácter voluntario. A todos los participantes se les garantizará:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información recolectada.
3. El acceso y la verificación de la información recolectada.
4. Que los resultados del proyecto NO tendrán ninguna incidencia sobre su asignación laboral y posición en la universidad.

Agradecemos su gentil atención y su autorización para colaborar en el desarrollo de este proyecto. En caso afirmativo, favor completar la información que se encuentra a continuación.

Grupo de Investigación "Didactike"

José Aldemar Álvarez V. (Área de inglés)

Diana Ariza (Área de inglés)

Profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras

Nombre del docente _____

Nombre que sugiere se emplee en el reporte final _____

Fecha: _____ Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

ANEXO 3

Teacher: _____

Class: Introduction to English (First semester)

Schedule: Thursday 8:00 to 10:00 p.m. ___ Friday 6:00 to 8:00 p.m. ___ (Mark "X")

Date: _____

TEACHER'S LOG

Dear teacher, this document aims to find out about the activities you develop during the class in order to establish their sequence and organization during a didactic unit. You can fill out this sheet during or after your class session. Thank you for your cooperation.

1. Topic (s): _____

2. This lesson was intended to: review _____ introduce _____ further develop _____ conclude _____ a topic.
(Mark (X) all that apply)

3. The main learning objective of the class was: _____

4. Please write the activities in the order you carried them up during the class, please be as descriptive as you can.

| Activity | Objective | Material used |
|----------|-----------|---------------|
| | | |

ANEXO 4

ENGLISH DIDACTICS AT UNIVERSIDAD DE LA SALLE: A DESCRIPTIVE STUDY OF THE ENGLISH TEACHERS' DIDACTIC SEQUENCES AT THE LANGUAGES TEACHING PROGRAM.

Teachers' interview

Dear teacher this interview aims to delve into some issues regarding your teaching practice and will consider the observations done during the last weeks. Thanks for your cooperation.

During the interview I would like to talk about some of the things that we observed in one of your classes and some general issues about your teaching. Therefore, please think that all the questions we are using refer specifically to the class we observed.

1. What aspects do you consider in order to plan a class?

2. Are you familiar with the term didactic unit?

What determines a didactic unit for you? How do you know a didactic unit starts and finishes? What is the role of the syllabus when you think of planning a didactic unit?

3. Can you please describe in detail one of your regular class sessions in the group we observed?

What language teaching method are you implementing in this class?

4. What do you use more, tasks or activities? Why?

What activities or tasks do you favor in this class?

What procedure do you follow when you do a grammar/listening/ speaking/writing exercise?

5. What materials do you use in this class?

What is the role of the textbook in your classes or in special in the class observed?

What would be the difference between a class with or without a textbook?

6. Do you think that the methodology you use with the class we observed is similar to the one you follow in the other classes you have in the University? Yes, no, why?

ANEXO 5

Didácticas del inglés:

Un estudio descriptivo de las secuencias didácticas de los docentes de inglés de la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de La Universidad de La Salle

Observador: _____ Fecha: _____

Docente: _____ Asignatura: _____

Tema de la unidad didáctica: _____

Hora: _____ Observación No. : _____ Secuencia didáctica No. _____

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | | | | |
|--|------|------------|--|--|---------|------------|--------------------|
| Actividades | núm. | Contenidos | | | Función | Materiales | Cont. predominante |
| Diálogo estudiante /docente (rapport) | | | | | | | |
| Saludo | | | | | | | |
| Revisión tarea | | | | | | | |
| Gramaticales | | | | | | | |
| Fonética (explicación) | | | | | | | |
| Vocabulario | | | | | | | |
| Repetición oral | | | | | | | |
| Deletreo | | | | | | | |
| Lectura en parejas o grupos | | | | | | | |
| Temas sobre personajes, hechos o fechas | | | | | | | |
| Presentación de un tema | | | | | | | |
| Aspectos gramaticales | | | | | | | |
| Aspectos fonéticos | | | | | | | |
| Vocabulario y expresiones | | | | | | | |
| Repetición oral | | | | | | | |
| Escritura | | | | | | | |
| Valores, actitudes, normas | | | | | | | |
| Práctica o producción | | | | | | | |
| Gramática (Texto) | | | | | | | |
| Escucha (Texto) | | | | | | | |
| Lectura (Texto) | | | | | | | |
| Vocabulario y expresiones | | | | | | | |
| Práctica de diálogos del texto en parejas o grupos | | | | | | | |
| Deletreo de palabras | | | | | | | |
| Fonética | | | | | | | |
| Repetición oral | | | | | | | |
| Temas sobre personajes, hechos o fechas | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Juegos y competencias sobre: | | | | | | | |
| Gramática | | | | | | | |
| Fonética | | | | | | | |
| Escritura | | | | | | | |
| Temas, hechos, fechas. | | | | | | | |
| Actuación de situaciones | | | | | | | |
| Escucha de canciones y trabajo en: | | | | | | | |
| Gramática | | | | | | | |
| Fonética | | | | | | | |
| Vocabulario y expresiones | | | | | | | |
| Personajes, hechos, fechas. | | | | | | | |
| Proyección de video y trabajo sobre: | | | | | | | |
| Gramática | | | | | | | |
| Fonética | | | | | | | |
| Vocabulario y expresiones | | | | | | | |
| Personajes, hechos, fechas. | | | | | | | |
| Valores, actitudes, normas. | | | | | | | |
| Presentaciones de estudiantes | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Convenciones:

Contenidos conceptuales=C

Contenidos conceptuales sobre hechos=Ch

Contenidos conceptuales sobre conceptos=Cc

Contenidos conceptuales sobre principio=Cp

Contenidos procedimentales= P

Contenidos actitudinales= A

Contenidos actitudinales sobre valores= Av

Contenidos actitudinales sobre actitudes= Aa

Contenidos actitudinales sobre normas= An

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez J. "Didáctica, currículo y evaluación. La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada". *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Niño y Dávila Editores, 2000.
- Baquero, et al. *Carta de navegación: estructura, función y gestión de la investigación. Documento de la Unidad de Investigación Facultad de Educación Universidad de La Salle*. Sin publicar, 2005.
- Bastidas, J. *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto: JABA Ediciones, 1993.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma, 2005.
- Brousseau, G. *La théorie des situations didactiques*, 2006. Descargado en marzo 10 de 2007: de: http://math.unipa.it/~grim/brousseau_textes.htm
- Brown, D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- Coll, C. *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Comenius, J. *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, 1986.
- Croll, P. *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla, 1995.
- De Zubiría, M. "Introducción a las pedagogías didácticas contemporáneas". *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*, 5-39. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.
- Escamilla, A. *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Editorial Luís Vives, 1993.
- Estebaranz García, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones, 1999.
- Freeman, D. "Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching". Donald Freeman & Richards Jack (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*, 221-24. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Gómez, S. & Varón, M. "Lectura extensiva (LE) propuesta para desarrollar lectores autónomos y eficientes en Inglés (L2)". Vásquez, F. (ed). *La didáctica de la lengua extranjera –Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: 2005.
- González, J., et al. *Programación curricular y unidades didácticas*. Madrid: Gráficas Muriel, 1988.
- Iaies, G. "El espacio de la didáctica". *Didácticas especiales. Estado del debate*. Argentina: Aique, 1992.
- Kostina, I. y Arboleda, A. "La didáctica de las lenguas extranjeras: un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional". Vásquez, F. (ed). *La didáctica de la lengua extranjera –Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005.
- Kostina, I. & López, G. "La didáctica de las lenguas extranjeras ¿una disciplina o una metodología?" Vásquez, F. (ed). *La didáctica de la lengua extranjera –Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005.
- Litwin, E. *Las Configuraciones Didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós, 1997a.
- Litwin, E. "El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda". De Camilloni A, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós, 1997b.
- Martínez, M. "La enseñanza del español para extranjeros: nueva didáctica". Vásquez, F. (ed). *La didáctica de la lengua extranjera –Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: 2005.

- Mendoza, E. y Fandiño, I. *La producción del conocimiento en el aula: didáctica general*. Bogotá: Magisterio Librería, 2004.
- Merriam, S. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- Ministerio de Educación. Evaluación: Punto de partida para el mejoramiento. En Altablero 37 2005. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/article-97594.html (2006).
- Mondragón, H. "Conversaciones sobre la didáctica en la universidad". *Pensamiento Educativo* 1. (2002): 67-88.
- Orrego, L. et al. "Grupos de estudio para promover innovaciones curriculares y formarse en investigación". Vásquez, F. (ed). *La didáctica de la lengua extranjera –Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005.
- Richards, J. *The context of language teaching*. USA: Cambridge University Press, 1985.
- Richards, J. & Rodgers, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richards, J. & Lockhart, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press, 1994.
- Sandín, M. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.
- Salvador, F. "Estatuto científico de las didácticas especiales". *Revista Española de Pedagogía* 189. (1991): 327-346
- Seliger, H., & Shohamy, E. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1990.
- Stake, R. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Stern, H.H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata, 1984.
- Stenhouse, L. *La investigación como la base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1987.
- Vez, J. *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Wallace, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Willis, J. *A framework for task-based learning*. Italy: Longman, 1996.
- Zabala Vidiella, A. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 1997.