



Ambivalencia  
*Imagen digital, 5.155 x 2.453 píxeles*



# La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras\*<sup>1</sup>

Lucía Estrada\*\*

Este artículo presenta los resultados de la segunda fase del proyecto de investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras” (PEALE), cuyo objetivo es proponer un sistema de evaluación en el cual cumplen un papel importante las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Los hallazgos ponen en evidencia un conjunto de competencias sobre el cual no se ha insistido abiertamente. Se trata de las *competencias generales*, consideradas por varios autores, en sus diferentes enfoques, como factores que inciden en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en lenguas extranjeras.

Teniendo en cuenta que las competencias generales de saber, saber hacer, saber ser y saber aprender forman parte de los perfiles planteados en los programas ofrecidos por diferentes instituciones formadoras de licenciados para la enseñanza de inglés en el país, consideramos válido plantear una reflexión en torno a los procesos de consolidación de dichas competencias, tanto sobre su incidencia en la promoción de los formados como la pertinencia de estas competencias para el desempeño y el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras.

Se esperaría que la formación del docente aporte elementos para el ejercicio de las competencias generales en los contextos reales de desempeño. Sin embargo, no se tienen aún definidas las estrategias para verificar si dichas competencias se consolidan en el ejercicio docente o si, por el contrario, tienden a perder visibilidad en favor de las competencias de tipo lingüístico.

Palabras clave: competencias generales, competencias comunicativas, formación de docentes de lenguas extranjeras, desarrollo profesional de docentes

This paper presents the results of the second phase of the research project “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras, PEALE” (Assessment practices in foreign languages acquisition), mainly oriented to propose an evaluation system where the communicative competences (linguistic,

---

\* Recibido: 17-02-09 / Aceptado: 08-06-09

1 Este artículo es el producto de la investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras”, en su segunda fase, en la cual participan la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Fundación Universitaria Luis Amigó. Es, además, el resultado de dos conferencias dictadas en el año 2008, la primera en el marco del V Encuentro Nacional de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas Extranjeras, que tuvo lugar en la Universidad del Valle, en Cali, del 13 al 15 de marzo de 2008. La segunda, en el “II Seminario internacional de desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras”, celebrado en Medellín, en la Universidad de Antioquia, del 13 al 15 de agosto de 2008.

sociolinguistic and pragmatic) play a very important role. The findings reveal a set of competences not yet openly discussed: the *general competences*, regarded by scholars from different academic backgrounds as key factors that deeply influence foreign language (FL) learning, teaching, and assessment processes.

The general competences (i.e., learning, learning to be, learning to do and learning to learn) are part of the teachers' profile proposed in different FL teaching training programs in Colombia. Therefore, it is important to reflect on the consolidation processes of these competences: both on their incidence in the students' promotion process, and on the proper use of these competences in the FL teachers' performance and professional development.

Teacher training is expected to provide teachers with the appropriate tools to develop the general competences in their actual academic performance contexts. However, the strategies are yet to be defined to verify whether the general competences are consolidated with teaching practice or they tend to lose visibility in favor of the linguistic competences.

Key words: general competences, communicative competences, foreign language teacher training, foreign language teacher development

Cet article présente les résultats de la seconde phase du projet de recherche « Pratiques Évaluatives dans l'Acquisition de Langues Étrangères » (PEALE) dont l'objectif est de proposer un système d'évaluation dans lequel les compétences communicatives (linguistiques, socio linguistiques et pragmatiques) joueraient un rôle important. Les découvertes mettent en évidence un ensemble de compétences sur lequel nous n'avons pas insisté ouvertement. Il s'agit des *compétences générales*, considérées par plusieurs auteurs, dans leurs différentes approches, comme des facteurs ayant une incidence sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur l'évaluation dans le domaine des langues étrangères.

Compte tenu du fait que les compétences générales de savoir, de savoir faire, de savoir être et de savoir apprendre font partie des profils établis dans les programmes offerts par différentes institutions formatrices de titulaires d'un diplôme de niveau licence pour l'enseignement de l'anglais sur le territoire national, nous considérons comme étant valide l'idée d'établir une réflexion sur les processus de consolidation des compétences en question, sur leur incidence sur la promotion des individus formés, sur la pertinence de ces compétences pour l'exercice et le développement professionnel des professeurs de langues étrangères.

On serait en droit d'attendre de la formation qu'elle apporte des éléments pour la mise en pratique des compétences générales dans les contextes réels d'exercice. Cependant, les stratégies servant à vérifier si ces compétences se consolident avec l'exercice du métier d'enseignant ou si elles ont au contraire tendance à perdre de la visibilité en faveur des compétences de type linguistique, n'ont pas encore été définies.

Mots clés: compétences générales, compétences communicatives, formation de professeurs de langues étrangères, développement professionnel des enseignants.

## 1. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y COMPETENCIAS GENERALES

La tendencia contemporánea a considerar la formación de docentes de lenguas extranjeras en una perspectiva de desarrollo sostenible —según la cual el

docente de idiomas formado en un programa universitario incrementaría el nivel de sus competencias comunicativas como resultado del ejercicio profesional—, amerita recurrir al análisis y la valoración de la relación de fuerzas entre la demanda de una enseñanza de alta calidad y las posibilidades o alternativas de mejoramiento y de cualificación del desempeño académico para el docente. Las exigencias de nivel lingüístico planteadas en el marco de la promoción del bilingüismo en el ámbito nacional, para la cual se ha tomado como guía la escala de seis niveles de referencia propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), conduce a las instituciones formadoras de docentes en este campo a modificar los contenidos de sus programas y a proponer diferentes estrategias para consolidar el perfil del egresado, respondiendo así a la demanda social de un docente de idiomas capaz de crear condiciones y ambientes de aprendizaje auténticos y flexibles.

El surgimiento de un entorno social cada vez más dinámico, más complejo y más rico en información plantea la necesidad de un docente de lenguas extranjeras dotado no sólo de su bagaje inicial de formación lingüística, pedagógica y metodológica, sino también dispuesto a exponerse a nuevas oportunidades de formación, las cuales no tendrán el mismo carácter formal de la primera etapa de preparación: el pregrado.

El rasgo distintivo del entorno del egresado, en el caso de los profesionales, licenciados o especialistas y, en particular, para los docentes de lenguas extranjeras, es su evidente complejidad. Un ejemplo de esta situación lo constituye el uso de herramientas informáticas que apoyan cada vez más el aprendizaje. El campo de los idiomas ha sido beneficiado de manera amplia por la incursión de la informática para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Las plataformas virtuales, los portales y otras fuentes proponen temas variados, cursos, simulaciones e instrumentos de preparación de exámenes internacionales, pruebas de diagnóstico y una amplia gama de ejercicios, tareas que hace algunos años estaban reservadas al ámbito del salón de clase como libretto exclusivo del docente de lenguas extranjeras.

El interés por consolidar una línea de desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras en el país ha generado espacios institucionales de reflexión

y discusión de reconocida trayectoria, como lo demuestra la quinta versión del Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes de Lenguas Extranjeras, llevado a cabo en la ciudad de Cali, del 13 al 15 de marzo de 2008. Animados por la relevancia del tema central: “La educación del profesor de lenguas de nuestro tiempo”, decidimos indagar, en los programas de formación propuestos por algunas de estas instituciones,<sup>2</sup> por la presencia de las competencias generales en el perfil profesional del egresado y, en consecuencia, dejar abierta la reflexión sobre el peso que este conjunto de aptitudes pueda llegar a tener en el desarrollo profesional. Esta tarea puso en evidencia un número considerable de aptitudes de las cuales debería dar cuenta el egresado para insertarse con propiedad y eficacia al contexto educativo nacional en el campo de la enseñanza de idiomas.

Desde esta perspectiva, no basta con dotar, al futuro licenciado, de las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) planteadas por el Consejo de Europa (véase Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002: 96-127) o de las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica presentadas por Canale y Swain (1980), que constituyen un núcleo importante en la formación y que asegurarían un buen desempeño del docente en los niveles de educación básica y media en el país, sino que, además de la formación lingüística de alta calidad, podemos apreciar que, en los textos que describen el perfil profesional del egresado y los objetivos de los programas de las instituciones formadoras de docentes de lenguas extranjeras, se pone en evidencia la preocupación por un profesional integral, dotado de potencialidades lingüísticas y personales para ejercer como docente de idiomas, especialmente de inglés. Según el perfil del licenciado en lenguas extranjeras que propone la Universidad del Valle, allí se aspira a formar

- 
- 2 Consulta realizada entre febrero y marzo de 2008, de los programas de licenciatura o de especialización de docentes de lenguas extranjeras de varias universidades del país. Se seleccionaron, para este artículo, apartes de la presentación, en la página web, de las siguientes instituciones: Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Universidad de Nariño y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El enlace señalado en la bibliografía corresponde a la presentación de cada programa, que incluye la normatividad, el perfil y los objetivos de la formación.

[...] un profesional integral autónomo y creativo [...] con una visión de la función social del lenguaje; conocedor de la realidad educativa de nuestro país; que realice su actividad académica con conciencia crítica, compromiso ético [...], con respeto y tolerancia por las ideas ajenas (2008: 1).

En la primera fase de investigación (de 2003 a 2005), el grupo Prácticas Evaluativas en la Adquisición de Lenguas Extranjeras (PEALE), adscrito al Grupo de Investigación-Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), de la Universidad de Antioquia, realizó un trabajo de apropiación y de análisis de tareas evaluativas en torno a los componentes, las cualidades y las formas de evaluación utilizados en diferentes programas de idiomas ofrecidos en las universidades participantes.<sup>3</sup> Uno de los productos de la investigación lo constituye el curso “Evaluación L2-L3”,<sup>4</sup> el cual se sirve en el programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

El objetivo de la segunda fase de la investigación se orienta a proponer un sistema de evaluación en el cual cumplan un papel importante las competencias comunicativas —lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas—. Sin embargo, además de estas competencias referidas explícitamente al uso de la lengua extranjera, existe un conjunto de competencias sobre el cual no se ha insistido de manera explícita: se trata de las denominadas *competencias generales* (Consejo de Europa, 2002 96-111), también llamadas *esquema afectivo* (Bachman y Palmer, 1996: 114-119) o planteadas igualmente como el *conjunto de factores que afectan la calidad de las evaluaciones* (Purpura, 1998). Dado que la descripción más completa aparece en el *Marcó común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), adoptamos el título de *competencias generales* para referirnos en el texto al conjunto de características personales que cumplen un papel determinante en el proceso de aprendizaje.

---

3 Desde la primera fase se conformó un grupo interuniversitario con investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Fundación Universitaria Luis Amigó.

4 L2: inglés; L3: francés.

Para el caso de las lenguas, el término *competencias* ha tomado fuerza en los últimos años, para hacer referencia al conjunto de manifestaciones en las cuales se pueden evidenciar los aprendizajes o las capacidades de aquellos que aprenden. Se habla de competencias laborales, competencias sociolingüísticas, competencias ciudadanas, etc. El término “competencias” o su acepción en singular, aparece en algunos textos de presentación de los programas de formación para hacer referencia al conjunto de aptitudes esperadas como logros del estudiante de licenciatura o de especialización que le darán la idoneidad como docente de lenguas. Por ejemplo, el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle propone, en los objetivos específicos,

[...] desarrollar en el estudiante una competencia socio-cultural integral básica [...] y una competencia pedagógica que le permita detectar, analizar y resolver adecuadamente los problemas que se le presenten [...] y ser consciente de las diferencias en la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Universidad del Valle, 2008: 1).

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia destaca, entre sus objetivos, la formación de docentes

[...] poseedores y promotores de una actitud crítico-reflexiva [...], constructores de una formación permanente, generadores de altos valores humanos y transformadores de la realidad educativa y social a través de la solución de problemas para mejorar la calidad de vida (Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas, 2008: 1).

Como puede apreciarse en la presentación de los programas de formación de docentes en lenguas extranjeras, la capacidad para solucionar problemas, así como los valores humanos y la actitud crítica, forman parte de ese conjunto de logros profesionales de los cuales debería estar dotado el docente para ejercer con idoneidad su labor. Lo que no está muy definido es la manera como son evaluadas, durante el proceso de formación, estas actitudes. Este componente “transversal”, si se quiere, de la formación, no ha sido objeto de análisis o de seguimiento. La pregunta por la incidencia de estas competencias en la formación y su peso en la promoción sigue siendo vigente, pues la excelente preparación lingüística no es suficiente para asegurar el desempeño de los egresados en los diferentes contextos educativos en los cuales ejercerán su tarea de docentes de idiomas. Serán llamados a desplegar sus capacidades personales, para contribuir al mejoramiento de las instituciones educativas.

Presentamos a continuación un conjunto de competencias generales, consideradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde diversos enfoques, con miras a convocar a una reflexión sobre la manera como se plantean desde los programas de formación, tanto desde lo ideal (perfiles, etc.) como desde la práctica real.

## **2. LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE**

Sin lugar a dudas, en la formación de un docente de lenguas extranjeras la competencia comunicativa y sus componentes adquieren un alto grado de importancia, pues lo que se pretende es dotar, al futuro formador, de los conocimientos lingüísticos que lo respalden en su desempeño laboral. Los programas de formación de docentes en lenguas extranjeras se estructuran en torno a tres ejes principales: por un lado, las lenguas extranjeras a manejar y, por otro, la didáctica de las lenguas extranjeras. Un tercer aspecto de la formación lo constituyen las asignaturas relacionadas con la pedagogía y con la estructura de la institución educativa, es decir, el conocimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La formación del futuro docente convoca las fortalezas de sus profesores en materia de conocimientos referidos al dominio de los aspectos estructurales de las lenguas extranjeras. De ahí el esfuerzo por diseñar programas mediante los cuales se intenta desarrollar, en el estudiante, las competencias comunicativas (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002: 111-127), que integran, a su vez:

- Las competencias lingüísticas, referidas a los elementos morfológicos, léxicos, gramaticales, sintácticos, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas.
- En el caso de la competencia sociolingüística, que daría cuenta de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales en las lenguas extranjeras objeto de aprendizaje, como las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, las variaciones dialectales o de acento, no hay evidencias, en los programas, sobre la forma como

estos elementos serán tratados en las asignaturas, durante el proceso de formación. Sin embargo, se presentan de manera implícita en las asignaturas referidas a temas culturales, históricos o literarios, en los programas de formación.

- Las competencias discursivas, que agrupan la competencia pragmático-funcional y la competencia organizativa de la información; son objeto de una parte de los cursos propuestos en los programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras consultados y su evaluación representa un aspecto importante en términos de la promoción.

La evaluación de las competencias antes mencionadas se realiza mediante tareas evaluativas de tipo tradicional, cuya representación social o institucional es cuantitativa y, en su mayor parte, son el resultado de procesos sumativos,<sup>5</sup> es decir, las propuestas de evaluación se concentran más en los resultados que en los procesos.

No se trata de afirmar, sin bases, que en el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras no ha habido cambios en cuanto a la concepción del aprendizaje y las competencias que se ponen en juego para aprender una lengua y la manera como se va a enseñar. Se trata de constatar que, a pesar de la introducción de nuevas tendencias en la didáctica, las estrategias de evaluación se apegan más a los enfoques tradicionales y menos a los alternativos. La evaluación de tipo formativo, apoyada en la continuidad en las apreciaciones del docente sobre el desempeño de los estudiantes y en la retroalimentación, encuentra pocos adeptos y se concentra más en las asignaturas de formación pedagógica o de contenidos de tipo sociocultural, en los programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras de las universidades antes mencionadas.

---

5 Luego del análisis de diferentes tipologías de evaluación, el grupo PEALE distingue, en el sistema de evaluación, dos líneas principales, en las cuales se pueden agrupar los tipos de evaluación: lo *sumativo*, referido a tiempos de corte o de cierre para apreciar los resultados de un período de aprendizaje, generalmente evaluado mediante instrumentos formales o tradicionales, y lo *formativo*, caracterizado por un ejercicio de apreciación continua del proceso de aprendizaje y acompañado de estrategias de realimentación.

Para el caso que nos ocupa, no podemos dejar de lado el hecho de que, para la realización de las intenciones comunicativas, los alumnos, futuros docentes, en su papel de usuarios de la lengua, ejercen sus capacidades generales. ¿Cómo hacer para que, una vez establecidas las metas fundamentales, las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas para los licenciados o profesionales de la enseñanza de lenguas integren, en sus programas, las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de aprendizaje de los estudiantes?

Lo anterior supone dar respuesta a las siguientes preguntas sobre los estudiantes en formación, como futuros docentes de lenguas extranjeras: ¿qué conocimiento del mundo se supone que tienen al inicio de su formación, o cuál se les exigirá al finalizar su formación como futuros docentes de lenguas? ¿Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país o a las culturas en las cuales se habla la lengua, tendrán que adquirir y cuál se les exigirá que adquieran en el curso del aprendizaje? ¿Cuál experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tienen y cuál se les exigirá, al finalizar su formación? ¿Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad hablante de la lengua extranjera que aprenden tendrán que adquirir con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua? ¿Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitarán los futuros docentes para desarrollar una competencia intercultural apropiada? Y, en consecuencia, ¿cuáles características de las culturas propia y extranjera tendrán que distinguir y cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto? Además, ¿cuáles destrezas y habilidades prácticas necesitarán o cuáles se les exigirán para que puedan comunicarse con eficacia en diversas áreas de interés? ¿Cuáles papeles y funciones de intermediarios culturales tendrán que cumplir y cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto? ¿Qué pueden o deben ofrecer los programas de formación para que los futuros docentes tengan experiencias sobre la cultura de las lenguas extranjeras objeto de estudio? ¿Qué posibilidades tendrán de actuar como intermediarios culturales?<sup>6</sup>

---

6 Los cuestionamientos fueron adaptados por la autora a partir del capítulo 5, “Las competencias del usuario o alumno”, del *Marco común europeo de referencia para las*

Se puede apreciar que una institución formadora de docentes de lenguas extranjeras considera la *competencia intercultural*<sup>7</sup> como un elemento importante de la formación, rescatado desde algunas asignaturas o, en ocasiones, transferido por los docentes de las lenguas extranjeras. Esas visiones del mundo, ya filtradas por las competencias generales de los formadores, pueden convertirse en visiones estereotipadas que los futuros docentes transmitirán de igual manera a sus estudiantes. La pretensión de generar, en el estudiante, una postura reflexiva y crítica frente al intercambio entre culturas y la necesidad de estar actualizado con respecto a dichas culturas no produce, por sí misma, los resultados esperados, en razón precisamente de las características personales y el grado de conciencia intercultural, habilidades diferenciales para cuyo reconocimiento aún no se han determinado estrategias claras de valoración sumativa o formativa en las instituciones observadas.

El seguimiento de los factores que constituyen el “ser” de los estudiantes, difícilmente puede convertirse en el eje del proceso formador, dado que la mayor actividad se concentra en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. ¿Cuáles procesos o asignaturas podrían responder a los siguientes interrogantes sobre los futuros docentes?

- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo familiar, etc.)?
- ¿Cuáles conocimientos, destrezas y experiencias tienen los docentes formadores de licenciados, aparte de su dominio de la lengua extranjera?
- ¿Qué acceso tienen los estudiantes a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, computadores y programas informáticos, y cuál es su nivel de manejo de los mismos?

---

*lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002: 96-111).

7 En el programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia dice: “El educador formado en este programa: ‘Comprenderá los factores que intervienen en los diferentes estilos de vida de los pueblos y que determinan sus particularidades y sus relaciones en una sociedad humanista y pluralista’” (Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas, 2008).

- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear para alcanzar niveles efectivos de autonomía en el aprendizaje?

### **3. FACTORES DE PERSONALIDAD Y FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

No podemos ignorar el hecho de que los factores de actitud y de personalidad inciden no sólo en el papel que cumplen, en los actos comunicativos, los estudiantes de idiomas que se forman como docentes, sino también en su capacidad de aprender (Purpura, 1998); se trata de factores demográficos, sociopsicológicos o socioculturales, cognitivos y metacognitivos, sobre los cuales nos detendremos más adelante. La consideración, como meta educativa, de la construcción de una “personalidad intercultural” implica tomar en cuenta las actitudes y las representaciones de los estudiantes. En este ámbito no se tienen todavía respuestas concretas a interrogantes de tipo ético y pedagógico, ya que las cualidades éticas, actitudinales, morales, del futuro docente, se plantean desde la concepción de los perfiles en cada programa; pero la puesta en marcha de estrategias que permitan evaluar dichos procesos para efectos de su regulación, durante la carrera, dependen de factores institucionales.

Los programas de formación tendrían que dar respuesta a algunos de los interrogantes siguientes: ¿hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito en los programas de formación de futuros docentes de lenguas extranjeras? ¿Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral? ¿Cuáles factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua? ¿Cómo se puede ayudar a los futuros docentes de lenguas extranjeras para que en el transcurso de su formación aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias? ¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos?

Si se parte del presupuesto de una formación integral del docente de lenguas extranjeras, se debería dar el espacio para que desarrolle, como individuo, aquellos rasgos de la personalidad que constituirán sus valores y sus ventajas, frente al simple dominio de las lenguas que podrían tener otros, no formados

como docentes. De ahí la importancia del *saber ser* en los programas de formación. A la pregunta sobre si el docente de lenguas extranjeras “nace” o “se hace”, la atención a la diferencia daría cuenta de las implicaciones de una enseñanza proporcionada por alguien que se ha formado para enseñar una lengua extranjera y alguien que no se ha formado para esta tarea. Las instituciones ostentan, en su identidad, los argumentos para formar a quien va a enseñar. Para ello, establecen programas sistémicos en los cuales se articulan elementos importantes para conseguir un docente formado no sólo en el saber específico, sino también en la enseñanza de dicho saber y capaz de articular sus acciones con los contextos socioculturales en los cuales desarrollará su enseñanza. Esta formación incluye, como factor importante, el conocimiento, por el docente, de las características de sus futuros estudiantes, a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del desempeño lingüístico, lo cual se puede apreciar en las asignaturas de pedagogía y didáctica.

Una formación integral del futuro docente de lenguas extranjeras no dejaría de lado la posibilidad de generar, en sus estudiantes, estrategias del *saber aprender*, entendido como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Esta consideración debería formar parte de los principios de formación en cualquier programa institucional. Queda por definir el proceso por el cual se identificarían las capacidades de aprendizaje de lenguas de los estudiantes en el período de formación y cómo podrían desarrollarse en el curso de la experiencia como docentes. Se espera que la formación del pregrado faculte al estudiante para abordar, con mayor eficacia e independencia, los posteriores retos del aprendizaje continuo de la lengua, así como para aprovechar otras opciones y oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), la capacidad de aprender tiene varios componentes: las destrezas de estudio, referidas al uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje generadas por las situaciones de enseñanza; el manejo y la atención de la información, el trabajo en grupo, el uso rápido y frecuente de lo aprendido, el aprovechamiento de recursos de aprendizaje más allá del aula, la capacidad de

riesgo y de exploración de nuevas manifestaciones de la lengua que se aprende, la disponibilidad para realizar trabajos independientes o autodirigidos, etc.

Lo que todavía no ha sido objeto de medición o de descripción, por parte de las instituciones formadoras, es si los estudiantes han desarrollado, en el transcurso de la formación, la capacidad para reconocer sus fortalezas o sus carencias,<sup>8</sup> si han identificado sus necesidades, si evidencian tener metas propias y, más aún, si son capaces de organizar estrategias basadas en sus capacidades para resolver sus problemas de aprendizaje o de enseñanza de las lenguas extranjeras. Esto compromete también el desarrollo de destrezas heurísticas, relacionadas con la capacidad de adaptación a personas y eventos nuevos, y la apertura hacia otras culturas. La disposición al descubrimiento podría ser difícil de poner en evidencia, a menos que se presenten situaciones en las cuales los estudiantes se sientan llamados a experimentar cosas nuevas en cuanto a la lengua y al uso de tecnologías, entre otros aspectos.

Este primer campo de reflexión debería ser objeto de intervención por los actores formadores, para acondicionar los programas, para aderezar las asignaturas con ingredientes que den cuenta de la consideración de estas competencias generales de los estudiantes, lo cual enriquecería de modo notable el conjunto de planteamientos que sustentan la formación, con la consecuente influencia sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje lingüístico, pedagógico, didáctico y sociocultural. Se esperaría que los programas de formación definieran, de manera clara y explícita, objetivos que fuesen a la vez útiles a las necesidades de los estudiantes, y realistas en función de sus características y recursos, así como en relación con las características de los contextos de desempeño.

Cuando se hace referencia a los “actores”, reconocemos que, en el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras, están implicados no sólo los profesores y los estudiantes en el aula, sino también las autoridades educativas, los examinadores de logros lingüísticos o profesionales, con miras a promover o acreditar el ejercicio docente, los conceptores y los autores de métodos y ma-

---

8 Formar un docente “Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social” (Universidad Industrial de Santander, 2008).

nuales de enseñanza, etc. Se esperaría que todas estas instancias establecieran redes de comunicación y tuvieran un lenguaje común sobre los objetivos y los contenidos de la formación, de manera que pudieran trabajar con coherencia, aunque lo hagan de forma separada, para contribuir a que los futuros docentes alcancen las metas del programa y sus metas.

#### **4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Hemos concentrado la anterior parte del texto en las competencias generales en el plano de la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras, para establecer una necesaria transición hacia la evaluación de las mismas en el desarrollo de dicha formación y la incidencia de estas consideraciones en la promoción de los estudiantes de un semestre al siguiente y en la finalización del plan de estudios. Es innegable que los centros de interés de las estrategias de evaluación planteadas por los profesores del pregrado se estabilizan en torno a las competencias propuestas por Canale y Swain (1980), ampliadas por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002). Estos componentes constituyen, en alto grado, la materia prima del perfil del docente a formar. Sin embargo, las competencias generales en la evaluación de los docentes de lenguas extranjeras no son aún objeto de una especial mirada, con propósitos de promoción.

Es pertinente señalar que aunque ninguno de los programas objeto de la investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras” estaba relacionado con la formación de docentes en lenguas extranjeras, algunos de los investigadores se desempeñaban como docentes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. En consecuencia, las discusiones y los hallazgos impactaron el programa de Licenciatura, con acciones concretas como la inclusión de la asignatura “Evaluación L2-L3” al *pensum* de la Licenciatura desde el año 2005, recogiendo y transfiriendo, a la clase, los hallazgos de la investigación y las estrategias identificadas para el análisis y la elaboración de instrumentos, formatos y tareas evaluativas.

Una de las constataciones más significativas de la investigación se refiere a la falta de coherencia entre la evaluación de competencias diferentes a las propiamente lingüísticas y su impacto en la promoción de los estudiantes. Con mayor razón, esta preocupación debería hacer parte de las inquietudes de las instituciones formadoras, cuando se trata de decidir el grado de incidencia o de importancia que se debería asignar a las competencias generales al momento de evaluar a los futuros docentes de lenguas extranjeras, ya sea en el contexto de una evaluación formativa, caracterizada por la continuidad, la retroalimentación y la autorregulación (Jorba y Casellas, 1997), y orientada principalmente a los procesos, o de una evaluación sumativa, referida a períodos de tiempo o unidades de aprendizaje, más dirigida a los resultados y que usualmente sirve de base a la promoción.

La manera en la que se podrían evaluar las características personales de los estudiantes, involucradas en su formación de docentes de lenguas extranjeras, plantea un campo de experiencia el cual, ya sea por desconocimiento o por falta de herramientas conceptuales, o por la fuerza que otros enfoques ejercen en la formación lingüística, no es fácil de precisar, mucho menos de plantear en términos de para qué se tomarían en cuenta, o mediante cuáles estrategias o criterios se apreciarían en el desempeño del futuro docente. La diferencia entre el papel que desempeñan estas competencias para el aprendizaje y en la evaluación genera diversas consideraciones, en torno al diseño de las pruebas.<sup>9</sup> Es evidente que la dificultad para evaluar estas competencias proviene del grado de “subjetividad” o de “impresión” presente en la valoración, así como de la real distinción que se establece en los comportamientos y las actitudes de los estudiantes. Mientras que los instrumentos objetivos producen respuestas semejantes fácilmente medibles, los comportamientos no parecen encajar en una perspectiva de similitud.

---

9 El estudio del capítulo 9, “La Evaluación”, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, permite señalar, en los trece pares de tipos de evaluación, algunos utilizados para apreciar estos factores personales. Generalmente la valoración subjetiva o por impresión, predomina en la consideración de dichos factores. Véase Consejo de Europa, Instituto Cervantes (2002: 179-192).

Las “características de los individuos”, llamadas así por Bachman y Palmer (1996), se componen de diferentes aspectos, como las singularidades personales, el conocimiento temático, el esquema afectivo y la habilidad lingüística. Cada componente toma distintos elementos que pueden afectar, de manera positiva o negativa, el desempeño del usuario de la lengua extranjera; estos deben ser tenidos en cuenta desde el diseño de la prueba, previendo los posibles efectos de la misma sobre el desempeño de los individuos.

Siguiendo a Bachman y Palmer (1996), el “conocimiento temático” que el usuario tenga puede hacer que la prueba le sea más o menos difícil. Esta característica lo habilita a emplear el idioma para hablar del mundo en el que vive; así, el conocimiento previo de un componente cultural puede generar diferentes resultados en el desempeño del individuo.

El conocimiento o familiaridad con el “esquema afectivo” (Bachman y Palmer, 1996) del estudiante puede ser una herramienta, utilizada por quien diseña la prueba, para lograr mayor interactividad, haciendo que el usuario pueda, por ejemplo, expresarse oralmente o por escrito, sobre temas polémicos. Es posible también generar comodidad y seguridad en el estudiante por medio del tema propuesto. Sin embargo, el usuario podría reaccionar de manera contraria a lo esperado por quien diseña la prueba, debido al disgusto o grado de oposición generado por el tema. Esto no significa que ese tipo de tópicos deban evitarse. Lo importante es reconocer que pueden generar reacciones diferentes, de acuerdo con las experiencias o las emociones que cada individuo pueda tener frente a la propuesta temática o la estrategia de la prueba.

En la terminología que utilizan Bachman y Palmer en el capítulo “Describing language ability: Language use in language tests” (1996), se incluye un aspecto que otros autores denominan como “metacognitivo”. Esto se refiere a la competencia estratégica del estudiante, que lo dotaría de capacidades para definir metas de aprendizaje, realizar una planeación y una evaluación (*assessment*). Estas etapas son desarrolladas por el usuario de la lengua, potencializando su autonomía. El individuo que desee llevar a cabo este proceso deberá establecer el tipo de tarea que quiere realizar, tomar la decisión de cuándo y cómo efectuarla, identificar los materiales o las condiciones necesarias para la realización

de la misma, evaluarse en el conocimiento que tenga del tema y en el tipo de respuesta que puede dar a la tarea. Además, será necesario determinar, con precisión, los contenidos, las estrategias para aprenderlos y la manera en que van a ser aplicadas.

Por otra parte, Purpura (1998, citando a Bachman, 1990) enuncia la existencia de factores que influyen en el desempeño de un usuario en el desarrollo de una prueba, y los divide en cuatro ramas: 1) las “características demográficas”, entre las que se encuentran la edad, el género, la lengua materna, la identidad étnica, el nivel educativo y el nivel socioeconómico; 2) las “características sociopsicológicas o socioculturales” y que abarcan las actitudes, la motivación y el esfuerzo; 3) las “características de la personalidad”, que se refiere a la autoestima, la ansiedad y a la capacidad de tomar riesgos, y 4) las “características cognitivas”, que incluyen las aptitudes para el idioma, las estrategias de aprendizaje o el estilo de aprendizaje.

La importancia de los componentes no-lingüísticos en el desempeño del usuario es tan alta, que un desequilibrio en alguno de ellos puede generar el fracaso académico, aun reconociendo que el estudiante tiene la capacidad y el conocimiento necesarios para el éxito en la prueba. Así mismo, la manera en que el usuario se ve relacionado con el tema o la presentación de la prueba, puede generar mayor compromiso de su parte y, de esa forma, ésta no dará cuenta sólo de su conocimiento del idioma, sino también de los aprendizajes que haya podido adquirir a través del desarrollo de otras competencias.

Reconocer que en el proceso de formación de los docentes de lenguas extranjeras se integran la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es aceptar que estos componentes están articulados de modo sistémico con las competencias generales, las competencias comunicativas, los contextos, el ejercicio de las competencias lingüísticas en situaciones y ámbitos diversos. Esto nos lleva a aceptar que las competencias generales, que en principio no integrarían el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pues en su mayor parte estarían constituidas a priori en la personalidad del estudiante, sí pueden incidir y ser consideradas en los procesos de formación y, por ende, en los procesos de evaluación, como dimensiones del individuo.

Dado que el capítulo 5, “las competencias del usuario o alumno”, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), antes mencionado, detalla minuciosamente las diferentes manifestaciones de las competencias del usuario o alumno de una lengua extranjera, el grupo de investigación realizó un esquema del mismo, para facilitar su consulta (véase Anexo). Los interesados en ahondar en el tema podrán leer el texto, pues está a disposición en varios formatos, en portales de internet del Consejo de Europa, de la Unión Europea o del Instituto Cervantes. Se puede acceder al menos a cinco versiones en diferentes idiomas, y a los niveles comunes de referencia. Este capítulo no se plantea en ningún momento como la única forma de clasificar las competencias; por el contrario, se hace eco de diversos enfoques sobre el tema.

A manera de síntesis, las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se presentan en cuatro grupos, a su vez conformados por diferentes características o estrategias de los individuos:

- a. Sus conocimientos, destrezas y competencia existencial.
- b. Los conocimientos declarativos, empíricos o académicos sobre temas diferentes a la lengua extranjera cumplen un papel importante al momento de relacionarse con las manifestaciones de una lengua extranjera.
- c. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria y a las relaciones sociales, resulta importante para el desarrollo de la conciencia intercultural con respecto a la lengua y la cultura extranjeras.
- d. Los conocimientos previos del estudiante favorecen el enriquecimiento cultural en el proceso.

En cuanto a las destrezas y las habilidades personales, éstas inciden en la manera como se asumen los nuevos aprendizajes o se llevan a cabo las tareas, y cómo se plantea la respuesta ante la dificultad en el aprendizaje, con una actitud confiada o de temor al ridículo, que impediría la expresión o abriría nuevas posibilidades de exploración. Los rasgos personales que conforman la identidad o la autoimagen son parámetros a tomar en cuenta cuando se enseña una lengua. No hace falta insistir sobre las apreciaciones de los docentes que relacionan la timidez de los estudiantes con los bajos niveles de expresión oral y su consecuente

evaluación, lo cual ha generado diversas metodologías no convencionales, tendientes a minimizar los factores de tensión en el aprendizaje o a canalizar las resistencias para facilitar el desempeño. Se han planteado también consideraciones referidas al origen sociocultural de los individuos y la incidencia de este factor en el aprendizaje de una o de varias lenguas extranjeras.

Un espacio clave merece el conjunto de estrategias puestas en marcha por el individuo para la adquisición de conocimientos. El *saber aprender*, referido en general a todos los campos del conocimiento, reviste una consideración específica para las lenguas extranjeras. La capacidad de aprender involucra las demás competencias y determina, en gran medida, la manera como los estudiantes apropian los nuevos conocimientos y da cuenta de las diferencias de itinerarios de aprendizaje seguidos por alumnos de una misma clase, puestos en contacto con los mismos recursos de enseñanza. Aquí cobran validez conceptos como *el estilo de aprendizaje* o *el perfil del alumno*, pues plantean la premisa de que los procesos no son algo fijo o inmutable. Las capacidades para aprender determinarían el tipo de estrategia que el estudiante pondría en juego para realizar una tarea concreta en lengua extranjera. Ahora bien, si la formación toma en cuenta dichas capacidades, para integrarlas al conjunto de componentes a desarrollar en el futuro docente de lenguas, surge un primer interrogante: ¿serán tomadas en cuenta para la enseñanza, para el aprendizaje o para la evaluación?

## **5. LAS COMPETENCIAS GENERALES Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LENGUAS**

Los componentes de la formación que mencionamos anteriormente se extienden al ejercicio docente. Esta afirmación implica el reconocimiento de los factores de *ser*, de *saber ser*, de *saber hacer*, y de *saber aprender* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), inherentes al arte de enseñar una lengua extranjera a un público determinado. No basta con delimitar los ámbitos en los cuales se desempeñará el usuario de dicha lengua extranjera; es necesario que quien enseña esté provisto de herramientas personales, culturales y sociolingüísticas que favorezcan las instancias de aprendizaje.

Si este “dispositivo” no ha sido construido de manera concreta en el período de formación del futuro docente, no se haría evidente que en el ejercicio profesional hiciera uso de sus estrategias cognoscitivas, metacognitivas o socioafectivas (O’Malley y Chamot, 1990, citados en Cyr, 1998: 38-39), para imprimirle un sello a su enseñanza. Estas falencias determinarían un alto grado de heterogeneidad en el componente pedagógico y en el conjunto de estrategias didácticas que los docentes de lenguas extranjeras ofrecerían a sus estudiantes.

La “conciencia de sí mismo” del docente de una lengua extranjera debería pasar por el proceso de valoración personal de las fortalezas de las que se dispone para hacer de la enseñanza de lenguas un espacio innovador, lúdico y creativo, en el cual se desplieguen las competencias generales del docente. Este desafío modifica la percepción de un docente despojado de la cultura de la lengua extranjera, preocupado por afianzar las estructuras y menos dedicado a la tarea de sensibilizar, desde sus propias visiones, a los destinatarios de su enseñanza.

¿Es posible concebir un docente de lenguas extranjeras “ignorante” de todo aquello que constituye el conjunto de rasgos distintivos de una lengua? ¿Imaginar que se pueda aprender sin el apoyo de estrategias reales o virtuales, sin contacto con las ideas y los rituales de las sociedades que hablan dichas lenguas? Más allá del simple estereotipo, el docente de lenguas extranjeras no puede dejar de transferir a sus estudiantes unas formas de ser y de pensar que le son propias, en razón de su propia cultura y del conjunto de estrategias que él mismo emplea para aprender y para seguir aprendiendo.

La cuestión, en el ámbito del desarrollo profesional, radica en la necesidad de establecer campos de sentido para el docente en ejercicio, que lo acerquen cada vez más a las necesidades e intereses de sus estudiantes, ya sea como usuarios del idioma, o en una disposición de “interacción cultural” mediada por el principio de la diversidad a la cual debe atender el docente, sin excluir su propia identidad en este juego de identidades.

Lo que no se puede negar es el hecho de que cada instancia de un aula de clase pone en marcha las competencias generales de docentes y de estudiantes.

Este proceso se enriquece o se empobrece, en la medida en que se abran o se cierren las posibilidades para que, tanto los docentes como los estudiantes, compartan e integren sus maneras de ser, sus formas de hacer y sus modos de aprender, pues las lenguas siempre estarán ligadas a las diversas visiones de sus hablantes, y lo más productivo para los usuarios de las mismas, ya sea como nativos o en situación de uso como lenguas extranjeras, es que se puedan favorecer todas aquellas manifestaciones culturales que consoliden los aprendizajes lingüísticos.

## 6. CONCLUSIÓN

Es innegable el valor que se reconoce a las competencias generales en la formación de los docentes de lenguas extranjeras por parte de las instituciones formadoras, como lo demuestran las temáticas tratadas en los encuentros nacionales. Sin embargo, la evidencia de que las mismas sean consideradas de manera explícita en los objetivos de las asignaturas no es aún perceptible. El desafío consiste en establecer un perfil con características personales, que lleve al estudiante a lograr un excelente desempeño comunicativo, tomando en cuenta aquellos factores de su personalidad, que, no estando necesariamente referidos al aprendizaje de la lengua extranjera, pueden influir en dicho aprendizaje.

Más allá de las consideraciones de tipo ético y sociocultural que plantean los perfiles de los programas de pregrado y posgrado para la formación de docentes de lenguas extranjeras, se abre un mundo de posibilidades para explicitar los componentes de la personalidad de los individuos en formación, componentes que inciden en el ritmo y en la calidad de los aprendizajes.

En consecuencia, convertir los planteamientos del “deber ser” en estrategias cuya puesta en marcha pueda ser apreciada a lo largo de la formación, enriquecerá no sólo el proceso, sino que también asegurará un mejor conocimiento de los estudiantes por sus formadores, y el poder anticipar los posibles escollos para un desempeño profesional. Pero esta condición implica una visibilidad mayor de las competencias generales, para que los formadores puedan tomarlas en cuenta en las diferentes dimensiones de la educación: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Además, consideramos que sería muy benéfico, para la comunidad académica responsable de la formación de nuevos docentes de lenguas extranjeras, el tener acceso a trabajos empíricos o formalizados sobre el tema, con miras a enriquecer el campo de las competencias generales y su incidencia en la formación y en el desarrollo profesional. ¿Podría ser este un ideal de consenso para promover docentes integralmente formados y no sólo de excelente desempeño en las lenguas extranjeras?

## BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. and Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Consejo de Europa, Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Estrasburgo: Instituto Cervantes, Alcalá de Henares (Madrid). Recuperado entre mayo 2007 y febrero de 2008, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Grupo Prácticas Evaluativas en la Adquisición de Lenguas Extranjeras (PEALE), fase II. Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2006-2009.
- Jorba, J. y Casellas, E. (Eds.). (1997). La evaluación como regulación. En: *La evaluación formativa, La regulación y la autorregulación de los aprendizajes* (pp. 83-99). Madrid: Síntesis.
- Purpura, J. E. (1998). *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas. (2008). “Licenciatura en Lenguas Extranjeras”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/A.InformacionInstitucional/H.UnidadesAcademicas/B.Escuelas/Idiomas/B.EstudiarEnLaEscuela/A.ProgramasPregrado>
- Universidad de Nariño. (2008). “Licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés” y “Licenciatura en inglés-francés”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de <http://www.udenar.edu.co/contenido/programasu/>
- Universidad del Valle. (2008). “Licenciatura en Lenguas extranjeras inglés-francés (D y V)”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de <http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=PREGRADO&pregrado=1>

- Universidad Industrial de Santander. (2008). “Licenciatura en Inglés”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de [https://www.uis.edu.co/portal/info\\_academica/prog\\_academicos/progs.jsp?cual3=29&codigo=20](https://www.uis.edu.co/portal/info_academica/prog_academicos/progs.jsp?cual3=29&codigo=20)
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. (2008). “Filología e idiomas”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de [http://www.unal.edu.co/paginas/programas\\_pregrado/programa\\_bogota\\_filologia\\_e\\_idiomas.html](http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_bogota_filologia_e_idiomas.html)
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2008). “Licenciatura en Idiomas modernos inglés” y “Licenciatura en Lenguas Extranjeras”. Recuperado 18 de febrero de 2008, de [http://www.uptc.edu.co/vicerectoria\\_academica/programas/](http://www.uptc.edu.co/vicerectoria_academica/programas/)
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2008). “Especialización en enseñanza del inglés”. Recuperado 6 de marzo de 2008, de [http://www.upb.edu.co/portal/page?\\_pageid=1054,32104910&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.upb.edu.co/portal/page?_pageid=1054,32104910&_dad=portal&_schema=PORTAL)

## ANEXO

### LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO, SEGÚN EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*

#### 1. Competencias generales

Conocimiento declarativo (Saber)	Conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acervo propio de conocimientos referidos a lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos y acontecimientos</li> <li>Distinción de clases de entidades: concretas, abstractas, animadas, inanimadas</li> </ul>
	Conocimiento sociocultural	Manifestaciones de la vida diaria
		Las condiciones de vida de la comunidad a la cual pertenece el sujeto
		Las relaciones personales: familiares, generacionales, en el trabajo...
		Los valores, las creencias y las actitudes propias de la comunidad de origen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El lenguaje corporal propio del individuo</li> <li>La gestualidad como convención semántica en las distintas culturas</li> </ul>	

		Las convenciones sociales: comportamiento en eventos, vestidos, expresiones de cortesía...
		El comportamiento ritual: ceremonias y prácticas, comportamiento en público
	Conciencia intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y percepción de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio</li> <li>• Conciencia de la diversidad. Conocida también como <i>alteridad</i></li> </ul>
Destrezas y habilidades (Saber hacer)	Destrezas y habilidades prácticas	Destrezas sociales: actuar de acuerdo con las convenciones
		Destrezas de la vida: llevar a cabo las rutinas diarias
		Destrezas profesionales: realizar acciones especializadas en su ocupación
		Destrezas de ocio: artes, manualidades, deportes, aficiones
	Destrezas y habilidades interculturales	Capacidad de relacionar, entre sí, la cultura de origen y la cultura extranjera
		Sensibilidad cultural que pone en evidencia el interés personal hacia el contacto con individuos de otras comunidades que se expresan en la lengua objeto de aprendizaje y capacidad para establecer contacto con otras culturas
		Capacidad para cumplir el papel de intermediario cultural
		Capacidad para superar relaciones estereotipadas
Competencia existencial (Saber ser)	Actitudes	Apertura hacia nuevas experiencias, voluntad de relativizar y distanciarse
	Motivaciones	Intrínsecas, extrínsecas, instrumentales, impulso comunicativo
	Valores	Éticos y morales
	Creencias	Religiosas, ideológicas, filosóficas
	Estilos cognitivos	Convergente, divergente, holístico, analítico, sintético...
	Factores de personalidad	Locuacidad, parquedad, optimismo, introversión, pasividad, rigidez, flexibilidad, autoestima, diligencia...

Capacidad de aprender (Saber aprender)	Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua</li> <li>• Conocimiento y comprensión de los principios de utilización y de organización de las lenguas</li> </ul>
	Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes	Capacidad de distinguir y producir sonidos y estructuras prosódicas
		Capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos
		Capacidad de convertir la corriente de sonido en unidades significativas
		Comprensión de los procesos de percepción y producción de sonido en la lengua
	Destrezas de estudio	Hacer uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje y situaciones de enseñanza
		Hacer uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida
		Utilizar materiales para aprendizaje independiente o autodirigido
		Capacidad para aprender con eficacia
		Comprender la intención de la tarea
		Mantener la atención sobre la información presentada
		Reconocer las cualidades y las carencias, las metas y las necesidades propias...
	Destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis	Capacidad de adaptarse a la nueva experiencia de la lengua
		Ejercer otras competencias en la situación específica de aprendizaje
		Capacidad de encontrar, comprender y transmitir nueva información
		Capacidad de utilizar nuevas tecnologías en la lengua meta

## 2. Competencias comunicativas

Competencias lingüísticas	Competencia léxica: conocimiento del vocabulario de una lengua	Elementos léxicos	Expresiones hechas, fórmulas fijas, modismos, metáforas, estructuras fijas, polisemia, régimen semántico
		Elementos gramaticales	Artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones...
	Competencia gramatical: conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos	Organización gramatical	Especificación de los elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones que rigen la lengua
		Morfología: organización interna de las palabras	Formación de palabras: raíces, afijos, clasificación...
			Diversas maneras de modificación de las palabras...
		Morfología	Variación de los morfemas, pronunciación según los niveles. Vulgarismos, ultracorrección...
	Sintaxis: organización de las palabras en oraciones	Procesos y relaciones, conjunto de reglas para organizar oraciones que transmitan sentido	
	Competencia semántica: conciencia y control de la organización del significado	Semántica léxica	El significado de las palabras en relación con el contexto general, connotación, sinonimia, antonimia, metonimia...
		Semántica gramatical	Significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos...
		Semántica pragmática	Relaciones lógicas, vinculación, presuposición, implicación...
	Competencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y destreza en la percepción y producción de unidades de sonido de la lengua y su realización en contextos concretos</li> <li>• Rasgos fonéticos que distinguen los fonemas</li> <li>• Composición fonética de las palabras</li> <li>• Fonética de las oraciones, acento, ritmo y entonación</li> </ul>	

	Competencia ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y destreza en la percepción y producción de símbolos de los textos escritos: formas de las letras, ortografía de las palabras, contracciones, signos de puntuación y normas de uso, convenciones tipográficas, signos de uso común...</li> </ul>
	Competencia ortoépica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber articular una pronunciación correcta, partiendo de la forma escrita</li> <li>• Conocimiento de las convenciones ortográficas, combinaciones de letras asociadas a sonidos específicos</li> <li>• Capacidad para consultar un diccionario e identificar los símbolos fonéticos</li> <li>• Aplicar los conocimientos sobre signos de puntuación para la expresión y la entonación, en situación de dictado</li> <li>• Capacidad para resolver la ambigüedad sonora en función del contexto, en actividades de escucha</li> </ul>
Competencia sociolingüística	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Saludos, despedidas, presentaciones, formas de trato, convenciones para el turno de la palabra, interjecciones...
	Normas de cortesía	Varían de una cultura a otra y son fuente de malentendidos; cortesía positiva, negativa, descortesía...
	Expresiones de sabiduría popular	Refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones que reflejan creencias, actitudes y valores, los grafiti, lemas, frases en la televisión, afiches, carteles, tarjetas...
	Diferencias de registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedades de la lengua utilizadas en diferentes contextos</li> <li>• Niveles de formalidad...</li> </ul>
	Variaciones dialectales o de acento	Capacidad para reconocer los marcadores lingüísticos de clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, grupo profesional: léxico, gramática, fonología, ritmo, volumen, lenguaje corporal...
Competencias pragmáticas	Competencia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para ordenar oraciones en secuencias, para producir fragmentos coherentes de lengua, y estructurar y controlar el discurso en función de: la organización temática, la coherencia y cohesión, el orden lógico, el estilo y el registro, la eficacia retórica...</li> <li>• La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información, para describir, narrar, argumentar, elaborar una carta...</li> </ul>
	Competencia funcional	Uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación, para fines funcionales concretos

		Microfunciones: ofrecer y buscar información, expresar y descubrir actitudes, persuadir, vida social, estructuración del discurso, corrección de la comunicación
		Macrofunciones: ampliación del discurso oral o escrito, en secuencias de oraciones: descripción, narración, comentario, argumentación...
		Esquemas de interacción: modelos de interacción social que subyacen en la comunicación: pregunta-respuesta, acuerdo-desacuerdo, petición-satisfacción, aceptación, rechazo...
	Competencia organizativa	Capacidad para generar secuencias en los mensajes, según los esquemas de interacción. Otras secuencias o estructuras de oraciones que aunque no guarden la estructura formal, son aceptadas por los usuarios de la lengua en función de los contextos y de los niveles de familiaridad de los interlocutores

*Fuente:* investigación “Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras”, a partir de: Consejo de Europa, Instituto Cervantes. (2002). Las competencias del usuario o alumno. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Estrasburgo: Instituto Cervantes, Alcalá de Henares (Madrid). Recuperado entre mayo 2007 y febrero de 2008, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

## LA AUTORA

\*\* Magíster en educación, con énfasis en formación de maestros de la Universidad de Antioquia. Coinvestigadora en el proyecto “Evaluación de las adquisiciones en lenguas extranjeras”, fase 2. Así mismo, forma parte del Grupo de Investigación en Estudios Culturales, de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Desde 1999 dirige el Centro de Idiomas de esta universidad. Correo electrónico: [leemesa25@une.net.co](mailto:leemesa25@une.net.co)