



Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ECAES

**MARCO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y
ESPECIFICACIONES DEL EXAMEN DE LAS
LICENCIATURAS:
- LENGUAS MODERNAS
- LENGUAS EXTRANJERAS
- IDIOMAS MODERNOS
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUAS EXTRANJERAS**

Documento preparado por¹:

Gladys López Jiménez.

Esperanza Vera.

Alfonso Rodríguez.

Patricia Duarte.

Santiago de Cali, 13 de mayo de 2004

¹ También se contó con los aportes de Rosalba Cárdenas (Prof. De Univalle) y Alejandro Castro Barón.

La Universidad del Valle y en su nombre la Escuela de Ciencias del Lenguaje, así como el grupo Coordinador de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior para las licenciaturas en Educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Lenguas Modernas y Lengua Castellana y Literatura, ECAES, agradece a las Directivas y demás funcionarios del ICFES, a los Decanos, Directores y Docentes de estos Programas en todo el País, su entusiasta y decidida colaboración en la realización de este proyecto.

Santiago de Cali, Mayo de 2004

-
- Mónica Moreno, Cristina Cadavid, Clara I. Arias, Claudia Acevedo Universidad de Antioquia
 - Asned Edith Restrepo Tecnológico de Antioquia
 - Liliana Maturana, Diana Jaramillo Y Sandra Eugenia Posada. Fundación Universitaria Luis Amigó
 - John Jairo Cardona y Maria Edilia Montoya Universidad San Buenaventura
 - Luz Marina Yepes, Alba Lucía Sánchez Fundación Universitaria Católica del Norte
 - Carmen Celina Uribe P. y Rafael Barragán Gómez Universidad Industrial de Santander
 - Adriana del S. Álvarez y Lady Restrepo U. Universidad Pontificia Bolivariana
 - Elena Quesada Universidad de Cundinamarca.

3.-TALLER DE LA COSTA CARIBE.

- 1.- Inés María d´Vera Corporación Educativa Simón Bolívar
 - 2.- José Calderón López y Julio Echavarría del Instituto De Formación Humberto Velásquez
 - 3.- Melfi Campo Tórres, Donald Calderón y Edwin Peñaranda de Universidad Popular Del Cesar
 - 4.- Pedro Aguas y José Palomo Zurique de Universidad De Córdoba
 - 5.- Luis Manuel Cárdenas, Álvaro García Burgos, Cielo Manrique de Sierra, María Otilia Cancino, Neyra Loaiza Villalba, Vera Judith Castañeda y Sarita Dangón de la Universidad Del Atlántico.
 - 6.- Nelsy Calderín y Álvaro Avedaño de la Corporación Universitaria Del Caribe Cecar
 - 7.- Myriam Cabrales de la Universidad San Buenaventura –Cartagena
 - 8.- Clara Villamizar y Glenis Durán de la Universidad Del Magdalena
- ### 4.- TALLER DE LA ZONA PACÍFICA Y CAFETERA.

- U Mariana (Lic en Educación Básica con énfasis en Inglés y Lic en Educación Básica con énfasis Lengua Castellana): Magnolia Sanabria Rojas.
- U del Cauca (Lic en Español y Literatura, Lic en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés y Lenguas Modernas) Patricia Aristizabal, Maria Edith Murillo y Ruby Esperanza Ulchur.
- U del Quindío (Lic en Español y Literatura y Lic en Lenguas Modernas) Numael Mora Alvarez, Zhayra Camargo y Angelmiro Galindo Martínez.
- U Tecnológica de Pereira (Lic en Español y Literatura): Rodrigo Arguello Guzmán y Luis Enrique Tabares Idárraga.
- U Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (Lic en Español y Literatura y Lic en Inglés y Francés): Maria Evangelina Murillo y Francisco Moreno.
- U de Nariño (Lic en Lengua Castellana y Literatura, Lic en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Lic en Inglés y Francés) Gabriel Vicente Obando, Mauro teófilo Guerrero.
- U. del Tolima (Licenciatura en Lengua Castellana) Libardo Vargas
- U. Santiago de Cali (Lenguas modernas) Germán Giraldo, Flavio Peña y Gladys Zamudio.
- U del Valle (Lic en Literatura y Lic. en Lenguas extranjeras) Alejandro López, Martha Berdugo, Amparo Inés Huertas, Fanny Hernández, Sandra Lara, Diana Kinross, Ingrid de Tala, Omaira Vergara, Blanca de Escorcia, Rosalba Cárdenas, Irina Kostina, Elisabeth Lager, Argemiro Arboleda, Pilar Chois, Claudia Roldán, Adriana de la Rosa, John Saúl Gil, Alfonso Vargas.

En el taller de la zona centro se contó con la presencia del Dr. Carlos Pardo y Ernesto Cuchimaque, funcionarios del ICFES. Este último nos acompañó en los talleres siguientes.

TABLA DE CONTENIDO

REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

- El estudio de las lenguas extranjeras
- El uso del término *Licenciatura*
- El Marco Común Europeo para las Lenguas
- Enfoques y tendencias generales
- La situación de América Latina
- Sobre las tendencias y enfoques en Colombia
- La formación disciplinar
- La formación en las lenguas extranjeras
- La formación pedagógica
- La formación en didáctica de las lenguas
- El proyecto COFE y la formación de docentes de inglés en Colombia

2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA

- 2.1 Objetivos
- 2.2 Justificación
- 2.3 Estructura curricular
- 2.4 La investigación
- 2.5 Las prácticas pedagógicas
- 2.6 Perfiles de egreso

3.- CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

- 3.1 En España
- 3.2 En Canadá
- 3.3 En México
- 3.4 En Brasil
- 3.5 En El Salvador
- 3.6 En Chile
- 3.7 En Colombia

4.- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DEL PROGRAMA ACADÉMICO

5.- DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS.

- 5.1 La competencia pedagógica del Licenciado
- 5.2. Los componentes
 - 5.2.1. Componente Pedagógico General
 - 5.2.2 Componente referido a lo pedagógico y didáctico específico
 - 5.2.3 Componente referido a la disciplina

5.2.4 Componente referido a lo político y ético de la profesión

5.2.5 Componente de la comprensión y producción textual

6) DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

6.1 La noción de prueba

6.2 Estructura de la prueba

6.3 Distribución porcentual de los componentes

6.4 Tipos de pruebas

6.5 Tipos de preguntas

6.6 Requerimientos que deben cumplir las preguntas cerradas

6.7 Requerimientos que debe cumplir la pregunta abierta.

Referencias bibliográficas.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar un análisis sobre la formación de docentes en Lenguas extranjeras que será tomado como referencia conceptual para la elaboración del examen de calidad de la educación superior (ECAES) para los estudiantes que están prestos a egresar de las licenciaturas que toman este énfasis. También, en este documento se dan a conocer las especificaciones que tendrá este examen. En ambas elaboraciones hemos tratado de recoger las discusiones, las recomendaciones y los acuerdos que en un invaluable proceso de construcción de consensos vivimos durante la realización de cuatro talleres regionales que precedieron a este documento.

Para organizar la presentación de los temas antes mencionados, este documento se compone de seis partes así:

- 1) REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: En este apartado se efectúa una revisión de la discusión pedagógica, didáctica y de las disciplinas de énfasis, sobre la formación de docentes para las licenciaturas que nos interesan, a nivel internacional.
- 2) CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN COLOMBIA: Se realiza aquí un estudio descriptivo de las características de los programas actualmente acreditados que existen en nuestro país y los perfiles de egresados que ellos plantean. En este estudio comparado se definen los aspectos comunes y centrales de los programas, ofrecidos por las diferentes facultades.
- 3) CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. Se aborda en este capítulo el estudio y la reseña de evaluaciones similares realizadas en Colombia u otros países.
- 4) DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DEL PROGRAMA ACADÉMICO. Se trata en esta parte de establecer y caracterizar detalladamente el o los objetos de estudio de la profesión, considerando las diferentes aproximaciones teóricas y/o prácticas que hayan adoptado los programas académicos de pregrado ofrecidos en Colombia.
- 5) DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS. Se definen las estructuras conceptuales y temáticas y las competencias que serán evaluadas y por tanto, los alcances que tendrá la prueba.
- 6) DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA. Se describen aquí las especificaciones concretas que servirán de guía para la construcción y ensamblaje de la prueba.

Esperamos que este documento trascienda esta coyuntura de la elaboración de un examen y contribuya a orientar y reorientar la formación de los docentes para la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país. Como lo manifestamos en los talleres, la motivación de tener una participación activa en este proceso de construir los ECAES es la conformación de una comunidad académica estable en el país, que reflexione de manera permanente sobre la formación docente, sobre la evaluación de esta formación en la educación superior y, en general, sobre la transformación de la formación de docentes en el lenguaje, las lenguas y la literatura.

Muchas gracias,

EQUIPO COORDINADOR.

REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LENGUA CASTELLANA:

1. REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

A continuación se examinan los aspectos centrales que pueden extraerse de la revisión de la bibliografía que sobre formación de docentes de Lenguas Modernas / Extranjeras se ha tenido disponible y que permite configurar el perfil del docente de estas licenciaturas. Se parte de dos fuentes de información básicas: investigaciones sobre enseñanza de Lenguas extranjeras y planes de estudio de diferentes universidades.

El estudio de las lenguas extranjeras

Mientras para países como Estados Unidos el énfasis en los estudios de las lenguas está en el dominio oral y escrito “a profundidad” de un solo idioma, la tendencia en Europa es distinta: la formación de los docentes de Lenguas extranjeras tiende a valorar el dominio de varios idiomas a la vez, en detrimento de la profundidad en el dominio individual.

Algunas cifras nos pueden indicar el por qué de esta tendencia: de acuerdo con la encuesta Los europeos y las lenguas, promovida por las autoridades de la Unión Europea, el 53% de sus habitantes habla otro idioma, aparte del materno.

Entre ellos, el inglés, además de ser el más utilizado en la vida cotidiana, es el primero en todos los sistemas educativos: el 91% de los alumnos europeos lo estudia, frente a un 34% que aprende francés, un 15% alemán y un 10% español. En conjunto, un 56,4% de los europeos domina el idioma anglosajón: el 15,9% como lengua materna y el 40,5% restante como segundo idioma. Según la encuesta, el inglés también es el más estudiado en España (8 de cada 10 alumnos de idiomas lo aprenden) y el que más gente habla (36% de la población), seguido del francés (19%), el italiano (4%), el alemán (4%) y el portugués (4%).

El inglés se ha convertido en el idioma de los negocios, de las universidades internacionales, del deporte (la mayoría de los términos usados son anglicismos), de la ciencia y de Internet, donde el 80% de la información que circula está escrita en el lenguaje anglosajón.

Por el contrario, el francés, que hasta mediados del siglo XX fue el principal idioma internacional, la lengua por excelencia de la diplomacia, el arte y la cultura, ha perdido influencia. Pese a ello, es el segundo idioma en importancia de la UE: lo habla un 35,2% de la población comunitaria, el 16% como lengua materna y el 19,2% como extranjera; de ellos un 9,5% como primera lengua extranjera. En general, inglés (75%) y francés (40%) son los dos idiomas que los europeos consideran más útiles para aprender, seguidos del alemán (23%) y el español (18%). El idioma castellano lo habla un 7,1% de los habitantes de la UE, de ellos un 10,5% como lengua materna y sólo un 6,6% como lengua extranjera.

Estas necesidades culturales y de desempeño de cada país determinan la demanda de los docentes de lenguas extranjeras, como lo veremos a profundidad en el siguiente apartado. A continuación contrastaremos algunas experiencias internacionales sobre la formación docente.

En el *Reino Unido*, los maestros han sido tradicionalmente formados de acuerdo con dos modelos: El *Articled Teacher Training Scheme* (un plan de dos años de formación de postgrado basada en la escuela, en el que los alumnos pasan dos tercios del tiempo en la escuela, bajo la supervisión de maestros experimentados, y el otro tercio en una institución de educación superior. A lo largo de ese período los estudiantes reciben un salario, equivalente a la mitad del salario de un maestro que iniciara su actividad como docente).

El *Licensed Teacher Scheme* capacita a quienes habían ejercido como instructores o como maestros en el extranjero para ser empleados como maestros bajo licencia. Durante el primer año acuden a cursos de formación adecuados a sus necesidades particulares. Una vez completado con éxito el primer año se obtiene el reconocimiento formal de maestro².

Como se ve, en ambos casos el maestro cumple una formación de postgrado antes de poder desempeñarse como docente, lo cual contrasta con el tiempo destinado a las formación docente inicial en América Latina, pues la mayoría de los programas académicos de las licenciaturas en Lenguas modernas / extranjeras están en tránsito entre una duración de cuatro años a una extensión de cinco años.

En el sistema educativo de *Italia*, las competencias profesionales de los futuros docentes siguen un patrón de tres niveles de competencia: cultural, pedagógica y didáctica³. Las competencias teóricas (lo que se debe saber), las competencias operativas (el buen hacer) y las competencias de interacción (saber interactuar). De forma más detallada:

- a) Las competencias teóricas se articulan en conocimientos psicopedagógicos, conocimientos culturales de carácter general (fundamentos históricos y epistemológicos de las áreas curriculares de naturaleza lingüística, histórica, científica y artística) y conocimientos de los contenidos de las áreas de especialización.
- b) Las competencias operativas se refieren al control de los procedimientos de programación, de experimentación y de control / evaluación didáctica.
- c) Las competencias de interacción son las relativas a la capacidad de iniciar dinámicas y procesos afectivos y de socialización y a las técnicas de control del comportamiento del docente en las relaciones socioafectivas con los alumnos (instrumentos de análisis y control del comportamiento docente).

Un punto clave en la formación docente italiana radica en el concepto de los laboratorios de la didáctica disciplinar y de la didáctica general, concebidos como espacios equipados en los que se profundiza sobre los conceptos y se realizan proyectos sobre las morfologías de las distintas disciplinas, los modelos organizativos (ambientes de aprendizaje, relaciones, continuidad, integración de los minusválidos, etc.) y los modelos formativos (programaciones, ambiente, laboratorio, investigación, disciplinariedad, interdisciplinariedad, evaluación, etc.).

² Calderhead, James. *Formación de los maestros en el Reino Unido*. Madrid, Narcea, 1999.

³ Frabboni, Franco. *Formación del profesorado en Italia*. Madrid, Morata, 2000.

1.2. Sobre el uso del término *Licenciatura*

La revisión de la discusión internacional acerca de los programas, enfoques y tendencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras pasa, primero, por mirar el uso del término *licenciatura* en estos contextos, en razón de la implicación que esto conlleva en la “estructura curricular” de la formación docente según los casos. Debido al enorme impacto que tiene en las decisiones curriculares referidas a la enseñanza aprendizaje de la Europa de hoy, es necesario destacar el contexto en el que nace, el enfoque y la propuesta de evaluación presentados en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Podemos así mismo, para referirnos al caso de la formación docente en lenguas extranjeras en Francia, detenernos en el caso del certificado-concurso que sanciona la capacidad de enseñar lenguas extranjeras en la enseñanza llamada secundaria en Francia, el CAPÈS, caso general parecido al de España. Finalmente, podremos ver que el enfoque predominante, el comunicativo, a pesar de consideraciones críticas que hablan de su declive, reina hoy frente a enfoques o métodos o énfasis como los de la Vía Silenciosa, EL Enfoque Natural y la Sugestopedia lo que tiene sus ecos en nuestro país como se ve en los Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros.

El uso del término *licenciatura* en los nombres de los programas, en Francia, en España, en América, tendencias distintas en la que se puede llamar la “estructura” (curricular) de la formación docente. La palabra *licenciatura*, en francés (*licence ès ..., licence de ...*) nombra un diploma o certificado que sanciona el tercer año de estudios universitarios generales en todas las disciplinas, no específicamente una formación en docencia. Esto sucede en España e incluso en países de América Latina.

En Francia, la que se llama *licence LLCE* (Licenciatura en letras, lengua y civilización extranjera), así como la LEA (en lenguas extranjeras aplicadas) o LCR (en lengua y cultura regionales), sanciona el tercer año que sigue a los dos del *Diploma de Estudios Generales Universitarios*, DEUG, a donde llegarán estudiantes que han escogido desde el final del bachillerato énfasis afines a estas disciplinas⁽⁴⁾. El término se aplica a todas las carreras, lo que explica que, en el caso, por ejemplo, de la Universidad Blaise Pascal de Clémons, haya 65 *licences*, que van de letras clásicas a Biología y a Hotelería y Turismo⁽⁵⁾. Esta “licenciatura” antecede al cuarto año de la Maestría (*maîtrise*). Este mismo uso de la palabra licenciatura se ve en España, Méjico, Argentina, aunque no generalizado. La llamada *Licenciatura en Traducción e interpretación* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, por ejemplo, no forma en docencia⁽⁶⁾. Tampoco lo hace la llamada *Licenciatura en lenguas extranjeras* de la Universidad Madero de Méjico⁽⁷⁾, ni la UNC de Argentina⁽⁸⁾.

En Francia, como en el caso más generalizado en España, la posibilidad de enseñar lenguas extranjeras está sancionada por el *Certificat d’Aptitude au Professorat a l’Enseignement du second Degré*, CAPÈS, atado al concurso público abierto anual. El CAPÈS es una prueba de 7 componentes: una disertación o composición francesa, una versión o traducción de un texto literario según los idiomas escogidos, una explicación de texto de unos 30 minutos frente a un jurado, una prueba acerca de un *dossier* o conjunto de textos acerca de un tema, una prueba de francés moderno, una prueba oral de lengua y una prueba de francés antiguo⁽⁹⁾. Para el caso del concurso, el Boletín Oficial del Ministerio de Educación nacional y de la

⁽⁴⁾ “Le DEUG lettres et langues”. In: www.megasalon.letu-diant.fr/redaction/conseil/deug_lmd/lettres.html

⁽⁵⁾ “Liste des licences”. In: www.univ-bpclermont.fr

⁽⁶⁾ www.upf.es

⁽⁷⁾ www.umad.mx

⁽⁸⁾ www.lenguas.unc.ar

⁽⁹⁾ “Comment réussir son CAPÈS”. www.education.gouv.fr/1999/30/perso.htm

Investigación de Francia insiste en “no olvidar que estamos en el marco de un concurso de reclutamiento de futuros profesores de secundaria y buscamos poner en coherencia (*mettre en cohérence*) la evaluación con los *saberes-hacer* (savoirs-faire) indispensables para un profesor”⁽¹⁰⁾. Los conocimientos sobre los cuales serán evaluados son: conocimiento de los programas, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del “oficio”, conocimiento de la dimensión cívica de la enseñanza, aptitud para comunicar ⁽¹¹⁾.

A este modelo de formación de maestros, llamado “de formación abierta”, que gana hoy terreno sobre “modelos de formación específica” y de “formación basada en la escuela”, se le señalan ventajas e inconvenientes. Como ventajas se mencionan: los futuros profesores se forman en un marco de absoluta apertura profesional, sin relacionarse sólo con quienes aspiran a la docencia, sino entre universitarios de distinta condición y con objetivos diversos; si los futuros profesores tienen así la posibilidad de diálogo con quienes, en principio desean más bien dedicarse a las ciencias y a las humanidades por sí mismas, estos últimos tienen también la posibilidad de tratar con futuros docentes, sin distinciones entre unos y otros, y, si las circunstancias lo recomiendan, reconvertirse posteriormente a la docencia; el modelo permite un tratamiento mucho más lógico y flexible de las necesidades de profesorado, ya que quienes se preparan para él y quienes en principio desean otra dedicación pueden fácilmente llegar a la docencia. Dentro de los inconvenientes señalados están: menor, escasa o incluso nula exigencia de “vocación” y dificultosa “profesionalización”; intervención, como formadores de formadores, de personal universitario con escasa comprensión y escaso interés por las tareas educativas; dificultades en el diseño de un plan de estudios armónico y compensado ⁽¹²⁾.

En América Latina, sin embargo, la tendencia mayor es la de usar el término licenciatura para nombrar estudios en formación docente. La *Licenciatura en Lenguas Extranjeras* de la UNNE, en Argentina, por ejemplo, sí forma en esa docencia: a las asignaturas como Lenguaje, Investigación y Lenguas extranjeras se unen, a partir del 4º semestre, las de Didáctica específica, Didáctica del nivel superior, etc.⁽¹³⁾ La *Licenciatura en la enseñanza del inglés* de la Universidad de Morelos, en Méjico, incluye, a partir del cuarto semestre también, Métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas, Métodos de enseñanza de la comprensión lectora, Aprendizaje autodirigido”, etc.⁽¹⁴⁾.

El término licenciatura, puede incluir, pues, según los casos, el de formación docente. De no incluirla, descansa en un certificado o un diploma acompañados de la exigencia de un concurso, según los países: una “cachucha pedagógica” después de una formación disciplinar específica. En el caso de Europa, los “énfasis” que se tomarán comienzan desde los tipos de bachillerato escogidos. Cuando se la incluye, se ha visto, en el caso de América Latina, que generalmente aparece a partir del cuarto semestre. En el caso de Colombia, con la aparición del 272, se mostrará un énfasis de asignaturas referidas a la formación docente, frecuentemente ya desde el principio de la carrera: “cachucha pedagógica” que es “ropa pedagógica” desde un inicio de cero en la universidad al no considerarse el tipo de bachiller en que se termina sino los énfasis escogidos en las pruebas de estado.

⁽¹⁰⁾ www.Education.gouv.fr/bo/2001/special8/capes.htm

⁽¹¹⁾ René La Bardière, “Formación inicial de los maestros en Francia: historia, realidades, crítica”, in: A. Rodríguez M., E. Sanz L. Y M.V. Sotomayor, coords., *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea, 1998, p. 64.

⁽¹²⁾ José García G., “Formación de maestros en Europa”, in: *ibid.*, p. 29.

⁽¹³⁾ www.unne.ar

⁽¹⁴⁾ www.um.mx

A pesar de que cada país europeo, por diversas razones, puede tener rasgos particulares en el abordaje de la enseñanza de las lenguas extranjeras, con el fin de obtener una visión acerca de los enfoques utilizados, en países distintos de Colombia, nos remitiremos al caso de la Comunidad Europea tomando como referencia el documento *Marco común Europeo de referencia para las lenguas*¹⁵. Nos referiremos a su marco ideológico general, su concepción del estudiante y su propuesta de evaluación.

1.3 El marco común europeo

Al hablar de los enfoques o las tendencias desde los cuales se aborda la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa es necesario referirse al Marco común de referencia para las lenguas (MCREL), por varias razones. Se sabe que marcará la tendencia de la enseñanza de las lenguas por un tiempo considerable. Además, está dirigido, expresamente, a administradores educativos, diseñadores de cursos, profesores, formadores de profesores y entidades examinadoras. Desde ya marca tendencias en la enseñanza de muchas universidades en Europa, como se ve, por ejemplo en la presentación de los cursos de lenguas aplicadas de la Universidad de Nebrija⁽¹⁶⁾. Podríamos referirnos al contexto que determinó su política lingüística, su enfoque y su propuesta de evaluación.

El MCERL -aprendizaje, enseñanza y evaluación-⁽¹⁷⁾ hace parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Es el resultado de un esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Concreta, así mismo, la tarea de mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. En el marco expreso de una *ciudadanía democrática*, busca que los estudiantes lleguen a ser más independientes a la hora de pensar y actuar, y a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas.

El MCERL considera así mismo como necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo, un entendimiento mutuo más profundo, por lo que propende por el aprendizaje de idiomas desde la enseñanza preescolar hasta la educación adulta en todos los niveles.

El MCERL, producto de 10 años de trabajo, recoge en el plano señalado, el movimiento de integración de los países europeos impulsado en el pasado reciente por la *Declaración de Bolonia de 1988*. Se trata del faro que guía la enseñanza de la lengua extranjera en esa región del continente, cada vez más grande y que, por vías de la mundialización vivida en estas épocas, tiene, como se verá, respuestas, ecos, aplicaciones en muchas de las orientaciones practicadas en nuestros países.

El MCERL describe lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz, lo que incluye el contexto cultural donde se

¹⁵ CONSEJO DE EUROPA. Marco de Referencia europeo: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Instituto Cervantes, 2002-2004.

⁽¹⁶⁾ www.nebrija.com/lenguas_aplicadas/index_la.htm

⁽¹⁷⁾ CONSEJO DE EUROPA. Marco de Referencia europeo: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro virtual Cervantes: INSTITUTO Cervantes, 2002-2004.

sitúa la lengua. Se busca así vencer las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que trabajan en el campo de las lenguas modernas.

En cumplimiento del Consejo para la Cooperación Cultural, su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas, busca satisfacer las necesidades de una Europa plurilingüe, pluricultural e interactiva desarrollando la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando barreras lingüísticas y culturales; desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país; prepararlos para los desafíos de una movilidad internacional que, en el marco de una ciudadanía democrática, contrarreste la xenofobia y contribuya a la independencia de pensamiento, juicio y acción.

El enfoque del MCERL se describe insistiendo en lo plurilingüe, centrado en la acción y considerando la existencia de competencias generales, además de las comunicativas, en un estudiante considerado como un agente social.

Desde la perspectiva anterior, plantea una modificación en la educación de una lengua, ya no la del hablante nativo ideal multilingüe, sino el desarrollo de una *competencia plurilingüe* que incluye lo paralingüístico (mimos, gestos, expresiones faciales). Ya no se contempla el simple logro del “dominio” de una o dos lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el hablante nativo ideal. Ahora, por el contrario, se busca desarrollar un repertorio lingüístico en todas las capacidades lingüísticas, lo que supone la diversificación de las lenguas: no limitarse al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado. El plurilingüismo aquí se contempla junto con el pluriculturalismo.

El enfoque del MCERL se autodefine como un enfoque *centrado en la acción*: sus alumnos son agentes sociales con tareas que incluyen competencias tanto generales como comunicativas, realizadas en distintos contextos bajo distintas condiciones y restricciones. Se trata de *actividades de la lengua* que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. Aquí *texto* es cualquier secuencia de discursos hablados o escritos, relativos a un componente específico que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, producto o proceso. Una *tarea* es aquí considerada como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Las *competencias generales* de un individuo o usuario de lenguas, las que no se relacionan directamente con la lengua pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüística, se componen de sus conocimientos (*saberes*), sus destrezas, habilidades (*saber hacer*) y su *competencia existencial* (la suma de características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad relacionadas con la autoimagen, la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas), así como de su *capacidad de aprender*. La *competencia comunicativa*, la que posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos comprende los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

Las competencias así concebidas hablan de un *saber*: conocimientos declarativos, académicos, empíricos, valorativos; de un *saber hacer*: destrezas y habilidades; un *saber ser*: competencia existencial; un *saber aprender*: capacidad de aprender. Es decir, las competencias incluyen conocimientos, destrezas y habilidades.

Se concibe aquí al alumno como un agente social que establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que unidos defienden una identidad: un enfoque intercultural que impulsa el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta que supone el enfrentarse a los diferentes ámbitos de la lengua y la cultura. De ahí que fomente el plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

Así como el MCERL explícitamente no toma partido por ninguna de las teorías del aprendizaje de las lenguas, en el caso de la evaluación, se dedica a describir de manera enciclopédica las diversas formas de evaluación, señalando los pros y los contra de cada uno de sus tipos, aunque, también, muestra modelos que nos permiten inferir sus inclinaciones propuestas.

Junto con la validez y más que la fiabilidad de las pruebas, considera que la *precisión de las decisiones* según los criterios establecidos es factor fundamental en la evaluación. Partiendo de los niveles propuestos, *Threshold level*, *Waystage* y *Vantage*, o sus equivalentes en otros idiomas, cada uno con sus subniveles alto y bajo, utiliza para actividades comunicativas las categorías: Interacción (espontánea) y Expresión (preparada), orales y escritas. Como descriptores de actividades comunicativas se tendrían la Construcción, la Evaluación de personas externas al sistema educativo y la Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor.

Una evaluación puede incluir una *conversación* simulada que funciona como introducción, después se da un *debate* informal sobre temas por los que el examinado declara su interés. A esto le sigue una fase de *transacción* en forma de actividad, cara a cara o simulada de búsqueda de información por teléfono. A continuación se desarrolla una fase de *expresión*, basada en un *informe escrito* en el que el examinado ofrece una descripción de su tarea de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una *cooperación* centrada en el objetivo, una tarea de consenso entre los examinados. Como ejemplos para la consideración de los criterios, el MCERL muestra la del *Cambridge Certificate in Advanced English*, CAE, de 1991; el *International Certificate Conference*, de 1987; el *Eurocentres*, Evaluación de la interacción en grupos reducidos, de 1987, y la del Consejo Nacional Suizo de Investigación: *Evaluación de actuaciones de video*.

Cambridge Certificate in Advanced English, 1991

Criterios para la prueba	Escalas ilustrativas	Otras estrategias
Fluidez	Fluidez	
Corrección y alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario Corrección gramatical Control de vocabulario	
Pronunciación	Control fonológico	
Aprovechamiento de la tarea	Coherencia Adecuación sociolingüística	Éxito en la tarea Necesidad del apoyo del interlocutor
Comunicación interactiva	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración	Alcance y facilidad del mantenimiento de la intervención

	Desarrollo temático	
--	---------------------	--

Eurocentres: Evaluación de la interacción en grupo reducido, 1987

Criterios de la prueba	Escalas ilustrativas	Otras categorías
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario Adecuación sociolingüística	
Pronunciación	Fluidez Control fonológico	
Interacción	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración	

Consejo Nacional suizo de Investigación: Evaluación de actuaciones en video

Criterios de la prueba	Escalas ilustrativas	Otras categorías
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario Adecuación sociolingüística	
Pronunciación	Fluidez Control fonológico	
Interacción	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración	

Orientado explícitamente desde los principios básicos de la democracia pluralista, el MCERL se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático, para así contribuir a una enseñanza de las lenguas en una Europa integrada frente a un inglés (Estados Unidos) hegemónico. Explícitamente no toma partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de las lenguas y su relación con el aprendizaje de las mismas. Solo insta a declarar de forma explícita y transparente los fundamentos teóricos y prácticos escogidos.

Su insistencia en la acción (de trabajadores que se movilizan), su “apertura” del concepto de competencia y su énfasis en la comparación de las diversas culturas en el marco de las clases de lenguas extranjeras pueden tener entre nosotros acogida, mostrar tensiones, abrir discusión.

1.4 Enfoques y tendencias generales

Tal como lo reseñan los textos que presentan panoramas de los enfoques y métodos referidos a la enseñanza contemporánea de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, asistimos, después de un cuestionamiento al estructuro-global audiovisual en los años 70 ⁽¹⁸⁾ al dominio de los enfoques nocional funcional y comunicativo a partir de los años 80 ⁽¹⁹⁾ sobre enfoques y métodos denominados alternativos tales como Respuesta Física Total, Vía Silenciosa, Sugestopedia, Inteligencias múltiples, Programación Neurolingüística ⁽²⁰⁾. Por el espíritu que los anima, aun métodos como Natural English se consideran dentro del “current communicative approach”, lo mismo que el aprendizaje cooperativo lenguas, la Instrucción basada en contenidos y la Enseñanza de Lenguas basada en tareas.

El paso de un macro enfoque a otro ha sido visto, esquematizando, como el paso de “un modelo de la huella” o del “vaso vacío” (enseñanza tradicional) a un “modelo del acondicionamiento” (ambientalista), a un modelo constructivista ⁽²¹⁾. La enseñanza comunicativa de la lengua es el enfoque predominante a pesar del anuncio de su “declive” y de la tendencia, en la práctica, a utilizar un método ecléctico ⁽²²⁾.

Esta evolución reciente ha estado marcada por sucesos históricos, teorías lingüísticas, psicológicas y pedagógicas en boga. Antes de la Primera Guerra Mundial, la enseñanza de las lenguas se basaba en la de las lenguas antiguas latín y griego. Era la era de la Gramática Traducción. Se buscaba favorecer el desarrollo intelectual del estudiante, desarrollar la cultura personal por el estudio de la literatura y de la filosofía de la lengua estudiada, hacerle conocer la naturaleza del lenguaje y de su funcionamiento con el fin de mejorar el conocimiento de la lengua materna.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se crean nuevas necesidades. Ahora es necesario formar rápidamente personal capaz de comprender, de hablar un cierto número de lenguas extranjeras. Como se trata ahora de aprender *la lengua*, no “acerca de la lengua”, el acento se pone en lo oral. Basada en la lingüística estructural y la teoría psicológica del comportamiento, el método audio-oral toma forma. Ahora la lengua es considerada una construcción mecanizada de elementos interdependientes y separables; el aprendizaje de una lengua se explica por la teoría de la formación de costumbres; la forma predomina sobre el sentido, las reglas se aprenden inductivamente, se niega toda actividad reflexiva durante el aprendizaje de una segunda lengua. Cuando en E.U se expandía el método audio-oral, en Europa los métodos audiovisuales estructuro-globales alcanzaban gran éxito. Durante la década siguiente, los psicolingüistas y los “cognitivistas” rehabilitan la deducción, acuerdan al sentido un lugar importante, condenan la repetición intensiva. A partir de los años 70, los métodos estructuro-globales son cuestionados. El concepto de *competencia de comunicación*, tomado de la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística entra en el dominio de la didáctica de las lenguas. Se toma de Hymes la manera de analizar los intercambios verbales. Estas operaciones, constituidas de actos de lenguaje, surgen de una intención enunciativa. Ahora conocer una lengua es ser capaz de utilizarla en función de parámetros sociolingüísticos de la situación de comunicación. Todo este momento coincide con el comienzo de los trabajos del Consejo de Europa. Se trata de satisfacer las necesidades en formación del inmigrante europeo.

⁽¹⁸⁾ Germain Claude, *Évolution de l'enseignement de langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993, 352 p.

⁽¹⁹⁾ Joseph Rezeau, *Évolution des approches et des méthodologies en DLE depuis un demi siècle*, Thèse de doctorat, 2001, Université de Bordeaux

⁽²⁰⁾ Jack Richards and Theodor Rodgers, *Approches and methods in Language teaching*. 2 ed, 2001, 270 p.

⁽²¹⁾ J.P. Astolfi et M. Develay, *La didactique des sciences*, Paris : PUF, 1989.

⁽²²⁾ Christien Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 1993.

Según el balance hecho en los inicios del siglo XXI, los años 90 ven que, en palabras de Richards y Rogers, métodos como La Vía silenciosa, Respuesta Física Total y Sugestopedia, surgidos para llenar el vacío dejado por el declive del método audio-oral en los años 70, comienzan a declinar también, mientras que métodos como Instrucción basada en Tareas, Programación Neurolingüística e Inteligencias Múltiples, se continúan utilizando con alguna frecuencia. Lo que llaman *Communicative language teaching*, sigue siendo, en ambos lados del Atlántico, la base de la enseñanza de lenguas hoy en día (“The postmethods era”. Op. cit. p. 244).

Según se desprende del documento marco vigente para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia, nuestros países se encuentran, con matices, en el caso del “current communicative approach”⁽²³⁾. Los Lineamientos curriculares del área de idiomas extranjeros consideran al sujeto del aprendizaje “un actor social”, se acogen a la competencia comunicativa en idiomas extranjeros, insisten en una evaluación como proceso, no conductista e integrada. Según este documento de MEN, la clave para la enseñanza de las lenguas está en superar las barreras idiomáticas para encontrarnos. El dominio de una lengua extranjera permitiría, además, el acceso masivo a información sistematizada concerniente a los avances científicos y tecnológicos. Como una necesidad de la multiculturalidad, al acceder al conocimiento de las lenguas extranjeras, se podrá mejorar el proceso de una construcción más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad.

Para los Lineamientos, la competencia en el lenguaje incluye dos tipos de habilidades: las competencias organizativa y la pragmática, cada una con sus subcompetencias: la gramatical y la textual, la ilocutiva y la sociolingüística, respectivamente (p. 25).

En cuanto a evaluación, los lineamientos insisten en la superación de un enfoque conductista, la preocupación por el proceso mismo de aprendizaje y no solo de los resultados; en una multidimensionalidad que incluye portafolios, proyectos, solución de problemas, no únicamente exámenes escritos.

Ya habremos notado en los Lineamientos los matices, a veces fuertes, en cuanto al MCERL. En ningún caso se vislumbra “declive” del enfoque comunicativo, como ha sido criticado por teóricos como Puren al plantear el advenimiento de un enfoque ecléctico en la enseñanza de las lenguas. Aunque posiblemente lo ecléctico, en la práctica, sea un rasgo que se deje ver en la observación de los programas de lengua extranjera en Colombia.

1.5 La situación en América Latina

Una revisión, a través de Internet, nos permite hacer el siguiente balance sobre la formación de docentes de lenguas extranjeras en América Latina.

En términos generales, aunque la forma de denominar a las licenciaturas y a sus egresados varía de acuerdo con cada país²⁴, evidenciamos la existencia de tres formas particulares de

⁽²³⁾ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares, Santafé de Bogotá, Editorial Delfín, 1999. 110 p.

²⁴ Por ejemplo: Argentina: Universidad Nacional de Cuyo: Profesor de Inglés para Educación Inicial, Profesor de Lengua y Cultura Inglesa, Licenciado en Filología Inglesa, orientación: lingüística / literatura; Universidad Nacional de Mar del Plata: Profesor Superior de Inglés, Profesor de Inglés para Niños; Chile: Licenciado en Ciencias de la Educación: Mención Inglés; México: Universidad Veracruzana: Licenciado en Idiomas; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: Licenciado en Lengua Inglesa; Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán: Licenciado en Enseñanza del Inglés.

perfil de desempeño en la formación docente en lenguas extranjeras: la enseñanza de las lenguas extranjeras, la traducción y, en menor medida, la investigación.

En México, algunas universidades que ofrecen las carreras presenciales de licenciado en la enseñanza de lenguas extranjeras, con variantes curriculares, son: la Universidad Autónoma del Carmen de México, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma de Querétaro la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad de Guadalajara, y la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de su Facultad de Lenguas. La Universidad Pedagógica Nacional tiene una licenciatura en sistema abierto y a distancia en acuerdo con una universidad francesa.

La Universidad Autónoma del Carmen de México ofrece una Licenciatura en Lengua Inglesa con dos especializaciones, una en traducción y otra en docencia. Se espera que sus egresados puedan desempeñarse como traductores y/o docentes en el área de inglés, entrenadores y programadores de software para la enseñanza del inglés.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán tiene un programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés, cuyo propósito es formar profesionales que dominen la lengua inglesa a través de conocimientos en lingüística y didáctica, que puedan desempeñarse como docentes de inglés en educación media, media superior y superior; como investigadores en el campo didáctico y evaluativo; como diseñadores de planes y programas del estudio del inglés; y como traductores de materiales audiovisuales.

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece una Licenciatura en Letras Modernas – Francés, con tres especializaciones, una en traducción, otra en didáctica y otra en crítica literaria. Se busca formar profesionales en Francés capaces de ejercer funciones de docente, con un amplio dominio comunicativo y didáctico, y de investigadores en la enseñanza del francés.

El perfil de la licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Querétaro establece que: “En general, los egresados de la Licenciatura en Lenguas modernas pueden desempeñarse como maestros de su lengua en todos los niveles escolares, encargarse de la organización y dirección de un Departamento de Lenguas en un plantel educativo, abordar las prácticas de traducción y laborar como maestro de literatura”.

En cuanto a los planes de estudio, se observan variaciones en cuanto a la denominación de las asignaturas, así como diferencias en cuanto a la intensidad horaria y los contenidos de las mismas, esto último debido, como se dijo atrás, a las características y necesidades propias de cada país, e incluso de la región de influencia de la universidad analizada.

Así, por ejemplo, para el programa de la Universidad Técnica Particular de Loja, el énfasis está en la competencia lingüística, la didáctica y la práctica docente:

Eje de Competencia Lingüística.	Eje de Conocimientos Profesionales.	Eje de Habilidades Profesionales.
Se ha diseñado con el propósito fundamental de	Lingüística del idioma inglés, técnicas, procedimientos y	Destreza y experiencia en el campo de la enseñanza, a

.....

<p>que el alumno adquiera destrezas comunicativas dentro de las áreas de "listening and speaking, reading, writing y grammar".</p>	<p>uso de materiales para la enseñanza y evaluación del idioma inglés dentro de las cuatro destrezas, teorías actualizadas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, así como métodos, técnicas y procedimientos a seguirse para el desarrollo de un proyecto de investigación.</p>	<p>través de una práctica estructurada y sistemática basada en la reflexión que le permita desarrollar su juicio profesional, esto es, que pueda tomar sus propias decisiones.</p>
--	--	--

Aunque menos descriptivo, en este mismo sentido se enfoca el plan de estudios de la Licenciatura en Educación para la formación de Profesores de Comunicación en Lengua Inglesa de la Universidad Austral de Chile: formación general, educación, inglés y enseñanza del inglés.

Por su parte, el programa de la Universidad de Querétaro tiene un espectro más amplio, que incluye una línea de traducción claramente definida (Formación Paralela), caracterizada por el dominio de estrategias de traducción y por la producción de textos traducidos durante gran parte de la licenciatura de Lenguas Modernas:

Formación de español	Manejo de la Lengua estudiada	Formación Cultural	Formación Pedagógica	Formación Lingüística	Formación Paralela	Área de Investigación
	Inglés, francés o español	Literatura e historia	Teoría y práctica de la enseñanza de inglés y francés como segunda lengua		Teoría y práctica de la traducción	

En Ecuador examinamos tres universidades que ofrecen programas para la formación de docentes de lenguas extranjeras; ellas son la Universidad Central, la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE) y la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Las dos primeras universidades forman, en programas de cuatro años (8 semestres), profesores de inglés para los diferentes niveles de enseñanza (primaria, secundaria y superior).

La Universidad Católica (PUCE) busca “la formación académica integral bilingüe-bicultural relacionada con la enseñanza de lenguas, traducción, educación bilingüe, investigación, administración educativa, comunicación, más otras áreas del lenguaje humano.”²⁵ Esta formación enfatiza como áreas mayores el español y el inglés y busca un nivel intermedio alto en una tercera lengua, seleccionada por los estudiantes entre varias opciones que incluyen el francés, el alemán, el italiano, el quechua o el japonés. Este idioma se estudia durante seis semestres. El programa es ofrecido por la Escuela de Lingüística y el título que otorga es el de *Licenciado en Lingüística Aplicada, mención en Enseñanza de Lenguas*.

La distribución de créditos y cursos comprende una mayor cantidad de cursos, y por ende, créditos, en inglés, lengua y literatura; en el segundo renglón están los cursos de lingüística, principalmente orientada al idioma inglés (y aparentemente orientada casi toda en inglés, como se desprende del idioma con el cual aparecen mencionadas en el pensum). En tercer lugar aparece el componente de pedagogía, psicología, metodología y evaluación; en el cuarto lugar aparecen los componentes de investigación y español. Tal parece que el componente de español no tiene una presencia en el currículo acorde con la formación bilingüe que se busca y con la intención de ofrecer a los egresados la oportunidad de enseñar español para extranjeros. La formación en investigación es también incipiente. No aparece un espacio denominado Práctica Docente, pero es posible que los cursos de Metodología provean el espacio para ella.

La universidad también ofrece, dentro del mismo programa y mediante una diversificación a partir del sexto semestre, formar traductores en inglés y español. El programa ofrece un tronco común de 1º a 5º semestre y para aquellos que optan por la traducción hay un componente intensivo en traducción en sexto, séptimo y octavo semestres. Estos estudiantes reciben el título de *Licenciado en Lingüística aplicada, mención en Traducción*.

²⁵ <http://www.puce.edu.ec/FACULTADES/LINGUISTICA/linguistica/carrera/htm>

Los enfoques comunicativos son predominantes en la enseñanza del inglés y del francés en esta institución, al igual que en otras instituciones que ofrecen formación o capacitación en lengua extranjera, tales como el Consejo Británico y la Alianza Francesa.

El Consejo Británico mantiene, desde 1992, una estrecha cooperación con el gobierno ecuatoriano para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el país. El proyecto, denominado CRADLE se desarrolla en tres fases, la última de las cuales comenzó este año y va hasta marzo de 2006. El énfasis principal de este proyecto es apoyar la reforma curricular en el área de enseñanza del inglés mediante la capacitación de docentes, el diseño de materiales y la mejora de la infraestructura para la enseñanza del idioma.

La Universidad Técnica Particular de Loja²⁶, por su parte, ofrece la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Inglés, con la cual busca formar profesionales en capacidad de cumplir funciones en el campo de la docencia a través de un conocimiento teórico científico de la lengua, y de una competencia lingüística aplicada a ésta. Dichos profesionales pueden desempeñarse en varios campos, tales como profesor en pre-básica, básica y media, así como en academias e institutos, investigador en lingüística y traductor, gracias a que posee “una competencia lingüística aceptable en idioma Inglés” y una formación pedagógica, didáctica, lingüística, y comunicativa.

En Chile, encontramos los siguientes programas.

Universidad Austral de Chile: Licenciatura en Educación con énfasis en Comunicación en Lengua Inglesa.

Perfil Profesional: Profesionales con alto dominio de la lengua inglesa que sepan integrar sus conocimientos teóricos de la lengua, con una vocación de servicio social, a través de proyectos pedagógicos innovadores.

Perfil Ocupacional: Profesores de V básico a IV medio, en “escuelas y liceos municipales y particulares, centros de formación técnica, institutos profesionales y afines, medios de comunicación, empresas productivas y empresas transnacionales (capacitación del personal)”.

Competencias que se busca desarrollar: Pedagógica, didáctica, lingüística, tecnológica, reflexiva.

Universidad de Chile: Lengua y Literatura Inglesa y Lengua y Literatura Francesa

Perfil Profesional: Profesionales con conocimientos teóricos en lenguaje y métodos propios en lengua inglesa; en cultura inglesa y francesa, y en pedagogía.

Perfil Ocupacional: Docente.

Competencias que se busca desarrollar: Pedagógica, didáctica, lingüístico - comunicativa.

En Argentina encontramos la Licenciatura en Filología Inglesa, orientación, literatura.

Perfil Profesional: Profesionales en inglés, capaces de desempeñarse en todos los niveles de la educación, con bases teóricas profundas en la enseñanza del idioma.

Perfil Ocupacional: Educador universitario, investigador lingüístico y literario.

Competencias que se busca desarrollar: Investigativa, comunicativa, cultural y lingüística.

²⁶ <http://www.utpl.edu.ec/>

El análisis de los programas académicos, nos permite decir que en gran parte de América Latina la formación de docentes para la enseñanza de lengua extranjera tiene una duración media de ocho semestres, a excepción de algunos casos en los que el Sistema de Acreditación de la Educación Superior de cada país ha introducido la profesionalización docente y desarrollado parámetros de calidad y estándares de desempeño, como se verá más adelante.

En general, la formación docente en lenguas extranjeras en América Latina abarca cuatro componentes:

- La adquisición de la lengua extranjera con un buen nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir). Dependiendo de los énfasis de los programas, este aspecto puede abarcar o no un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita.
- Una formación cultural con referencia a los pueblos de la lengua extranjera estudiada, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, un marco necesario para la adquisición del idioma. En algunos programas, se incluye toda una línea transversal que incluye a los dos componentes anteriores en una asignatura denominada Lengua y Cultura.
- El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.
- Una formación pedagógica que incluye temáticas generales de la educación y, en algunos casos, aspectos de psicología evolutiva.

Sin embargo, está casi ausente el componente didáctico que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica. Se manifiesta, además, una incipiente aparición del componente investigativo, caracterizado por un par de semestres correspondientes a las técnicas generales de investigación y, en ocasiones, a talleres de investigación.

En relación con este mismo asunto, es importante reflexionar acerca de los resultados de un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en Latinoamérica, auspiciado por la UNESCO, que concluía que “a pesar de la existencia de experiencias en la región por renovar los procesos pedagógicos, no había cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente” (Palacios, 2000)²⁷.

1.6 Sobre las tendencias y enfoques en Colombia

Debido a la carencia o a la poca difusión de estudios acerca de la formación que reciben los docentes de lenguas en Colombia, se han realizado dos análisis de la situación, tomando como base los documentos emitidos a lo largo del desarrollo del Proyecto COFE (véanse las Referencias Bibliográficas) y los programas de 23 instituciones de educación superior que ofrecen licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras. Presentaremos primero el análisis de los programas.

²⁷ Palacios, María Amelia. La educación en América Latina y el Caribe: Los procesos Pedagógicos. Documento presentado en una reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 2001.

Básicamente, los currículos de estos programas ofrecen formación disciplinar en ciencias del lenguaje, en lenguas extranjeras, -algunos en lengua materna-, formación en didáctica de las lenguas y en pedagogía y buscan, en general, promover el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas, pedagógicas e investigativas en sus educandos.

1.6.1 La formación disciplinar

La formación en ciencias del lenguaje ofrecida a los docentes de lenguas en nuestro país ha seguido los caminos teóricos propuestos desde la lingüística y las ciencias del lenguaje. La concepción de formación en lenguaje ha pasado por la visión puramente estructuralista del lenguaje como sistema, por la visión mentalista, que ve el lenguaje como fenómeno biológico y cuya tarea es “descubrir la verdad acerca de la facultad lingüística”, como diría Chomsky, hacia aquella que reconoce que la existencia del lenguaje implica la existencia de un hombre social y que se debe tener también en cuenta el contexto total de interacción entre el individuo y su entorno humano, como argumentaba Halliday. De alguna manera, las tres visiones siguen siendo tenidas en cuenta en mayor o menor grado en nuestros currículos, tal vez porque, como afirma Halliday²⁸, conocer una lengua implica conocerla como sistema, como conocimiento, como comportamiento, y como arte.

Siguiendo a Halliday, se puede decir que para conocer la lengua como sistema, es necesario conocer la sustancia fónica y gráfica, la forma (gramática y vocabulario) y la semántica que implica un conocimiento de los conceptos y las situaciones. Por otro lado, para saber cómo se construyen los conceptos y relaciones que nos permiten comprenderla, interiorizarla, y producirla, los teóricos se han apoyado en ciencias como la psicología, y se ha dado lugar a ciencias como la psicolingüística y la neurolingüística. Ahora bien, para estudiar la lengua como comportamiento, es necesario estudiar los procesos de socialización, las variedades producidas en las diferentes regiones, y las tipologías lingüísticas que conforman una cultura, y se han utilizado como apoyo ciencias como la sociología y la antropología, a partir de las cuales se han creado nuevas ciencias como la antropología cultural. Finalmente, para abordar la lengua como arte se utiliza la literatura como forma de expresión y resignificación que se busca mediante el goce del texto literario o mediante estudios literarios.

La mayoría de los currículos de nuestros programas de lenguas reconocen la importancia de conocer estos factores vitales en la comprensión de una lengua. Así, para dar cuenta de la estructura de las lenguas algunos programas incluyen cursos de lingüística, sintaxis, morfosintaxis, fonética, fonología y semántica de manera separada o integrada dentro de cada curso de lengua materna. En cuanto al conocimiento de los procesos de adquisición o aprendizaje de las lenguas, se estudian los procesos biológicos que intervienen en ellos, tales como los mecanismos del cerebro que actúan al hablar y entender, la estructura del cerebro para que se den esos procesos u otros factores biológicos que influyen en la forma en que se adquieren o aprenden las lenguas, entre otros; por ello, en el plan de estudios pueden aparecer cursos como psicolingüística, desarrollo humano, lenguaje, mente y cerebro, lenguaje y conocimiento, lenguaje y cognición, psicoanálisis y psicología del desarrollo.

En cuanto al conocimiento de la lengua como comportamiento del individuo en su relación con otros individuos, en contextos naturales y no naturales y globales y locales, algunos currículos incluyen cursos de psicolingüística, pragmalingüística, pragmática y comunicación, lenguaje y sociedad y ciencias del lenguaje. En otros currículos se da la integración de las dos visiones anteriores en cursos como Lenguaje y contextos sociales y cognitivos.

²⁸ El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica. México, 2001.

Una área del estudio del lenguaje no tan común en los currículos analizados, pero muy importante, es el análisis del discurso. En estos cursos se puede estudiar desde el concepto y las clases de discurso, los modelos de producción de discursos y su sintaxis según sea su tipo, hasta las "huellas del contexto" discutidas por van Dijk, tales como "género", "clase", "etnicidad", "edad", "origen" y "posición" u otras formas de pertenencia grupal, en las que las características sociales de los participantes juegan un papel fundamental. En algunos programas, se le llama textolingüística y en otros se le denomina interpretación discursiva, producción discursiva, y contexto.

1.6.2. La formación en las lenguas extranjeras

Esta formación debe permitir a los docentes funcionar apropiadamente dentro de dos componentes, en el de la vida real en el contexto cultural de esas lenguas y en el contexto académico en lengua extranjera. Esto obedece a que los docentes de lenguas extranjeras necesitan tener, no sólo un dominio de la lengua que les permita comunicarse con hablantes de esa lengua con propósitos reales, sino que necesitan conocer y utilizar adecuadamente el metalenguaje apropiado para dar razón del funcionamiento lingüístico, supra-lingüístico, pragmático y para-lingüístico de la lengua que enseñan, y hacerlo de una manera pedagógica y metodológicamente apropiada. Estos dos tipos de componentes concuerdan con los dos tipos de proficiencia lingüística que distingue Cummins (en Guzmán-Johannessen y Bustamante-López, 2002)²⁹: las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la proficiencia cognitiva y académica en la lengua (CALP); otra forma en que Cummins distingue estas competencias es como lenguajes conversacional y académico, respectivamente.

El constructo³⁰ psicológico de proficiencia o competencia comunicativa en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas se ha concebido de diversas maneras a través del tiempo. Se le ha entendido como un concepto unitario por algunos autores; para otros es binario y para otros más es multidimensional. La concepción de este constructo ha evolucionado de la perspectiva estructuralista y unidimensional de las décadas de 1960 y 1970 hacia una perspectiva interaccionalista y multidimensional, de los últimos años.

En la primera perspectiva, la lengua era vista como un sistema compuesto de diferentes elementos discretos (gramática, vocabulario) y habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y el concepto psicológico de habilidad era concebido como un rasgo unidimensional poseído en diferentes grados por diferentes individuos. Unos pocos currículos examinados conservan esta visión, pues incluyen cursos llamados gramática, gramática contrastiva L1 - L2 (lengua materna- lengua extranjera), Gramática inglesa, Vocabulario, Fonética y Fonología inglesas, Escucha y Habla en inglés.

A principios de los años 80, se pasó a utilizar la concepción de competencia comunicativa con base en las discusiones de Hymes 1972, Savignon, 1972, Halliday 1976 y Widdowson 1978, con un modelo heterogéneo de competencia que incluía no sólo el conocimiento del sistema de reglas de una lengua (lingüístico) sino el de cuándo, dónde y con quién utilizarlas (pragmático). En 1983, Canale y Swain agregan a estos dos componentes el componente

²⁹ Guzmán-Johannessen y Bustamante-López. Bilingual Academic Spanish Proficiency Tests: Assessment of Bilingual Cross-Cultural and Language and Academic Development Teacher Candidates. Bilingual Research Journal, 26:3. Fall 2002.

³⁰ Un constructo es una interpretación significativa que se hace acerca de un comportamiento.

estratégico, que hacía referencia al uso de estrategias de comunicación que son utilizadas cuando la comunicación se rompe o para hacer más efectiva la comunicación. La mayoría de programas examinados incluyen cursos cuyos nombres reflejan esta visión, tales como Comunicación (inglés y francés), Semántica y pragmática (inglés y francés), Competencia comunicativa (inglés y francés). Otras pocas asignaturas reflejan una especie de transición o combinación entre la visión estructuralista y la comunicativa, tales como Desarrollo morfológico y comunicativo (inglés y francés), Desarrollo fonético y comunicativo, Gramática comunicativa (inglés y francés).

Casi una década más tarde Bachman y Palmer (1992) sugerían que el conocimiento de la lengua requiere de dos grandes competencias, la organizacional y la pragmática. Esta concepción es uno de los fundamentos presentados en los lineamientos curriculares para la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país.

El *conocimiento organizacional*, que incluye tanto el conocimiento gramatical como el textual, le permite al usuario de la lengua crear e interpretar enunciados u oraciones que sean gramaticalmente precisos y combinarlos para formar textos, orales o escritos, que sean cohesivos y retóricamente o conversacionalmente organizados. Algunas de los espacios académicos que pueden promover esa visión funcional del lenguaje, orientada hacia la comprensión y producción de textos son Taller de escritura en inglés, Técnica de lectura inglesa, Taller de composición inglesa, Expresión oral y escrita en inglés, Advanced Writing, Linguistic functioning (discourse análisis), Producción de textos (inglés y francés), Semántica y análisis del discurso (inglés, francés), Academic Writing.

El *conocimiento pragmático*, que incluye el conocimiento funcional y el sociolingüístico, le permite al usuario relacionar las palabras, los enunciados y los textos a los conceptos, propósitos comunicativos, y a los rasgos del contexto en que se usa la lengua. Algunos cursos que pueden centrarse en el desarrollo de ese conocimiento pragmático son Taller de conversación inglesa, Competencias comunicativas, Conversation, Pragmática y comunicación (inglés y francés) y Speech. En unas pocas materias se percibe la integración de las dos macro-competencias, como en Semántica y Pragmática del inglés y del francés, Competencia oral y escrita.

Junto con las dos macro-competencias ya presentadas, en 1996 estos dos autores retoman la competencia estratégica de Canale y Swain con componentes diferentes y con una visión interactiva. Estas estrategias pueden asistir al usuario de la lengua para evaluar los contextos lingüísticos o situacionales que se le presentan en una tarea, para trazarse metas y planes para enfrentarla, y para verificar que los esté llevando a cabo bien (Bachman y Palmer, 1996). Aunque no se encontró evidencia de que el desarrollo de este importante conocimiento procedimental se dé en un curso específico, es probable que se incluya en los otros cursos ofrecidos, pues los nombres de ciertos cursos como Inglés o Francés I, II, III, IV, etc. o Básico, Intermedio o Avanzado, no revelan el enfoque que se les está dando.

Otra área importante, aunque no tan común, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es el estudio de las culturas. Esto obedece a que al asumir un enfoque contextual del discurso se involucran muchos aspectos de la sociedad y su cultura. En los cursos diseñados para tal efecto se estudian, por ejemplo, las formas de cortesía a través de las cuales conocemos, de algún modo, la naturaleza, del otro en la interacción social; la variación en el léxico que utilizamos, ya que esta variación implica que, como hablantes, podemos tener opciones diferentes o "ideologías"; la variación de los contextos sociales que se debe a que el

discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto. Algunos de los cursos que posiblemente planteen este nivel de análisis de las lenguas y sus culturas son pensamiento y cultura, comunicación intercultural, civilización y cultura americana y británica, historia, civilización y literatura norteamericanas y británicas, estudios culturales, lenguaje cultura e identidad.

Más recientemente, se ha empezado a hacer énfasis en el estudio de las culturas y se busca promover la competencia intercultural, la cual relaciona la didáctica de la lengua con la antropología, la psicología o la pedagogía para incorporar las sugerencias que éstas están haciendo en el componente general de la educación. Según Trujillo Sáez³¹, la finalidad de la competencia intercultural es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opiniones más positivas y abiertas. Se trata pues de desarrollar actitudes frente a otras culturas, entre las cuales se cuentan:

Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.

Interés por conocer gentes de otros países.

La competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. Estamos de acuerdo con Trujillo cuando afirma que esta competencia “no implica la transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad”.

1.6.3. La formación pedagógica

Considerada primero como el arte de enseñar, la Pedagogía se la tiene en la actualidad como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten a la postre eficientes y eficaces, tanto para el educando como para el educador³².

Uno de los objetivos específicos mencionados en una de las licenciaturas en Lenguas Extranjeras analizadas, sintetiza bien las temáticas y habilidades pedagógicas que se espera que el futuro licenciado tenga para cumplir a cabalidad con su función docente. Se espera así:

“desarrollar en el estudiante una competencia pedagógica que le permita conocer los diferentes enfoques y teorías histórico - epistemológicas de las disciplinas objeto de enseñanza, así como teorías y modelos didácticos y de evaluación específicos; detectar, analizar y resolver con propiedad los problemas que se le presenten; hacer uso adecuado de los medios que disponga incluyendo las tecnologías más actualizadas para realizar su trabajo; ser consciente de las diferencias en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y

³¹ Trujillo Sáez, Fernando. Objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, rganizado en Ceuta. Universidad de Granada. 2001

³² González P., Troadio Lino y Alfonso S., Ileana. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.Cuba.Monografias.com <http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml>

familiarizarse con las relaciones entre la teoría y las prácticas pedagógicas, con las posibilidades y límites de la relación interdisciplinaria.”³³

El docente de lenguas debe mostrar un conocimiento de las últimas tendencias pedagógicas con sus bases filosóficas y psicológicas que le permitan superar las deficiencias conocidas de la pedagogía tradicional y de las formas de trabajo en el proceso de enseñanza que faciliten el aprendizaje. Según González y Alfonso³⁴, en ellas se resalta el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad objetiva del entorno material y social en el cual se mueve; la importancia que tienen la práctica de la individualización y del grupo en la educación; el empleo consecuente, en cantidad y calidad de los medios de enseñanza en las diferentes posibilidades que brindan; el importante papel del proceso de la autogestión en la consecución de una educación integral, plena y eficiente; la importancia categórica de la investigación y la concientización del papel transformador que tiene el sujeto en el proceso de aprendizaje.

1.6.4 La formación en didáctica de las lenguas extranjeras: *Critical thinking and pedagogy*. Según Silva (2002), analizando a van Dijk³⁵, el "contexto" juega un papel fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales y se puede definir como "la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso"; así los rasgos del contexto no sólo pueden influir en el discurso (escrito y oral) sino que es posible lo contrario: el discurso puede modificar las características del contexto; tal como pueden distinguirse estructuras locales y globales en el discurso, lo mismo puede darse con referencia al contexto.

1.6.5 El Proyecto COFE y la formación de docentes de inglés

La enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades Colombianas recibió, en la última década del siglo pasado, un fuerte impulso que buscaba mejorar la calidad de la enseñanza de los idiomas mediante la incidencia en la formación de los docentes del área. En 1991 se inició un proyecto mediante un convenio entre el gobierno Colombiano y el gobierno Británico y con la financiación de la oficina de administración del desarrollo en el exterior (Overseas Development Administration o ODA), el proyecto COFE (Colombian Framework for English), en el cual se trabajó en estrecha relación con las universidades que ofrecen programas de formación de docentes de lenguas. Veintiocho universidades participaron en el proyecto, el cual tuvo una duración de seis años y medio. La estrategia utilizada fue la de enviar seis (6) grupos de profesores universitarios de los programas de lenguas en Colombia a Inglaterra por períodos de 3 meses (cuarenta y ocho en total), con el objetivo de trabajar cada vez en un elemento diferente de una propuesta para optimizar la formación de profesores de lenguas.

La propuesta fue construida de manera grupal entre los profesores universitarios colombianos, el ELO (English Language Officer) del Consejo Británico, los asesores del gobierno británico y los profesores de las instituciones universitarias a las cuales asistieron los profesores colombianos en Inglaterra. Cada uno de los grupos elaboró un documento de propuesta curricular o de implementación de algún aspecto de la formación de profesores de lenguas, para la discusión conjunta. Los documentos fueron socializados y distribuidos en

³³ <http://www.univalle.edu.co/programas/pregrado.html#p-human>

³⁴ González P., Troadio Lino y Alfonso S., Ileana. Op. Cit

³⁵ Citado por Omer Silva V. en *Razón y Palabra*, 2002 <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n26/osilva.html>

seminarios llevados a cabo en diferentes universidades. Hubo una programación de actividades a nivel nacional, para ser llevada a cabo a nivel local en cada universidad o a nivel regional. Cada universidad contaba con un coordinador que la representaba en los eventos a nivel regional o nacional. Algunas de las tareas llevadas a cabo de manera global como parte del proyecto fueron evaluar el nivel de “proficiencia” de los estudiantes en los diferentes programas; realizar estudios preliminares (1991) y en el transcurso del proyecto (1994-95) hacer un seguimiento de la influencia del mismo; realizar seminarios regionales con el fin de compartir conocimientos y experiencias con profesores de otros niveles educativos; determinar, mediante una investigación al finalizar el proyecto, el impacto logrado en los programas de lenguas y, posteriormente, crear grupos de investigación interinstitucionales para trabajar en aspectos que, según el estudio de impacto, necesitaban desarrollo.

Los cambios logrados mediante el proyecto COFE, al igual que mediante la implementación de otras políticas a nivel nacional, muestran hoy en las universidades colombianas programas de lenguas que exhiben las siguientes características:

Un aumento considerable en las horas de lengua extranjera (inglés). La intensidad horaria pasó de entre 300 y 800 horas en 1991 a entre 976 y 1616 horas a finales de la década.

Un cambio en las metodologías para la enseñanza de las lenguas, que pasaron de prácticas tradicionales como la traducción, ejercicios de repetición y sustitución en algunas universidades a la predominancia de actividades que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa, tales como juegos de roles, simulaciones, solución de problemas, discusiones, aprendizaje mediante el uso de tareas y proyectos que integran la lengua extranjera a otras áreas del conocimiento.

Una tendencia a combinar el uso de textos guías de corte comunicativo con materiales auténticos, tanto impresos como de audio y video.

Una tendencia a incluir elementos culturales de las lenguas extranjeras tanto en los cursos de lengua como en cursos especialmente diseñados para ello.

El uso de las lenguas extranjeras para desarrollar otros cursos del currículo tales como la lingüística aplicada y la metodología de las lenguas extranjeras.

Una introducción temprana de cursos y actividades para la preparación profesional (pedagogía y metodologías específicas).

Un incremento en las actividades de práctica docente.

El incremento de cursos y actividades de investigación en los programas de estudio. Hoy la mayoría de los programas incluyen actividades de investigación desde los primeros semestres.

La integración, en aproximadamente el 50% de los programas, del componente investigativo con otros componentes tales como la practica docente.

La existencia de Centros de Recursos con materiales específicos para la formación y enseñanza de lenguas extranjeras en un 82% de las universidades.

La existencia de un examen de competencia comunicativa en cada una de las lenguas que hacen parte del programa como requisito para optar por el grado de licenciado.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA

A continuación se presenta un informe del análisis de las licenciaturas en el área de lenguas extranjeras que ofrecen 23 universidades del país. Se tomaron aquellos programas con acreditación previa, debidamente registrados en el SNIES. El propósito de esta descripción es intentar mostrar lo común a los distintos programas, tarea que no es nada fácil, debido a las singularidades propias de cada programa.

De acuerdo con el SNIES, en Colombia, en el momento actual, se ofrecen 25 programas académicos de licenciatura en el área de las lenguas extranjeras, que hemos agrupado así:

Grupo 1: 17 programas con titulaciones de *Licenciatura en Lenguas Modernas/Extranjeras o en Inglés* y

Grupo 2: 8 con titulaciones de *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés/Lenguas Extranjeras o en Humanidades e Inglés/Lenguas Extranjeras*. Para este análisis se tuvieron en cuenta 21 de los 25 programas³⁶.

De los 21 programas analizados, 14 corresponden al Grupo 1 y de éstos –ocho- tienen énfasis tanto en inglés como en francés³⁷; 3 incluyen las 3 lenguas: inglés, francés y español³⁸; 1 ofrece dos opciones: español e inglés/ español y francés³⁹ (U de Caldas); 2 son solamente en inglés⁴⁰ – aunque uno de éstos plantea entre sus objetivos la formación de docentes en inglés y en castellano (Corporación Universitaria del Sinú).

Lo común a estas Licenciaturas es que están orientadas a la formación de docentes para la Educación media – aunque dos de éstas amplían el perfil a preescolar y básica primaria⁴¹ - y que forman al menos en una lengua extranjera.

Analizamos, además, otros 7 programas registrados en los que en el título es explícito que se orientan a la *Educación básica* en la misma área. De éstos, 3 tienen como énfasis Humanidades e Inglés⁴² y 4 un solo énfasis⁴³: 3 en Inglés y 1 en Idiomas extranjeros.

³⁶ Esto se debe a que uno ya no se está ofreciendo (Licenciatura en Lenguas Modernas – Español e Inglés de la U de Cundinamarca) y uno más, aunque aparece como Licenciatura en Inglés, la información que se ha obtenido de la página web de la Universidad corresponde a un programa de Profesional en Lenguas extranjeras y Negocios internacionales (U del Tolima). Además de lo anterior, no conseguimos la información de una de las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas ni de una Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés.

³⁷ Los títulos correspondientes son: Licenciatura en Inglés – Francés: U Tecnológica del Chocó, U de Nariño; Licenciatura en Lenguas extranjeras: U de Antioquia, U Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Licenciatura en Lenguas extranjeras – Inglés y Francés: U del Valle, U de Pamplona; Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la U de San Buenaventura (Cartagena) y Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

³⁸ Licenciatura en Lenguas Modernas – Inglés, Francés y Español de la U del Quindío; Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la U de la Salle; Licenciatura en Idiomas de la U Industrial de Santander (Aunque el título no lo indica, tanto en los objetivos como en el perfil se habla de un docente que se desempeñe en las tres lenguas).

³⁹ Licenciatura en Lenguas Modernas de la U de Caldas (Aunque el título no lo indica, la estructura curricular del programa está organizada para dos opciones: Español-Inglés o Español-Francés).

⁴⁰ Licenciatura en Inglés: de la Corporación Universitaria del Sinú y de la U de la Amazonía.

⁴¹ La Licenciatura en Lenguas Modernas de la U del Quindío establece que sus egresados se desempeñarán como docentes en preescolar, educación primaria y secundaria, en las tres lenguas que aborda y la Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés de la U de la Salle plantea el desempeño docente en las tres lenguas, tanto en la Educación básica como en la media.

En este grupo, lo común es que forman docentes para desempeñarse en la Educación básica y, a diferencia de las Licenciaturas del primer grupo, no incluyen el español como área de desempeño de los docentes y la lengua extranjera es el Inglés. Solo 3 de estos programas incluyen las Humanidades como énfasis, además de la lengua extranjera.

Encontramos así una diversidad en la formación de docentes en las lenguas extranjeras, con énfasis en el Inglés y el Francés y, en muchos de los casos, con el Inglés como la lengua extranjera prioritaria.

Para el análisis de los programas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: objetivos, justificación, estructura curricular y enfoques y/o tendencias en el abordaje disciplinar, sentido de la investigación, perfil de egreso y sentido de la práctica pedagógica. Como se dijo anteriormente, contamos con la información de la mayoría de los programas registrados, cuyos datos aparecen en las Referencias bibliográficas.

Es importante anotar aquí que existen otros programas de Educación Básica con énfasis en Lengua castellana que incluyen la lengua extranjera que han sido objeto de análisis en el documento ECAES respectivo⁴⁴. Consideramos que, dado que su énfasis mayor es la lengua materna y la lengua extranjera es un área menor, asumida, en general, como un complemento de la formación del Licenciado era más pertinente su análisis en ese documento, por lo tanto, remitimos a los interesados a dicho documento.

En Educación Básica hay también otros dos programas registrados que no se incluyeron en este análisis debido a que su grado de especialización amerita una consideración especial que no es la propia de los demás programas analizados aquí: Licenciatura en Etnolingüística educativa para Básica con énfasis en lengua castellana y bilingüismo de la U de la Guajira y Licenciatura en Educación bilingüe con énfasis en la enseñanza de Inglés de la U del Bosque.

Algunos de los aspectos que se describen a continuación han sido objeto de un análisis más detallado en el apartado anterior, por lo tanto, lo que sigue es una síntesis descriptiva de los rasgos más comunes encontrados en los planes de estudio.

2.1 Objetivos

Los programas en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras tienen como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos en las lenguas modernas que, según el caso, son: inglés y francés, castellano e inglés o francés, o las tres lenguas. Coinciden en buscar la formación de docentes en esas lenguas con competencias comunicativas, pedagógicas y didácticas, así como investigativas que les permitan proyectarse hacia el desarrollo del contexto en el que están inmersos, asumiendo la responsabilidad social que se espera de un docente.

⁴² Licenciatura en E.B. con énfasis en Humanidades y Lengua extranjera – Inglés: U Surcolombiana y F. Universitaria Luis Amigó; Licenciatura en E.B. con énfasis en Humanidades – Inglés de la U de Córdoba.

⁴³ Licenciatura en E.B. con énfasis en Idiomas extranjeros de la U del Atlántico.

⁴⁴ MARCO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y ESPECIFICACIONES DEL EXAMEN DE LAS LICENCIATURAS en EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN: LENGUA CASTELLANA; HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA; HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS; HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA Y LENGUAS EXTRANJERAS. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ECAES. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali, 13 de mayo de 2004

Se nota, de esta manera, un énfasis mayor al que se encontraba en programas anteriores al Decreto 272, en las competencias pedagógicas e investigativas, dando como resultado 3 ejes fundamentales en la formación: la competencia comunicativa en las lenguas, la competencia pedagógica y la competencia investigativa, componentes que serán objeto de análisis más adelante. Algunos de los programas hacen énfasis en la formación ética e integral de sus estudiantes.

2.2. Justificación

En términos generales, se puede decir que los programas plantean la necesidad de adoptar una nueva visión de la educación, como respuesta a aspectos fundamentales que se pueden generalizar en tres líneas:

La formación docente: déficit de docentes con formación idónea para desempeñarse en el área; bajo nivel o desactualización de la formación inicial de los Licenciados en el área; ausencia de una comunidad académica e investigativa de docentes en el área; necesidad de fortalecer tanto las disciplinas específicas como las pedagógicas.

Los bajos niveles de aprendizaje de las lenguas extranjeras en las instituciones escolares, como resultado del anterior aspecto.

Responder a los retos de una sociedad moderna y globalizada, de la que necesariamente hay que hacer parte. Un medio efectivo para ello es el dominio de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés, como el vehículo por excelencia de intercambio internacional, así como la opción que países como el nuestro tienen de utilizar esta lengua como instrumento de equidad para participar en una sociedad democrática.

Se puede decir, entonces, que estos programas adhieren a los aspectos presentados a este respecto en el Decreto 272, que recoge lo establecido por el M.E.N en la Ley 115.

2.3 Estructura curricular

Todos los programas manifiestan que se enmarcan en el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, entendido como se presentó en el apartado anterior, y algunos aluden, también, al enfoque humanístico e interdisciplinar.

En relación con la estructura curricular se observa una gran diversidad. Algunos programas presentan el currículo organizado por ciclos (o niveles): *Básico* (al que algunos denominan también como Disciplinar y otros de Formación) que corresponde fundamentalmente a los dos primeros años y *Profesional* (o de Profundización) que corresponde a los tres últimos años. En cada uno de los ciclos se ofrece formación tanto en las lenguas (que algunos denominan formación disciplinar) como en pedagogía, pero la mayoría dejan la formación investigativa para el segundo ciclo.

Otros organizan el currículo explícitamente en componentes (con denominaciones como ejes, núcleos o áreas) y éstos son, fundamentalmente, 3 así: *Componente de lenguas* que, según el caso, se separa en lenguas extranjeras – inglés y francés – y en lengua materna; *Componente pedagógico* (algunos incluyen aquí las didácticas, otros las separan en otro componente); *Componente de investigación*. Algunos programas presentan un eje de formación lingüística, separado del componente de lenguas, otros incluyen las lingüísticas en este último componente.

Algunos programas simplemente presentan las asignaturas por semestre, sin ningún tipo de categorización.

En cualquier caso, todos los programas incluyen en su currículo asignaturas en los que se podrían denominar como los 3 ejes fundamentales en la formación: la competencia comunicativa en las lenguas, la competencia pedagógica y la competencia investigativa, seguramente como resultado de los requisitos establecidos en el Decreto 272. Sin embargo, como se observará a continuación, el peso de estos componentes en la estructura curricular no es equitativo.

Las asignaturas del Componente pedagógico y didáctico están orientadas alrededor de los núcleos que determinó el Decreto 272: *la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas*. En términos generales, se encuentran asignaturas en este eje de manera transversal, a lo largo de toda la carrera y, usualmente, aparecen las pedagógicas generales (relacionadas con educabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y tendencias sociales y educativas) antes de las didácticas (enseñabilidad). Éstas últimas pueden ser hasta 3 y, en la gran mayoría de los casos, ya no son generales sino específicas (didáctica de las lenguas extranjeras I, II, III; lo mismo en didáctica de la lengua castellana). Se nota así una tendencia a asumir las didácticas desde los desarrollos teóricos de las disciplinas y desde la experiencia acumulada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Formación en las lenguas y en lingüística. El objetivo de este componente es el desarrollo de la competencia comunicativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) o en las lenguas (materna y extranjera), según el caso. Sin embargo, en el caso de dos lenguas extranjeras, se nota cierta tendencia a privilegiar el inglés sobre el francés; mientras en aquellos casos en que se incluye la lengua materna (sea con las dos lenguas extranjeras o solamente con inglés) el énfasis es en la(s) lengua(s) extranjera(s) – con asignaturas en casi todos los semestres -, mientras el máximo de cursos de lengua castellana es de 3, usualmente al inicio de la carrera.

Muchos de los programas, además de los niveles de Inglés y de Francés, incluyen Talleres de refuerzo en las lenguas, tales como Fonética, Gramática, Lectura, Composición, Cultura y civilización. Sin embargo, son pocos los que incluyen cursos de literatura en la respectivas lenguas y los que lo hacen, tienen un máximo de dos cursos al final de la carrera.

Algunas carreras mantienen la formación lingüística clásica (con asignaturas como Introducción a la Lingüística, Fonética, Fonología, Morfología, Gramática), mientras otras incluyen asignaturas desde una perspectiva discursiva o textual (Análisis del discurso; Pragmática; Textolingüística), en ocasiones además de las anteriores; en otras, como alternativa a éstas. Siguen apareciendo asignaturas como Sociolingüística, Psicolingüística y Lingüística Aplicada en varios programas. Sin embargo, en términos generales, la inclusión de asignaturas del componente lingüístico es menos notoria que antes, seguramente para dar cabida a aquellas orientadas al desarrollo de la competencia pedagógica.

Formación investigativa, todos los programas manifiestan explícitamente, tanto en los objetivos como en el perfil profesional, el interés en la formación investigativa y varios programas proponen la investigación como un eje transversal que atraviesa la formación del licenciado. Sin embargo, en su mayoría, los currículos se limitan a un máximo de 3 asignaturas, usualmente en los últimos semestres de la carrera: Metodología (Técnicas) de la Investigación I, II, III.

En síntesis, se observa, entonces, un peso notorio del componente pedagógico y didáctico que, en general es equiparable al de la formación en las lenguas, mientras hay un desbalance con el de la formación investigativa.

En cuanto a la articulación de los componentes entre sí, no es muy explícita en la estructura curricular. Algunos plantean la intención de asumir la reflexión pedagógica y la indagación como elementos integrales del desarrollo de los saberes específicos – las lenguas -, a través de la investigación en el aula.

Muchos de los programas declaran su intención de ofrecer una formación integral, sin embargo, esto no es evidente en las respectivas estructuras curriculares. Los currículos son, en general, muy poco flexibles y no todos los programas incluyen asignaturas electivas.

2. 4 La investigación

Como ya se dijo, todos los programas mencionan la investigación formativa, tal como la propone el Decreto 272, con el propósito de proporcionar herramientas teórico prácticas para la investigación; sin embargo, este componente sigue siendo bastante débil, con un máximo de tres asignaturas hacia el final del currículo. En cuanto a las temáticas o líneas de investigación, éstas no son suficientemente explícitas en su mayoría, algunos simplemente expresan la intención de mantener las líneas de investigación del Departamento al que está adscrito el programa. Algunos manifiestan el interés de formar a los estudiantes en investigación cualitativa, aplicada, ya sea como investigación en el aula, investigación acción o investigación etnográfica.

En términos generales, la investigación está orientada a la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y a los procesos de interacción en el aula. El propósito fundamental es la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las temáticas se orientan a los aspectos curriculares, disciplinares, pedagógicos, didácticos y humanísticos.

2.5. La práctica pedagógica

Aunque no es explícito el sentido de las prácticas pedagógicas o docentes, en la mayoría de los programas, algunos manifiestan que esta práctica se concibe como un proceso formativo que permite articular la teoría con la práctica y se asume como un espacio de reflexión y acción pedagógica y didáctica, por lo tanto, se da desde el inicio de la carrera y atraviesa todo el currículo.

En su mayoría, los programas incluyen al menos dos semestres de práctica que, en general, siguen apareciendo al final de la carrera.

2.6 Perfil de egreso

En términos generales, se encuentra coincidencia entre el perfil y los objetivos establecidos por cada programa. De esta manera, todos los programas académicos apuntan al perfil de un docente que se desempeñe con propiedad e idoneidad en la enseñanza de lenguas – extranjeras y/o materna, según el caso. Plantean, además, el desempeño como pedagogo e investigador en su campo profesional (enseñanza de lenguas).

Algunos hacen declaraciones bastante ambiciosas en cuanto al perfil que persiguen, como la del un docente como hombre integral, con una formación ética y política, comprometido con su realidad y generador de transformaciones socioculturales o de un profesional de la educación con un alto grado de sensibilidad social, comprometido con el desarrollo educativo regional.

La mayoría de los programas no establecen ningún nivel educativo de desempeño en particular, solamente unos pocos el desempeño en educación media. Sin embargo, como se decía antes, dos de los programas incluyen otros niveles de desempeño, además del de la Educación media, como son el de Preescolar y el de Básica primaria.

3.- CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Una de las preocupaciones centrales de los Estados y de las instituciones que ofrecen Educación Superior es la búsqueda del logro de una educación de calidad que contribuya al avance cultural, científico, económico y social de los países.

Para lograr este objetivo se han definido estrategias como la creación de Sistemas de Acreditación, cuya función central es la de apoyar el levantamiento de información acerca de la forma como se desarrollan los procesos educativos de nivel superior, mediante el desarrollo de parámetros de calidad y estándares de desempeños que den cuenta del estado en que se encuentran los programas y las instituciones en general.

Así mismo, desde los años 90, en diferentes países, se han implementado exámenes nacionales con el fin de obtener información acerca del estado de la calidad de los programas de pregrado. Estos exámenes son objetivos, se realizan una vez al año y se aplican a los estudiantes de último año o semestre de las distintas disciplinas. Esta práctica se inició con los programas de Administración, Derecho e Ingeniería y en la actualidad se ha ido extendiendo a otras áreas del conocimiento como las licenciaturas.

Estas dos estrategias implementadas dan cuenta de algunos de los distintos enfoques acerca del concepto de calidad que se halla presente en la educación. Se parte, por ejemplo, de la idea de que la calidad depende de la consideración que un grupo social realice sobre el deber ser de la educación superior, lo cual relativiza este concepto según ciertos contextos y momentos históricos; unos conciben que es posible aislar y medir ciertos aspectos de la educación superior y que mediante la utilización de un método de análisis aplicado a los mismos objetos, en instituciones diferentes, es posible llegar a medidas objetivas de resultados. Otros consideran que la evaluación de la calidad de un programa debe estar basada en juicios de pares altamente calificados quienes deciden, a partir de análisis rigurosos de una serie de estándares, la aceptación de un determinado programa. También se tienen enfoques que centran su concepto de calidad, en los resultados obtenidos: en este caso se contrastan indicadores de rendimiento como número de estudiantes que completan un ciclo educativo superior (licenciaturas, maestrías, doctorados) o se contrastan los logros y rendimientos de grupos de estudiantes en pruebas estandarizadas, las cuales operan como una selección de campos de saber indispensables que deben haber aprendido dichos estudiantes.

Veamos algunas experiencias.

3.1 *En España*, el Programa de Evaluación Institucional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene como una de sus funciones la indagación de “las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional para que los planes de mejora puedan orientarse hacia

su cumplimiento⁴⁵. En este caso el proceso de evaluación institucional se rige por tres pasos: i) autoevaluación, la institución se confronta frente a unos criterios establecidos y como producto elabora un informe de autoevaluación; ii) un comité de evaluadores externos a la institución, seleccionados por ANECA, analiza la pertinencia y adecuación del informe de autoevaluación, elabora un nuevo informe de evaluación externa en el que plantea sus recomendaciones y propone las mejoras que considera necesarias; iii) con base en los insumos anteriores, ANECA elabora un informe final.

Esta agencia también es la encargada de la acreditación de las titulaciones. Con este fin desarrolla un proceso de evaluación que se centra en comprobar el cumplimiento de criterios y estándares establecidos previamente. De igual manera comprueba que los resultados de la formación sean los adecuados y que las competencias de los estudiantes sean las requeridas por la sociedad y por el mercado laboral.

Para el logro del anterior propósito, ANECA durante el periodo 2003 – 2004 viene realizando proyectos piloto en los cinco campos científicos-técnicos de las enseñanzas universitarias. Como resultado de estos proyectos se espera definir metodologías que permitan establecer estándares ajustados a la situación particular de las universidades españolas. Esto implica una participación activa por parte de dichas instituciones.

3.2 *En Canadá*, la mayor parte de las instituciones de educación superior son altamente financiadas por los Estados y pese a no haber una proliferación de instituciones, como es el caso de Colombia, se da un proceso de acreditación de programas de estudios conducentes a títulos profesionales. En este caso son los órdenes de profesionales, en las distintas áreas, quienes certifican la competencia de los futuros profesionales. Para las ingenierías, por ejemplo, es el Comité Canadiense de Ingenieros el responsable de la calidad de la profesión. Este comité fija las normas y los procedimientos de la acreditación, realiza las visitas a las universidades, elabora los informes y toma decisiones sobre la renovación de la acreditación a los programas. En aquellos casos en los que un programa no se acredita, sus egresados no obtienen el permiso de ejercer la profesión y de llevar el respectivo título.

Esta situación es similar para todas las áreas profesionales. Es necesario que los estudiantes, además de cursar y aprobar los años reglamentarios, presenten y aprueben un examen general, en el cual se indaga por las competencias básicas que debe acreditar el futuro profesional. El resultado de este examen no incide en la obtención del grado académico, sino en el derecho de ejercer la profesión. Estos exámenes no son realizados a nivel nacional sino a nivel institucional.

3.3 *En México*, para garantizar la calidad de la educación en sus distintos niveles, el gobierno promovió, en 1994, la creación del Centro Nacional de Evaluación, CENEVAL, el cual tiene como propósito evaluar los resultados logrados por el sistema educativo por medio de instrumentos y “estrategias de evaluación externa con base en normas y criterios de alcance nacional mediante exámenes nacionales...”⁴⁶. Este centro evalúa a los egresados de las licenciaturas en cada profesión a través del Examen General de Egreso de la Licenciatura –EGEL-, como una estrategia de evaluar los resultados del proceso de aprendizaje. El examen es voluntario y no condiciona la obtención del título ni de la cédula profesional.

⁴⁵ Programas / Evaluación Institucional. www.aneca.es

⁴⁶ Canadá, Estados Unidos. Experiencias de Acreditación. Serie ICFES: Divulgación de Normas y Políticas, 1995.

Para el caso de la licenciatura en Pedagogía - Ciencias de la Educación, “el examen es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, habilidades y los valores que debe mostrar un egresado de sus estudios de licenciatura”⁴⁷. El examen es diseñado por los cuerpos colegiados del EGEL en esta área, los cuales son representativos de las Instituciones de Educación Superior del país. El examen es objetivo (cuatro opciones de respuesta, sólo una correcta) y evalúa cuatro competencias genéricas, cada una con un % determinado dentro del total de la prueba: conceptual (50%), metodológica operativa (25%); integrativa (20%), y ética (5%). Se considera que éstas son las competencias esenciales para alcanzar una práctica profesional de buena calidad.

En el examen se evalúan competencias como las siguientes⁴⁸:

- comprensión de los fundamentos teóricos de la disciplina;
- utilización de estrategias, procedimientos y la instrumentación adecuados para resolver demandas planteadas en los campos de aplicación profesional, así como para recopilar, organizar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa para traducirla a eventos educativos;
- selección y aplicación de técnicas e instrumentación y procedimientos educativos para la observación, detección, diagnóstico, intervención, planeación, evaluación, prevención y desarrollo; así como para interpretar y comunicar los resultados derivados de su función profesional;
- contextualización de su práctica profesional con base en la realidad social nacional;
- combinación de la teoría con las habilidades técnicas requeridas en la práctica profesional;
- dominio de los valores profesionales, el respeto a la diversidad y la promoción de lo justo y equitativo.

El examen consta de 300 preguntas y se aplica en dos sesiones de cuatro horas cada una. Una vez se califican las hojas de respuesta de los evaluados, se procede a la emisión de informes de resultados individuales e institucionales, en los que se señala el nivel de logro de cada estudiante con respecto a los criterios de desempeño previamente establecidos. La escala de valoración fluctúa entre 1000 puntos (no satisfactorio) y 1500 puntos, a partir de 1150 se considera un desempeño de alto rendimiento.

Antes de la presentación del examen, los estudiantes pueden acceder a la “Guía de Examen”, en la que se detallan los dominios de evaluación, sus especificidades temáticas, se recomienda una bibliografía, se describe el número de preguntas y se dan ejemplos de cada una de las competencias a evaluar.

3.4 En Brasil, la Dirección de Estadística y Evaluación de la Educación Superior y el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), desde 1996, tienen la responsabilidad de evaluar la Educación Superior. Para tal fin se ha diseñado el Examen Nacional de Cursos –ENC–, el cual debe ser respondido por todos los estudiantes que egresan de cualquier carrera de pregrado, entre ellas de Pedagogía y Licenciatura.

Este examen se realiza anualmente y en su diseño, construcción, aplicación, calificación y análisis de resultados, participa la comunidad educativa: Comisiones de Evaluación de Carreras, Coordinadores de Carreras, Asociaciones científicas y universitarias, Consejos de

⁴⁷ CENEVAL, EGEL-P-CE. Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación. D.R. México, 2004

⁴⁸ Ibidem

profesionales, profesores y estudiantes. Cada año, se hacen públicas las directrices y objetivos que guían el ENC, se presenta el perfil del graduando que se evaluará, las competencias y habilidades y los contenidos que se contemplarán en el examen. Además de las pruebas de competencias y habilidades, los estudiantes responden un cuestionario que indaga por información socio-cultural y por sus expectativas como futuros profesionales. También responden un cuestionario de impresiones de la prueba, una vez realizan el ENC.

El ENC⁴⁹ está compuesto de dos tipos de pruebas: la primera es un examen mixto que combina 40 preguntas de selección múltiple, que indagan por contenidos comunes a los futuros profesionales y preguntas abiertas. La segunda está constituida solamente por preguntas discursivas. Las comisiones de evaluación de carreras son las que deciden por los criterios de análisis de las pruebas discursivas.

El ENC de Pedagogía está diseñado según un perfil que demuestre capacidad para:
la comprensión de los dominios esenciales del conocimiento pedagógico y de los contenidos de disciplinas específicas y sus metodologías;
implementar proyectos educativos según la diversidad cultural y que contemplen las esferas de los social;
movilizar los conocimientos para intervenir efectivamente en situaciones pedagógicas concretas;
desarrollar competencias y actitudes, descubrir contextos y problemas, argumentar y captar contradicciones en situaciones educativas;
desarrollar una sensibilidad ético-profesional que conduzca a actuaciones que promuevan una sociedad justa y solidaria.

Las pruebas cerradas son calificadas por una lectora óptica, a partir de los datos obtenidos se realiza el análisis tradicional de ítem. Para la corrección de las abiertas, inicialmente, se toma una muestra a la que se aplican los criterios de calificación previamente definidos; se operan los ajustes necesarios según lo arrojado por esta primera calificación; se hacen los ajustes necesarios a los criterios y se da inicio a la calificación definitiva de las pruebas. Cada una de las pruebas es calificada por dos evaluadores para evitar inconsistencias.

3.5 *En El Salvador*, el gobierno estableció, en noviembre del 2000, como “requisito para egresar de cualquier carrera de profesorado, la aprobación de una prueba de resultados”⁵⁰, diseñada por el Ministerio de Educación. Esta prueba tiene por objetivo dar cuenta del nivel de dominio en campos de competencias genéricas de formación docente que debe poseer el futuro licenciado.

La Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas –ECAP- consiste en una prueba objetiva que se aplica a todos los estudiantes que finalizan el plan de estudios de las carreras de profesorado ofrecidas por las instituciones formadoras de docentes de El Salvador. Como en los casos anteriores, para el diseño, construcción y análisis de los instrumentos de evaluación se conforma un Consejo Técnico integrado por los Coordinadores de Carrera de las instituciones formadoras

⁴⁹ Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. Alejandra Schulmeyer. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC- BID. Brasilia 2002

⁵⁰ ECAP 2003. Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador, 2003.

La prueba está compuesta de dos partes: Competencia Pedagógica, que indaga por aspectos relacionados con la formación general básica y Competencia Académica, que aborda lo concerniente a la formación específica de las especialidades. La primera parte tiene un valor de 40% del total de la prueba y la segunda el 60% restante. La prueba consta de 100 a 120 ítems de cuatro opciones. “Los ítems están organizados en Campos (ejes centrales de la disciplina involucrada en la especialidad y en la formación pedagógica) y Subcampos, en tres niveles de complejidad⁵¹”. Estos aspectos definen el perfil de competencia de cada carrera.

El Perfil de Formación Básica, evalúa la capacidad del profesional para diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos y para formar e integrar equipos de trabajo multidisciplinarios. Se concentra en cuatro campos: fundamentos generales de educación, aportes de la psicopedagogía, desarrollo curricular y didáctica general. El Perfil de Especialidad de Inglés indaga por la capacidad de comunicación efectiva y adecuada en distintos contextos y situaciones y en la capacidad de enseñanza del segundo idioma. Aborda cinco campos: escuchar, leer, hablar, escribir y didáctica del inglés. El Perfil de la especialidad de Lenguaje y Literatura, evalúa por la capacidad de analizar la lengua española, el fenómeno comunicativo y la literatura por medio de cuatro campos: literatura, lengua, comunicación y didáctica del lenguaje y la literatura.

La prueba está conformada por varios tipos de preguntas: conocimientos, relación de información, ordenamiento, resolución de problemas, casos o situaciones, selección y toma de decisiones, completamiento (especialmente para el caso de inglés), análisis de textos, clasificación y manejo de datos.

Los resultados se presentan en una escala que va de 2300 a 2700 puntos, a la cual se asignan tres niveles de competencia, según criterios determinados: Nivel Básico, por debajo de 2450 puntos; Nivel Intermedio, de 2451 a 2600; y Nivel Superior, de 2601 a 2700. Se considera que un estudiante aprueba y, en consecuencia, obtiene el título de profesor, cuando ha obtenido un puntaje superior a 2525 puntos.

3.6 *En Chile*, la Comisión Nacional de Acreditación, CNAP, y el Ministerio de Educación han diseñado criterios y estándares para la evaluación de las carreras de Educación. En este marco han definido los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes con la intención de establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad requerido para el ejercicio docente y permitir, a la vez, la evaluación del desempeño concreto. A través de la evaluación de estos estándares se da cuenta de la calidad de los conocimientos de los profesores por titularse. Para ello se emplean técnicas que como la observación de clases, la entrevista, la prueba escrita, la preparación de clases, la capacidad para tomar decisiones sobre el uso de métodos y de apoyos didácticos, igualmente se emplean técnicas que permiten confrontar información recogida, como la entrevista a estudiantes.

En la elaboración de los estándares participan diversos actores: “representantes de universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores, Decanos de facultades de educación del Consejo de rectores, miembros del Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno”⁵².

⁵¹ *Ibíd*em

⁵² Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación – División de Educación Superior. Santiago de Chile, Noviembre 2000

Los estándares elaborados en el 2000 se presentaron en términos de lo que sabe y puede hacer el docente que egresa de una institución de educación superior e ingresa al ejercicio docente. Se basan en dos elementos fundamentales:

La base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente. En este punto se contemplan cinco aspectos:

- Contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva: comprensión de conceptos centrales y su modo de construcción.
- Conocimiento del desarrollo de las dimensiones psicológica, biológica emocional, social y moral de los estudiantes; nociones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y de inteligencia y diferentes necesidades de niños y niñas.
- Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, como son las nuevas tecnologías de la información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente:
- Proceso de enseñanza, formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles (...)
- Bases sociales de la educación y de la profesión docente: factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (...)

Elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje referidos a la función específica del maestro de enseñar en contextos educativos particulares. Se destacan los siguientes:

relacionar los actos de enseñanza con conocimientos previos, capacidades y necesidades de los estudiantes:

establecer ambientes de enseñanza propicios para las metas planteadas, acuerdo de reglas de comportamiento compartidas por los estudiantes, establecer estrategias que conduzcan al aprendizaje autónomo y participativo;

promover el manejo de herramientas e instrumentos que permitan a los estudiantes la búsqueda de conocimientos en forma significativa;

reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar la efectividad de lo realizado y proponer nuevas metas y correctivos;

Basados en los elementos anteriores, los estándares se organizan y presentan de acuerdo con cuatro “facetas”. A continuación se presenta una breve ilustración:

Organización y descripción del estándar	Criterios o estándares	Indicadores	Sugerencias para la evaluación
Preparación del acto de enseñar	El nuevo profesor demuestra estar familiarizado con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos	- el profesor conoce las características correspondientes a las edades de sus alumnos. - da cuenta de las diferentes maneras de aprender de sus alumnos.	- entrevista pre-observación de clases
Creación en el aula de ambiente	Propone expectativas de	- comunica expectativas	- observación del ambiente físico del

propicio	aprendizaje desafiantes para los alumnos	apropiadas y desafiantes. - los alumnos se esfuerzan por realizar trabajos de calidad	aula. - observación de las interacciones en formulario de observación de clases (registro narrativo)
Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje	- los niveles de comprensión son debidamente monitoreados. - el profesor aprovecha los errores para enriquecer el proceso de aprendizaje	- formulario de observación de clases - examinar las correcciones hechas en formulario sobre trabajos de los alumnos
Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella	Demuestra interés por construir relaciones profesoras con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento	- el profesor conoce a los especialistas del establecimiento y sabe de qué modo pueden ayudarlo...	- auto-evaluación en reflexiones antes y después de enseñar - entrevista post-observación de clases

La evaluación de estándares se realiza en cada institución por parte de docentes y directivas de trayectoria.

Como se puede observar, este tipo de evaluación es eminentemente cualitativa y se aleja de lo planteado por evaluaciones de tipo examen estructurado, objetivo. De igual manera, es claro que corresponde a una forma de autoevaluación institucional muy particular y propende por un análisis in situ de las capacidades de los futuros docentes.

3.7 En Colombia

La Ley General de Educación de 1994, prescribió el diseño de un sistema de selección de docentes: en su artículo 105, establece que «El Ministerio de Educación Nacional, por intermedio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, establecerá un sistema para celebrar los concursos, de tal manera que se asegure la total imparcialidad». A su vez, el *Salto Educativo 1994 -1998-*, en el marco del programa de mejoramiento de la calidad plantea: «El MEN, con el apoyo del Servicio Nacional de Pruebas, diseñará e implantará el sistema de selección de aspirantes a la carrera docente». Posteriormente, la Ley 715 de 2001, plantea nuevamente la necesidad de realizar la evaluación del desempeño docente, asignando esta responsabilidad a los departamentos, distritos y municipios certificados.

En este contexto, desde 1995, estas dos instituciones han venido trabajando en instrumentos de evaluación, los cuales han consistido en pruebas nacionales objetivas. En 1995, se trabajó en torno a unos referentes conceptuales que propendían por indagar las actitudes de

los aspirantes ante el conocimiento, ante los códigos de la cultura y su disposición durante la interacción en el aula.

En 1998, se diseñó y se realizó la aplicación piloto de pruebas dirigidas a docentes, de las cuales se destaca la prueba de Lenguaje cuyo propósito era conocer la forma como el docente asume e interactúa con los diversos saberes que circulan en el medio (saberes que remiten no sólo a los conocimientos que estructuran las ciencias del lenguaje, sino también a la manera como han sido asumidos en la práctica pedagógica), así como su forma de apropiarlos y de promover su proyección en la práctica escolar. La prueba también indagaba por el modo como asume e interactúa con el estudiante, en tanto sujeto productor de conocimiento, y por la forma de ubicarse frente a las exigencias institucionales, académicas y normativas actuales.

El logro de este propósito se alcanzaba desde el análisis de cinco tópicos que han sido fundamentales en el desarrollo de las ciencias del lenguaje:

lenguaje, entendido como sistemas de códigos circulantes en el medio cultural que posibilitan al sujeto construir conocimiento;

lectura, como proceso de interpretación de distintos sistemas de códigos;

comunicación, como el proceso en que se negocian sentidos;

escritura, como un sistema de significación que posibilita la interacción con otros;

literatura, como un discurso en el que, a través del lenguaje, se le atribuyen nuevos sentidos a la realidad.

Estos tópicos se trabajan desde las distintas posibilidades teóricas, pedagógicas y evaluativas necesarias para lograr el desarrollo de las nuevas exigencias tanto normativas como conceptuales en torno a esta área.

Para esa ocasión se plantearon dos tipos de preguntas: el primero se centraba en el análisis discursivo e indagaba por los distintos modos de lectura a los que puede acceder un sujeto al momento de enfrentarse a un texto. Cada una de las opciones marca un modo de lectura que pone en juego la noción que el docente tiene sobre los cinco tópicos mencionados, en relación con los propuestos por el texto. El segundo tipo de pregunta indagaba por la posición teórica, metodológica y pedagógica asumida frente a las situaciones e interrogantes planteados. Cada opción rastrea una de las formas de ser maestro, según tópicos predefinidos.

En el 2002, se realizó una nueva versión de evaluación para lenguaje. En este caso se consideró esencial evaluar las competencias básicas de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y profesionales con dominio en el área, en lo relativo a las concepciones de lenguaje, comunicación, lengua y literatura y su actualización en los procesos de comprensión y producción textual.

Se plantearon cuatro dominios: el primero, de competencias básicas, incorpora la evaluación en torno a la comunicación, el lenguaje y la significación. El segundo dominio se refiere al conocimiento de la lengua y los procesos discursivos, que comprende, por una parte, la determinación de la estructura en sus componentes fonético-fonológico, sintáctico y semántico. Por otra parte, indaga sobre su funcionamiento, es decir qué procesos y relaciones permiten que los significados se constituyan en enunciados interpretables, es decir, el componente pragmático. El tercer dominio apunta al conocimiento en torno a la comprensión y producción de textos, e incluye las concepciones y procesos de la lectura y la escritura, y el reconocimiento de la estructura, superestructura y tipología textual.

El cuarto dominio, evalúa el conocimiento del campo literario, teniendo en cuenta: las concepciones sobre la literatura, la historiografía, los géneros literarios, las relaciones entre poética y estética, el discurso literario, la intertextualidad y estrategias de comprensión.

Para el caso colombiano, las evaluaciones hasta ahora realizadas han tenido en la mira el establecimiento de relaciones entre las evaluaciones nacionales de los estudiantes de la Básica y la Media y la formación y/o el quehacer docente desde una perspectiva que dialogue tanto con la legislación como con el desarrollo de las diferentes disciplinas.

Experiencias de evaluación relacionadas con el Proyecto COFE

En el segundo semestre de 1994 se creó un equipo interuniversitario de 4 personas, el “Subproyecto de exámenes de proficiencia”, conformado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana y cuya misión era lograr que uno de los objetivos iniciales del proyecto se cumpliera. El objetivo indicaba que *“Se establecerían normas generales para el nivel de logro requerido de los egresados”* y que *“Las normas describirían aquellos objetivos y procesos que los programas deberían compartir”*⁵³

Se optó por diseñar una prueba con miras a alcanzar esos propósitos, ya que no existe en el mercado un examen que ofrezca información detallada sobre las operaciones que el estudiante puede o no realizar utilizando la lengua extranjera, ni sobre la competencia que el estudiante posee para explicar el por qué de algunos fenómenos de la lengua; todos los exámenes disponibles en nuestro país proporcionan solo una nota final que apenas discrimina entre niveles aprobatorios y no aprobados.

En julio de 1996, dos de las cuatro integrantes del equipo central fueron enviadas por el proyecto COFE a la Universidad de Reading por un período de tres meses para recibir asesoría e instrucción y realizar actividades conducentes a la elaboración del Colombian COFE Proficiency Test (CCPT).

El CCPT era un examen de competencia que presentan los estudiantes que están cursando programas de Licenciatura de Lenguas Modernas antes de iniciar la Práctica Docente. Estaba concebido para que lo utilizaran aquellas universidades que deseaban saber si sus futuros profesionales adquirieron el nivel adecuado de competencia en inglés, que les permitiría desempeñarse bien sea como docentes y/o estudiantes de postgrado. Con él se buscaba medir la competencia del estudiante para leer, escribir, hablar, escuchar, corregir y analizar y explicar aspectos lingüísticos.

Este examen tenía como propósitos evaluar la habilidad de los estudiantes para utilizar la lengua inglesa (actuación), evaluar su conocimiento de la lengua (competencia), evaluar su habilidad para analizar y explicar aspectos lingüísticos, proporcionar retroalimentación para evaluar y aplicar correctivos en la práctica dentro del salón de clase, ayudar a las universidades a evaluar el plan de estudios de inglés.

El examen comprendía las secciones de lectura, escritura, escucha, corrección de estilo y habla. Debido a la necesidad que tiene un estudiante de postgrado para hacer lectura rápida, se decidió incluir una sección en la primera parte para evaluar la lectura intensiva. Sin embargo, al parecer, en nuestro país, en general, se promueve más la lectura extensiva que la rápida. La sección de escritura pedía al estudiante escribir dos tipos de textos, uno

⁵³ Working Document No. 1 COFE-ELTO Project,P9

transaccional y uno informativo pero muchos estudiantes no alcanzaban a terminar las dos tareas en el tiempo dado.

Para evaluar una forma de aplicación del conocimiento, se incluyó una prueba en la que los estudiantes debían descubrir los errores contenidos en un texto dado. Sin embargo, fue una prueba difícil para ellos, pues no los encontraban o agregaban otros errores. Igualmente, los estudiantes tuvieron dificultad en la segunda parte de la prueba oral, en donde el estudiante debía analizar una situación pedagógica y dar una respuesta adecuada para ayudar al estudiante a solucionar su problema lingüístico.

Para corregir las pruebas abiertas del CCPT, se elaboraron tres escalas. Las escalas de evaluación fueron desarrolladas para proporcionar información más detallada acerca de la competencia comunicativa de los estudiantes en las habilidades productivas y en su desempeño profesional.

Para medir la producción escrita, se diseñó una escala global del CCPT contenía 7 bandas con 5 descriptores que indican que puede hacer el estudiante, en términos de comunicación de ideas en forma escrita, organización lógica, cohesión y coherencia, semántica y sintaxis (gramática, vocabulario y ortografía) y manejo de los patrones retóricos de los diferentes tipos de composición escrita. La escala global del CCPT para medir la producción oral contemplaba 6 bandas con seis descriptores que indican qué puede hacer el alumno en términos de gramática, vocabulario, fluidez, comprensión, pronunciación, comunicación de ideas en forma oral. La escala global del CCPT para evaluar al alumno como analista de la lengua contemplaba 6 bandas con 4 descriptores que indican que puede hacer el alumno en términos de manejo de estructuras gramaticales, competencia comunicativa, uso de metalenguaje, explicaciones adecuadas para la práctica pedagógica.

En Noviembre de 1996 se administró la prueba piloto del CCPT. El equipo central calificó las pruebas y preparó los datos para el análisis estadístico de los ítems que realizaría la experta Británica en el siguiente Taller Nacional. Una vez se tuvieron los datos del análisis efectuó la administración real en abril de 1997. Para esta labor las universidades Javeriana y Pedagógica Nacional contaron con el apoyo de las universidades de Antioquia, Bolivariana, Distrital, Industrial de Santander, Nacional de Colombia, y Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Reportes de universidades colombianas sobre experiencias investigativas en el área de aprendizaje y evaluación en lenguas extranjeras

A continuación se detalla la información encontrada en los sitios web de las universidades del país que ofrecen programas en Lenguas Modernas y han realizado investigaciones en el área.⁵⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROYECTO: Estudio de los criterios de evaluación vigentes en la licenciatura en lengua extranjera.

DIRECTOR: Jorge Agustín Reyes Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

⁵⁴ La página del M.E.N (WWW.mineduacion.gov.co), en el vínculo SNIES, reporta el registro de 820 investigaciones universitarias, permitiendo sólo acceder a 20, debido a fallas técnicas de la página.

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

PROYECTO: "Incidencia de una evaluación participativa y unificada en el aprendizaje del inglés" 1999-2000

DIRECTORA: Esperanza Vera

4.- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

“Una fuerte competencia específica, tanto en lo que concierne a la materia enseñada como en lo referente a la manera de enseñar, constituye sin duda el mejor, sino el único garante, de la autonomía de la escuela y de la independencia de los maestros con respecto a todos los grupos de presión”.⁵⁵

De acuerdo con la revisión conceptual antes realizada, la formación de un maestro para el área de lenguas extranjeras se organiza alrededor de los siguientes ejes:

- *Conocimiento y dominio pedagógico* para comprender su papel como maestro y el de los procesos educativos en el desarrollo teórico, social, cultural y económico. Se busca, por tanto, que el egresado pueda reconocer los problemas epistemológicos de su campo de acción y de estudio.
- *Conocimiento y dominio acerca de la didáctica propia del área* que le sirva al egresado como base para enfrentar los problemas de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro medio. Este proceso exige llevar a cabo una aproximación necesaria entre la acción y la reflexión, a través del proceso formativo y en su práctica profesional docente.
- *Conocimiento y dominio de las lenguas extranjeras.* Durante la formación se consideran distintas perspectivas disciplinarias, epistemológicas y por supuesto lingüísticas, para hacer posible la aproximación de los estudiantes al lenguaje en general y a las lenguas extranjeras como: objeto de estudio, forma de acceso al conocimiento y como un elemento fundamental en la construcción de su cultura e identidad nacional.
- *Dominio básico de la lectura y escritura:* los modos de leer, y la posibilidad de usar la lengua escrita. El sentido de este componente radica en que para el licenciado en el campo del lenguaje leer y escribir son condiciones básicas de su ejercicio profesional, además de ser sus objetos centrales de enseñanza y aprendizaje.
- *Conocimiento y dominio en la problemática educativa* en los aspectos éticos y políticos generales de la educación y específicos de su área de énfasis. En este sentido, se busca la formación de un sujeto inscrito en una época de grandes incertidumbres que lo obligan a ser cada vez más creativo y recursivo frente a cada nuevo desafío.

Además de la pertinencia e importancia de cada uno de estos ejes, se ve como necesaria la interacción e integración de todos ellos y el diálogo y confrontación de sus presupuestos conceptuales con procesos educativos auténticos, que hagan posible una sólida formación profesional.

⁵⁵ BOURDIEU, Pierre, LA EDUCACIÓN FRANCESA: IDEAS PARA UNA REFORMA. Documento fotocopiado. Sin fecha de publicación.

5.- DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS.

Teniendo en cuenta estos planteamientos y la revisión de los programas existentes en el país, y debido a que la formación de licenciados en estas áreas en Colombia cuenta con gran diversidad de tendencias, luego de las deliberaciones, análisis y consensos logrados en los diferentes talleres regionales, se definió el objeto de evaluación siguiendo dos criterios básicos:

indagación de aquellos campos curriculares que comparten la mayoría de los programas vigentes, y

atención a la diversidad de tendencias en los programas, mediante la verificación de los énfasis de los mismos.

De este modo, se acordó que el objeto de evaluación estará conformado por dos elementos centrales:

la competencia pedagógica del licenciado que, siguiendo las orientaciones del ICFES sobre este aspecto, se explorará en tres dimensiones: interpretar, argumentar y proponer y unos componentes o contextos sobre los que opera la competencia: pedagogía general, la pedagogía y la didáctica situadas en la disciplina, la disciplina (el campo de saber específico), la ética y la política.

Componentes o Contextos	Competencia Pedagógica del Licenciado		
	interpretar	argumentar	proponer
I. Pedagogía General			
II. La Pedagogía y la Didáctica situadas en la Disciplina: la lengua castellana, la literatura y las lenguas extranjeras como objeto de enseñanza			
III. La Disciplina: la lengua castellana, la literatura y las lenguas extranjeras como objetos de estudio.			
IV. La Política y la Ética.			
V. La comprensión y la producción textual			

El componente I es general para cualquier licenciado en el campo del lenguaje o de las lenguas. Los componentes II, III, IV y V son específicos para cada uno de los énfasis de los programas.

Siguiendo las orientaciones del ICFES y con el fin de articular los ECAES con las demás evaluaciones que se realizan en el país, el concepto de *competencia* es concebido como saber hacer en contexto. Aclaremos un poco lo que desde la evaluación de los ECAES entendemos por contexto. El contexto se entiende como los diversos escenarios, o campos en los cuales el saber-hacer se actualiza. Ese

saber-hacer debe permitir distinguir el contexto de lo pedagógico general, (saber hacer en el marco de los problemas de la educación, la pedagogía y el ejercicio docente), el contexto de la escuela y su funcionamiento, concretamente el contexto de la enseñanza y el aprendizaje (saber hacer en el marco de una institución determinada y en el campo de la didáctica), el contexto académico disciplinar (saber hacer en el marco de un campo de discurso específico), el contexto de la ética, las políticas y normatividad sobre la educación (saber hacer desde y en el marco de la ética y de las políticas). Desde ese punto de vista, el contexto se puede pensar desde la dimensión sociocultural y desde lo pedagógico y académico disciplinar. Para efectos de la prueba, esos 5 contextos serán los ámbitos propios del actuar del licenciado, tal como se mostró en el cuadro anterior

5.1 La competencia pedagógica del Licenciado

Tal como se señaló en el apartado anterior, la competencia se explorará desde tres dimensiones:

A) Interpretar, que se refiere a estar en condiciones de reconocer y comprender el componente o contexto: situarse en él, reconocer y analizar sus variables, conceptos claves, tensiones e intereses; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas de modo literal e inferencial.

B) argumentar , que se refiere a tener una posición: contar con puntos de vista sustentados, documentados sobre el componente o contexto o sobre una parte de éste; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas en el modo crítico e intertextual.

C) Proponer, que se refiere a la posibilidad de desarrollar propuestas propias, consistentes, sustentadas, en el marco del componente o contexto; también se refiere a la posibilidad de usar la lengua escrita, lo que implicará emplear adecuadamente mecanismos de textualización y puesta en discurso (coherencia, cohesión, tipo textual, adecuación a la situación de comunicación, pertinencia, intencionalidad)

5.2. Los componentes

Los cinco componentes definidos para la evaluación son los siguientes:

5.2.1. Componente Pedagógico General

La explicitación de la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía como el saber fundante de los maestros exige una comprensión de ésta como objeto de conocimiento macro que ha dado lugar a saberes, disciplinas y prácticas que los maestros deben reconocer.

En este sentido, se abordan conceptos tales como enseñanza, formación, educación, aprendizaje, evaluación; conocimientos sobre los sujetos del saber (maestros ,tutores, diseñadores de instrucción, consejeros, etc.) y sobre los productos de la enseñanza y del aprendizaje. También se exploran los conocimientos y la comprensión de la realidad social, cultural y política del entorno local, regional y nacional en que se desarrolla el proceso educativo y la incidencia de esta realidad en los procesos de formación así como los pensamientos y acciones que hacen evidente la comprensión del articulación con el significado de los valores éticos y morales personales e institucionales y la promoción de un espíritu cívico y de participación activa.

Los aspectos a evaluar en este componente son:

El saber sobre La historia y epistemología de la Pedagogía:

- Fundamentación epistemológica de la Pedagogía y campo de saber de la Pedagogía: Paradigmas, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, aportes a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

-El saber sobre las realidades y tendencias sociales de los procesos educativos: Interculturalidad, campo político, comunicación, Cultura, movimientos sociales y educación, realidad y contexto sociocultural y político del sujeto de la educación y su proyección ética y compromiso político en el componente local, regional, nacional y mundial, en el mundo globalizado.

Nota: La evaluación de este componente será común para todos los licenciados de los programas de lengua castellana, literatura y/o lenguas. Por tanto las preguntas que se realicen serán las mismas.

5.2.2- Componente pedagógico y didáctico específico

El estudio de los problemas que plantea la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto es el objeto de este componente. Este abordaje se enriquece con el conocimiento y el análisis de los distintos enfoques y perspectivas didácticas y pedagógicas propuestas para esta área, el análisis de teorías sobre la evaluación y distintas estrategias, medios y modalidades de enseñanza.

De lo que se trata, al incluir este componente en esta prueba, es de indagar sobre la comprensión del concepto de didáctica específica del lenguaje y de las lenguas extranjeras *como objetos de enseñanza y de aprendizaje*, así como de las ideas de los futuros docentes sobre cómo se pueden propiciar los procesos de aprendizaje en un mundo cada vez mas globalizado y complejo en donde el papel de los procesos de alfabetización, junto con el conocimiento de las lenguas extranjeras, en los contextos escolares o fuera de ellos implica mucho más que la adquisición de una mera técnica de reconocimiento y transcripción de signos.

Sobre este componente se evaluará:

- La comprensión y aplicación de los diversos enfoques y métodos que se han propuesto a través de la historia para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje. (Esto incluye componentes, fases y principios del diseño de cursos, de materiales didácticos y de la evaluación de las lenguas extranjeras.)

5.2.3- Componente disciplinar

Asumir las lenguas extranjeras como objetos de estudio requiere el desarrollo de una cultura lingüística desde diferentes perspectivas: formal, histórica social y cultural. La formación lingüística del futuro docente de lenguas extranjeras le permitirá tomar decisiones apropiadas a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, se espera que el futuro docente reconozca las implicaciones de los enfoques lingüísticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.

Las temáticas que se van a evaluar de este componente son:

- Comprensión de la naturaleza de las lenguas extranjeras y de su realización en la comunicación humana, a la luz de una teoría lingüística.
- Comprensión de los procesos de adquisición y de aprendizaje de las lenguas extranjeras como soporte teórico metodológico del quehacer propio como profesor de lenguas extranjeras en contextos específicos.

5.2.4- Componente de la competencia comunicativa en las lenguas extranjeras

En los distintos Talleres realizados con el propósito de discutir y de definir los componentes y competencias que se evaluarán en esta prueba, la comunidad académica del área, con representación de las Licenciaturas en el área de Lenguas Modernas/Extranjeras de las universidades del país, consideró que, además de un “saber-hacer en contexto” referido a los componentes de la pedagogía general, de la disciplina, de la didáctica específica y de la política y la ética, los futuros licenciados deben mostrar su *competencia comunicativa* en la o las lenguas extranjeras, según el énfasis de la Licenciatura en particular. Se consideró, además, que esa competencia debe incluir la lengua en sus distintas dimensiones, oral y escrita, ya que un docente de lenguas extranjeras debe tener un dominio y un uso apropiados de las cuatro habilidades de la lengua: lectura, escucha, habla y escritura. En este sentido, se propuso inicialmente diseñar una prueba de competencia en la lengua que considere todas estas dimensiones. Sin embargo, las limitaciones de las pruebas ECAES, según lo establecido por el Icfes (dos sesiones de 4 horas en un solo día) no hacen posible que en la prueba que se diseñe para las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras se incluya un componente que dé cuenta de una manera apropiada de la competencia en las cuatro habilidades de la lengua, junto con el resto de componentes que se evaluarán. Esta situación específica de prueba, creemos que no reúne las condiciones mínimas requeridas, en términos de: tiempo necesario para ello, “recarga cognitiva” para los futuros licenciados y de “logística” requerida para evaluar todas las habilidades, en particular, la producción oral. Por esta razón, en el último taller se decidió evaluar solamente la comprensión y la producción escritas, sin que esto signifique que compartimos esta visión reduccionista de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

En este mismo sentido, debido a que no todos los programas incluyen un componente de literatura en las lenguas extranjeras y que aquellos que lo incluyen tienen diferentes enfoques y énfasis, se decidió no evaluar la literatura en lengua extranjera.

El objetivo de esta prueba será, entonces, que el futuro licenciado demuestre su competencia en la comprensión y producción de textos escritos en la lengua extranjera. Este componente se evaluará así:

- La comprensión de un texto, de cierta complejidad, escrito en la lengua extranjera.
- La producción de un texto, de cierta complejidad, escrito en la lengua extranjera.

En ambos casos, se evaluará su competencia comunicativa en los aspectos lingüísticos, textuales, socioculturales y pragmáticos.

5.2.5- Componente referido a lo político y ético de la profesión

Éste constituye uno de los ejes fundamentales de la formación de un docente en el área debido a la enorme responsabilidad social que le compete a la escuela en cuanto a garantizar el acceso de los estudiantes al mundo letrado y la reducción de las inequidades presentes en el dominio del lenguaje y de las lenguas extranjeras. En este eje se considera pertinente la ubicación del docente de lenguas extranjeras en contexto (local, nacional, internacional), por lo tanto, se incluye su comprensión de las tendencias sociales y

educativas dominantes y la reflexión sobre las políticas y la legislación educativas gubernamentales sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.

En este componente se evaluarán las siguientes temáticas:

- Interpretación, aplicación y contextualización de los parámetros y lineamientos oficiales para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.
- El papel del docente como agente social y cultural en la transformación de los diferentes contextos en los que se da el hecho educativo.

Con el fin de identificar el estado de la lectura en los egresados de los diferentes programas del país, se explorarán los diferentes modos de lectura, siguiendo las directrices que se han abordado en las pruebas nacionales: SABER y Exámenes de Estado. Así, se evaluará la lectura en el modo literal, la lectura inferencial, la lectura crítica y la lectura intertextual. La evaluación de la lectura se justifica por tratarse de una herramienta básica para el ejercicio de cualquier profesión y para el ejercicio de la ciudadanía. LA prueba constará de 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta con base en dos textos de temas generales, pertinentes para cualquier profesional.

6.- DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

6.1 La noción de evaluación

La evaluación, en sentido amplio, se entiende como una mirada sistemática y documentada, en este caso, sobre la labor de formación de los futuros docentes. En este sentido, ella demanda una serie de momentos y aspectos relacionados entre sí, para dar cuenta de manera integral de dicha formación. Aspectos como el seguimiento, los procesos, los productos, los resultados son algunos de los objetos de la evaluación.

La evaluación en sí misma hace parte de, o al menos se relaciona directamente con, los procesos de planeación, de enseñanza, de aprendizaje, de selección de materiales. De este modo, la evaluación no puede verse de manera aislada, sino en relación con. En este mismo orden de ideas, la evaluación no puede verse como un fin en sí misma.

En este marco, cuando se habla de evaluación se hace referencia a ciertas prácticas, instrumentos, discursos, concepciones e imaginarios que toman los procesos educativos, y los resultados de los mismos, como su objeto de análisis, al menos con dos finalidades:

contar con una descripción sobre el estado de la cuestión y
analizar la información para realizar ajustes y tomar decisiones.

En este sentido, la evaluación puede convertirse en un medio para mejorar procesos pedagógicos. “Sin embargo, es preciso entender que la evaluación, es decir, sus prácticas e implicaciones, no solo se refieren a la revisión rigurosa y sistemática de todos los procesos educativos, sino que tiene un fuerte determinismo por las condiciones globales de la internacionalización y las demandas del mercado que respaldan principios y postulados que direccionan las políticas estatales.

En este sentido la evaluación se mueve entre dos tensiones importantes, por un lado las tendencias nacionales, que se supone, intentan recoger las características y condiciones de lo regional y por otro, las tendencias internacionales que determinan y condicionan no solo la formulación de políticas, sino las formas culturales que expone y representa, y por supuesto las acciones económicas.

No es posible desconocer la complejidad de los discursos que articulan la evaluación. Un discurso técnico, referido a formas, a procedimientos y a herramientas. Un discurso ético y político, referido a derechos, legitimidad y posturas, porque la evaluación es un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se enfrenta la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la civilidad y finalmente, un discurso profesional, referido a la acreditación y a la certificación”⁵⁶.

⁵⁶ Documento de trabajo presentado por el grupo de ASCOFADE Abril 2 2004

Se subraya, dentro de las dos funciones de la evaluación, la de carácter pedagógico. Este aspecto, debe ser muy claro a la hora de presentar los resultados si se consecuente con que el objetivo fundamental de los ECAES es el de “mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

6.2. La noción de prueba

En esta propuesta la noción de prueba es entendida como un sistema de elementos y relaciones y no como una sumatoria de preguntas aisladas. En esta lógica, cada uno de los ítems, que no necesariamente son preguntas, estará en relación con los demás que conforman la prueba. Así, serán las pruebas y no las preguntas las unidades para la evaluación.

El análisis transversal realizado a los programas curriculares de esta licenciatura indica que en ellos se definen varios y diferentes énfasis y prioridades, en función, entre otras cosas, del perfil de egresado que se plantean. Así, por ejemplo, encontramos programas de licenciatura en lengua castellana que se centran más en el estudio de la lengua bien desde los aspectos formales (fonología, morfosintaxis, semántica, gramática, ortografía), bien desde las ciencias del lenguaje (teorías de análisis del discurso, la lingüística del texto, la lingüística y la lingüística aplicada) o bien desde el estudio de la comunicación y la semiótica. Otras, comparten este énfasis con una mayor profundización en el estudio de la literatura (sea desde la semiótica, la historiografía o la crítica), y unas más, con el estudio de una lengua extranjera. Esta heterogeneidad plantea, entre otros, un reto referido a la búsqueda de “equidad” de la prueba frente a las condiciones del evaluado.

6.3. Estructura de la Prueba

En este marco, y debido a la diversidad de tendencias en los programas, ya señaladas, y debido a que algunos programas tienen más de un énfasis, se decidió elaborar, para cada uno de los énfasis (lengua castellana, literatura, inglés, francés), además de una prueba básica, una prueba de profundización con un mayor nivel de complejidad. De este modo, las universidades cuyos programas tengan más de un énfasis (por ejemplo lengua castellana y literatura o lengua castellana e inglés) podrán elegir la prueba de profundización en atención a las características de su programa. Pero es claro que un programa que tenga dos énfasis deberá presentar una prueba básica en uno de los énfasis y una de profundización en el otro, pero la universidad decidirá cuál elige como básica y cuál como profundización.

Así, se realizará una prueba básica que evaluará los cuatro componentes y una prueba de profundización que, valga la redundancia, profundizará en los componentes II, III, IV y V.

La prueba básica se desarrollará a través de un instrumento de selección múltiple conformado de 150 preguntas y tendrá un valor del 60% del total de la prueba. La prueba de profundización se desarrollará a través de una pregunta abierta (de producción de texto) y tendrá un valor del 40% del total de la prueba. El número de preguntas está pensado para ser respondido en un tiempo razonable que el ICFES ha calibrado desde la experiencia en este tipo de evaluaciones.

Como ya se anotó, las pruebas se diseñarán con base en una matriz de doble entrada en la que se ponen en interrelación los componentes de evaluación y las dimensiones de la competencia.

6.4 Distribución porcentual de los componentes.

EL OBJETO DE EVALUACIÓN				LAS PRUEBAS (INSTRUMENTOS)			
COMPONENTES	COMPETENCIA			TIPO DE PREGUNTA			
	Inter.-pretar	Argumen-tar	proponer	Prueba Básica de preguntas Cerradas		Prueba de Profundización Preguntas Abierta	
				Tiempo para responder: 5 horas	%	Nº preg.	Tiempo para responder: 3 horas
I. Pedagogía General				20%	20	0	1
II. La Pedagogía y la Didáctica situadas en la Disciplina				10%	20	10%	
III. La Disciplina				10%	20	10%	
IV. La Política y la Ética				10%	20	10%	
V. La comprensión y producción textual				10%	20	10%	
				Total % preg. cerradas	Total preg. cerradas	Total % preg. abierta	Total pregunta abierta
				60%	100	40%	1

6.5. Tipos de preguntas.

En esta prueba se realizarán dos pruebas: una básica y otra de profundización a través de dos tipos de preguntas:

Preguntas cerradas de dos tipos: opción múltiple con única respuesta y opción múltiple con múltiple respuesta.

Una pregunta abierta de análisis de casos o situaciones.

La prueba básica, que evaluará los cuatro componentes, se realizará a través de preguntas cerradas y evaluarán principalmente lo referente a interpretar y argumentar, como dimensiones de la competencia.

La prueba de profundización se realizará a través de una pregunta abierta. La razón de esta decisión consiste en que la competencia propositiva resulta muy difícil de evaluar a través

de preguntas cerradas, pues implica la elaboración de una propuesta propia, sustentada y documentada. De otro lado, los argumentos en favor de realizar la pregunta abierta se refieren, principalmente, a que se trata de licenciados en el campo del lenguaje, es decir para quienes la lengua, la lectura y la escritura serán sus objetos de enseñanza y a que la escritura es una condición para el ejercicio de la profesión, en el sentido de configurar la posibilidad de poner en blanco y negro las propuestas pedagógicas y didácticas, elaborar proyectos, participar del mundo académico. Además, porque la escritura es una condición para la investigación, elemento que como ya se anotó se señala como prioritario en la formación del licenciado.

Otro argumento es el de que la prueba abierta se propone como una forma de evaluar la manera como los estudiantes de las licenciaturas integran los saberes. Así, a través de ella se evaluará la el usos de conceptos y el análisis de tendencias o enfoques disciplinares para apoyar ideas, el análisis y/o diseño de situaciones de enseñanza y la ubicación del estudiante en el marco de las políticas,. También se explorará la producción de un tipo de texto determinado.

6.6. Requerimientos que deben cumplir las preguntas cerradas

Es importante reiterar que con estas preguntas se buscará que los estudiantes reconozcan las tendencias, tensiones y problemas de cada componente, pero haciendo énfasis en el análisis, no en la identificación misma. Por esto, se recomienda utilizar, por ejemplo, comparaciones entre modelos y tendencias, pero en el marco de una situación pedagógica concreta.

Para la construcción de estas preguntas se proponen las siguientes estrategias y sugerencias.

- Las preguntas deben ser bien redactadas, con una excelente puntuación y con un adecuado manejo de los conceptos utilizados.
- Se debe evaluar la pertinencia del enunciado con las opciones que se plantean, pues en algunas ocasiones los distractores y la clave pueden no estar claramente relacionados con la temática central del enunciado.
- Es necesario prestar atención a los tiempos verbales y a la concordancia de género y número.
- El tema o la información debe ser ubicado temporalmente. Si se busca situar al estudiante en otra época, esto debe ser claro en la pregunta.
- Hay que tener siempre en cuenta que el inicio de los distractores y de la clave debe tener concordancia con el final del conector.
- Los distractores y la clave deben plantear proposiciones que se relacionen con el tema tratado y no ser contradictorias con el enunciado. La dificultad debe estar mediada por el grado de abstracción y la cantidad de información y relaciones que se deben hacer. La facilidad de una pregunta no debe estar dada por la incoherencia de los distractores, sino por el dominio del tema que tenga el evaluado.
- Los distractores no deben ser réplica de la clave en diferentes palabras.
- Los distractores deben ser la continuación del enunciado y no frases o palabras sueltas; no deben ser absurdos o disparatados.
- Entre el enunciado y los distractores no debe haber comas ni puntos; ni otro signo de puntuación.

- En los distractores se debe evitar el uso de palabras negativas. En el caso de ser necesario usarlas, es recomendable que las palabras NO, NUNCA, o sus equivalentes, aparezcan resaltadas.
- Evitar la repetición de palabras que hacen parte del enunciado en la clave, pues esto puede guiar la respuesta a la pregunta. Es mejor usar sinónimos.
- No repetir palabras o expresiones para cada una de las alternativas si se pueden incluir en la parte final del conector.
- Las alternativas incorrectas o distractores han de ser plausibles y atractivas para las personas que no dominan el tema evaluado.
- Las alternativas han de tener aproximadamente la misma longitud.
- No utilizar como distractores expresiones tales como “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.
- La opción correcta debe estar expresada con el mismo detalle conceptual o de información y con una longitud similar a las incorrectas.
- La pregunta no debe tener más de una respuesta correcta.
- La ubicación de la alternativa correcta debe establecerse al azar.
- Es preciso asegurarse de que las opciones presentadas en una pregunta no proporcionen pistas para responder correctamente otra pregunta.
- Las opciones de una pregunta no deben ofrecer un contraste que dé informaciones sobre la clave:
 - de longitud
 - de precisión/imprecisión
 - de uso común/técnico
 - de generalización/particularización, etc.
- Considerar, en el momento de construcción de las preguntas, las características cognitivas y el dominio de los saberes disciplinares que posee la población que presentará la prueba.
- Delimitar estrictamente la competencia que pretende evaluarse a través de la pregunta, considerando el nivel de complejidad previamente establecido.
- El número de opciones debe ser constante para toda la sección o parte de la prueba.

6.7. Requerimientos que debe cumplir la pregunta abierta.

Como ya se dijo, esta prueba se justifica por cuanto para los licenciados en el campo del lenguaje, la lengua, la lectura y la escritura son sus objetos de enseñanza. Se considera que la escritura es una condición para el ejercicio de la profesión, en el sentido de configurar la posibilidad de concretar las propuestas pedagógicas y didácticas, para elaborar proyectos y participar del mundo académico.

Este componente evalúa la competencia de los estudiantes de las licenciaturas para integrar, articular y poner en relación los conocimientos de pedagogía, los saberes específicos, los conocimientos sobre didácticas y sobre políticas educativas. También evalúa el dominio de la lengua escrita.

Objetivos

Con este componente se pretende indagar la competencia de los futuros licenciados para:
Dar cuenta de la capacidad para abordar la escritura de un texto específico (organización y adecuación del tipo de texto solicitado desde la instrucción);
Dar cuenta del manejo disciplinar (la referencia y el desarrollo de tendencias o enfoques disciplinares para apoyar ideas);

Dar cuenta del manejo en cuanto a lo didáctico (diseño o análisis de situaciones de enseñanza); también se buscará evaluar la ubicación del estudiante respecto del marco de las políticas nacionales vigentes.

Componentes y tópicos de evaluación

Se indagará por los tres componentes señalados:

- 1.- Componente referido a lo pedagógico y didáctico específico,
- 2.- Componente referido a la disciplina,
- 3.- Componente referido a la ética y la política,

Además se evaluará la producción textual: cada estudiante deberá escribir *in situ* un texto de tipo argumentativo o expositivo, según se indique en el momento del examen.

6.8. ¿Cómo se procederá para la evaluación de la prueba abierta?

Con anterioridad al examen, se indicará a los estudiantes por medio de sus respectivas Facultades de Educación y por Internet, a través del Icfes, sobre las características de esta prueba:

1. Se seleccionarán dos o tres grupos de documentos. Cada grupo estará conformado por cuatro o cinco documentos. Esos documentos (serán seleccionados en función de los componentes establecidos para la evaluación, es decir, se buscará un equilibrio entre el componente pedagógico y el didáctico, el disciplinar y las políticas (se podrán seleccionar documentos conceptuales, pero también datos, estadísticas, resultados de investigaciones o evaluaciones, situaciones de aula, etc.). Con anterioridad al examen, se indicará a los estudiantes los textos o documentos que deben leer y analizar, los cuales servirán de base para responder el día del examen a una pregunta abierta en la que se pretenderá que el evaluado retome las teorías, conceptos, tensiones, datos, etcétera, expuestos en los textos previamente leídos, para analizar una situación específica que se planteará en día de la prueba.

En la evaluación de la producción del texto se tendrán en cuenta aspectos como el control de la coherencia, la cohesión, la estructura del tipo de texto (argumentativo o expositivo), la segmentación de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos), el reconocimiento de la intención comunicativa que postule el enunciado, la adecuación a un auditorio y/o un interlocutor planteado por la prueba, el control del léxico en función del interlocutor, la consistencia en el planteamiento (o análisis) didáctico, la pertinencia y consistencia de las ideas pedagógicas que se empleen, el uso consistente de conceptos propios de la disciplina, el análisis de las políticas educativas.

2. Los documentos no necesariamente deberán ser breves, pues se contará con tiempo suficiente para su lectura.

Ejemplo de grupo de textos: a) Capítulo VII, "La naturaleza sociosemiótica", tomado del libro *El lenguaje como semiótica social*, de M. A. K Halliday. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994. b) Capítulo 1, "¿Qué es escribir?", tomado del libro *Construir la escritura*, de Daniel Cassany. Barcelona, Paidós, 1999. c) Capítulo 1, "La escritura, irreductible a un código", tomado del libro *Relaciones de independencia entre oralidad y escritura*, de Emilia Ferreiro (compiladora). Barcelona, Gedisa, 2002. d) Libro *Juguemos a interpretar*, de Fabio Jurado, Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Bogotá, Plaza y Janés, 1998. e)

Lineamientos Curriculares. Área de Lengua Castellana. Bogotá: Ministerio de Educación–Magisterio, 2000.

3. Cada estudiante seleccionará el grupo de textos que considere de su interés y tendrá dos o tres meses para hacer un análisis de los mismos: de cada uno y de las relaciones existentes entre ellos. Podrá preparar unas notas o glosas que podrá llevar el día de la evaluación.

4. Como se anotó, la evaluación consistirá en plantear al estudiante, el día de la evaluación, una pregunta, una situación o una problemática para ser analizada con base en el grupo de textos que él seleccionó. Ese análisis se concretará en la elaboración de un texto (argumentativo o expositivo). El estudiante podrá llevar los textos, sus apuntes, diccionarios o cualquier material que considere adecuado. En el momento del examen, podrá elaborar un borrador y luego el texto definitivo, el cual deberá tener una extensión máxima de 50 líneas.

5. Para la petición de elaboración del texto, a los estudiantes se les informará con claridad sobre las características básicas esperables de su texto (características textuales, discursivas, temáticas, formales...), es decir, se anticiparán los criterios desde los cuales serán evaluados.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Gómez, Luis A. *El lector y la obra* (Teoría de la recepción literaria). Gredos. Madrid. 1989.
- Adam, Jean Michel. *Les Textes, Types et Prototypes* (quinta edición). Nathan. Paris. 2001.
- Adam, Jean Michel. *Linguistique Textuelle*. Nathan. Paris. 1999.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel de. *Teoría de la literatura*. Gredos. Madrid. 1979.
- Alliende Felipe; Condemarín Mabel. *De la asignatura de castellano al área de lenguaje*. Dolmen. Chile. 2000.
- Bajtin, Mijail. *Estética de la Creación Verbal* (octava edición). Siglo veintiuno editores. México. 1998
- Ballester, Joseph. "Las teorías literarias y su aplicación didáctica", *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*, coordinado por Antonio Mendoza Fillola, SEDLL/IC/HORSORI. Universidad de Valencia. 1998.
- Barthes, Roland. *Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Bloom, Harold. *El canon occidental*. Anagrama. Barcelona. 1995.
- Bojacá, Blanca. Morales, Rosa. Pinilla, Raquel. *Concepciones sobre el lenguaje y la lengua e interacciones lingüísticas en la escuela. Publicado en la Revista Litterae No. 8*. Bogotá. 1999.
- Bronckart, Jean Paul. *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Delachaux et Niestle. Paris. 1996.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos*. Magisterio. Bogotá. 1997.
- CALDERHEAD, James. *Formación de los maestros en el Reino Unido*. Madrid, Narcea, 1999.
- Calderón, Dora Inés. León, Olga Lucía. *La argumentación en la construcción del conocimiento matemático*. Publicado en la Revista Litterae No. 7. Bogotá. 1998.
- Calvino, Italo. "Los niveles de la realidad en la literatura", *Punto y aparte* (Ensayos sobre literatura y sociedad). Tusquets. Barcelona. 1995.
- Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. 2000.
- Cassany, D. *Describir el escribir*. Piados. Comunicación. Barcelona. 1989.
- Castro García Oscar; Posada Giraldo Consuelo. *Manual de teoría literaria*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1994.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. D.R. México. 2004.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. D.R. México. 2004.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. México, 2004.
- Ciaspucio, Guiomar Elena. *Tipos Textuales*. Ediciones Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1994.
- Colomer, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. coordinador Calos Lomas. ICE/Heersori. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1996.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco de Referencia europeo: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, 2002-2004.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica. Barcelona. 2000.
- Díaz Borque, J. M. *Métodos de estudio de la obra literaria*. Taurus. Madrid. 1985.
- Dietrich, Rall. *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. México. UNAM. 1987.

- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura económica. México. 1988.
- ECAP 2003. Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador. 2003.
- ECAP 2003. Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador. 2003.
- ECAP. *Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador, 2003.
- Eco, Umberto. "Sobre algunas funciones de la literatura", *Sobre literatura*. Océano. Barcelona. 2002.
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Santiago de Chile. Noviembre. 2000.
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Santiago de Chile. Noviembre. 2000.
- Figueroa, Cristo Rafael. "Cultura y literatura: espacios audiovisuales, heterogeneidad y resurgimientos semióticos", *Literatura y educación*. Augusto Escobar Mesa. Editor. Confama, Medellín. 2004.
- FRABBONI, Franco. *Formación del profesorado en Italia*. Madrid, Morata, 2000.
- Gómez Redondo, Fernando. *La crítica literaria del siglo XX*. Edad. Madrid. 1996.
- Gutiérrez, Carlos B. (ed). *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá. Uniandes. 1991.
- <http://www.puce.edu.ec/FACULTADES/LINGUISTICA/linguistica/carrera/htm>
- Hurtado, Rubén Darío. Serna, Diana. Sierra, Luz María. *Escritura con Sentido*. Normal María Auxiliadora. Copacabana. 2000.
- ICFES. *Canadá, Estados Unidos. Experiencias de Acreditación*. Serie ICFES: Divulgación de Normas y Políticas, Bogotá, 1995.
- Jurado Valencia, Fabio. Investigación, Escritura y Educación. Universidad Nacional. Bogotá. 1997.
- Kokkema D.W.; Ibsch Elrud. *Teorías de la literatura del siglo XX*. Cátedra. Madrid. 1981.
- Lomas, Carlos. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE/Heersori. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1996.
- Mendoza Fillola, Antonio. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall. Madrid. 2003.
- Mignolo, Walter. "Entre el canon y el corpus", *Nuevo texto crítico*. N° 14-15. 1994.
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador. Dirección Nacional de Currículo. División de Idiomas Extranjeros. Proyecto CRADLE:
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Ministerio de Educación – División de Educación Superior. Santiago de Chile, Noviembre 2000.
- Mojica, Sara de. "Los estudios culturales y las disciplinas sociales frente a los desafíos de la cultura colombiana". *Constelaciones y redes* (Literatura y crítica cultural en tiempos de turbulencia). Ceja. Bogotá. 2002.
- Nuñez, Valdimir. *Procesos Argumentativos Escritos*. Colciencias. 2001.
- Pastor, Beatriz. "Polémicas en torno al canon: implicaciones filosóficas, pedagógicas y políticas", *Casa de la Américas*, 171, (noviembre-diciembre 1988).
- Perelman, Chaim; Olbrechts Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*. Gredos, Madrid. 1989.
- Plantin, Christian. *La Argumentación*. Ariel. Barcelona. 1998.
- Proyecto Iberlingua: *La enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio*, OEI, Madrid, 1998.
- Rastier, François. *Sens et Textualité*. Hachete. Paris. 1990.

- Rey, Alicia. *La Argumentación en el discurso del Maestro*. Universidad Distrital. Bogotá. 2003.
- Rigolot F. *La renaissance du texte*. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Seuil. Paris. 1982.
- Rincón Bonilla, Gloria. *Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos*. Revista Lenguaje No 26. Universidad del Valle.Cali. 1996.
- Rocha, Alfredo. Hernandez, Carlos Augusto. *Reconceptualización Exámenes de Esatdo*. Icfes. Bogotá. 2000.
- Schulmeyer, Alejandra. Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. UNESCO / OREALC –LLECE – MEC- BID. Brasilia. 2002.
- Schulmeyer, Alejandra. Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. UNESCO / OREALC –LLECE – MEC- BID. Brasilia. 2002.
- SCHULMEYER, Alejandra. *Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina*. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC – BID. Brasilia, 2002.
- Selde, Raman. *La teoría literaria contemporánea*. Ariel. 1989.
- Universidades: Antioquia, Caldas, Valle, Surcolombiana, Pamplona, del Magdalena, Los Andes, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas. *La influencia del proyecto COFE en los programas de lenguas de las universidades Colombianas*. Informe final. Grupo de Investigación interinstitucional. Marzo de 1997.
- Universidades: Caldas, Nacional de Bogota, Javeriana, Chocó, Antioquia, Los Andes, Tolima, Quindío, Distrital y Pontificia Bolivariana. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*. Discussion document 2. COFE-ELTO Project. Londres: Thames Valley University. 1992.
- Universidades: Nariño, Surcolombiana, Valle y Cauca. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian B.A. Programmes. Discussion document 1*. COFE-ELTO Project. Londres: Polytechnic of West London. 1991.
- Universidades: Pedagógica y Tecnológica de Tunja, La Salle, Pamplona, Los Andes, Pedagógica Nacional, La Guajira, Corporación Universitaria de la Costa, Atlántico, INFOTEP-CEP- Secretaria de Educación de San Andrés Islas, Industrial de Santander y del Magdalena. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*. Working document 3. COFE-ELTO Project. Londres: Thames Valley University. 1992.
- Vargas Llosa, Mario. “La verdad de las mentiras”, *La verdad de las mentiras*. Seix Barral. Presencia. Bogotá. 1990.
- VARIOS AUTORES. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 1999.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. *La cultura como texto* (lectura, semiótica y educación). Ceja. Bogotá. 2004.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. y Rondón, Gloria Marlén. *Didácticas de la literatura en la escuela*. OP Gráficas. Bogotá. 1999.
- Warning, Rainer. *Estética de la recepción*. Visor. Madrid. 1989.
- Wellek, René. “Teoría literaria, crítica e historia”. *Conceptos de crítica literaria*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1963.

Programas revisados en el área de lenguas extranjeras:

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL SINÚ. *Licenciatura en Inglés*. [disco]. Montería.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades - Inglés*. [disco]. Medellín.

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLOMBO AMERICANA. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés*. [folleto]. Bogotá.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE *Licenciatura en Lenguas Modernas*. [disco]. Bogotá.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. ESCUELA DE IDIOMAS. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. [disco]. Medellín.

UNIVERSIDAD DE CALDAS. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Lenguas Modernas*. [disco]. Manizales.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades-Inglés*. [fotocopia]. Montería.

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA. *Licenciatura en Inglés*. [disco]. Florencia.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE. *Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés*. [disco]. Bogotá.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS. *Licenciatura en Inglés y Francés*. [disco]. Pasto.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés*. [en línea]. Pamplona. Disponible en www.unipamplona.edu.co

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés*. [disco]. Cartagena.

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Idiomas Extranjeros*. [disco]. Barranquilla.

UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Lenguas Modernas*. [disco]. Armenia.

UNIVERSIDAD DEL VALLE. FACULTAD DE HUMANIDADES. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés–Francés*. [en línea]. Cali. Disponible en <http://lenguaje.univalle.edu.co>.

UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS”. FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN. *Licenciatura En Educación Básica con énfasis en Inglés*. [en línea]. Bogotá. Disponible en www.udistrital.edu.co.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. *Licenciatura en Idiomas*. [disco]. Bucaramanga.

UNIVERSIDAD MARIANA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés*. A distancia. [disco]. Pasto.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. [disco]. Tunja.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lenguas Extranjeras - Inglés*. [disco]. Neiva.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCÓ. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Licenciatura en Inglés y Francés*. [disco]. Quibdó.