



**APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS
LENGUAS A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL FRANCÉS: ENSEÑAR
UNA LENGUA PARA ACTUAR.**

**El caso de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de
Santander.**



GABRIEL EDUARDO PALACIO LEAL

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS

BUCARAMANGA

2008

**APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS
LENGUAS A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL FRANCÉS: ENSEÑAR
UNA LENGUA PARA ACTUAR.**

**El caso de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de
Santander.**

GABRIEL EDUARDO PALACIO LEAL

Licenciado en Idiomas

*Monografía elaborada
como requisito parcial
para optar al título
Especialista en Docencia Universitaria*

***Directora: Martha Vitalia Corredor Montagut
Doctora en Ingeniería de Telecomunicaciones***

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA**

2008

RESUMEN

TITULO: APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE PARA LAS LENGUAS A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL FRANCÉS: ENSEÑAR UNA LENGUA PARA ACTUAR. El caso de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander.*

AUTOR: GABRIEL EDUARDO PALACIO LEAL**

CONCEPTOS CLAVES:

MECR, universidad, enfoque accional, tarea, francés, aprendizaje basado en proyectos, integración tecnológica, didáctica de lenguas, significación.

RESUMEN:

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* es un documento concebido por el Consejo de Europa y realizado por expertos en la enseñanza de lenguas con el fin, por una parte, de brindar un modelo común para la elaboración de programas de formación, orientaciones curriculares, pruebas y criterios de evaluación y materiales didácticos, y, por otra parte, guiar la reflexión y el intercambio metodológicos entre los profesionales de la enseñanza de los idiomas.

El interés del presente trabajo reposa sobre el establecimiento de una problemática sistémica que presenta diversas variables o causas interrelacionadas: el interés de los estudiantes – la metodología de enseñanza privilegiada por los profesores – la significación y la utilidad atribuidas a la lengua extranjera. Se considera, así, que la adaptación de los principios didácticos y conceptuales introducidos por el *MCER* puede aportar soluciones pertinentes para mejorar el interés de los estudiantes y la significación que le asignan al francés gracias a un aprendizaje interaccional y, por ende, realista. Se destacan entre estos principios: un enfoque metodológico y lingüístico orientado hacia la acción, un aprendizaje basado en tareas en donde el educando interviene como agente social, un modelo descriptivo en dos dimensiones (niveles de referencia y parámetros y categorías de uso de la lengua) y su naturaleza no prescriptiva, reflexiva y adaptable a contextos de aprendizaje específicos.

Con base en estas características, se realiza una propuesta de uso de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes con la problemática a solucionar. Esta propuesta incluye el aprendizaje basado en proyectos como herramienta para aliar, en el contexto universitario, el enfoque accional basado en la realización de tareas, la significación del aprendizaje y la integración tecnológica por medio de un dispositivo informático (blog).

* Monografía

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria. Martha Vitalia Corredor Montagut

SUMMARY

TITLE: APLICATION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK IN FRECH TEACHING AT UNIVERSITY: LEARNING A LANGUANGE FOR ACTING. The case of Spanish and literature teaching program at the Universidad Industrial de Santander.*

AUTHOR: GABRIEL EDUARDO PALACIO LEAL**

KEY CONCEPTS: Common European framework, university, action-oriented approach, task, French, Project-based learning, technological integration, language teaching, meaning.

ABSTRACT:

The Common European framework (*CEF*) is a document conceived by the Council of Europe and made by experts in languages teaching in order to provide, on one hand, a common basis for the elaboration of language syllabuses, curricular guidelines, examinations and textbooks, and, on the other hand, to guide methodological thinking and exchange among languages teaching professionals.

The interest of the present work relies on establishing a systemic problematic which presents diverse causes interrelated: students' interest – teaching methodology applied by teachers – meaning and usefulness attached to the foreign language. It is considered, thus, that adapting didactic and conceptual principles of the CEF may bring up, thanks to an interactional, realistic learning, relevant solutions to improve student's motivation and meaning they assign to French. It is to be outstood among these main concepts: action-oriented methodological and linguistic approaches, task-based learning where the learner is viewed as a social agent, a two-dimension descriptive scheme (reference levels and categories and parameters of language use) and its non-prescriptive, thoughtful and flexible nature, able to adapt to specific leaning contexts.

According to this features, some pertinent teaching and learning strategies are proposed to be used in order to help solving the problematic situation. This initiative involves project-based learning as a tool to ally action-oriented approach, founded in tasks accomplishment, learning meaning and technological integration by the means of an informatics dispositive (blog).

* Monography

** Center for the Development of the teaching – CEDEDUIS. Industrial University of Santander. Specialization in University BITeaching. Martha Vitalia Corredor Montagut

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
I. LA LENGUA PARA COMUNICAR VS LA LENGUA PARA ACTUAR: EL PROBLEMA DE LA VISIÓN DEL FRANCÉS EN LA UIS Y LA PROPUESTA DEL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA	13
1. LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UIS Y EL CASO DEL FRANCÉS.....	14
2. REFLEXIONES DE UN PROBLEMA COMPLEJO DESDE EL AULA DE CLASE	15
3. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL FRANCÉS	18
4. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA UIS.....	22
5. EL ENFOQUE ACCIONAL: UNA LENGUA PARA ACTUAR	25
II. LA MISION DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI	29
1. EL RETO DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN.....	33
2. LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UIS Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS... 34	
3. APRENDIZAJE INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD.....	39
4. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD.....	42
III.....APRENDER, ENSEÑAR, EVALUAR: EL MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA EN UN CONTEXTO NO EUROPEO.....	46
1. LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	48
2. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	51

8 **Aplicación del *MCEER* a la enseñanza universitaria del francés:
Enseñar una lengua para actuar.**

3. <i>IMPLICACIONES DEL MARCO DE REFERENCIA EN LA ENSEÑANZA</i>	55
4. <i>ADAPTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DE FRANCÉS.</i>	60
IV. APLICACIÓN DE LAS DIRECTRICES DEL CONSEJO DE EUROPA: ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL FRANCÉS EN LA UIS	66
1. <i>LA NOCIÓN DE TAREA</i>	67
2. <i>EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA</i>	70
3. <i>LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y EL NUEVO SENTIDO DE LA EVALUACIÓN</i>	77
BIBLIOGRAFIA	81

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual del conocimiento, las lenguas extranjeras se convierten en herramientas indispensables para construir una representación suficientemente completa del mundo. Gracias y por medio de ellas, se llevan a cabo aprendizajes, se manejan las nuevas tecnologías y se realiza la integración social y cultural con otros grupos humanos. El lenguaje, por esto mismo y debido al papel que desempeña en la construcción de saberes, está íntimamente ligado a los procesos de pensamiento y al desarrollo de habilidades no únicamente lingüísticas.

Ontológicamente, por otra parte, la capacidad de comunicarse y de comprender a interlocutores de otras lenguas diferentes de la propia y de interpretar y crear textos bajo un código lingüístico diferente, amplía enormemente el horizonte intelectual del individuo, aumenta la confianza en sus capacidades para superar barreras y aprovechar sus conocimientos. Los beneficios identitarios y sobre la lengua materna son también evidentes: frente a una cultura considerada “extranjera”, un sujeto puede encontrar referentes novedosos para descentrarse y asumir una postura crítica frente a su cultura propia a fin de reafirmar su identidad como ciudadano del mundo; al mismo tiempo, será acreedor de una mayor consciencia metalingüística del sistema de símbolos y normas de la propia lengua y de la arbitrariedad o la familiaridad de ciertos elementos de los sistemas lingüísticos.

Conscientes de la importancia del plurilingüismo y de la multiculturalidad en la sociedad globalizada del nuevo milenio, los agentes educativos y las políticas lingüísticas emprenden la marcha para promover un aprendizaje diverso de variadas lenguas “autónomo y a lo largo de toda la vida” como fuentes del aprovechamiento personal. En un primer plano se

ubican ahora los intereses de los estudiantes y las condiciones características que determinan sus conocimientos generales y su percepción del mundo. Este cambio de paradigma y de visión de los idiomas implica, naturalmente, un cambio de enfoque metodológico y de objetivos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es por ello que en Europa se ha propuesto y aceptado trabajar con base en el modelo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* que destaca y pone en consideración constante, como criterio primordial y eje de reflexión, el nivel de autonomía del estudiante frente a las actividades de lengua y extralingüísticas que un usuario del idioma debe realizar.

La Universidad Industrial de Santander, en calidad de institución educativa de formación superior, profesional e integral, que ofrece programas de enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera, y aun más para futuros docentes, debe interesarse en la actualización de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en sus aulas. De esta manera, el estudiante podrá reasumir la responsabilidad de su aprendizaje y continuar así, como parte de la comunidad académica, con el proyecto de apertura al mundo y alcanzar resultados reales y aprovechables tanto respecto a su nivel de conocimiento personal como al del progreso social.

Por supuesto, este trabajo requiere no solamente de la homogenización de la metodología de enseñanza adoptada y puesta en marcha al interior de un programa de formación, sino, además, nuevas medidas para evaluar e integrar la lengua en el espacio común de la vida diaria. La cuestión reposa entonces sobre ¿si tiene la capacidad la comunidad universitaria, como organización y como formadores, de enfrentar este desafío pedagógico e institucional que abre las puertas al mundo actual y a una nueva manera de aprender, de enseñar y de evaluar? Definir los alcances de esta pregunta debe convertirse entonces en nuestra primera tarea.

La presente monografía aborda entonces la cuestión del enfoque metodológico utilizado actualmente en el programa de Licenciatura en Español y Literatura de la UIS para llevar a cabo la enseñanza del francés, a partir de las reflexiones suscitadas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa. Como se verá en el primer capítulo, la problemática presentada es de carácter sistémico y se observa una correlación latente entre los elementos identificados: estudiantes – interés – docentes – enfoque metodológico – significancia de la lengua.

En el segundo capítulo, se realiza una reflexión sobre el papel de la Universidad dentro de la perspectiva posmoderna actual y su función esencial como formadora y pensadora de esta sociedad sumergida en una dinámica de globalidad y de poder del conocimiento. Desde allí, se reconoce la tendencia hacia la reunificación disciplinar y la formación humanística promulgada por la formación integral, dentro de la cual forma parte esencial el aprendizaje de idiomas.

La tercera parte describe de manera general, luego de realizar un repaso rápido de las corrientes metodológicas en la didáctica de lenguas, las características y los objetivos del *Marco de referencia* con el fin de conceptualizar brevemente el enfoque dado al aprendizaje – significativo e interaccional, a la lengua – orientada a la acción y bajo su función pragmática y a la orientación metodológica – basada en el cumplimiento de tareas. A partir de estas precisiones, se plantea una reflexión didáctica sobre la implicación de este documento (el *MCER*) en la enseñanza y, mas particularmente, en la enseñanza del francés en la UIS – un contexto no europeo. Finalmente, se presenta una propuesta de adaptación de los descriptores del *Marco de referencia* para diseñar las competencias de uno de los cursos de francés ofrecidos por la Escuela de Idiomas de la UIS: Francés V.

El capítulo final del trabajo presenta algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje consideradas pertinentes para aportar mejoras a la problemática enunciada. Se abordan, así, la noción de la tarea (comunicativa) como tipo de actividad privilegiado por el enfoque

accional y que debe ser implementado en las clases de lengua para compensar el carácter artificial de las simulaciones implementadas por el enfoque comunicativo. Se muestra cómo la manera más coherente de ejercer un trabajo basado en tareas es por medio del aprendizaje basado en proyectos ya que éste se desarrolla a partir de tareas (comunicativas o no) de manera cíclica y progresiva (un objetivo conduce al siguiente), exige una mayor implicación de los estudiantes y preparación de los profesores, mas conduce hacia un aprendizaje significativo y autonomizante.

Dentro de este enfoque, la evaluación, que puede ser igualmente guiada por los indicadores del *MCER*, se puede realizar por medio de los productos obtenidos en los proyectos, pero también con respecto al proceso desarrollado y a la valoración personal del estudiante. Se pensará incluso en una posible integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al proyecto, por medio de la concepción de un dispositivo informático que dé lugar a un ambiente favorable para este trabajo. Se espera así que esta propuesta constituya un pequeño paso inspirador hacia la innovación pedagógica en el aula de lengua extranjera.

I. LA LENGUA PARA COMUNICAR VS LA LENGUA PARA ACTUAR: EL PROBLEMA DE LA VISIÓN DEL FRANCÉS EN LA UIS Y LA PROPUESTA DEL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA

La Universidad Industrial de Santander (en adelante UIS), en cuanto institución de educación superior – estatal y autónoma, se propone actualmente formar personas de alta calidad profesional, política y ética¹. Plantearse este objetivo, dentro del contexto socioeconómico y cultural de hoy en día, implica considerar una transformación de los sistemas educativos acordes con las políticas universitarias de la sociedad globalizada.

Es por ello que en la UIS “se trata de asumir la educación superior en el contexto moderno de la globalización y con espíritu crítico [a fin de] crear las condiciones necesarias para posicionar la Universidad Industrial de Santander en una activa interrelación con las comunidades académicas internacionales.”² Evidentemente, a pesar de la situación monolingüística de la que se beneficia Hispanoamérica, la internacionalización no es posible sin una comunicación eficiente; la comunicación internacional, a su vez, y el acceso al conocimiento – cada vez con menos fronteras – no se pueden concebir sin tomar en consideración las lenguas extranjeras y la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de éstas por medio de políticas educativas, lingüísticas y culturales.

¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, *Proyecto institucional*, Bucaramanga, División Editorial y de Publicaciones – UIS, 2000, pp. 14, 15.

² *Ibíd.*, p. 27.

1. LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UIS Y EL CASO DEL FRANCÉS

Es dentro de esta preocupación que la Licenciatura en Español y Literatura, ofrecida por la Escuela de Idiomas de la UIS (antigua Escuela de Letras) y que será objeto indirecto del presente análisis, ha propuesto dentro de su plan de estudios un componente referido “a las competencias comunicativas en lengua extranjera para contar con posibilidades de acceso a la cultura universal”³.

Tal como lo indican los *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros*⁴ en la educación básica y media, las difíciles condiciones del sistema mundial confrontan a las civilizaciones actuales en una competencia intelectual que determina el acceso desigual a recursos, calidad de vida y creatividad. El texto indica, por consiguiente, que

tales procesos exigen una nueva manera de percibir el mundo, de generar una comunicación intercultural, de tal manera que los actores sociales tengan la posibilidad de afirmar su identidad, de desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para interactuar y tener el mismo reconocimiento como creadores y fuentes de mensajes.

A fin de responder a las necesidades lingüísticas de los individuos, la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser promovida, particularmente, en el caso de la UIS, “considerando que el acceder mediante el uso de la lengua a otra cultura es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas, de los conocimientos, la carrera de Español [sic] ha decidido tomar el francés como lengua extranjera, estudiándolo en su programa a profundidad.”⁵

Así pues, el componente de francés presente en el programa de estudios de la Licenciatura en español y literatura tiene como objetivos principales:

³ ESCUELA DE LETRAS, *Licenciatura en Español y Literatura. Acreditación previa*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2000, p. 88.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, *Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1999, p. 15 y ss.

⁵ ESCUELA DE LETRAS, *Óp. Cit.*, p. 89.

- a) el fortalecimiento de las competencias para comunicar escrita y oralmente de los estudiantes;
- b) el descubrimiento, a partir de los textos y los discursos expuestos en clase, de algunos aspectos de la cultura francófona;
- c) la lectura y la comprensión de textos auténticos diversos;
- d) la comprensión y el conocimiento de la cultura colombiana en comparación con la cultura francófona para contribuir así al fortalecimiento de la identidad nacional;
- e) la toma de consciencia de los problemas de aprendizaje y la propuesta de soluciones para mejorar;
- f) la organización del aprendizaje de manera responsable y autónoma en función de las necesidades y posibilidades personales;
- g) la determinación de estrategias y herramientas eficaces para acelerar el aprendizaje.

Por otra parte, este componente esta formado por diferentes niveles que corresponden a las asignaturas que figuran el en plan de estudios: Francés I, Francés II, Francés III, Francés IV, Francés V, Seminario de Cultura francófona (electiva), Seminario de Literatura francófona (electiva) y Taller de traducción.

2. REFLEXIONES DE UN PROBLEMA COMPLEJO DESDE EL AULA DE CLASE

Respecto a la enseñanza/aprendizaje del francés en la Licenciatura en Español y Literatura de la UIS, es oportuno indicar que surgen ciertos problemas, por un lado, en el momento de contrastar los principios institucionales con la práctica real y los comportamientos suscitados en los estudiantes y, por otra parte, al observar las características actuales de este proceso a la luz de los indicadores didácticos mundiales. Nos referiremos durante el

desarrollo del presente trabajo a la problemática originada conjuntamente por estos dos aspectos.

Primeramente, y con respecto a los contenidos propuestos en el documento de acreditación previa para el programa de Licenciatura en Español y Literatura⁶, se pretende que una constante de todos los niveles será “mantener vivo el interés por comunicarse y trabajar paralelamente las distintas competencias lingüísticas y no lingüísticas (paralingüística, pragmática, estética, conocimiento del mundo próximo y lejano)”. Sin embargo, cabe resaltar que frecuentemente los estudiantes dan testimonio de un claro desinterés hacia la asignatura: retrasos, incumplimiento de trabajos y tareas con respectivas excusas, resultados mediocres en las pruebas de evaluación, etc. Este comportamiento implica, por una parte, la cuestión de la motivación del aprendizaje. Sin embargo, preferimos pensar que, más que una cuestión de estímulos, estos comportamientos son generados por disposiciones propias a los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es significa, por otra parte, tal y como trata de ser abordado en la presente monografía, que la metodología y el enfoque retenidos para articular los procesos de formación en francés podrían ser una causa importante de este fenómeno.

En efecto, dado que en los diferentes cursos de francés se busca poner en práctica las cuatro competencias de comunicación (escuchar, leer, hablar, escribir) con el fin de comprender y expresarse en distintas situaciones, se ha privilegiado, como era normal para la época de la reforma académica que dio origen al programa de Licenciatura en Español y Literatura, una metodología sustentada en el enfoque comunicativo (Cf. “El enfoque comunicativo en *la UIS*”, p. 16) que apunta a la adquisición de una competencia comunicativa general. Ahora bien, sin una situación de comunicación⁷ adecuada que genere una necesidad⁸ en los

⁶ ESCUELA DE LETRAS, Op. Cit., p. 90.

⁷ Se entiende por *situación de comunicación* aquello que Dell Hymes define como la unidad esencial de toda comunicación que se compone de eventos de comunicación, formados a su vez de actos de comunicación.

⁸ En didáctica de lenguas extranjeras, como lo explica Jean-Pierre Cuq (2003), esta noción emerge en los años 70 con el enfoque comunicativo. Las necesidades corresponden, por un lado, a las expectativas de los

estudiantes de utilizar la lengua contextualmente como medio común de expresión e intercambio de ideas resulta difícil que la reacción de desinterés cambie (considerando que el interés nace de la significación atribuida a un objeto). Adicionalmente, explica Jean-Pierre Cuq, uno de los didactólogos franceses más importantes con respecto a la enseñanza del francés como lengua extranjera,

en una comunidad dada (endolingüe o exolingüe), toda situación de comunicación se define por el sitio físico y social donde se desarrollan los intercambios lingüísticos (¿dónde?), por sus participantes (¿quiénes?) y sobre todo sus intenciones (¿por qué? y ¿para qué?)⁹

Lo dicho anteriormente no quiere decir que no exista, por ejemplo, el espacio físico o los medios materiales o humanos para el desarrollo de las sesiones pedagógicas. Sin embargo, cuando la visión sobre la lengua extranjera se limita a una función principal de comunicar – lo cual no es algo malo en absoluto, tan solo es una perspectiva un tanto reducida a la luz de las políticas lingüísticas actuales – es difícil producir al interior del aula de clase una visión de verdadera utilidad o de practicidad verídica de la lengua ya que ésta no se necesita, por ejemplo, inmediatamente al salir del salón ni en las actividades habituales de la vida cotidiana. Es decir, las funciones y los objetivos comunicativos recreados por medio de la simulación¹⁰ en la clase no tienen ningún vínculo con la realidad que se vive. Con respecto a la cita realizada previamente, se evidencian las respuestas al ¿dónde? y al ¿quiénes? mas en menor medida al ¿por qué? y al ¿para qué?, sobretodo por parte de los estudiantes. Es éste el eje central del problema que intentamos abordar en el presente trabajo.

estudiantes (necesidades sentidas) y, por otro lado, a las “necesidades objetivas” medidas por alguien más que el estudiante. Estas necesidades se modifican a medida que se realiza la enseñanza.

⁹ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE Internationale, 2003, p. 222. (Traducción del autor)

¹⁰ Esta actividad de aprendizaje aspira a reproducir con la más grande autenticidad posible la situación de comunicación a la cual se prepara el estudiante. Este interpreta su propio papel siguiendo un escenario (guión) primero escrito por adelantado luego progresivamente improvisado. Así, la *simulación* pone en obra, de manera realista, los saberes y *savoir-faire* lingüísticos, comunicativos y culturales necesarios. (CUQ, Op. Cit., p. 221)

Como lo veremos en las páginas siguientes, este problema resulta complejo debido a la diversidad que componen (que conciernen tanto a los docentes como a los educandos). Ya hemos enunciado brevemente como la selección de un enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua extranjera (que será explicado en detalle posteriormente) tienen una incidencia determinante en los resultados que se obtienen por parte de los estudiantes; por otra parte, observaremos cómo las representaciones sociales que éstos se hacen de la lengua que aprenden contribuye igualmente a alimentar el desinterés y la baja significancia atribuida al francés. De la misma manera, abordaremos las propuestas metodológicas actuales que pueden ayudar a mejorar esta situación y re-plantear el papel del docente de lengua extranjera.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL FRANCÉS

Según el filósofo alemán Arthur Schopenhauer¹¹, el mundo “es pura representación”. En efecto, según él, nuestro universo sensible no existe más que gracias a la imagen mental que nos hacemos de éste, la cual se transforma en conocimiento abstracto únicamente en los seres humanos. Estas representaciones (mentales) se pueden definir entonces como entidades de origen cognitivo presentes en el sistema mental de un individuo, conformando la base de su vida psíquica, que refieren a una parte de su mundo exterior y a las cuales hace llamado fácil y espontáneamente.

Pero las mentalidades pueden tener igualmente un alcance colectivo, en dónde los productos del pensamiento se muestran cómo elaboraciones grupales que sirven de testimonio al punto de vista dominante en una comunidad. Es por ello que las

¹¹ SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 25.

representaciones mentales también se transforman en representaciones sociales. Tal sería el caso de los prejuicios, las creencias, las supersticiones, los clichés y los estereotipos, todas aquellas clases de saberes populares y prácticos derivados de saberes científicos. Estas representaciones intervienen, efectivamente, como un modelo de análisis de la realidad y nos permiten ubicarnos en el mundo definiendo y asignando los diferentes aspectos de la realidad cotidiana.

Ahora bien, en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de idiomas extranjeros, la toma en consideración de los aspectos y los “usos” sociales¹² de la lengua resulta muy importante e incluso esencial en los procesos de formación. Louise Dabène¹³, por ejemplo, plantea esta influencia sociolingüística bajo el concepto de estatus informal de la lengua. Este término resulta pertinente para la caracterización del presente problema ya que corresponde al “conjunto de representaciones que una colectividad asocia a una lengua dada”. Se trata, por lo general, de representaciones fuertemente estereotipadas las cuales por ser “menos inmediatamente perceptibles” que el estatus formal, es decir, las funciones y los roles más o menos prestigiosos atribuidos a una lengua (disposiciones oficiales, históricas o jurídicas), no tienen una menor influencia. Así, el estatus formal de una lengua no es el único factor social del que se debe tener cuenta; éste conjuga su acción con el estatus informal de la lengua.

Cabe resaltar que las representaciones que conforman el *estatus informal* atribuido a los idiomas se encuentran además estrechamente encadenadas a las tradiciones ideológicas y culturales y sometidas a una intensa subjetividad. La combinación de estos dos factores sociales (los estatus formal e informal de la lengua) permite a las sociedades situar – aunque de manera intuitiva – las lenguas extranjeras en una serie de escalas de medidas.

¹² Estos usos son considerados, en la obra de Louise Dabène, a partir de tres ángulos: el de los **status de la lengua** (formal o informal), el de las **situaciones de empleo** (ligadas a los modos de adquisición) y el de las **funciones** asumidas por esas lenguas al interior de una sociedad.

¹³ DABENE Louise, *Repères sociolinguistique pour l'enseignement de langues*, Paris, Hachette, 1994, p. 50. (Traducción del autor)

Estas escalas corresponden a las nociones de utilidad, facilidad, prestigio y simpatía o antipatía que suscita una lengua. En nuestro país, la elaboración de este imaginario ha recibido la influencia, como veremos enseguida, de diversos elementos históricos y socio-culturales a lo largo de un recorrido inestable de más de dos siglos.

En el caso del estatus informal asignado al francés en Colombia, es imposible negar el prestigio y la simpatía asociados durante mucho tiempo – y aún hoy – a esta lengua. Históricamente, en efecto, el francés ha estado presente en el continente latinoamericano desde la época colonial. Su posición predominante en Europa permitiría su difusión clandestina en la América hispánica así como un movimiento de fascinación discreta que la lengua, la cultura y la civilización francesas ejercen igualmente en otras latitudes. La influencia determinante de los ideales revolucionarios franceses durante el proceso de emancipación, el florecimiento de vínculos afectivos, comerciales y diplomáticos entre Francia y Colombia y el prestigio adquirido de las obras literarias y filosóficas de los Enciclopedistas, haría que el francés obtenga rápidamente la posición de “lengua de cultura” dentro de los grupos sociales criollos, posteriormente republicanos.

Es por ello que, desde el comienzo del siglo XIX, la lengua francesa entra a ser parte de los planes de estudio nacionales para la educación secundaria y se convierte en la primera lengua extranjera enseñada y privilegiada en el país; este lugar aventajado lo retendrá durante más de cien años, a pesar de la competencia fuerte del inglés que terminará por sobrepasarla hacia mediados del siglo XX. Desde entonces, la supremacía destacada de la lengua sajona resulta innegable. Así, a lo largo del siglo XX, durante la consolidación del sistema escolar colombiano, las reformas afectarían constantemente la integridad del francés al interior del contexto escolar hasta su destitución de la cumbre de la jerarquía nacional de las lenguas extranjeras.

Estas mismas reformas reforzarían indirectamente una de las imágenes asociadas a la lengua francesa, evocada anteriormente, la de “lengua de cultura”: en 1955, por ejemplo,

una reforma educativa – conforme a las necesidades de la economía nacional y teniendo por objetivo la “democratización del bachillerato” – se propone conducir una parte de los bachilleres hacia profesiones técnicas en lugar de estudios superiores. Para lograrlo, el latín, la filosofía y el francés de los programas escolares son remplazados por la enseñanza intensiva del inglés y de las ciencias¹⁴. Desde entonces, se hace alusión al beneficio tomado del inglés, que encarna la superioridad económica – lo cual necesita la sociedad colombiana, y las afinidades de orden espiritual que el francés evoca, es decir, un cierto desprendimiento material (asociado a la lengua francesa que no aporta tantos beneficios como el inglés) o un interés lucrativo (de parte de la lengua inglesa y su fuerte eficacia en el mundo del trabajo).

Es por ello, como lo explica Franck-Louis Schoell en su balance sobre el francés en el mundo, que “el francés no interesa ya más que a una minoría que se sitúa a la margen de la evolución general del país”¹⁵. Esta representación retoma otra de las nociones mencionadas anteriormente que sirven como escalas para jerarquizar las lenguas en la opinión colectiva: la utilidad¹⁶. Si bien, la noción de prestigio o de distinción social no interviene radicalmente en el problema de la significación atribuida a la lengua extranjera, la representación correspondiente a una baja utilidad – profesional o académica – del francés tiene una fuerte incidencia en el comportamiento asumido frente a la asignatura. Si, efectivamente, los estudiantes perciben – de su entorno social o de su imaginario propio – que una inversión de tiempo y de esfuerzos consagrados al aprendizaje de una lengua que, sin embargo, no implica una utilidad verdadera, práctica, para su vida futura, entonces el

¹⁴ CHAREILLE Samantha, « Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie » in *Travaux de didactique du français langue étrangère* n°45, I.E.F.E., Montpellier, Éditions Université Paul Valéry – Montpellier III, 2001, p. 11.

¹⁵ SCHOELL Franck Louis, *La langue française dans le monde*, Paris, Bibliothèque du Français Moderne, 1936, p. 303.

¹⁶ Esta escala clasifica los idiomas según su *utilidad*, real o supuesta; así, se tendrá en el grado superior las lenguas cuyo conocimiento se juzga necesario e incluso indispensable, utilizables en todos lados (como el caso del inglés) y, en el grado inferior, las lenguas cuya practica no representa ningún grado de utilidad, salvo para responderá necesidades individuales particulares. Esta estimación esta evidentemente ligada al peso económico de los países en donde se hablan estos idiomas.

interés o la motivación de este aprendizaje puede verse seriamente afectado y, por ende, los resultados del mismo.

Una de las posibles causas de este fenómeno, enunciadas al principio de este capítulo, corresponde a un intento de relacionar el problema del desinterés, o mejor aún de la falta de sentido asignado a la lengua extranjera, con el desarrollo de las prácticas pedagógicas, en particular, con el enfoque metodológico privilegiado para la enseñanza del francés en la UIS. A continuación abordaremos esta cuestión de manera explícita a fin de establecer claramente la congruencia entre factores e indicadores y contrastar los modelos didácticos utilizados con otras las propuestas actuales.

4. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA UIS

Desarrollada en Francia durante los años 70 en reacción contra las metodologías audio-oral y la audio-visual, el enfoque comunicativo es el fruto de varias corrientes de investigación en lingüística y didáctica y la respuesta a necesidades diferentes – el acceso a documentos escritos de carácter informativo o a intercambios orales de la vida cotidiana – de un nuevo público de aprendices que aparece, compuesto de adultos, inmigrantes principalmente. Es por ello que pretende poder adaptarse a las necesidades lingüísticas de cada grupo.

Dentro de esta perspectiva, el aprendizaje se convierte, al interior del enfoque comunicativo, en un comportamiento adecuado a las situaciones de comunicación, utilizando los códigos de la “lengua meta”¹⁷ y ya no es considerado como un ejercicio pasivo sino como un proceso activo (que se desarrolla en el interior del individuo y que es susceptible de ser influenciado por él): “es comunicando que se aprende a comunicar”.

¹⁷ Este término didáctico hace referencia a la lengua objeto del proceso de enseñanza/aprendizaje (el francés para el presente caso).

Para ello, las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) deben ser desarrolladas – esto sin embargo en función de las necesidades de los estudiantes. Igualmente, la lengua se concibe como un instrumento de comunicación o de interacción social; los aspectos lingüísticos (sonidos, estructuras, léxico, etc.) constituyen la competencia gramatical que no sería en realidad mas que uno de los componentes de una competencia mas global: la competencia comunicativa.

Esta competencia toma en cuenta las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un *savoir-faire* (“saber-hacer”) a la vez verbal y no verbal, un conocimiento práctico del código y las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que permitirán su empleo apropiado en una situación. Su adquisición se logra al mismo tiempo que la competencia lingüística (conocimiento intuitivo de las reglas gramaticales subyacentes al habla que un locutor nativo tiene de su lengua y lo hace capaz de producir y reconocer oraciones correctas¹⁸); no bastara entonces con conocer las reglas gramaticales del idioma extranjero para comunicar, se deberá conocer además las reglas de uso de esa lengua (qué formas lingüísticas emplear en una u otra situación, con tal o tal otra persona, etc.) El objetivo es llegar a comunicarse eficazmente.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los métodos y los cursos de tipo comunicativo están organizados, por lo general, en torno a objetivos de comunicación a partir de “funciones” (actos de habla¹⁹) y “nociones” (categorías semántico-gramaticales como el tiempo, el espacio, etc.) El docente se convierte entonces en un “consejero” y debe recurrir a documentos llamados “auténticos” (hechos por nativos y para nativos, por ejemplo, periódicos y revistas o noticieros y películas) y las actividades de expresión (simulaciones, juegos de roles, etc.) se aproximan a la realidad de la comunicación.

¹⁸ Ver por ejemplo CHOMSKY Noam, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1971.

¹⁹ Esta noción constituye el fundamento de la *pragmática*, dónde el lenguaje es aprehendido como una herramienta de acción mas que de representación: la enunciación no es solamente constativa (para dar constancia) sino además performativa (para realizar acciones). Ver por ejemplo AUSTIN John, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona, Paidós, 1990 y SEARLE John, *Actos de habla: un ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1986.

Parecer ser justamente que ese intento de acercarse artificialmente a la realidad de la comunicación, de imitarla en vano, por medio de diálogos a partir de guiones (cuyo contexto suele ser ajeno al de los estudiantes), de conversaciones premeditadas sobre los contenidos abordados, de lecturas que se realizan tan solo para ser comprendidas y de la producción de textos para un lector inexistente, la razón de la falta de atribución de sentido práctico a la lengua.

Hay que reconocer que en otros medios educativos y socioeconómicos (la educación no formal, por ejemplo) el acceso a la lengua extranjera se realiza bajo una motivación y una voluntad personales en función de ciertos intereses particulares (un viaje) o algunas necesidades reales (un intercambio académico o estudios en el extranjero). En esos casos, es fácil pensar que la utilización de una u otra metodología puedan proporcionar resultados satisfactorios; de todos modos, cualquier actividad realizada cuenta con una contraparte y una proyección imaginaria en el desempeño futuro.

Mas las condiciones materiales de los estudiantes de la UIS y su mentalidad les permiten difícilmente proyectar las actividades de simulación realizadas dentro del aula de clase en un destino imaginario que consideran inaccesible (sumado a ello encontramos la noción de prestigio asociada al francés, lo cual intensifica su representación de distinción social y, por ende, de difícil acceso). Es por ello que, si bien el enfoque comunicativo introdujo grandes evoluciones en la didáctica de lenguas extranjeras, su metodología de trabajo, los objetivos que busca alcanzar y el tipo de actividades que propone parecen no convenir del todo a nuestro contexto universitario, sociolingüísticamente hablando.

Para el caso de las asignaturas de francés programadas para los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura, estos principios comunicativos aun prevalecen sobre cualquier otro tipo de enfoque. Cabe resaltar que los docentes del área de francés hacen actualmente un esfuerzo por actualizar sus prácticas pedagógicas. Una manifestación clara

de ello sería la adopción reciente de un nuevo manual de actividades²⁰ como libro de texto utilizado durante los primeros niveles de aprendizaje (Francés I y II especialmente).

Estos manuales, a diferencia de los antiguamente utilizados, proponen actividades guiadas por los principios del *Marco europeo común de referencia* (también *MECR*) y los docentes se encargan de las explicaciones gramaticales o lexicales y de proponer materiales complementarios a los estudiantes (a diferencia de los métodos de aprendizaje que incluyen un hilo conductor, una progresión y una serie de contenidos, estos libros contienen solamente las actividades que desarrollan las cuatro competencias lingüísticas y preparan para las pruebas del Diploma de Estudios en Lengua Francesa – DELF). Sin embargo, la influencia prolongada del enfoque comunicativo y la novedad de los nuevos enfoques metodológicos conducen a una persistencia del trabajo con fines comunicativos, con lo cual la innovación pedagógica es moderada y la cuestión de la practicidad de la lengua discutible. Veremos a continuación en qué podría consistir un cambio de visión y de enfoque.

5. EL ENFOQUE ACCIONAL: UNA LENGUA PARA ACTUAR

Después del enfoque comunicativo de los años 70 y 80, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras se sitúa actualmente dentro de una perspectiva de conjunto general de tipo accional. Ello se debe a que este enfoque considera al usuario y al

²⁰ PARIZET Marie Louise, GRANDDET Éliane, CORSAIN Martine, *Activités pour les Cadre européen commun de référence. Niveau A1*, Tours, CLE Internationale, 2005, para Francés I y PARIZET Marie Louise, GRANDDET Éliane, CORSAIN Martine, *Activités pour les Cadre européen commun de référence. Niveau A2*, Tours, CLE Internationale, 2005, para Francés II.

aprendiz de un idioma, ante todo, como “agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”²¹ De esta manera, el enfoque accional se concentra sobre las tareas a realizar al interior de un proyecto global. La acción debe suscitar la interacción que estimule el desarrollo de las competencias receptivas e interactivas.

Si bien los actos de habla se realizan en las actividades de la lengua²², éstas últimas se inscriben al interior de acciones en contexto social que **son las únicas que les pueden otorgar su significación plena**. La tarea se da en la medida en que la acción es el hecho de un (o varios) sujeto(s) que movilizan estratégicamente las competencias de las que disponen con el objetivo de lograr un resultado determinado; son igualmente tomados en cuenta los recursos cognitivos, afectivos y volitivos así como el conjunto de capacidades que posee y pone en práctica el agente social.

Desde esta perspectiva, el *Marco común europeo de Referencia* esboza una descripción posible de cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas en donde

El uso de una lengua - que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales²³ como competencias comunicativas²⁴, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de ejecutar

²¹ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya, Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, 2002, p. 9.

²² Según el *Marco de referencia* (p. 14), estas actividades comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral, escrita o en ambas.

²³ Las competencias generales individuales del sujeto reposan principalmente sobre los *saberes* (o conocimientos declarativos), las *habilidades* y el *saber-hacer* (dominio procedimental), el *saber-ser* (rasgos de personalidad o actitudes que intervienen en la interacción social) y el *saber-aprender*.

²⁴ La competencia comunicativa puede ser considerada como conformada por diferentes componentes: una *competencia lingüística* (saberes relativos al léxico, la fonética y la sintaxis), una *competencia sociolingüística* (que remite a los parámetros socioculturales del uso del idioma) y una *competencia pragmática* (utilización funcional de los recursos de la lengua y del manejo del discurso).

actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que has de realizar. El control que de estas acciones tiene los participantes produce el refuerzo o a la modificación de sus competencias²⁵.

En cuanto a la noción *tarea*, el *MCER* la presenta definida 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. Esta definición comprenderá una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo²⁶.

Por consiguiente, un enfoque orientado a la acción debe trascender, por un lado, la noción de la lengua como herramienta únicamente para comunicar e implicar, por otra parte, a los estudiantes dentro de procesos que sobrepasan lo lingüístico y llegan a resultados extralingüísticos, a verdaderas acciones sociales. En el campo de la formación en lengua extranjera en la UIS, esto significaría, como será planteado detalladamente al final de este trabajo, la propuesta de tareas extralingüísticas en las que la interacción para resolver los problemas sea el eje central de la enseñanza y la lengua sea la herramienta que facilite, incluso que permita, dicha interacción.

Hemos visto como, en el contexto formal de la formación en francés, los alumnos y los respectivos formadores de la Licenciatura en Español y Literatura de la UIS afrontan dificultades con respecto al sentido del aprendizaje y la metodología de enseñanza. Se ha detectado incluso una correlación – si bien no directamente proporcional – entre estos dos indicadores. En esta medida, el mejoramiento de uno de ellos puede incidir positivamente en el progreso del otro. ¿De qué serviría una formación en lengua extranjera si ésta no obedece al final a los objetivos institucionales ni a la integralidad del sujeto como personal

²⁵ Ibid.

²⁶ *Ibid.*, p. 10.

y profesional? En el próximo capítulo abordaremos entonces cómo la educación superior actual debe interesarse por fortalecer este aspecto para su renovación propia y la formación de individuos competentes frente a las exigencias del mundo de hoy.

II. LA MISION DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Si se tienen más en cuenta los parámetros institucionales que la enmarcan que las características históricas, se puede afirmar que la Universidad es una invención que germina en el siglo XII. Es efectivamente en esta época, con base en los gremios organizados en torno a los colegios de las abadías, donde surge el concepto de una institución que tenía un objetivo: la conservación y enseñanza del conocimiento. Para ello, se impone una disciplina común de enseñanza y aprendizaje (*doctus* encargados de enseñar y estudiantes que deben seguir un *curriculum*) y ciertos deberes tanto para profesores como para estudiantes.

Así surge la organización institucional de la Universidad, aparecen las facultades, los títulos, los exámenes, la elaboración y defensa de la tesis. En su interior emergen las facultades como espacios donde estudiantes y profesores de determinada disciplina se reúnen para establecer las reglas de juego de la enseñanza y el aprendizaje. Un primer objetivo de la Universidad no es otro entonces sino la configuración de un establecimiento de tipo gremial que permita la dedicación exclusiva de sus participantes tanto en la conservación e invención del conocimiento (por medio de la *lectio* y la *quaetio*) como en la posibilidad de que existiera un objeto de enseñanza (*scientia* aprendida por medio de cierta *disciplina*)²⁷.

Mas el nombre clásico de la Universidad, *universitas magistrorum et scholarum*, que adoptan las corporaciones de maestros y alumnos de París, y que hace referencia al lugar donde un individuo es alimentado y nutrido por el que alimenta y nutre (quien a su vez es también alimentado), indican una trascendencia mayor de esta institución: “hacer de la vida una obra de arte”. Según este principio socrático, “preocúpate por ti mismo”, el deber de

²⁷ SOTO POSADA Gonzalo, « La *humanitas* como *universitas* en el Medioevo » en *Historia y Sociedad*, número 11, Medellín, Universidad Nacional Sede Medellín, septiembre de 2005, pp. 59 – 80.

los maestros no consiste únicamente en enseñar a debatir o a argumentar sino a vivir, y los alumnos, por su parte, deben preocuparse por cultivar el espíritu más que el ingenio.

No obstante, con los grandes descubrimientos que suceden a partir del siglo XVI, cobran importancia las ideas mecanicistas. Estas estaban representadas en los tratados de Copérnico, Newton, y sobre todo, en las ideas de Descartes (con su axioma *cogito ergo sum*) quien plantea una ciencia basada en la duda y en la experimentación que debe obedecer los principios de un método²⁸. En esta nueva visión del mundo, la naturaleza aparece como separada del hombre y a la espera de ser intervenida a través de medios tecnológicos que deben ser perfeccionados a cada instante. Esta es la tradición intelectual y científica que la sociedad y sobre todo la universidad moderna han heredado y que se ha convertido en el nuevo paradigma de la educación – que es un fin en él mismo.

Sumado a ello, aparece en el siglo XVIII la configuración de diferentes ciencias que se ocupan de objetos específicos: la historia natural y la economía política se convierten en los gérmenes de la biología y de la economía como ciencia. El lenguaje ocupa un papel primordial en los estudios de los gramáticos y es con ellos que aparecen las primeras cuestiones que, después de los trabajos de Saussure en el siglo XX, darán vida a la lingüística²⁹. Es a partir del siglo XVIII que comienza el proceso de fragmentación de saberes y la aparición de ciencias específicas que pueden ser enseñadas en la Universidad. Ésta se convierte, entonces, en el lugar de convivencia de ciencias que se dedican al estudio de objetos específicos (el hombre, la riqueza, las especies animales, el movimiento de los cuerpos, la composición de las sustancias) y por tanto se dedica a la formación de estudiantes que deben desempeñar un papel laboral más activo en la sociedad, o sea, que pueden intervenir en el mundo.

²⁸ Ver por ejemplo DESCARTES René, *Discurso del método, dióptrica, meteoros y geometría*, Madrid, Ediciones Alfabeta, 1987.

²⁹ FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 2004, p. 92 y ss.

El paradigma científico aparece como el elemento más destacado en la configuración de la universidad y de sus relaciones con la sociedad en el mundo moderno, pues es a partir de esta época que los centros de enseñanza superior se ven comprometidos con el desarrollo de los Estados nacionales donde se hallan cimentados. Sin lugar a dudas los ejemplos más claros de estos procesos están dados por la reforma de la Universidad de Berlín realizada en 1810 por Humboldt y por la creación de la universidad Napoleónica, esta última preocupada por establecer una institución de carácter estatal, profesionalizante y con un enfoque politécnico. La universidad del siglo XIX aparece sostenida por las relaciones que puede entretener con el Estado, el cual se preocupa por mantener instituciones de educación superior donde formar los profesionales necesarios para que un país alcance cierto estadio de desarrollo. Así, el Estado se convierte en el motor del funcionamiento de una institución encargada de formar e investigar³⁰.

A partir del siglo XX esta idea de universidad toma otros matices debido al proceso de globalización al que se ven enfrentados los países. La universidad pasa a ser, de esta manera, no sólo una institución formadora sino una organización que debe competir bajo los parámetros ordenadores del mercado. Bajo este punto de vista, las instituciones de enseñanza superior deben relacionarse de manera específica ya no exclusivamente con el Estado, sino incorporarse directamente como parte del sector productivo para dejar ganancias no sólo a la entidad sino a la región a la que pertenece. Dentro de los diferentes entes nacionales las universidades se sectorizan para entablar relaciones más adecuadas con las empresas y aprovechar la potencialidad y los recursos de las regiones; aparece entonces el paradigma Universidad – Estado – Empresa.

Pero la Universidad del siglo XX puede ser competitiva únicamente en tanto logra adecuarse a los adelantos tecnológicos y de reflexión académica que han sido desarrollados en diferentes países y más precisamente en los del primer mundo. En lo que respecta al

³⁰ MALAGÓN PLATA Luis Alberto, *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*, Bogotá, Magisterio, 2005, pp. 28-29

primer punto, sin duda el uso de tecnologías cada vez más avanzadas ha permitido la apertura de la Universidad al mundo. La información puede circular no solo más fácilmente sino más rápidamente. Los sistemas de enseñanza han aprovechado formas de comunicación a distancia o el uso de nuevas actividades como teleconferencias, video-llamadas, etc. Sin duda alguna, el Internet ha revolucionado la forma de comunicación en el mundo globalizado donde día a día las distancias se acortan.

Ahora bien, en lo que respecta a las nuevas reflexiones académicas se debe señalar que una de las peculiaridades del siglo XX es su crítica al positivismo del siglo XIX junto con su preocupación por la división de los saberes. Las reflexiones en torno al conocimiento científico tomaron otras connotaciones después de las reflexiones de Khun y Popper (con el concepto de paradigma o la necesidad que resulta para la validación del conocimiento, que éste sea aceptado y reconocido por parte de comunidades académicas). Además, aparece una preocupación continua por la división de las ciencias. Estos dilemas penetran con mayor intensidad en las ciencias sociales y humanas en las cuales comienza, a partir de la segunda década del siglo XX, una continua preocupación por entablar los ahora necesarios cruces interdisciplinarios. El estudio del hombre o de la sociedad sólo puede alcanzarse de una manera más acertada al combinar los diferentes ejes metodológicos desarrollados por cada una de las disciplinas (lingüística, sociología, economía, historia, antropología, psicología...).

1. EL RETO DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN

El siglo XX ha representado para la Universidad algo más que una reflexión respecto a sus maneras de producir conocimiento. Es también la época durante la cual las instituciones de enseñanza superior se ven enfrentadas a reconocer su participación en la sociedad, y sobre todo, en el proceso de globalización en la que ésta se halla envuelta. El paradigma de Universidad establecido por los diferentes estados nacionales comienza entonces un proceso de cambio. El papel de la enseñanza superior debe tomar otras connotaciones pues sus cifras demuestran los grados de desarrollo de la sociedad donde se hallan ancladas: las estadísticas de los países desarrollados demuestran que la tasa de matrícula alcanza para el nivel superior el 51% mientras en Colombia se llega únicamente 14%³¹. Estos modelos de desarrollo se ven representados para Colombia como en la mayoría de países de América Latina y del Caribe por una estrategia de economía abierta y competitiva junto con una incorporación masiva de los desarrollos científicos y tecnológicos en el procesamiento y transformación de la materia prima. A esto se suma el reconocimiento del capital simbólico representado por la producción intelectual elaborado en cada país.

La sociedad global se caracteriza por promover la producción de un conocimiento innovador que le permita mejorar sus estándares de producción y aumentar los niveles de acumulación de capital; además, una de sus peculiaridades es precisamente la de poseer una mano de obra altamente calificada y capacitada para responder de manera polivalente ante diferentes necesidades laborales. La universidad debe entonces enfrentarse ante esta necesidad: debe encargarse de que lo producido en su interior tenga repercusiones sociales. Se trata de convertir a la Universidad en un foco de emprendimiento, en una fábrica de conocimiento útil, en una comercializadora de conocimiento y de productos terminados; en

³¹ Al respecto ver PLATA OCHOA, Graciela, "La universidad: futuro de la sociedad" en Memorias Seminario de filosofía de la educación superior. Transformación de la universidad siglo XXI, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997, pp. 27-40, p. 29.

otras palabras, como expone Luis Alberto Malagón “se trata de transformar las universidades en verdaderas empresas del conocimiento”³². Por tal motivo se reconoce que la universidad no es externa a la sociedad sino que es una organización dedicada al conocimiento que forma la inteligencia social del país y “que es capaz de preguntarse sobre lo que requiere y le conviene a la sociedad”³³.

Pero en un ambiente de competencia por el conocimiento y los recursos de financiación (la apertura a los conceptos de eficiencia y eficacia), las universidades deben aprender a concebirse como empresas adaptándose al paradigma competitivo, y con ello, a las demandas del mercado. Se da lugar a unas firmes relaciones entre el sector productivo empresarial y el Estado donde la educación superior se ve en la obligación de acordar la producción de conocimiento a las demandas del mercado. Es la oferta y la demanda en el sector productivo la que indica el tipo de capacitación que deben tener los estudiantes. La universidad aparece, así, con la responsabilidad social de cambiar sus currículos tomando en consideración el paradigma técnico-económico dominante en el sistema capitalista para suplir la mano de obra requerida.

2. LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UIS Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Esta nueva situación en la que debe trabajar la universidad remite directamente en la forma en la que se concibe la autonomía universitaria. Su autonomía aparece cargada de su responsabilidad social. Según la comisión Nacional para el desarrollo de la Educación superior

³² MALAGÓN PLATA Luis Alberto, op., cit., p. 35

³³ PLATA OCHOA, Graciela, Op., Cit., p. 33

La autonomía de las universidades no se refiere a hacer lo que a bien tenga cada institución. Su libertad esta dada para que interprete, explique y transforme no sólo las ciencias y los saberes, sino su entorno natural y social; para consolidar una sociedad democrática, pluralista, participativa, comprometida con el ambiente, la paz y el bienestar, para lograr una conciencia de país y para formar un ciudadano íntegro³⁴

Si bien la universidad debe hallarse comprometida tanto con los adelantos científicos como con la renovación de las relaciones del entorno regional donde se halla inscrita, también se ve en la obligación de formar ciudadanos capacitados para establecer estructuras sociales de convivencia. El concepto de autonomía, de una institución que función para sí misma, desaparece y da paso a una autonomía de responsabilidad social: La UIS, por ejemplo, se enmarca en una cultura de la investigación donde la “pertinencia social” depende “de su capacidad para ofrecer la formación de los ciudadanos que se necesitan para dar respuestas efectivas, desde las ciencias y mediante las ciencias a los grandes problemas de la sociedad”³⁵

Esta nueva tarea universitaria requiere a su vez de una formación integral preocupada por un sujeto ético que este en la capacidad de actuar políticamente pero que a su vez pueda integrar armónicamente la recepción de la “**cultura universal** con la diversidad y particularidad que surge de la **identidad cultural de los colombianos**”³⁶. En total, la formación debe combinar ciertos aspectos: la ética, la creatividad, la profesión, la cultura, y un alto sentido de responsabilidad frente a la sociedad y al medio ambiente al cual se pertenece. Es en esta labor que adquiere importancia los estudios del hombre y la sociedad. Por tanto habría que preguntarse ¿cuál es el papel de las ciencias humanas (y con ellas la formación en lenguas extranjeras) en el marco de la formación integral?

Hasta el momento los estudiantes de la UIS deben seguir ciertas asignaturas que ayuden en su formación humanística. Estos cursos tenían la tarea de complementar la formación

³⁴ Ibid., p. 34

³⁵ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, op., cit., p. 27

³⁶ Ibid., p. 46

científica adquirida y ayudar en la implementación de competencias sociales. Sin embargo, estos cursos gozan de un problema fundamental: se presentan como totalmente desligados del plan de estudios que deben seguir los estudiantes. No obstante, el inconveniente no aparece sólo en la posible desvinculación que dichas asignaturas (“de contexto”) puedan tener respecto a los planes de estudio sino en el sentido de identificación que la comunidad universitaria posee con ellos. Con la formación integral se quiere construir un ethos universitario que tiene como base la convivencia real y las relaciones entre elementos formadores, por ejemplo, los programas académicos y las exigencias del medio social.

En este conjunto, los planes de estudios aparecen limitados como un camino que los estudiantes deben seguir para alcanzar su formación profesional; es decir, hacen referencia exclusivamente a las horas de clase, la preparación de las mismas (lecturas y realización de trabajos) y a la realización de exámenes. La formación humana queda por tanto como un añadido que está totalmente desligado de las asignaturas técnicas que reclaman el centro de la formación de los estudiantes. Sin lugar a dudas esta limitación se refiere a la confusión entre dos cosas muy diferentes. El plan de estudios debe diferenciarse del currículo

En la tradición escolar de la UIS se ha identificado el plan de estudios con el currículo y como consecuencia, se ha pretendido que el ordenamiento de la asignaturas formales que cada programa de formación profesional ofrece, constituya toda la vida universitaria de los estudiantes³⁷

Esto implica que todas las actividades que no permitan alcanzar los objetivos implementados como necesarios para adquirir los niveles de la profesión escogida aparezcan como extracurriculares. La delimitación de la formación a lo impartido en el plan de estudios debe dar paso a otro tipo de formación que tenga como eje ordenador los lineamientos curriculares, o sea, ciertas actividades establecidas con miras a formar en un ethos universitario. Las ciencias humanas no son las encargadas de realizar esta tarea. Por el contrario, esto debe tornarse en un trabajo de la institución, de los universitarios y de

³⁷ *Ibíd.*, p. 48

todos los programas ¿Por qué? Esta descarga implica para los estudios humanos que le sea reconocida su capacidad para estudiar un objeto propio con métodos diferentes a los de las ciencias naturales, y sobre todo, que se acepte sus funciones en la producción de conocimiento, en la constitución del saber y en su capacidad de reflexión que le permite afrontar los diferentes dilemas teóricos a los cuales se ven enfrentadas las ciencias.

Sin embargo, el hecho de descargar a las ciencias humanas de su responsabilidad en la formación integral implica realizar una revisión a los planes de estudio para que estos tomen en consideración esta nueva tarea

El replanteamiento obliga a hacer efectiva la interdisciplinariedad y la flexibilidad en la concepción de los programas, a la supresión progresiva y efectiva de la división de los estudios en dos áreas que se ignoran la una a la otra (Ciencias Humanas y Ciencias Naturales)³⁸

La reforma de estos planes debe cambiar su dedicación exclusiva a cursos profesionalizantes y recargados de información por otros planes de mayor flexibilidad cuyo eje central sea la interdisciplinariedad. Se trata de tomar en cuenta dos ejes. Por un lado el de las experiencias formativas particulares de los planes de estudio (compuesto a su vez por tres tipos de cursos: núcleo básico, contexto, seminarios profesionales flexibles) en donde debe configurarse un tipo específico de carácter por la

- Formación en ciencias
- Formación profesional básica
- Formación profesional especial y en contexto

Y por otro lado ciertas experiencias formativas con capacidad para la

- Formación orientada por los Derechos Humanos y por los códigos éticos de las profesiones

³⁸ Ibíd., p. 52

- Formación del juicio político
- Adquisición de hábitos de cuidado del cuerpo
- Mejoramiento de la competencia para usar herramientas informáticas
- Mejoramiento de las competencias comunicativas en lengua materna y en una lengua extranjera.

Respecto al objetivo y alcances del presente trabajo resulta necesario rescatar este último tipo de experiencias. Según los lineamientos curriculares para lenguas extranjeras del MEN, quien no domina varias lenguas es considerado en ciertos ámbitos profesionales y sociales como un individuo “casi analfabeto”³⁹. Sin duda alguna la adquisición de competencias comunicativas en la lengua materna, como en una segunda y tercera lengua extranjera, resulta indispensable para el desarrollo profesional. Ahora bien, el aprendizaje de la tercera lengua no sólo permite mayores alcances profesionales, sino también el mejoramiento en el uso de la lengua materna y de la segunda lengua extranjera⁴⁰. Pero si bien esto es de gran importancia, la formación en lenguas no refiere exclusivamente a la adquisición de una capacidad comunicativa; todo lo contrario, debido a ciertos procesos que tienen que ver con la vida práctica de las mismas (expresiones, conceptos, estructuras lingüísticas) el estudiante logra cierta capacidad para valorar de manera crítica la identidad propia. Como bien trata de señalar el MEN existen muchos factores positivos para que los estudiantes se encuentren en situaciones de bilingüismo ambiental: aparece mayor nivel de conciencia lingüística manifiesta en el interés por comparar los sistemas lingüísticos en proceso de aprendizaje, el uso de varias lenguas en forma oral permite a los miembros de una comunidad aceptar la diversidad lingüística (conciencia lingüística atada al desarrollo de la conciencia social) y la percepción de que las lenguas se aprenden mediante su uso tanto académico como escolar y social.

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, op., cit., p. 17

⁴⁰ *Ibíd.*

El aprendizaje de las lenguas no puede desligarse de su capacidad para involucrar en el sujeto de aprendizaje ciertas competencias extralingüísticas que refieren también a la formación de experiencias de concientización política. Los cursos de lenguas constituyen un lugar privilegiado para que el estudiante pueda descubrir diferentes percepciones y clasificaciones de la realidad, otros tipos de valores, en total, otras maneras de vivir. Aprender una lengua no implica solamente recibir ciertas informaciones sobre los sistemas lingüísticos es, además, abrirse al contacto con culturas diferentes.

3. APRENDIZAJE INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD

Uno de los objetivos del Consejo de Europa es fomentar el aprendizaje de las lenguas dando gran importancia al concepto de plurilingüismo. Según esta concepción el individuo que aprende una tercera lengua extranjera pone en práctica en su aprendizaje los mecanismos, conocimientos y experiencias previas que fue adquiriendo en su proceso de aprendizaje. Un ejemplo claro es el caso de una persona que puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua desconocida, o el del hablante que recurre a una u otra lengua para sacar mejor provecho de una situación. El plurilingüismo permite al estudiante no sólo aprender las competencias sino a desenvolverse en diferentes situaciones con la competencia más conveniente. Para lograrlo es imprescindible diversificar las lenguas que se ofrecen en un centro educativo, procurar que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, entre otros⁴¹.

⁴¹ GUTIERREZ RIVILLA Rebeca, “Directrices del Consejo de Europa: *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002)” in SANCHEZ LOBATO Jesús y SANTON GARGALLO Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 2ª edición, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004, pp. 635 – 636.

Pero el concepto de plurilingüismo está relacionado a otro concepto: el de pluriculturalidad. Al desarrollar el uso de varias lenguas el sujeto se ve en la obligación de adquirir ciertas competencias pluriculturales estableciendo relaciones significativas entre las diferentes culturas, ya sean regionales, nacionales, sociales. El proceso que lo lleva a ello es el siguiente: el aprendizaje de las competencias lingüísticas no puede constituirse en el objetivo que guía las actividades de los estudiantes ya que en la praxis comunicativa intervienen otros elementos. En la interacción, los estudiantes deben alcanzar un nivel de expresión tal que les permita utilizar las formas de expresión y adoptar los comportamientos y actitudes lingüísticas reconocidas por una comunidad de manera que puedan ser reconocidas por su interlocutor (por ejemplo las diferencias de los usos sociales del tuteo en el francés, el español y el alemán).

Así, en su proceso de aprendizaje el estudiante puede notar que una lengua es más que “un útil” que permite pasar ciertas informaciones de un locutor a otro y que más bien son el lugar donde se deposita toda una herencia que debe ser reconocida. La historia del país, las normas sociales y los fundamentos históricos de la sociedad se convierten en factores necesarios para aprender pues permiten comprender la cultura, y con ello, hacer un uso apropiado de la lengua⁴². Según el *Marco Europeo de Referencia* “el conocimiento, la percepción y la comprensión entre “el mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye naturalmente la conciencia regional y social en ambos mundos, que se enriquece con una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”⁴³

⁴² MAGA, Haydeé (en colaboración con Manuela Ferreira Pinto), “Former les apprenants de FLE à l’interculturel” consultado en septiembre de 2007: http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, op., cit., p. 101.

Esta necesidad lingüística exige que el estudiante esté en la capacidad de reconocer la cultura del otro al tiempo que se ocupa de conocerse y reconocerse. La tolerancia hacia las otras culturas comienza con el reconocimiento del lugar al cual se pertenece. Se trata de que el estudiante pueda realizar un examen crítico respecto a los valores y pautas de comportamiento que ha adquirido durante toda su vida, que pueda descentrarse y tomar conciencia de la estructura de sus maneras de ver el mundo, de comunicarse en él, y de las normas culturales que se encuentran en juego durante la interacción comunicativa. Por ejemplo: ¿Qué debe aprender un extranjero para comportarse cortésmente en un restaurante en Francia? Se trata de adquirir las competencias lingüísticas pero al tiempo de reconocer que es lo cortés para el estudiante y que sería la norma a seguir en caso de que se encontrara en dicha situación. Existen, así, ciertas destrezas y habilidades que deben alcanzarse.

El reconocimiento de la cultura del otro se puede notar en ciertos fenómenos: las prácticas cotidianas como horarios de trabajo y comida, modales en la mesa, días festivos; condiciones de vida con sus diferencias regionales y sus respectivos acuerdos de convivencia social; las diferentes estructuras de las relaciones personales, ya se trate de relaciones entre sexo, familia, generaciones, raza y comunidad o grupos políticos; valores, actitudes y creencias respecto a niveles profesionales, religión, instituciones, artes, humor; lenguaje corporal, conveniencias sociales (puntualidad, regalos, comidas) y rituales. Pero para alcanzar este nivel de reconocimiento de los otros y de lo propio la enseñanza de lenguas extranjeras debe estar basada, como lo propone el *Marco de referencia*, en el desarrollo de un saber-hacer. El estudiante debe desarrollar la competencia lingüística al tiempo que practica ciertas destrezas: sociales, de la vida, profesionales y de ocio.

En esto radica la importancia de la aplicación del Marco de Referencia para el estudio de las lenguas en la UIS. En el proyecto institucional aparece como uno de los objetivos formar a los estudiantes en la cultura universal y en la diversidad que implica el reconocimiento de la particular de lo colombiano. Por medio de la oferta de una enseñanza

que tiene como objetivo enseñar lenguas, al tiempo que involucra al estudiante en las normas y pautas de comportamiento de otras culturas se brinda la oportunidad de realizar ciertas experiencias formativas que permiten al estudiante respetar las construcciones culturales de los otros tomando conciencia de la cultura que le sirve de referente para entender el mundo.

4. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD

El comienzo del siglo XXI ha dado origen a una serie de reflexiones, de transformaciones y cambios de puntos de vista sobre los diversos aspectos que afectan e influyen en el mundo y en la vida de sus habitantes: la economía sin fronteras, la ecología, la genética, el desarrollo sostenible, la política internacional, la globalización, entre muchos otros.

Frente a esos múltiples cambios, y a la conformación de una sociedad posmoderna con exigencias y necesidades prácticas, axiológicas y epistemológicas particulares, la educación también ha sido contemplada y redefinida, en cuanto componente y herramienta indispensable para el progreso y la vida. A finales del siglo XX, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI – presidida por Jacques Delors – rendía informe a la UNESCO⁴⁴ sobre las consideraciones para el nuevo milenio: *La educación encierra un tesoro* propone así un nuevo enfoque para la formación de seres humanos más integrales en una nueva sociedad.

Esta nueva educación se basa, esencialmente, sobre el principio de una formación para y durante toda la vida así como sobre cuatro pilares: ***aprender a conocer, aprender a hacer,***

⁴⁴ Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

aprender a conocer y aprender a convivir. Este cambio de paradigma educativo requiere, por consiguiente, una transformación de las prácticas pedagógicas y de la concepción misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta misma noción de proceso, sumada a los cuatro pilares, da origen a una educación basada en **competencias**.

Aunque el concepto es diverso dependiendo del ángulo de enfoque, Nelson Rodríguez Trujillo⁴⁵ alude, en la definición general que hace sobre las competencias, a ciertas características de los cuatro pilares de la educación cuando aborda su naturaleza de características permanentes de la persona y su manifestación durante la ejecución de una tarea o la realización de un trabajo. Efectivamente, la educación para el nuevo milenio busca una formación permanente y vitalicia y, por otra parte, la capacitación de un individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y al trabajo en equipo.

De esta manera, podría decirse que las competencias combinan de manera integrada diversos conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que un individuo pone en marcha durante la realización de una actividad en un contexto preciso para lograr un desempeño adecuado. Una educación por competencias implicaría, entonces, aprender a actuar movilizand o todos los recursos posibles.

La educación para el siglo XXI tiene por objetivo, como ya ha sido mencionado antes, la formación integral de los seres humanos en vista de una sociedad más justa y de un mundo con oportunidades para todos. A fin de lograr esta integración, la Universidad ha establecido dinámicas con los diferentes sectores que la rodean, a los cuales influye y busca brindar soluciones. Luis Alberto Malagón⁴⁶ explica claramente, como ya ha sido

⁴⁵ RODRIGUEZ TRUJILLO Nelson, “¿Qué son las competencias?”, *Selección efectiva de personal basada en competencias*, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor), Montevideo, consultado en mayo de 2007: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm

⁴⁶ Op Cit.

mencionado, la importancia de la interacción entre la Universidad, la Sociedad y el Estado. La educación superior ha, en efecto, trascendido la preocupación por el saber puro y aislado o la sola satisfacción de sus propias necesidades para brindar una formación consciente de las necesidades sociales y pendiente de dar solución a los conflictos nacionales.

En nuestras sociedades neoliberales, regidas por principios capitalistas, la educación superior no podía mantenerse aislada del sector productivo. Con base en la nueva visión – integral, pero más económica que pedagógica - de la educación, los principios de aprender a hacer, a ser y a convivir, se traducen en diversas competencias requeridas para enfrentar la vida laboral. De esta manera, las instituciones de educación superior se concentran formar al estudiante para poder prepararse para el dinámico mercado de trabajo y para que pueda adaptarse a los permanentes cambios sociales; para ello, proveen competencias (de diferentes clases), acordes con las necesidades de este sector – particular para cada contexto social.

Dado que la evaluación es un componente – y un proceso – fundamental en educación, se hace necesario, bajo un nuevo paradigma educativo, un nuevo enfoque de la evaluación. Mucho se ha dicho sobre los inconvenientes de la evaluación tradicional – exceso de memorización, falta de construcción de sentido, prioridad a la calificación, etc. – pero ahora se habla, evidentemente, de la relación entre competencia, aprendizaje y evaluación. ¿Por que evaluar entonces por competencias? Evidentemente, si la evaluación tradicional procuraba resultados tan contrarios a lo esperado, se busca ahora evaluar la competencia al mismo tiempo que se tiene un efecto positivo sobre los procesos de aprendizaje.

Respecto a esto, Rod MacDonald⁴⁷ propone un enfoque evaluativo, bastante apropiado a la formación profesional, basado en competencias que permite:

⁴⁷ MACDONALD Rod, et al. “Nuevas perspectivas sobre la evaluación”. UNESCO, París, 1995. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000, p. 44, citado por POSADA ALVAREZ Rodolfo,

- « · Asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados esperados, en lugar de los cursos desarrollados o el tiempo utilizado.
- Facilitar el otorgamiento de créditos a las competencias adquiridas en otros lugares.
- Ayudar a los estudiantes a comprender clara mente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso.
- Informar a los empleadores potenciales lo que significa una calificación particular. »

Para dichos fines, el proceso de desarrollo de competencias se ha planteado a partir de una serie de logros e indicadores que son los una clase de indicios para observar de manera clara y específica los procesos y resultados del aprendizaje a través de conductas observables. Estas conductas tienen como función hacer evidente qué es lo que aprende el estudiante y cómo lo demuestra.

En nuestro país, con respecto a esta pregunta, el Ministerio de Educación Nacional ha respondido con la definición de los estándares básicos de competencias para las diferentes áreas y niveles de la educación escolar. Afines con la revisión emprendida por el sector de la educación superior, estos criterios se muestran como una herramienta que promueve la reflexión y la evaluación del desempeño de las instituciones para transformar sus prácticas pedagógicas e intervenir en su mejoramiento.

III. APRENDER, ENSEÑAR, EVALUAR: EL MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA EN UN CONTEXTO NO EUROPEO.

Desde su creación en 1949, el Consejo de Europa se ha concentrado, entre muchas otras cosas, en llevar a cabo una serie de acciones divulgativas que conduzcan al favorecimiento de un espacio democrático y jurídico común en Europa⁴⁸. Dentro de dicho fin, esta organización internacional ha venido desarrollando una política activa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe recordar que al interior del contexto europeo, multilingüe y multicultural, el conocimiento y el manejo de una o varias lenguas extranjeras ha sido históricamente obligatorio, incluso habitual – casi natural, debido a la gran proximidad geográfica entre países que hablan lenguas diferentes. Se considera por ello que “la diversidad cultural y lingüística [la cual] es uno de los valores constitutivos de la Unión europea [...] debe ser uno de sus fuertes”⁴⁹.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, publicado en 2001 y adaptado y traducido al español por el Instituto Cervantes en 2002, se ubica dentro de esta acción de extensión. Elaborado por expertos en la enseñanza de las lenguas vivas, este documento proporciona un modelo que busca unificación de las directrices para la formación, la creación de programas, las propuestas curriculares, la elaboración de materiales y la concepción de herramientas de evaluación que conciernen al aprendizaje de las lenguas en Europa. Establece, además, un conjunto de parámetros descriptivos para caracterizar los niveles de dominio de dichos idiomas:

[El *MCER*] describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer 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

⁴⁸ CONSEJO DE EUROPA, *Origen y misión*, 2008, consultado en enero 2008: http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/

⁴⁹ DARCOS Xavier, “L’élargissement de l’Europe, un réel enrichissement”, en *Le français dans le monde, Francophonies d’Europe*, Paris, CLE International, 2004, p. 3. (Traducción del autor).

eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida⁵⁰.

Es por ello que el *Marco de referencia* resulta un instrumento de alta utilidad en los ámbitos de la profesionalización y la educación – que tengan que ver con las lenguas extranjeras – dentro o fuera de Europa.

Efectivamente, el MECR no es un documento prescriptivo que pretenda la imposición de un dogma metodológico. En lugar de ello, permite la posibilidad de ser interpretado y utilizado para el desarrollo de principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Es la invitación a realizar esta reflexión metodológica la que le atribuye su carácter universal y hace posible su explotación en nuestro contexto no-europeo. Por otra parte, nos interesa la concepción que presenta del aprendizaje de lenguas, aplicable a todos los contextos posibles, con base en la noción de “un enriquecimiento personal que trasciende los conocimientos puramente lingüísticos supone para el *Marco de referencia* una aproximación acertada que repercutirá positivamente”⁵¹. Este es uno de los objetivos principales y un de los grandes cambios que la educación actual debería intentar promover, aun más dentro de los principios de la formación integral.

Aun cuando el *Marco de referencia* ha sido creado, evidentemente, con el fin de aportar soluciones y medidas concretas dentro de la construcción del ideal Europeo, que conjugue la integración y la conservación de la diversidad, y de responder al índice creciente de la movilidad internacional, su esencia se encuentra caracterizada, entre otros rasgos, por la apertura y la flexibilidad. En términos concretos esto significa, por un lado, que su posible ampliación y mejoramiento, como resultados de la reflexión metodológica de los agentes

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, Op. Cit., p. 9.

⁵¹ GUTIERREZ RIVILLA Rebeca, Op. Cit., pp. 619 – 639.

educativos están permitidos y, por otra parte, que se puede adaptar fácilmente, teniendo en cuenta las necesidades del público o del contexto, para ser utilizado en situaciones con características y limitaciones precisas u objetivos específicos.

Así, a pesar de haber sido concebido por especialistas europeos y para un público europeo, el *MECR* es portador de una serie de contribuciones teóricas que provienen de diversos orígenes disciplinares (lingüística, didáctica, sociolingüística, sociología, psicología, pedagogía, pragmática, estudios culturales...) y que dilatan significativamente la perspectiva de los estudios sobre lenguas extranjeras. De esta manera, él aporta un conjunto de elementos que puede ser considerado como indispensable para mejorar el enfoque del aprendizaje, la evaluación y la enseñanza de los idiomas actualmente mas no solamente en el ámbito europeo.

1. LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS⁵²

La tradición de aprendizaje de los “idiomas” – si el uso de este término nos es permitido en esta analogía anacrónica – es tan antigua como lo son los intercambios entre los diferentes grupos humanos. Como lo ilustra Pierre Martinez en su libro *La didactique des langues étrangères*,

La metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras ancla sus raíces en la historia de las *necesidades de la comunicación social*. Nadie pone en duda que el mercader fenicio, el soldado griego conducido por las expediciones de Alejandro al fin del mundo conocido o el caballero árabe que alcanza Gibraltar, hacen nacer las formas de multilingüismo y de su propagación. Por un lado, estas son mezclas de lenguas,

⁵² Para un panorama mas detallado ver, por ejemplo, PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

lenguas criollas tales que el galo-romano (se ha dicho que el francés es una lengua criolla que ha prosperado). Por otra parte, se encuentra la disposición de medios de aprendizaje, forzados cuando una lengua se impone sobre otra o provoca incluso su desaparición (el árabe es enseñado, el berebere no lo es o lo es poco, como se constata en África del Norte o en el Sahara)⁵³.

Desde entonces, y a lo largo del desarrollo histórico y social de la didáctica de las lenguas extranjeras, una disciplina que se independiza de las ciencias de la educación a finales del siglo XIX, diversas metodologías y enfoques metodológicos se han creado, correspondiendo a las necesidades de su época y a la visión sobre el idioma y su función: después de la metodología tradicional de la gramática traducción utilizada en el siglo XVIII para el aprendizaje de las lenguas clásicas, la cual veía la lengua como un conjunto de normas gramaticales aproximables a las de la lengua materna y que daba prioridad a la lectura de textos mas no a la comunicación oral, se propone al final del siglo XIX una metodología natural que buscaba asemejar tanto como fuese posible el aprendizaje de los idiomas al de la lengua materna por lo cual la comprensión y la expresión orales – empleando un registro familiar – preceden a las competencias de lectura y escritura. Desde entonces, dado que esta metodología se originó en las observaciones de Félix Gouin sobre el proceso de aprendizaje de la lengua alemana, los métodos didácticos se basarían en teorías del aprendizaje (psicológicas, sociológicas, lingüísticas, etc.) y van a reivindicar la importancia del oral.

Así, fundada sobre la observación de la adquisición de la lengua materna en la infancia, la metodología directa obedece al deseo de apertura al mundo y al rechazo de una lengua exclusivamente literaria. Considerada históricamente como la primera específica para la enseñanza de las lenguas vivas, esta metodología propone el aprendizaje de un idioma sin pasar ni por la lengua escrita ni por la lengua materna y enseña la gramática de manera inductiva. Medio siglo mas tarde, durante la segunda guerra mundial, la obligación de

⁵³ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, decimoquinta edición (2004), Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 1996, pp. 47, 48. (Traducción del autor).

formar rápidamente soldados y espías capaces de comunicarse correctamente otras lenguas, se pone en práctica una metodología audio-oral que trabaja las cuatro habilidades lingüísticas – en un nivel elemental – y, dentro de un enfoque estructuralista de la lengua y behaviorista del aprendizaje, considera la lengua como una serie de costumbre y de automatismos lingüísticos. Durante la postguerra y la descolonización, Francia pone en marcha el método estructuro-global audio-visual que dominará el panorama didáctico durante dos décadas hasta la aparición del enfoque comunicativo explicado anteriormente. Como su nombre lo indica, se recurre a la utilización conjunta de imágenes fijas con soportes sonoros lo cual le provee prioridad al oral.

Con respecto a enfoque comunicativo se hace pertinente mencionar la aparición de un referencial de funciones y de actos de habla posibles que interviene en las situaciones de comunicación y le da un giro radical a la mirada, principalmente, sobre la evaluación en lengua extranjera: el *Umbral* (“*Threshold Level*” o “*Niveau Seuil*”). En efecto, desde entonces se busca evaluar la capacidad de los individuos para ser autónomos en su práctica de la lengua. Esta autonomía debe permitirles establecer relaciones con las personas que hablan la lengua que aprenden: “intercambiar informaciones, dar su opinión, contar sus experiencias, convencer, argumentar, matizar su pensamiento, tantos actos de habla que permiten comprender mejor la vida, las culturas y las mentalidades de los otros pueblos.”⁵⁴ Posteriormente, el enfoque accional, retomando los conceptos de los enfoques comunicativos, introduce adicionalmente la noción de “tarea” a ejecutar en los múltiples contextos a los cuales un estudiante va a verse confrontado en la vida en sociedad.

Este enfoque accional pretende entonces poner el acento sobre las tareas a realizar al interior de un proyecto global. La acción debe suscitar la interacción que estimule el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en comprensión y, producción. Dado que la perspectiva privilegiada es de tipo accional ya que consideran

⁵⁴ TAGLIANTE, Christine, 2006, « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence » in *Le français dans le monde*, mars - avril 2006, n° 344. (Traducción del autor).

ante todo al estudiante como un agente social, el uso de una lengua implica, como ha sido mencionado, el desarrollo de competencias generales, pero sobre todo una competencia comunicativa.

2. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El control y el desarrollo de estas competencias, con el objetivo de realizar una *tarea* (lingüística o no) refieren a la idea de Vygotski y del círculo de Bakhtine según la cual “los intercambios lingüísticos corresponden a un objetivo”⁵⁵. Efectivamente, aunque no parezca haber existido entre estas dos líneas de pensamiento contacto alguno ni intercambio intelectual, las convergencias y la complementariedad de ideas es evidente. Así por ejemplo, resumiendo por un lado, el sistema de Vygotski a dos tesis, a partir de un artículo de Jean-Yves Rochex⁵⁶, encontramos “una génesis social de la consciencia y del psiquismo a través de actividades realizadas con el otro y la necesaria mediación, técnica pero sobre todo semiótica de esas actividades” y, por otro lado, Bakhtine y sus amigos que declaran que “vivir es participar de un dialogo, escuchar, responder, estar de acuerdo, etc.” Entonces, desde que hace aparición, el lenguaje es social; es a través de las reacciones de los otros sobre nuestros comportamientos que aprendemos que éstos tiene un sentido y qué sentido atribuirles y es a través de la interacción social y de la coordinación colectiva del comportamiento que aparecen la consciencia del otro y la consciencia de sí mismo.

Jerome Bruner adapta el enfoque vygotskiano a la adquisición de la lengua, detallando, principalmente, la manera como el adulto ayuda al niño a apoyarse sobre sus cogniciones

⁵⁵ ARDITTY, Jo, 2005, « *Approches interactionnelles* » en *Le français dans le monde Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, julio 2005, p.14. (Traducción del autor)

⁵⁶ ROCHEX Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie* n° 120, 1997, pp. 105 – 147. (Traducciones del autor)

iniciales para pasar de la comunicación al habla. Esto le permite desempeñarse en el desarrollo de sus facultades semióticas, en las cuales el adulto facilita, por medios diversos, el acceso a la significación en contexto, luego la descontextualización y la generalización a otros contextos⁵⁷.

En el caso de la adquisición de lenguas extranjeras y segundas, algunas investigaciones muestran puntos comunes entre la clase y los marcos comunicacionales estrechos observados por Bruner en los intercambios entre madre e hijo:

Una clase de lengua es un espacio comunicacional donde interactúan dos o más de dos personas, que han establecido entre ellas un contrato didáctico. El contrato didáctico implica que uno o más de uno de los participantes se sienta(n) responsable(s) de hacer posible la adquisición de la segunda lengua para los otros participantes. En cuanto un tal contrato didáctico es puesto en práctica, los eventos comunicacionales son institucionalizados, lo cual significa que presentan las características de un ritual y son percibidos como tales por los participantes.⁵⁸

Ahora bien, la interacción que implica la clase de lengua (o su uso) y la realización de acciones por parte de los individuos, en cuanto agentes sociales, conduce, como lo explica el *Marco de referencia*, al desarrollo no solamente de competencias generales sino, principalmente, de competencias comunicativas. Se entiende por competencia todo tipo de conocimiento, habilidad o disposición que permite actuar. Como ha sido expuesto previamente, las competencias generales son entonces todos los saberes – de cualquier clase – que el sujeto posee y que moviliza para el desempeño en cualquier actividad, de lengua o no.

⁵⁷ Ver BRUNER Jerome, *El habla del niño : aprendiendo a usar el lenguaje*, tercera reimpresión, Barcelona, Paidós, 1995.

⁵⁸ PALLOTTI Gabriella, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE* n° 16, 2002, pp. 165 – 197, citada por ARDITTY, Jo, « Approches interactionnelles » en *Le français dans le monde Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, julio 2005, p.15. (Traducción del autor).

La competencia comunicativa, al interior del *MECR*, conceptualizada a partir de los trabajos sociolingüísticos de Dell Hymes y de Michael Canale y didácticos de Lyle Bachman,

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.[...] Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...] Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.⁵⁹

Con respecto a estas consideraciones, se coloca al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el docente se convierte en eje conductor y reflexivo creador de estrategias adecuadas para la formación. Desde esta perspectiva de aprendizaje constructivista, definido por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas como “la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”⁶⁰, el desarrollo de la competencia comunicativa implica diferentes tipos de aprendizaje propuestos por David Ausubel y sus colegas en *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*.

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, Op. Cit., p. 24 – 25.

⁶⁰ DIAZ BARRIGA Frida y HERNANDEZ ROJAS Gerardo, *estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, segunda edición, 2000, pp. 14 – 15.

Nos referimos, en efecto, a las nociones de *aprendizaje mecánico* y *aprendizaje significativo*⁶¹. El primero, de repetición o automático, consiste en aprender nuevos conceptos, de manera repetitiva, sin ponerlos en interacción, casi totalmente, con los conocimientos previos; aunque ello permite una asociación con lo que ya se sabe, no conduce a una verdadera relación entre las ideas. Este tipo de aprendizaje resulta apropiado cuando el educando aprende aspectos relacionados con las competencias lingüísticas, es decir, elementos lexicales, fonéticos o sintácticos. Reducir esta práctica, sin embargo, a solo este componente no presentaría grandes diferencias con las visiones tradicionales del aprendizaje de la lengua que la consideran como solo un conjunto de reglas sistémicas.

Más hemos visto como los enfoques comunicativos conciben la lengua como un instrumento de comunicación que toma en cuenta las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un *saber-hacer*, a la vez, verbal y no verbal, un conocimiento práctico del código y las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que permitirán un empleo apropiado en una situación eventual. El enfoque orientado hacia la acción requiere una redirección hacia la importancia y la pertenencia de la *tarea* que la asigna un valor significativo y realista del aprendizaje.

Es por ello, además del problema de atribución de significación a la lengua enunciado en la primera parte, que se hace necesario abordar la enseñanza de la lengua extranjera desde la perspectiva del aprendizaje significativo. Éste, aunque puede recurrir al aprendizaje mecánico en alguna de sus etapas, es mucho más amplio. Marco Moreira lo define, a partir de los planteamientos de Ausubel, como “un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la información

⁶¹ AUSUBEL David, NOVAK Joseph y HANESIAN Helen, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, segunda edición, 1987, pp. 33 – 39.

interacciona con una estructura del conocimiento específico que Ausubel llama “*concepto subsumidor, [...] existente en la estructura cognitiva de quien aprende*”⁶².

Esto podría relacionarse con lo que Walter Bernard concluye con respecto a la adquisición de significados dentro del aprendizaje de una lengua extranjera: “el estudiante se adentra en el otro idioma con el mecanismo de un primer idioma fijado ya en su pensamiento y en su habla, y de ninguna manera se propone descartar ni olvidar su propio idioma”⁶³. Los referentes a los cuales se hace referencia intervienen en la interacción con la nueva información. Estos son, por lo general, conceptos, ideas o expresiones formados previamente en la estructura cognitiva del individuo.

3. IMPLICACIONES DEL MARCO DE REFERENCIA EN LA ENSEÑANZA

Si bien el *MECR* surge con el propósito de desvanecer las fronteras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los distintos países que conforman la Europa del siglo XXI, este documento resulta de la voluntad – de alcance suficientemente universal – de proponer un modelo común para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterio de evaluación, manuales didácticos y materiales de clase, etc.

Estos objetivos son posibles, aún en un contexto no europeo, gracias a una serie de descriptores e indicadores presentados con base en un modelo descriptivo adoptado por el

⁶² MOREIRA Marco Antonio, *Aprendizaje significativo : teoría y práctica*, Madrid, Aprendizaje visor, 2000, p. 77.

⁶³ BERNARD Walter, “Psychological principles of language learning and the bilingual reading method”, *Modern Language Journal* n° 35, 1951, pp. 87 – 96, citado por AUSUBEL David, NOVAK Joseph y HANESIAN Helen, Op. Cit., p. 77.

Marco de referencia. Los autores lo perfilan como un modelo “*integrador, transparente y coherente*”, lo cual entienden así:

El término “integrador” se refiere a que el *Marco de referencia* debe intentar especificar un serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas la situaciones, lo que es una tarea imposible), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc., tomándolo como referencia. El *Marco de referencia* debe referenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el proceso del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

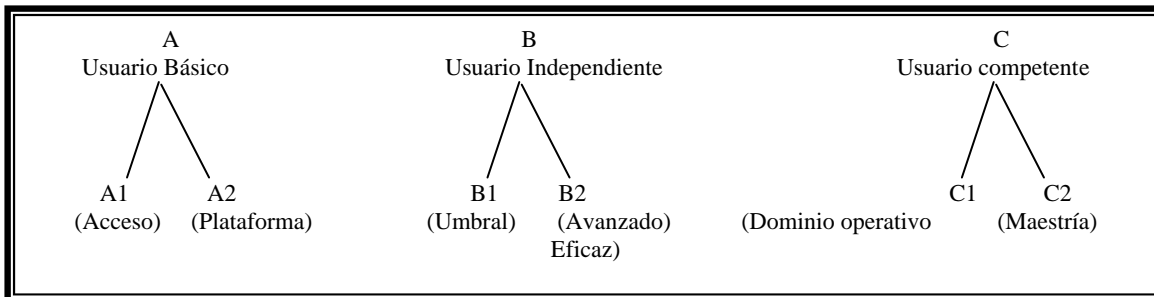
El término “transparente” se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término “coherente” se refiere a que la descripción esta libre de contradicciones internas. [...]

La construcción de un *Marco de referencia* integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el marco de referencia debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas⁶⁴.

Este modelo descriptivo puede concebirse, de manera general, en dos grandes dimensiones: los niveles comunes de referencia, por un lado, y los parámetros y categorías del uso de la lengua por otro lado. En cuanto a la primera dimensión, los niveles comunes de referencia, el MECR presenta una escala general de seis niveles amplios que cubren apropiadamente el espacio de aprendizaje. Estos niveles corresponden a interpretaciones superiores e inferiores, respectivamente, de la división clásica de *Básico, Intermedio y Avanzado*:

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, Op. Cit., p. 7.



Ramificación de los niveles de referencia

MECR, p. 25

Con el fin de facilitar la comprensión general del sistema y proporcionar puntos de orientación pedagógica, el siguiente cuadro presenta, según la descripción del *Marco de referencia*, un resumen del conjunto de los seis niveles de referencia evocados antes, en función de un enfoque global:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Niveles comunes de referencia: escala global.

MECR, p. 26.

En este esquema, el progreso en el proceso de aprendizaje aparenta, como lo indica la flecha (agregada por el autor), una ascensión vertical. No obstante, como lo señala Rebeca Gutiérrez,

la progresión en el proceso de aprendizaje de cualquier alumno en esta dimensión vertical resulta [...] algo más complejo que un simple ascenso escalonado de nivel a nivel. Se debe tener en cuenta que el progreso en el aprendizaje de la lengua no supone simplemente ascender en una escala vertical ya que el alumno, a medida que avanza en su aprendizaje, puede ampliar sus capacidades hacia otras categorías del uso de la lengua, en vez de incrementar su nivel de competencia en una misma categoría, lo que se reflejara en el comportamiento de su progresión gradual en el dominio de la lengua⁶⁵.

⁶⁵ GUTIERREZ RIVILLA Rebeca, Op. Cit., pp. 627 – 628.

Es por esta razón que la segunda dimensión abordada por el modelo descriptivo del MECR ensambla los niveles comunes de referencia a categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del educando para emplearla, es decir, las competencias llevadas a cabo para utilizar eficazmente la lengua objeto de aprendizaje y lograr la comunicación en esa lengua extranjera. Entre estas categorías de uso de la lengua se encuentran, por ejemplo, el contexto de uso de la lengua (ámbito, situaciones externas, condiciones y restricciones), las actividades comunicativas de la lengua (expresión oral y escrita, comprensión oral, escrita y audiovisual, interacción oral y escrita y mediación en la comunicación), estrategias utilizadas (planificación, ejecución y control), competencias del alumno (generales y comunicativas), los procesos comunicativo de la lengua (comprensión, expresión, interacción, seguimiento y control), los tipos de texto hablado o escrito y las tareas y propósitos comunicativos.

Para dar un ejemplo, tomaremos en consideración los parámetros correspondientes a la competencia lingüística general, parte de la competencia comunicativa:

Competencia lingüística general	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando palabras que necesita
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficciones e

	intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación
A1	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras
	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto

Competencia lingüística general

MECR, p. 107.

Es a partir de estas dos dimensiones y del enfoque accional que introduce el MECR que los formadores pueden concebir los nuevos programas de formación en lengua extranjera y sus respectivas herramientas. Teniendo en cuenta que al interior del aula los educandos se convierten en agentes sociales que desarrollan tareas para la consecución de un objetivo o la resolución de un problema, y que ésta interacción se desarrolla principalmente por medio de la lengua, es posible adaptar los indicadores del Marco de referencia a las competencias a desarrollar en un curso de lengua y perfilar sus objetivos con respecto a los niveles de referencia que pueden servir de indicadores para los estudiantes mismos. Veremos a continuación como podría ser aplicable esta tarea.

4. ADAPTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DE FRANCÉS.

Desde el momento de la concepción del programa de estudios de la Licenciatura en Español y Literatura, el proceso de aprendizaje del francés ha sido considerado con base en un ciclo básico (Francés I, II, III, IV y V con una intensidad de 5 horas semanales) y en un ciclo especializado (Seminario de Cultura francófona, Seminario de Literatura francófona y

Taller de Traducción en razón de 4 horas por semana). Así, “los niveles I, II y III de francés tendrán una alta concentración lingüística al igual que práctica oral y escrita” y los niveles IV y V trabajarán sobre la profundización y afinamiento de esas competencias, principalmente orales en el nivel IV y escritas en el nivel V. Con base en los niveles de referencia propuestos por el *Marco de referencia*, se puede caracterizar el desempeño al cual aspira cada nivel, por ejemplo:

Francés I	→	Nivel A1
Francés II	→	Nivel A2
Francés III	→	Nivel A2+
Francés IV	→	Nivel B1
Francés V	→	Nivel B2
Francés VI y VII	→	Nivel B2+ / C1

El caso de la asignatura *Francés V* será tomado como eje para la presente ilustración. Con respecto al nivel de referencia indicado (*B2*), pertinente para un grupo de estudiantes que han cursado y aprobado 320 horas de aprendizaje de francés, se podría enunciar el objetivo general del curso bajo los siguientes términos:

En este nivel, se espera del educando – en cuanto usuario independiente de la lengua – que afine y amplíe la práctica de competencias de la lengua. Esto le permitirá conocer los aspectos generales de la sintaxis y de la ortografía francesas y demostrar un nivel elevado de control gramatical, de expresarse oralmente y de manera fluida en las situaciones corrientes de la vida cotidiana sin provocar malentendidos, de comprender el contenido esencial de temas concretos o abstractos en un texto complejo, incluso en una discusión técnica de su especialidad y, sobre todo, de lograr la concepción y redacción de un discurso argumentativo en perfecto acuerdo con los principios estilísticos y lógicos de la escritura francesa.

Con base en los niveles de referencia (*B2* para el siguiente caso) y las categorías de uso de la lengua propuestos por el *Marco de referencia*, es posible presentar el siguiente planteamiento de las competencias requeridas por un estudiante de Francés V:

ASIGNATURA: FRANCÉS V

Dado que se espera que el futuro licenciado en español y literatura pueda aspirar a ingresar formalmente a programas de formación de posgrado en las áreas afines y participar en programas de intercambio internacional como docente de español y literatura, **especialmente con comunidades francófonas**, la asignatura de Francés V – punto institucionalmente concluyente de un proceso de aprendizaje de la lengua extranjera – busca el desarrollo y afinamiento de ciertas competencias complejas respecto al aprendizaje del francés, principalmente, la de conducirlos al nivel de “utilizador independiente de la lengua” según los indicadores correspondientes al nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas* del Consejo de Europa.

En general, en este nivel, el estudiante – en cuanto utilizador independiente de la lengua – debe profundizar, ampliar y afinar la práctica de competencias lingüísticas, socioculturales y pragmáticas en lengua francesa. Para ello, desarrollará las siguientes competencias específicas:

- Dominar los aspectos formales de la lengua francesa.
- Expresarse oralmente y de manera continua en situaciones corrientes.
- Comprender el contenido esencial de temas concretos o abstractos en un texto complejo o una discusión técnica propia de su especialidad.
- Construir un discurso argumentativo que manifieste su punto de vista sobre problemas y aspectos pedagógicos, literarios y culturales.
- Mostrar disposición para recibir sugerencias e ideas en cuanto a su desempeño académico.
- Tomar parte activa en su propio proceso de aprendizaje.
- Participar activamente en las diferentes actividades realizadas durante el curso.
- Reconocer su alteridad frente a una cultura extranjera.
- Respetar y tratar de comprender las opiniones de sus pares, distintas a las suyas.
- Efectuar objetivamente una evaluación del trabajo realizado.

Competencias cognitivas

- Dominar los aspectos formales de la lengua francesa.

Niveles de logro:

- ✓ Conocer los aspectos generales de la sintaxis y la ortografía francesas.
- ✓ Utilizar la puntuación de manera adecuada y como elemento de construcción de significado.
- ✓ Elaborar frases complejas, claras y elaboradas al interior de un discurso.

- Expresarse oralmente y de manera continua en situaciones corrientes.

Niveles de logro:

- ✓ Hablar de manera clara y sencilla.
- ✓ Adquirir el vocabulario preciso y pertinente para expresar lo que se desea decir.
- ✓ Conocer y utilizar los diferentes registros de la lengua – formal, estándar, familiar – según el contexto de comunicación.
- ✓ Adquirir una pronunciación conforme al sistema fonético francés de manera que el acento nativo no interfiera con la comprensión.

- Comprender el contenido esencial de temas concretos o abstractos en un texto complejo o una discusión técnica propia de su especialidad.

Niveles de logro:

- ✓ Distinguir y conocer los diversos tipos de textos escritos y orales.
- ✓ Reconocer y emplear el léxico correspondiente al campo literario, pedagógico, lingüístico u otro de su interés.
- ✓ Desarrollar técnicas de escucha y de toma de notas o de identificación de ideas centrales durante la realización de lecturas y ejercicios de comprensión oral.

- Construir un discurso argumentativo que manifieste su punto de vista sobre problemas y aspectos pedagógicos, literarios y culturales.

Niveles de logro:

- ✓ Conocer y aplicar los principios estilísticos y lógicos de la escritura francesa.
- ✓ Elaborar un plan de argumentación coherente y desarrollarlo de manera escrita.
- ✓ Utilizar correctamente locuciones conectivas que indiquen las relaciones lógicas al interior del texto.
- ✓ Distinguir entre un hecho y una opinión.

- ✓ Saber elaborar una introducción, un cuerpo y una conclusión.

Competencias actitudinales

- Mostrar disposición para recibir sugerencias e ideas en cuanto a su desempeño académico.

Niveles de logro:

- ✓ Escuchar sugerencias y e indicaciones.
- ✓ Intervenir en discusiones a fin de brindar y recibir aportes.
- ✓ Realizar e integrar los cambios indicados en las actividades posteriores.

- Tomar parte activa en su propio proceso de aprendizaje.

Niveles de logro:

- ✓ Ser consciente de sus propios estilos de aprendizaje.
- ✓ Realizar un trabajo autónomo como complemento del trabajo de clase.
- ✓ Tomar consciencia de los aspectos problemáticos o a mejorar.
- ✓ Buscar o solicitar material complementario para mejorar los aspectos deficientes.
- ✓ Expresa sus emociones respecto a su progreso o dificultad.

- Participar activamente en las diferentes actividades realizadas durante el curso.

Niveles de logro:

- ✓ Asistir puntualmente a las sesiones académicas en el lugar acordado.
- ✓ Realizar aportes para el mejoramiento y transformación de la clase.
- ✓ Preguntar y solicitar, en caso de duda, explicaciones adicionales.
- ✓ Respetar y participar en una conversación alternando el turno de palabra.
- ✓ Comentar los documentos trabajados y participar en las discusiones de clase cuando haya lugar.
- ✓ Exponer su punto de vista respecto a un tema específico.

Competencias axiológicas

- Reconocer su alteridad frente a una cultura extranjera.

Niveles de logro:

- ✓ Reconocer manifestaciones culturales propias de la cultura francesa.
- ✓ Realizar comparaciones entre hábitos culturales o concepciones sociales entre las dos culturas.
- ✓ Respetar, tolerar y comprender, aspectos o prácticas culturales que difieran de sus creencias propias.
- ✓ Se ubica en una posición descentralizada para asumir una postura crítica frente a su cultura y la del otro.

- Respetar y tratar de comprender las opiniones de sus pares, distintas a las suyas.

Niveles de logro:

- ✓ Escuchar los aportes realizados por sus compañeros o profesor.
- ✓ Respetar las opiniones divergentes del punto de vista personal.
Tratar de comprender puntos de vista diferentes al propio.

- Efectuar objetivamente una evaluación del trabajo realizado.

Niveles de logro:

- ✓ Realizar una auto-evaluación del desempeño.
- ✓ Participar objetivamente en la co-evaluación del trabajo de sus pares.

IV. APLICACIÓN DE LAS DIRECTRICES DEL CONSEJO DE EUROPA: ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL FRANCÉS EN LA UIS

La propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* del Consejo de Europa retoma e incluye en sus planteamientos los principios de Jacques Delors y la UNESCO sobre los fundamentos de la educación para el siglo XXI: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Hemos visto como estos lineamientos pueden intervenir en la integración curricular y en la elaboración de competencias.

Efectivamente, el Marco de referencia pone en marcha la toma de consciencia sobre los procesos de aprendizaje y la auto-evaluación; igualmente reconoce y pone en evidencia la naturaleza pragmática del lenguaje y su acción perlocutoria (actos de habla); se propone el trabajo al interior de contextos sociales donde el sentido se construye por medio de la interacción y se busca afirmar la cultura y la identidad propias en el contraste con las del otro y su reconocimiento; las competencias generales, no lingüísticas y de todo tipo, de cada individuo también son llamadas a intervenir dentro de la realización de tareas.

A continuación, se presentan algunas ideas directrices y estrategias de enseñanza / aprendizaje que pueden permitir el alcance y la realización de esas competencias dentro de la perspectiva accional del Marco de referencia en la clase de francés en la UIS. Ellas pretenden, naturalmente, responder a la problemática enunciada en el primer capítulo y proponer una solución desde una perspectiva sistémica, es decir, de correlación de factores y, por ende, de mejoramiento progresivo de los problemas locales, como en un “efecto dominó”, a partir del estímulo de uno de esos aspectos. Como ha sido expuesto inicialmente en este trabajo, consideramos que el eje de la problemática puede ser el

enfoque metodológico adoptado en la clase y de él dependerá el interés de los estudiantes respecto a la lengua, en la medida en que le pueden asignarle significado.

1. LA NOCIÓN DE TAREA

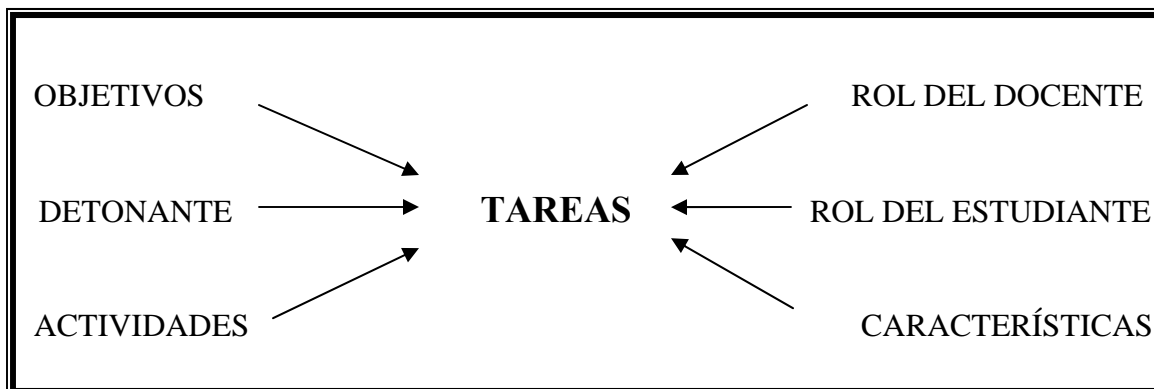
No importa el ámbito en el que nos desenvolvamos, profesional, educativo, público o personal, las tareas forman parte de la vida diaria de un individuo. La realización de una tarea exige que el sujeto que la realiza haga un desplazamiento estratégico de competencias específicas con el fin de implementar intencionalmente una serie de acciones en un contexto definido con un objetivo fijado previamente y un resultado específico. Así, las tareas pueden resultar de diversos tipos y comprender actividades de lengua en mayor o menor medida (no tiene los mismos requerimientos, por ejemplo, pintar un retrato que discutir un artículo). Sus límites son igualmente difíciles de definir: ellas pueden ser sencillas o muy complejas y requerir un mayor o menor número de pasos o de “subtareas” concentradas. En todos los casos,

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observado o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; prepara (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halla de visita, etc.⁶⁶

Con base en esta perspectiva, se puede hablar de una tarea comunicativa, un concepto presentado y definido por David Nunan para la enseñanza de idiomas. El considera la tarea comunicativa “como un fragmento del trabajo de clase el cual involucra a los educandos en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en lengua meta mientras

⁶⁶ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, Op. Cit., p. 155.

que su atención se concentra en significación mas que en la forma”⁶⁷. La tarea implica el procesamiento y la producción de lenguaje con fines comunicativos y debe igualmente, por otra parte, tener un sentido de completitud y poder realizarse independientemente como un acto comunicativo legítimo. El cuadro siguiente ilustra la composición de una tarea:



Marco para el análisis de tareas comunicativas

David Nunan (1989, p. 11)

En la gráfica, los objetivos corresponden al resultado que se espera alcanzar, el detonante es el documento verbal (diálogo, lectura, frase...) o no verbal (imagen, foto, gráfica...) que da paso a una actividad derivada del documento que implementa lo que los estudiantes deben hacer con relación al detonante y las características de dicha actividad (en grupos, en parejas, dentro del salón, etc.); toda tarea implica – explícita o implícitamente – un papel para el docente (monitor, moderador...) y para el estudiante (compañero de diálogo, expositor, lector...).

Para el contexto de la asignatura Francés V, que hemos tomado como ejemplo, podemos citar algunas tareas de posible realización, con base en las competencias enunciadas y en los descriptores del *MECR*:

- Asistir a una conferencia

⁶⁷ NUNAN David, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, twelfth edition, 2000, p. 10. (Traducción del autor).

- Comprender los anuncios de la radio
- Responder a una carta recibida
- Participar activamente en una conversación (general o especializada)
- Negociar para encontrar una solución a un conflicto
- Realizar eficaz y fluidamente una entrevista
- Tomar nota o tomar un mensaje.
- Organizar una fiesta de lanzamiento de una publicación.
- Presentar un producto o resultado a un grupo de oyentes.
- Redactar un artículo de opinión o descriptivo sobre un problema de actualidad.
- Realizar una crítica a una obra literaria leída.
- Hacer una consulta y llegar a un acuerdo común.
- Redactar un comentario crítico en un foro virtual y responder a las reacciones de los otros.
- Resumir la intriga y los sucesos de una película o una pieza de teatro (para reseñarlos).

De todas estas tareas, posibles en la vida diaria del hablante nativo, la última será analizada a continuación con el fin de validar su carácter de tareas comunicativas.

Tarea: *Resumir la intriga y los sucesos de una película o una pieza de teatro.*

Objetivos: - Comprender un espectáculo en lengua extranjera;
 - Extraer la información esencial.

Detonante: Película en francés o pieza de teatro (en vivo o en video).

Actividad: - Observar el espectáculo;
 - Tomar nota sobre las acciones e ideas principales;
 - Redactar un texto de contracción (resumen, reseña...).

Rol de docente: organizador, monitor de redacción.

Rol del estudiante: espectador, cronista.

Características: Trabajo individual, en sala de video o teatro y en el aula.

En este caso, como se puede observar, una tarea (resumir la intriga) implica otras subtareas (mirar el espectáculo y comprenderlo, tomar nota, corregir la ortografía y la estructura textual...) y en la misma medida supone la activación de competencias generales (observación, entendimiento del arte...), y competencias comunicativas lingüísticas (comprensión oral, sintaxis, producción de textos, ortografía...), sociolingüísticas (registro formal y léxico neutro, expresiones impersonales o que no ofendan al lector...) y pragmáticas (distinguir un resumen de una reseña, utilizar conectores para marcar las relaciones entre las ideas...). Esta tarea puede incluso inscribirse dentro de una macro tarea que daría pie a un cine-foro, por ejemplo, o a una gaceta de espectáculos.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

La utilización de tareas en el aula de lengua extranjera puede convertirse ya en un gran paso hacia la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una perspectiva pedagógica significativa y un enfoque didáctico accional. Esto implica, como acabamos de ilustrar, el trabajo de actividades en las que el estudiante se involucra como agente social e interactúa con su entorno y con sus pares a fin de lograr un objetivo y comunicándose por medio de la lengua meta.

Hemos señalado igualmente que una de las causas de la problemática en cuestión en este trabajo es el carácter artificial de las simulaciones y los juegos de roles de los cuales el enfoque comunicativo es objeto frecuentemente. La baja significación atribuida a las actividades de la clase repercutiría en un cierto desinterés o desmotivación de los estudiantes por la asignatura.

Ya que los propósitos del uso del aprendizaje basado en problemas aspiran a mejorar de la motivación de los estudiantes gracias a la estimulación de su responsabilidad y compromiso como garantía para el éxito del proyecto y al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y axiológicas y a la vinculación de los problemas de la vida real con los intereses de los estudiantes, esta estrategia se muestra como una de las indicadas para aportar soluciones a la situación problemática que nos concierne.

Se reconoce, además, su capacidad para poner en correlación los saberes teóricos con los eventos de la vida práctica de manera que el conocimiento se produzca significativamente debido al descubrimiento y a la vinculación auténtica y constante entre lo aprendido y la realidad. Por supuesto, sin una verdadera puesta en práctica de esta propuesta no se podrá saber si realmente corresponde a una solución para la problemática planteada. Sin embargo, la trayectoria y los resultados proporcionados por esta estrategia de enseñanza / aprendizaje permite creer que puede ser así.

Así como los planteamientos propuestos por el *Marco de referencia*, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia que reconoce la importancia de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI de Jacques Delors, aunque enfatiza en saber hacer. Su puesta en marcha exige entonces dos cosas por parte de los estudiantes: un mayor compromiso y una diversidad de fuentes. Con respecto a lo primero, se puede decir que la responsabilidad y la iniciativa del ABP le apuntan a la formación integral, interdisciplinaria, de manera que el educando debe activar los conocimientos aprendidos en otras áreas para el desarrollo del proyecto – que suele ser una situación compleja. Por otra parte, se requiere que los estudiantes recurran permanentemente a diversos materiales bajo soportes diferentes con el fin de acceder a información diversa y pertinente para la realización del proyecto.

Dado que la implicación de esta estrategia para los estudiantes y para los docentes es grande y exige una “revaluación” de su papel, nos permitimos retomar algunos aspectos sobre sus respectivos roles⁶⁸:

El profesor ha de poner en evidencia sus características como medidor de experiencias de aprendizaje, mediante acciones como:

- Trasladar gradualmente la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes.
- Monitorear de manera permanente toda la actividad de desarrollo de los proyectos por parte de los grupos de trabajo, para detectar fortalezas y dificultades.
- Reconocer el protagonismo del estudiante en el proceso.
- Proveer todos los recursos que requieran los estudiantes para el adecuado desarrollo de las actividades.
- Convertirse en un aprendiz más del proceso.
- Irse convirtiendo [sic] en un mediador desde el lado de los procesos de aprendizaje.
- Trabajar más en equipo y favorecer la colaboración.
- Tener un pensamiento interdisciplinario para orientar el desarrollo de los proyectos.
- Motivar el uso de una mayor variedad de fuentes primarias.
- Utilizar variedad de recursos y realizar una evaluación basada en el desempeño de los estudiantes.
- Aceptar las diferentes ideas y considerar seriamente todas las estrategias que se propongan para el desarrollo de los proyectos.
- Conseguir el compromiso y el interés de los estudiantes para asumir el reto y los riesgos que le faciliten el logro de los objetivos propuestos.
- Desaprender el rol tradicional de transmisor de información y protagonista del proceso.
- Identificar los momentos adecuados para intervenir durante el desarrollo de los proyectos.
- Asegurar que las actividades planificadas posibiliten el desarrollo de las competencias y la construcción de los conceptos planteados como propósitos educativos.
- Reconocer a los estudiantes como interlocutores válidos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

⁶⁸ CORREDOR Martha Vitalia, PEREZ Martha Ilce y ARBEALEZ Ruby, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008, Pág. 140 – 141.

Se podría agregar a estas consideraciones una mas, aportada por Rafael Flórez, según la cual se debe intentar la orientación y el mantenimiento de una estructura flexible del proyecto con respecto a diversos aspectos: la planeación de las tareas que puede sufrir un retraso por razones justificadas e incluso enriquecedoras para el proyecto; el desempeño de los grupos ya que cada uno es diferente y asume los procesos según sus posibilidades; y los términos y resultados o la modificación de la estrategia ya que nada indica que ésta sea perfecta⁶⁹.

Por otra parte, se indica que el estudiante que interviene en un aprendizaje basado en proyectos debe:

- Asumir la responsabilidad y la autonomía de su aprendizaje.
- Tener claros los propósitos del trabajo y lo que se espera de él al final del desarrollo del proyecto.
- Planear y dirigir sus proyectos mediante una participación activa en grupos de trabajo colaborativo.
- Asumir miradas interdisciplinarias para el logro de los propósitos del proyecto.
- Reconocer al otro y aceptar posiciones diferentes a las suyas en los debates durante el desarrollo del proyecto.
- Desarrollar y poner en evidencia competencias cognitivas, metacognitivas y actitudinales propias del trabajo colaborativo y la solución de problemas.
- Enfrentar obstáculos y buscar los recursos para superar los retos que se le presenten.
- Generar resultados que muestren el nivel de desarrollo logrado en su aprendizaje.
- Sentirse reconocido y útil en el desarrollo del proyecto.

Rol de profesores y estudiantes en el trabajo por proyectos.

Martha Vitalia Corredor et al, pp. 140 – 141.

Igualmente, con respecto a la visión de la lengua del enfoque accional, como medio utilizado para interacción social y la realización de tareas en un contexto significativo, el

⁶⁹ FLÓREZ, Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá: Mc Graw Hill, 1997.

ABP se perfila como una de las estrategias más compatibles para la articulación de las propuestas del *Marco de referencia*. Por otra parte, aparece que la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado es otra de las condiciones fundamentales para el éxito de la estrategia, permitiendo mantener el interés y motivar la participación de los estudiantes.

Es por ellos que en la presente propuesta, se ha pensado también en la cuestión de la integración tecnológica al interior del proyecto. Efectivamente,

Nos hallamos en el nacimiento de la nueva sociedad en red (interconectada, intercomunicada, interrelacionada...) cuyas cambiantes bases auguran importantes alteraciones en los esquemas sociológicos y culturales acuñados durante siglos. En la enseñanza los nuevos medios van a influir, sin duda, entre otros, en los siguientes aspectos curriculares: en la nueva formación y actividad de los docentes, en la redefinición de los lugares formativos, en los enfoques didácticos y en las estrategias de comunicación educativa, en la organización del centro escolar y en el papel que debe asumir el alumnado⁷⁰.

Entonces, esta integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (TIC), podría incluso funcionar como un elemento nuevo que pueda brindar un dinamismo adicional a la clase; por otra parte, es innegable la aproximación de los jóvenes estudiantes a estas tecnologías, por lo cual su introducción dentro del proceso de aprendizaje puede permitirles relacionar más fácilmente lo que se aprende con lo que se vive fuera del aula.

Hemos pensado que, más fácil que la elaboración de una plataforma informática, una propuesta simple y de realización viable es un *blog*. Este dispositivo de enseñanza cumpliría dos funciones principales dentro del proyecto: por un lado, el *blog* se convierte, por sí mismo en el espacio de aprendizaje adecuado que permita – paradójicamente debido a su carácter virtual – la autenticidad de las actividades de la clase por medio de las tareas.

⁷⁰ LACRUZ ALCOCER Miguel, *Nuevas tecnologías para futuros docentes*, Cuenca, Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, Colección Ciencia y Técnica, 2002, p. 13.

Se planea, por ejemplo, la construcción de un blog que funcione a manera de revista electrónica, lo cual es el objetivo del trabajo del curso. A lo largo del semestre, los estudiantes desarrollarán tareas incorporadas que contribuyen al cumplimiento del proyecto general y al final dan como resultado un producto que no es necesariamente lingüístico.

En cuanto a su realización, el proyecto implica, necesariamente, varias etapas para su realización (y una mayor reflexión e inversión por parte del docente y de los estudiantes, razones por las cuales algunos agentes pueden desistir de su iniciativa). Todo debe comenzar, claramente, por una etapa de diagnóstico y de preparación. Hemos visto como en el aprendizaje significativo los centros de interés de los educandos desempeñan un papel fundamental. Así mismo, parece importante estar conscientes de la importancia o la utilidad que los estudiantes atribuyen a la lengua, sus centros de interés que pueden ser abordados durante el aprendizaje del francés y las razones sobre sus prejuicios con respecto a la formación en esta lengua extranjera. Un tal ejercicio de concientización y reflexión puede brindar al docente elementos para redireccionar el proyecto y a los estudiantes la impresión de ser tomados en cuenta – lo cual tomará mayores dimensiones afectivas gracias a su participación intensa en el desarrollo del proyecto.

En consenso, se puede decidir la línea de la revista electrónica (literatura, arte y cultura, política y sociedad, lingüística, pedagogía y educación, etc...) así como un posible nombre, un dominio cibernético para su creación, entre otros. Cabe remarcar que todas estas actividades corresponden ya a tareas que los estudiantes irán realizando por medio de la interacción en lengua extranjera.

El trabajo principal y el desarrollo de contenidos para alimentar el *blog* / revista electrónica, se realiza a lo largo del semestre en micro proyectos: primero, comprensión oral de documentos audiovisuales que implica el trabajo con cine y televisión en el cual los estudiantes activan competencias comunicativas y generales y realizan producciones (como resúmenes, descripciones y comentarios) que serán “cargados” a una parte del *blog* luego

de haber sido editados por ellos mismos (lo cual exige una revisión gramatical, ortográfica y de estilo que puede, incluso, dar cabida a un trabajo colaborativo); segundo, se trabajarán reseñas y síntesis - dos tipos de texto de contracción incluidos en los contenidos del curso – a partir de artículos de prensa y emisiones de radio que estarán disponibles a partir de la pagina de Internet; para recrear la naturalidad de estas producciones – que son destinadas a un lector que no conoce el texto – se pueden vincular interlocutores de los niveles anteriores de francés (IV o III, por ejemplo) produciendo una dinámica entre los estudiantes y quizás dar lugar a la implementación de esta estrategia a nivel global dentro del área. Las producciones serán siempre accesibles a partir del sitio web. Finalmente, se abordará la producción argumentativa y original – lo que constituye verdalmente una revista – que los estudiantes pueden preparar a partir de textos literarios, filosóficos o de actualidad y que serán expuestos en la red luego del proceso de selección de temas, de elaboración de planes y de borrador. Con la posibilidad de recurrir incluso a la tecnología multimedia, se puede pensar hasta en la posibilidad de archivos de video o de audio como producciones finales complementarias. Al final del semestre, con el producto completo – el cual ha cumplido totalmente y de manera auténtica con los contenidos previstos – se puede pensar en una última tarea de socialización del producto lo cual se hará mediante un consenso para la actividad de presentación (conferencia, coctel, anuncios por e-mail, plegables, etc.)

Por medio de este sencillo ejemplo, pero de una posible gran trascendencia, se podría lograr aliar la noción de la tarea introducida por el Marco de referencia y la estrategia del aprendizaje basado en proyectos que conducirá probablemente al desarrollo de un aprendizaje significativo de la lengua francesa, perdurable durante toda la vida e inspirador para estos futuros docentes.

3. LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y EL NUEVO SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

Otro de los mayores objetivos de la política lingüística desplegada por el Consejo de Europa, es la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El *Marco de referencia* busca, por lo tanto,

fomentar la autonomía de los aprendices, de tal modo que el alumno sea consciente y, por consiguiente, se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje [Esto] requiere por parte de los profesores y de los responsables educativos, una visión de lo que significa enseñar y aprender. Esta visión trasciende el ámbito propiamente educativo para abarcar una perspectiva del proceso de aprendizaje como una trayectoria que se extiende en el tiempo, compuesta por las múltiples experiencias lingüísticas y culturales vividas por el alumno tanto dentro como fuera del centro docente. Es ciertamente probable que un alumno consciente de sus propias experiencias de aprendizaje de lenguas quiera continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de su vida⁷¹.

Cabe recalcar, no obstante, que no son muchos los estudiantes que toman la iniciativa en lo que respecta a su formación para aprender de manera activa. Bien se sabe que la mayoría aprende como reacción y cumplimiento a las instrucciones y las actividades propuestas por los docentes y los manuales. Mas es a partir del término de la educación formal, institucional, que el individuo debe hacer prueba de autonomía para tomar el aprendizaje en sus manos y prolongarlo a lo largo del resto de su vida. Para fomentar este aprendizaje autónomo, la idea de aprender a aprender debe convertirse en un aspecto esencial del aprendizaje de la lengua con el fin de formar educandos cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las posibilidades de que disponen y de las opciones más convenientes.

Por esta razón, el Consejo de Europa mismo ha puesto en marcha un *Portafolio europeo de lenguas* con el fin de motivar la reflexión metacognitivas en los usuarios de lenguas

⁷¹ GUTIERREZ RIVILLA Rebeca, Op. Cit., p. 637.

extranjeras⁷². En nuestro caso, en espera de poder poner en marcha este recurso, preferiremos recurrir al ejercicio del monólogo reflexivo bajo la forma de un “diario de asombros” en el cual los estudiantes debe consignar periódicamente sus impresiones sobre sus progresos o dificultades, sus dudas y sus satisfacciones, etc. Ello se realizará a partir de preguntas que conduzcan a una reflexión metacognitiva (por ejemplo, cómo adivinar el significado de una palabra en una lectura sin tener un diccionario a la mano; cómo integrar los elementos nuevos al vocabulario, etc.). Estas reflexiones escritas, preferiblemente en lengua meta, podrán ser voluntariamente expuestas al público en el *blog* o simplemente conservadas para sí mismo y apreciadas por el profesor.

La evaluación, por otra parte, corresponde al elemento final del presente análisis. Efectivamente, este trabajo se ha propuesto reflexionar a partir de un documento titulado integralmente *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. Durante los capítulos previos fueron abordados los aspectos respectivos sobre el carácter y el uso de la lengua y el usuario y la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje así como algunas reflexiones con base en el contexto específico de la formación en francés en la UIS.

Ahora bien, como su nombre lo indica, el *MECR* realiza igualmente propuestas con respecto al contenido de las pruebas y los exámenes, el establecimiento de criterios para la consecución de un objetivo de aprendizaje y la descripción de los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes para realizar comparaciones entre sistemas de certificados diferentes.

La flexibilidad que proclama el Marco de referencia se traduce, respecto al tema de la evaluación, en una paleta de posibilidades variadas. Tomando la noción de evaluación

⁷² Ver por ejemplo una aproximación de este documento en contexto no europeo en: URIBE SALAMANCA Edga Mireya, *El uso de portafolios de lenguas en el curso de introducción a la didáctica del francés: una herramienta para enseñar a aprender*, Monografía de Especialización en Docencia Universitaria, Cededuis, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2005.

dentro de su perspectiva más limitada de “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”, se concluye justamente que “en un programa de lenguas se evalúan [sin embargo] aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.”⁷³ Para abarcar esta amplitud de criterios, el MECR se puede utilizar, principalmente de tres formas:

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes	<i>lo que se evalúa</i>
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje	<i>cómo se interpreta la actuación</i>
3. Para describir los niveles de dominio lingüísticos en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados.	<i>Cómo se pueden realizar las comparaciones</i>

Formas principales de utilizar el marco

MECR, p. 178

Así mismo, diversos tipos de evaluación son propuestos, dentro del compromiso de exhaustividad y de interés por caracterizar tan completamente como sea posible los procesos aledaños a la enseñanza y al aprendizaje:

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva

⁷³ MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, Op. Cit., p. 177.

9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Sin embargo, vale la pena recordar que si la presente propuesta es posible, es gracias a la adaptabilidad del *Marco de referencia* y a su carácter no prescriptivo ni impositivo.

Christian Puren⁷⁴ se hace la pregunta sobre el sentido de la evaluación y la respuesta no es más que una evocación de la flexibilidad y el mimetismo al cual llama el *MECR* y sus indicadores: el sentido de la evaluación existe aún bajo diversas formas y dichas formas dependen de las estrategias y de los contenidos del aprendizaje, del enfoque privilegiado por el docente y de las características de los estudiantes y de la enseñanza. Quizás en la propuesta realizada para la asignatura de Francés V en la UIS, la evaluación retome una valoración de los diferentes procesos desarrollados para llegar al resultado lingüístico o no lingüístico solicitado por la tarea o el proyecto y, bajo esta forma significativa y realista, pueda romper con algunos de los esquemas tradicionales de la evaluación.

En todo caso, este nuevo enfoque de formación, adaptado a las exigencias de la sociedad actual del conocimiento, exige plantear nuevas formas de evaluar ya que, dentro de la metodología orientada hacia la acción que propone el *Marco de referencia*, los descriptores formulados en términos de capacidad describen aquello que una persona es capaz de realizar en un estado determinado de su proceso de aprendizaje, mas el desempeño esperado, en términos de observación, no está siempre presente.

⁷⁴ PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », *Les Langues Modernes*, 2006, consultado en noviembre 2007 : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/evaluer_sens_puren.pdf

BIBLIOGRAFIA

ARDITTY, Jo, 2005, « Approches interactionnelles » en *Le français dans le monde Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, julio 2005

AUSUBEL David, NOVAK Joseph y HANESIAN Helen, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, segunda edición, 1987.

AUSTIN John, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona, Paidós, 1990.

BERNARD Walter, “Psychological principles of language learning and the bilingual reading method”, *Modern Language Journal* n° 35, 1951, pp. 87 – 96, citado por AUSUBEL David, NOVAK Joseph y HANESIAN Helen, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, segunda edición, 1987.

BRUNER Jerome, *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*, tercera reimpresión, Barcelona, Paidós, 1995.

CHAREILLE Samantha, « Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie » in *Travaux de didactique du français langue étrangère* n°45, I.E.F.E., Montpellier, Éditions Université Paul Valéry – Montpellier III, 2001, pp. 5 – 26.

CHOMSKY Noam, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1971.

CONCEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

CONSEJO DE EUROPA, *Origen y misión*, 2008, consultado en enero 2008: http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/

CUQ Jean-Pierre (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE Internationale, 2003.

DABENE Louise, *Repères sociolinguistique pour l'enseignement de langues*, Paris, Hachette, 1994.

DARCOS Xavier, "L'élargissement de l'Europe, un réel enrichissement", en *Le français dans le monde, Francophonies d'Europe*, Paris, CLE International, 2004.

DESCARTES René, *Discurso del método, dióptrica, meteoros y geometría*, Madrid, Ediciones Alfaguara, 1987

DIAZ BARRIGA Frida y HERNANDEZ ROJAS Gerardo, *estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, segunda edición, 2000.

ESCUELA DE LETRAS, *Licenciatura en español y literatura. Acreditación previa*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2000

FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 2004.

GUTIERREZ RIVILLA Rebeca, "Directrices del Consejo de Europa: *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002)*" in SANCHEZ LOBATO Jesús y SANTON GARGALLO Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 2ª edición, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004, pp. 619 – 639.

HYMES Dell, *Vers une compétence de communication*, CREDIF-Hatier, Langues et apprentissage des langues, Paris, 1984.

LACRUZ ALCOCER Miguel, *Nuevas tecnologías para futuros docentes*, Cuenca, Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, Colección Ciencia y Técnica, 2002.

MAGA, Haydeé (en colaboración con Manuela Ferreira Pinto), "Former les apprenants de FLE à l'interculturel", consultado en septiembre de 2007:

http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

MALAGON Luis, *Universidad y sociedad, pertinencia y educación superior*, Bogotá, Ed. Magisterio, 2005.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, decimoquinta edición (2004), Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya, Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, *Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1999;

NUNAN David, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, twelfth edition, 2000.

PALLOTTI Gabriella, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE* n° 16, 2002, pp. 165 – 197, citada por ARDITTY, Jo, « Approches interactionnelles » en *Le français dans le monde Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, julio 2005.

PARIZET Marie Louise, GRANDET Éliane, CORSAIN Martine, *Activités pour les Cadre européen commun de référence. Niveau A1*, Tours, CLE Internationale, 2005.

_____, *Activités pour les Cadre européen commun de référence. Niveau A2*, Tours, CLE Internationale, 2005.

PLATA OCHOA, Graciela, “La universidad: futuro de la sociedad” en *Memorias Seminario de filosofía de la educación superior. Transformación de la universidad siglo XXI*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997, pp. 27-40.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », *Les Langues Modernes*, 2006, consultado en noviembre 2007 :

http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/evaluer_sens_puren.pdf

ROCHEX Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie* n° 120, 1997, pp. 105 – 147.

RODRIGUEZ TRUJILLO Nelson, “¿Qué son las competencias?”, *Selección efectiva de personal basada en competencias*, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor), Montevideo, consultado en mayo de 2007:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm

MACDONALD Rod, et al. “Nuevas perspectivas sobre la evaluación”. UNESCO, París, 1995. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000, p. 44, citado por POSADA ALVAREZ Rodolfo, *Formación superior en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*, Universidad del Atlántico, Facultad de Educación, p. 14, consultado en mayo 2007: <http://www.rioei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

SCHOELL Franck Louis, *La langue française dans le monde*, Paris, Bibliothèque du Français Moderne, 1936

SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

SEARLE John, *Actos de habla: un ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1986

SOTO POSADA Gonzalo, « La *humanitas* como *universitas* en el Medioevo » en *Historia y Sociedad*, número 11, Medellín, Universidad Nacional Sede Medellín, septiembre de 2005, pp. 59 – 80.

TAGLIANTE, Christine, 2006, « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence » in *Le français dans le monde*, mars - avril 2006, n° 344.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, *Proyecto institucional*, Bucaramanga, División Editorial y de Publicaciones – UIS, 2000.

URIBE SALAMANCA Edga Mireya, *El uso de portafolios de lenguas en el curso de introducción a la didáctica del francés: una herramienta para enseñar a aprender*, Monografía de Especialización en Docencia Universitaria, Cededuis, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2005.