

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR –ICFES–**



**PROPUESTA DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL
ÁREA DE INGLÉS**

Autores:

Moravia Elizabeth González P. (ICFES)
Melba Libia Cárdenas B. y María Claudia Nieto C. (Universidad Nacional de Colombia),
Carlos Rico T. (Pontificia Universidad Javeriana),
Esperanza Vera (Universidad Pedagógica Nacional)

Luz Adriana Trejos
(Profesional de apoyo)

Bogotá, mayo 2007.

MARCO TEÓRICO DE LA PRUEBAS DE LA PRUEBA DE INGLÉS

Grupo de Evaluación de la Educación Superior - ICFES
Claudia Lucia Sáenz Blanco

Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media - ICFES
Flor Patricia Pedraza Daza

© ICFES

Diseño y diagramación:
Secretaría General, Grupo de Procesos Editoriales - ICFES

ALVARO URIBE VÉLEZ
Presidente de la República

FRANCISCO SANTOS CALDERÓN
Vicepresidente de la República

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Ministra de Educación Nacional

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE
LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Director General

DIRECTORA GENERAL
MARGARITA PEÑA BORRERO

SECRETARIO GENERAL
GENISBERTO LÓPEZ CONDE

SUBDIRECTOR DE LOGÍSTICA
FRANCISCO ERNESTO REYES JIMÉNEZ

SUBDIRECTOR ACADÉMICO
JULIAN PATRICIO MARIÑO VON HILDEBRAND

OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN
CLAUDIA NATALIA MUJICA CUELLAR

OFICINA ASESORA JURÍDICA
MARTHA ISABEL DUARTE DE BUCHHEIM

OFICINA DE CONTROL INTERNO
LUIS ALBERTO CAMELO CRISTANCHO

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
LA JUSTIFICACIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU RELACIÓN CON ALGUNOS CONTEXTOS INTERNACIONALES	7
Referentes internacionales	8
Los Tres Espacios Lingüísticos (TEL)	9
El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL)	9
El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprender, enseñar, evaluar (CEF, 2001)	10
Aportes de los principales marcos de referencia internacional	10
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LENGUAS EXTRANJERAS	12
Enfoques pedagógicos para la enseñanza comunicativa de idiomas	12
EL ROL DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA: ALGUNAS CONEXIONES	18
Lengua materna vs. lengua extranjera	18
Conexión entre la lengua materna y la segunda lengua	21
Importancia de la lengua materna	24
LA PRUEBA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	28
Cómo se ha abordado	28
De los años 2000 a 2005	28
Socialización y retroalimentación de la propuesta evaluativa de 2000	29

Cambios en el año 2005	31
Cambios en el año 2006	32
Definición de las acciones	32
Las competencias específicas	34
Generalidades de la prueba	38
Los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés dentro de la prueba	40
Ejemplos de preguntas de la nueva prueba de inglés del Examen de Estado de 2006	45
REFERENCIAS	51
AGRADECIMIENTOS	55

INTRODUCCIÓN

En el año 2005, y por solicitud del Ministerio de Educación Nacional, se encargó a la Colegiatura del Área de Idiomas Extranjeros, la revisión del marco de referencia para la evaluación del componente de inglés del Examen de Estado y la revisión o diseño, en consonancia con dicho marco, de las pruebas de inglés del Examen de Estado que se aplican en 2005 y 2006. La Colegiatura forma parte de un convenio establecido entre el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia y en el cual participan docentes de diversas universidades colombianas y profesores de inglés de educación básica y media. Tanto para la revisión del marco de referencia, como para el diseño de las citadas pruebas se han tenido en cuenta los lineamientos trazados por el Programa Nacional de Bilingüismo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional.

Los insumos que se tomaron en cuenta para la formulación de este marco teórico incluyen: los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), los diferentes marcos de referenciación internacional (El Marco Común Europeo, El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Los Tres Espacios Lingüísticos), la legislación nacional en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras (Los Lineamientos Curriculares, MEN, 1999); en lo referente a evaluación (el Marco Conceptual del Área de Idiomas del ICFES de 1999, vigente hasta el año 2005). Además, se consideraron las opiniones informadas de docentes de educación básica y media de diversas regiones del país obtenidas en talleres y encuentros regionales, así como en sesiones en programas de formación permanente de docentes (Bogotá, Cali, Medellín, Bucaramanga, Manizales, Restrepo-Meta).

El diálogo establecido con los docentes ha permitido asegurar la pertinencia de lo propuesto en el presente documento, para sus contextos escolares.

De igual forma, la Colegiatura diseñó la prueba piloto denominada *Prueba de Referencia Internacional* (PRI), aplicada en el mes de noviembre de 2005 y marzo de 2006, la cual permitió validar la estructura de la nueva prueba de inglés del Examen de Estado, que se presenta en este documento y que será explicada posteriormente.

Cabe señalar que el trabajo de la Colegiatura se realizó de manera simultánea a la definición de los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” del MEN. Puesto que se trata de plantear marcos de referencia para el país, los documentos emanados del Ministerio de Educación y del ICFES, en relación con los estándares y el marco de referencia para el Examen de Estado respectivamente, se constituyen en propuestas de trabajo sujetas a ajustes, particularmente a partir de la sistematización de experiencias que adelanten los docentes en el aula. Los estándares

de competencia en lengua inglesa han incluido los principios del Marco Común Europeo. Dentro de éstos se encuentra la clasificación de los estudiantes en bandas que consideran su nivel de desempeño. En este orden de ideas, el marco presenta seis niveles a saber: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los estándares consideran tres para la educación básica y media y se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Nivel Escolar	Nivel de Desempeño
1 a 3: Básica Primaria	Principiante (A1)
4 a 5: Básica Primaria	Básico 1 (Nivel A 2.1)
6 a 7: Básica Secundaria	Básico 2 (A 2.2)
8 a 9: Básica Secundaria	Pre-Intermedio 1 (B1.1)
10 a 11: Media	Pre-intermedio 2 (B1.2)

Tabla 1. Niveles (Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera. Inglés del MEN, 2006).

En el presente documento presentamos, en primera instancia, algunas consideraciones respecto a los marcos de referencia nacional e internacional que pueden o deben tenerse en cuenta en una propuesta de tal naturaleza. En segundo lugar, resaltamos los principios fundamentales de los enfoques pedagógicos para la enseñanza comunicativa de idiomas, los cuales gozan actualmente de una amplia aceptación internacional. En seguida analizamos el papel de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y continuamos con una breve descripción sobre la evolución y enfoques de la prueba de Idiomas Extranjeros en el Examen de Estado. Finalmente, presentamos los pilares sobre los cuales se centra la nueva prueba.

LA JUSTIFICACIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU RELACIÓN CON ALGUNOS CONTEXTOS INTERNACIONALES

La enseñanza de una lengua extranjera en nuestro país ha sido una práctica arraigada en los diversos sectores educativos, primero en los privados, luego en los públicos, en un principio como parte de una formación humanista y ahora como componente obligatorio del currículo de la educación básica y media del sistema educativo colombiano. Los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes colombianos varían de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) propuesto por cada institución educativa en el cual se dirimen de diversa manera la intensidad horaria, las metodologías, los enfoques, y el perfil del docente de lengua extranjera, entre muchos otros factores.

En Colombia, tal como en el resto de América Latina, las instituciones públicas cuentan con una intensidad horaria de entre dos y cuatro horas semanales para la asignatura de lengua extranjera. Las instituciones privadas difieren respecto al número de horas

asignadas para la enseñanza de ésta (México 5h, Perú 10h, Colombia 5 a 10h, por ejemplo) siendo significativamente más que en las instituciones públicas. En Colombia y en el resto de Latinoamérica, la lengua extranjera que más se enseña es el inglés.

A pesar de que el sistema educativo colombiano brinda a las instituciones educativas la posibilidad de seleccionar al menos una lengua extranjera (Ley 115 de 1994), es evidente una fuerte y casi exclusiva inclinación hacia la enseñanza del inglés. Esto se debe a la influencia que este idioma tiene en los dominios en los cuales se debe desenvolver la sociedad colombiana con respecto a la aldea global, a saber, el público, el educativo y los ocupacionales. Por consiguiente, el inglés es mayoritariamente seleccionado por las instituciones educativas públicas y privadas para ser enseñado en los tres niveles de la educación nacional y consecuentemente es la lengua mayormente seleccionada en la prueba de idiomas del Examen de Estado, el cual cuenta con tres opciones de selección entre francés, alemán e inglés.

Independientemente de la lengua extranjera enseñada, el estudiante perteneciente al sistema educativo colombiano se beneficia de la apropiación de un código lingüístico diferente a la lengua materna por diferentes razones. Por un lado, con el conocimiento de una lengua extranjera el estudiante dispone de las condiciones para descubrir y desarrollar comunicación con diferentes culturas. Por otro lado, puede interactuar con otros individuos, tener acceso al conocimiento, hacer intercambio cultural y conocer otros mundos.

La legislación colombiana en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas extranjeras cuenta con las directrices del Ministerio de Educación Nacional manifiestas en la Resolución 2343 de 1996 sobre indicadores de logros, en los Lineamientos Curriculares para Lengua Extranjera de 1999 y como ya se mencionó, en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés.

Referentes internacionales

La necesidad de saber el estado del arte en materia de evaluación externa en ámbitos diferentes al local, nos remite a una referenciación internacional de la cual seleccionamos tres marcos. El primero es el denominado *Los Tres Espacios Lingüísticos* (TEL), una propuesta lingüística que se preocupa por los proyectos de integración de las Américas. El segundo es el marco norteamericano que define estándares para la educación en lengua extranjera desde 1995: los *National Standards for Foreign Language Education*, elaborados por especialistas asociados en el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL). El tercer referente, es el *Marco común de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar* del Consejo de Europa (CEF, 2001) que es la propuesta de la Unión Europea para la enseñanza de una segunda o de una tercera lengua en contextos plurilingües desde 2001.

Los Tres Espacios Lingüísticos (TEL)

Los tres espacios tocan tres lenguas en Ibero América: el español, el francés y el portugués. Entre las instituciones participantes se encuentran la *Organisation internationale de la Francophonie* (OIF), la Unión Latina (UL), la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEA). Los espacios comparten la preocupación por defender y promover las lenguas habladas en sus territorios respectivos, en la medida en que éstas son expresión de identidad y testimonio de la riqueza cultural de los pueblos. En suma, su objetivo principal es la pluralidad que permita la propia expresión al mismo tiempo que el diálogo democrático y la transferencia de conocimientos que exigen las sociedades cada vez más involucradas en el ámbito de la regionalización y la globalización.

Desde el punto de vista lingüístico, los países miembros desean aunar sus esfuerzos para garantizar el respeto de la diversidad lingüística y cultural. Cada una de las lenguas debe reconsiderar la propia cultura de trabajo en el área de las lenguas y proponen la defensa y promoción de la(s) propia(s) lenguas como objetivo primordial y como práctica cotidiana. Esta visión conlleva necesariamente al desarrollo del plurilingüismo.

Una acción específica de los tres espacios lingüísticos se centra en la formulación de una política lingüística de promoción de la diversidad. Esta acción se ve cristalizada en el Proyecto CERTEL (Certificaciones de los Tres Espacios Lingüísticos) que se inicia primeramente en la concertación de políticas en la enseñanza de las lenguas. El primer paso para la puesta en marcha de estas políticas se ha encaminado hacia los sistemas de certificación de conocimientos lingüísticos en uso o en elaboración. Resultados iniciales del proyecto hablan sobre los contrastes existentes en el conocimiento e instrumentos para reforzar las capacidades lingüísticas de los ciudadanos.

La necesidad de hablar un lenguaje común respecto a políticas de certificación conlleva necesariamente al estudio particular de cada región que resultará en la producción de estándares adecuados a cada contexto con miras a favorecer el buen desarrollo de políticas de integración regional (OEA, 2003).

El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL)

Los estándares para el aprendizaje de idiomas extranjeros propuestos por el Consejo Americano para la enseñanza de Lenguas Extranjeras sugieren prácticas docentes óptimas y plantean las experiencias curriculares requeridas para que los estudiantes logren los estándares propuestos. Apoyan también la idea de un estudio continuo, por

lo que proponen que se usen en consonancia con los estándares de los estados o locales y con los marcos de referencia curriculares, para determinar cuáles son los mejores enfoques y las expectativas más razonables para los estudiantes en determinadas regiones y escuelas. Se enfatiza que, independientemente de los motivos que tengan los estudiantes para estudiar o aprender un idioma, los idiomas extranjeros tienen algo que ofrecer a todos los individuos. Así pues, se identificaron cinco áreas que engloban los diversos motivos por los cuales se puede estudiar un idioma extranjero: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades – las cuales se denominan las cinco Ces de la educación en lenguas extranjeras. En suma, estos estándares dan una imagen de flexibilidad ya que son las instituciones y los estados donde éstas se encuentran quienes determinan umbrales o niveles para la acreditación de competencias de los estándares propuestos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprender, enseñar, evaluar (CEF, 2001)

El *Marco común europeo* es la respuesta a la necesidad de una política lingüística que integre los intereses y necesidades de los habitantes de ese continente en los ambientes plurilingües en que se desenvuelven. Éste ha tenido impacto mundial por su interés en incentivar la unificación de parámetros para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Entre sus aportes se destaca el reconocimiento mutuo de títulos y diplomas que promueven el incremento de oportunidades de movilidad laboral y académica. El marco de referencia busca ser un mecanismo integrador y coherente que relaciona una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales.

El enfoque adoptado en dicho marco, en sentido general, se centra en la acción, en la medida en que considera a quienes aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad y quienes tienen tareas en una serie determinada de circunstancias (no sólo relacionadas con la lengua), en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El documento plantea que los actos de habla se dan en actividades de lengua las cuales abarcan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación de conocimientos a través de la interpretación o traducción de significados. Dichas actividades forman parte de un contexto social, por lo que se habla de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un propósito concreto.

Aportes de los principales marcos de referencia internacional

De la lectura de los tres marcos de referencia internacionales podemos inferir que ocurren en contextos particulares, pero que de alguna manera apuntan a una globalización de la enseñanza y/o el aprendizaje de los idiomas.. El Marco Común

Europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar del Consejo de Europa (CEF, 2001) sienta sus bases sobre el plurilingüismo y la necesidad de apropiarse de una o más lenguas extranjeras para el desenvolvimiento de sus miembros en los dominios públicos y laborales, primordialmente en respuesta a las necesidades de movilidad profesional entre los diferentes países. Existe un puente entre el Marco Común Europeo de Referencia y los *Tres Espacios Lingüísticos* ya que ambos consideran la enseñanza de los idiomas dentro de un contexto plurilingüe. El Marco Común Europeo favorece a todos los diferentes idiomas de igual forma que los *Tres Espacios Lingüísticos* enfatiza la importancia de lenguas diferentes al español, como las aborígenes de nuestro continente o las lenguas que existen entre las fronteras de dos países.

Por su parte, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras se basa en un contexto hasta hace muy poco tiempo monolingüe y favorece el aprendizaje de una lengua extranjera en el dominio educativo y en menor escala, en el personal. Este hecho coincide con lo propuesto por *Los Tres Espacios Lingüísticos* que da un gran énfasis al dominio educativo ya que considera sistemáticamente la evaluación externa y la acreditación de estudiantes provenientes en su gran mayoría de contextos monolingües. Estas evaluaciones demuestran hasta qué punto los estudiantes provenientes de los ámbitos educativos de los *Tres Espacios Lingüísticos* están en capacidad de actuar en exámenes internacionales que indican si pueden desenvolverse en contextos bilingües y realizar estudios superiores en los países cuya lengua materna sea el inglés, el francés y el alemán.

Los marcos de referencia citados aportan una visión interactiva para la enseñanza y por consiguiente para la evaluación de una lengua extranjera. De igual manera, tendríamos que considerar, en algunos contextos colombianos, no sólo circunstancias de una segunda sino de una tercera lengua. El enfoque americano favorece la idea de la proficiencia sobre el desempeño. Esta visión nos da la posibilidad de evaluar el conocimiento global adquirido a lo largo de todos los años de aprendizaje de una lengua extranjera en el país. A su vez, *Los Tres Espacios Lingüísticos* nos hace pensar que debemos estar en concierto con las políticas de internacionalización, donde el manejo de una lengua extranjera brinda herramientas de pensamiento que redundarán en oportunidades de mejores desempeños en los ámbitos político, económico y social en beneficio de una población que lucha por la igualdad de condiciones en la economía global.

Observamos que cada uno de los marcos antes referenciados ofrece planteamientos valiosos. De tal manera, el *Marco Común Europeo* aboga porque se superen las dificultades generadas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. Por otra parte, si bien se destacan sus planteamientos respecto a la posibilidad de mejorar la comunicación entre los pueblos y el respeto por la diversidad

–igualmente presentes en el marco de *ACTFL*--, es pertinente advertir que ambas propuestas se enmarcan en contextos plurilingües y pluriculturales que no necesariamente se asemejan a las características generales de nuestro contexto colombiano, mayoritariamente monolingüe y sin las mismas razones para la comunicación en idiomas extranjeros.

Las discusiones que se han generado en diversos foros locales y nacionales respecto a la adopción del *Marco Común Europeo* nos llevan a invitar a continuar el debate respecto a su pertinencia e implicaciones. La realidad planteada en el *Marco Común Europeo* tendría que contrastarse con las condiciones de las instituciones educativas colombianas: la infraestructura, la organización del currículo, el uso de los idiomas extranjeros en los ámbitos académico y cultural del país, la intensidad horaria y las competencias de los docentes de idiomas, entre otros (Ayala y Alvarez, 2004; Castañeda, 2006). Una revisión o actualización del marco de referencia para idiomas extranjeros en el contexto colombiano tendría que darse a partir de resultados de proyectos de innovación e investigación, así como del diálogo entre los diferentes sectores directamente involucrados en la definición y aplicación de las políticas lingüísticas.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LENGUAS EXTRANJERAS

Proponemos a continuación una revisión de principios internacionalmente reconocidos como pertinentes para la enseñanza de lenguas extranjeras, con miras a hacer un ejercicio de reflexión en torno a nuestras propias prácticas pedagógicas en el contexto nacional.

Enfoques pedagógicos para la enseñanza comunicativa de idiomas

Para empezar, es necesario aclarar los significados de tres términos relacionados con las prácticas pedagógicas: enfoque, método y técnicas. Cuando empleamos el término *enfoque* nos referimos a una ideología o teoría que aplica el docente; a los principios teóricos respecto a la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje que él o ella tiene en mente cuando realiza su trabajo en el aula. A su vez, un *método* se entiende como una serie de procedimientos o técnicas que se usan de manera sistemática para alcanzar un aprendizaje efectivo. Así pues, una *técnica* es un simple procedimiento, mientras que un método se compone de un número determinado de técnicas organizadas en un orden específico (Hubbard et al., 1986). Esto nos permite señalar que el enfoque tiene una connotación más general por cuanto sea cual fuere el método o las técnicas que

emplea el docente, éste no se siente limitado por ellos sino por los principios teóricos en los que cree.

A lo largo de la historia del Examen de Estado se han evidenciado tendencias en enfoques pedagógicos para el área de idiomas extranjeros. El enfoque comunicativo, que se difundió en nuestro país después de los 80, tras una serie de cuestionamientos sobre la pertinencia de la teoría conductista, ha marcado una gran influencia en la formación de docentes, en sus prácticas, en las prácticas de evaluación y, por ende, en el Examen de Estado.

El Enfoque Comunicativo surge como una reacción contra métodos estructuralistas y toma fuerza gracias a experiencias acumuladas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Canale y Swain (1980) nos permiten hacer una caracterización del enfoque de la siguiente manera:

1. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de tres tipos de conocimiento (competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación) y su aprendizaje por los estudiantes.
2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas.
3. El estudiante de lengua extranjera ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua, es decir, responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.
4. Se hará un uso lo más completo posible de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el estudiante haya adquirido a través de la apropiación y el uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la lengua extranjera.

En este orden de ideas, el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser el de proporcionar a los estudiantes la información, la práctica y la experiencia favorables para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma.

La enseñanza comunicativa de los idiomas sigue siendo la tendencia mundial. No obstante, encontramos que otros enfoques que se emplean ampliamente en el aula coinciden en muchos de sus principios fundamentales. Citamos de manera particular El Enfoque Natural, El Lenguaje Integral, El Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Tareas y Proyectos y la Enseñanza enfocada en Contenidos Académicos. Revisamos a continuación sus principales rasgos distintivos. El lector también puede encontrar en los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros (MEN: 1999) una caracterización sucinta de los mismos.

El Enfoque Natural plantea que la adquisición de un idioma –un proceso inconsciente que se desarrolla mediante el uso significativo del mismo– difiere de su aprendizaje – aprendizaje consciente o descubrimiento de las reglas que lo rigen– (Krashen and Terrell, 1983). Estos planteamientos han tenido una gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras por cuanto el enfoque considera las fases del desarrollo lingüístico y en consecuencia respeta los estilos y ritmos de aprendizaje (el silencio inicial de los estudiantes, la producción oral emergente al cabo de un tiempo y posteriormente, cierta fluidez para interactuar). Se destacan también la corrección flexible e indirecta de errores, el uso de materiales visuales y concretos y de actividades como juegos, dramatizaciones y trabajos en grupos pequeños, como estrategias para garantizar un ambiente propicio y unos factores afectivos positivos para el aprendizaje.

El Lenguaje Integral (Goodman, 1996) se plantea como una alternativa filosófica para el desarrollo del lenguaje. Este movimiento pedagógico surge como resultado de indagaciones en contextos de enseñanza del inglés como lengua materna y como segunda lengua. Posteriormente, se difundieron sus principios para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras. El lenguaje integral plantea tratar las partes del lenguaje —letras, sonidos, frases, oraciones— en forma integrada en el contexto real de uso del lenguaje. Puesto que se enfatiza que el lenguaje se aprende del todo a las partes, se empieza por abordar principalmente textos literarios completos para luego examinar los detalles.

El Aprendizaje Cooperativo se contempla como una metodología capaz de generar dinamismo y de reconstruir el conocimiento. Esta metodología tiene como característica fundamental que para la realización correcta de una actividad global asignada al grupo de clase, cada miembro asume una tarea individual que al mismo resulta esencial, ya que, sin ella, el trabajo final no estará completo. El resto del equipo cuidará de que la tarea de cada miembro se haga, aunque al ser cada tarea específica de un estudiante no podrá ser realizada por otro, pero cada estudiante sí podrá recibir ayuda. De este modo se consigue una relación e intercambio de ideas y de material entre equipos (Kagan, 1994).

Ahora bien, cabe señalar que con el auge del enfoque comunicativo los profesores observaron que en realidad la adquisición de la lengua extranjera se realizaba mediante el ejercicio de tareas pedagógicas: La necesidad de resolver los problemas de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el estudiante debe resolver. Así, la Enseñanza por Tareas Comunicativas y por Proyectos implica resolver un problema o suplir alguna falta de información activando un proceso mental a través del cual se interioriza o adquiere la segunda lengua. El trabajo por proyectos se considera como un proceso cíclico que integra la experiencia inmediata, reflexión, la conceptualización abstracta y la acción. El estudiante explora y desarrolla estrategias propias de aprendizaje; aprende a comunicarse mediante la interacción con la lengua extranjera. La resolución de una tarea determinada o del proyecto en general es la

evaluación inmediata de la comprensión y adquisición de las herramientas lingüísticas. Además, el estudiante desarrolla su autonomía, por cuanto puede fijar sus propias metas, evaluar sus experiencias y aprender a aprender (Mesa y Frodden, 2004).

Encontramos que el impacto de las Tareas Comunicativas se ha sentido en el campo metodológico y ha venido a llenar un terreno vacío. Si recordamos que uno de los objetivos del enfoque comunicativo ha sido el de crear situaciones auténticas de comunicación en la clase de lengua extranjera, la Tarea Comunicativa desempeña un papel tan importante en el aprendizaje de la lengua que el camino se ha vuelto más importante que el destino. Como señala Sánchez (2002), el aprendizaje ocurre como una construcción que empieza por la interacción social en un contexto particular.

Por su parte la Enseñanza enfocada en Contenidos Académicos se emplea principalmente en los programas de inmersión que enseñan una segunda lengua al mismo tiempo que desarrollan áreas del currículo general en ese idioma. Se trata entonces de abordar de manera integrada aspectos académicos de determinadas áreas del conocimiento, de promover las habilidades de pensamiento y de comunicación en la segunda lengua.

Si contrastamos los principios del enfoque comunicativo con las otras orientaciones pedagógicas, observamos que convergen en aspectos tales como su visión humanística, la ubicación del estudiante como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, el uso de materiales auténticos en lo posible, la búsqueda de ambientes de aprendizaje significativos y la consideración de las diferencias individuales, entre otros. En consecuencia, podemos aseverar que los demás enfoques son aplicaciones de lo planteado en la enseñanza comunicativa. Si consideramos que los docentes enfrentamos retos en cuanto a promover niveles de dominio más altos que en otras épocas, se hace necesario entonces proponer que la prioridad radique en los procesos de aprendizaje y enseñanza más que en la atribución de un papel central a los métodos, como una clave para la enseñanza efectiva. Puesto que nuestra área ha dejado de lado la búsqueda del método perfecto, nos preocupa ahora más bien conocer cómo abordamos y desarrollamos nuestra práctica pedagógica a través de la reflexión y la indagación. Vemos entonces que el papel del docente como formador, innovador e investigador brinda la posibilidad de tomar decisiones sobre la base de su realidad, más que desde modelos prescriptivos (Richards y Lockhart, 1994). Posiblemente estas nuevas tendencias explican por qué la enseñanza comunicativa de los idiomas ha prevalecido a lo largo de más de treinta años. Su principal fortaleza radica en que se refiere a una serie diversa de principios generales no controvertibles que pueden interpretarse de diversas maneras y emplearse en una gran gama de procedimientos en el aula.

Ahora bien, es preciso recordar que la enseñanza de lenguas ha tenido diversos cambios a lo largo de la historia. En el siglo XX surgieron dos grupos de métodos para

la enseñanza del inglés. El primero se basó en teorías provenientes de la psicología, la lingüística y la psicolingüística, mientras que el segundo surgió de postulados filosóficos planteados por los promotores de métodos determinados. Al finalizar el siglo XX algunos pedagogos se interesan por evaluar los distintos métodos para la enseñanza de los idiomas. Es así como se introducen en los años setenta y ochenta las ideologías concernientes a la enseñanza efectiva y reflexiva. En 1994, el intento por encontrar una alternativa a los métodos, en lugar de un método alternativo, culmina en la introducción de la era post-método (Salmani-Nodoushand, 2006; Kumaravadivelu, 2001). En este orden de ideas, cabe señalar que actualmente preocupa no tanto la adopción de métodos, sino su eficacia y su evaluación en la práctica. Cobran asimismo gran importancia factores y procesos concernientes al desarrollo del currículo. Por eso, cuando se habla de la era más allá del método (The postmethod era), se evalúan: (a) el alcance y la naturaleza de los métodos, (b) la redistribución del poder para teorizar que tienen los docentes y los teóricos y (c) la autonomía del estudiante y las estrategias para el aprendizaje del idioma (Salmani-Nodoushand, 2006). La alternativa “más allá del método” (Beyond method) se basa en que la noción del buen o el mal método como tal se usa de manera errada y que se debe reemplazar la búsqueda del mejor método por las rutas para la búsqueda de la interacción entre las percepciones pedagógicas de los docentes y las de los especialistas. Esta búsqueda se cristaliza a través de la docencia efectiva y de la reflexión sobre la actividad docente.

Dada la diversidad de variables que confluyen en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, es prácticamente imposible concluir que un enfoque es mejor que otro. Los enfoques son esfuerzos para crear oportunidades, de tal suerte que los estudiantes aprendan el idioma. En la práctica observamos que probablemente más allá de regirnos por un solo enfoque, optamos por aquellas alternativas que mejor se adaptan tanto a nuestros estilos docentes, como a las particularidades del contexto educativo en el que laboramos. Esto refleja un gran pluralismo o eclecticismo teórico y metodológico, entendido como la decisión informada y argumentada de adoptar ciertas alternativas para la labor docente. En suma, se enfatiza la necesidad de un enfoque que ayude a humanizar más el entorno del aprendizaje, que considere los aspectos cognitivos y afectivos, los conocimientos previos y las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes.

Puesto que los enfoques descritos anteriormente reúnen una serie de principios universalmente aceptados, finalmente se propone que más allá de la pura consideración o suma de métodos o enfoques pedagógicos, se consideren los principios fundamentales que guían la enseñanza de los idiomas extranjeros en el marco del enfoque comunicativo. Con base en los principios planteados por Brown (1994) y los elementos curriculares propuestos en el National Standards for Foreign Language Education Project de 1996 (citado en los Lineamientos Curriculares, MEN, 1999), el quehacer en el aula de lengua extranjera está determinado por situaciones tales como: la relación entre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, tendencias en

la lingüística aplicada, las teorías de aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera, factores sociales y culturales, tipos de aprendizaje, diferencias individuales (rasgos particulares de la personalidad del estudiante, sus estilos y estrategias de aprendizaje, el pensamiento crítico), el tratamiento del error y los procesos interlingüales, entre otros. Todos estos elementos se entrelazan en procesos curriculares (la definición de metas, programas y prácticas evaluativas), la selección de materiales, la innovación.

Los enfoques o métodos empleados en el salón de clase nos proveen con rutas de navegación que guían nuestra práctica pedagógica en los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos. Los procesos de evaluación necesariamente van de la mano de los procesos desarrollados en el aula ya que no sería equitativo con nuestros estudiantes primero proponer esquemas de trabajo en clase para luego presentarles evaluaciones desligadas de la práctica diaria.

A guisa de conclusión, sea cual fuere la ruta pedagógica que adoptemos, ésta debe prever las experiencias de evaluación tendiente no sólo a monitorear los aprendizajes de los estudiantes, sino a familiarizarlos con las diversas herramientas que se emplean, por ejemplo, en la evaluación externa tal como lo plantea Torrado (1998) en el sentido de que la competencia para manejar instrumentos y procedimientos propios de la escuela está determinada por las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza.

EL ROL DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA: ALGUNAS CONEXIONES

En este apartado nos dedicaremos a mostrar la importancia que tiene la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para desarrollar esta idea es necesario primero determinar la importancia que tiene la lengua materna en un contexto en donde ésta goza de grandes beneficios y se impone sobre la lengua extranjera. Es decir, determinaremos el sentido que puede tener el aprender una lengua extranjera en situaciones de monolingüismo¹. Seguidamente expondremos, a la luz de esta idea, las conexiones que hay entre una lengua materna y una extranjera. Para ello haremos un breve recuento histórico de lo que han sustentado los teóricos en relación con estas conexiones para finalmente mostrar cómo el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua materna puede incidir en el desarrollo de las habilidades en lengua extranjera.

Lengua materna vs. lengua extranjera

La lengua materna es aquella que se aprende y se adquiere desde temprana edad. Es la lengua con la que nacen los hablantes y con la que se comunican. Por su parte, la lengua extranjera corresponde a una lengua que no se habla dentro del país, pero que se usa para satisfacer unos intereses particulares, es decir, hay una motivación instrumental que hace que las personas usen dicha lengua. Stern (1991) sostiene que no es del todo sencillo definir lo que es una lengua materna y lo que se entiende por una lengua extranjera o segunda lengua, y sustenta su idea en la medida en que las distinciones generalmente se hacen desde puntos de vista muy subjetivos. Según este autor, la perspectiva objetiva se entiende como aquella comparación que resulta de considerar al sujeto con el contexto geográfico en donde se habla la lengua. Por su lado, el punto de vista subjetivo tiene que ver con las comparaciones que se establecen entre el individuo y la lengua. En este sentido es muy fácil encontrar opiniones como:

1. Yo soy hablante nativo del español
2. Canadá es un país bilingüe

Para el caso 1, vemos cómo desde el punto de vista subjetivo el sujeto hace una comparación de sí mismo con la lengua hablada. Aquí no se determina el contexto o la

¹ Es evidente que no podemos pensar que en Colombia se de el Monolingüismo, dada su riqueza cultural y étnica, necesariamente tenemos que aludir al concepto de multilingüismo y multiculturalismo. Sin embargo, la acepción que toma en este momento el concepto de Monolingüismo para este apartado se da para determinar que en nuestro país existe un dominio superior de una lengua materna. El 94% de nuestra población habla español.

situación de uso de la lengua, simplemente se afirma que ya se ha adquirido un dominio en la lengua. Para el caso 2, el contexto geográfico se impone y se determina que independientemente de los sujetos que hablan las lenguas, sus preferencias o sus gustos por esa lengua no son relevantes. Lo único importante es el hecho geográfico y cultural en donde conviven esas lenguas.

La distinción anterior nos lleva a pensar en la importancia de considerar ambos aspectos y más tratándose aún de situaciones en donde una lengua se impone por encima de la otra. Lo que queda claro es que cuando hablamos de aprender o adquirir una lengua, ya sea la materna o la extranjera, hay aspectos de naturaleza individual (internos) y aspectos de naturaleza social (externos) que condicionan dicho proceso (adquisición o aprendizaje). Aprender una lengua no significa simplemente crear en el sujeto una conciencia de la importancia que esto tiene; es necesario crear situaciones sociales y culturales que orienten dicha conciencia. Lo anterior es un proceso que demanda tiempo y la relación con muchas variables. Pensemos por un momento en una situación en la que el sujeto siente la motivación por aprender una lengua, pero su contexto social lo inhibe para usarla, lo anterior produce en él, como sostienen Giles y Schumann, (citado en Ellis, 1999) un choque que se manifiesta en desmotivación y en un posible rechazo por esa lengua.

Puede darse el caso contrario en donde el sujeto no se siente atraído por la lengua pero su contexto le hace ver la importancia de usarla. La respuesta se da en un aislamiento de él con el grupo y el rechazo por dicha lengua. Esto puede verse en situaciones en donde se habla una lengua y sus usuarios se muestran renuentes a aprenderla. Este es el caso de los hablantes que afirman haber estado por un período de tiempo en un país que no es el de su origen y no han aprendido, ni adquirido la lengua que se usa mayoritariamente en ese contexto. En palabras de Giles (1981) esto es evidente en el proceso de la acomodación de los grupos, en donde el grupo que llega (ingroup) no quiere asimilarse al grupo objetivo (outgroup).

A la luz de estos ejemplos, es evidente que hablar del aprendizaje o de la adquisición de lenguas no es un fenómeno sencillo de analizar, en tanto que existen considerables factores que están asociados a dicho proceso. No podríamos hablar de aprender o adquirir una lengua extranjera al margen de la consideración de factores de naturaleza individual y social. En este sentido Ellis (1991) es muy claro al afirmar que el desempeño en una L2 está determinado por situaciones sociales como el contexto; situaciones personales como las características individuales del aprendiz (motivación, aptitudes, actitudes, estilos cognitivos, personalidad), las oportunidades que se le deben brindar, como también las estrategias que debe usar para lograr un buen desempeño en dicho proceso. Veamos el siguiente esquema que representa este entramado de relaciones.

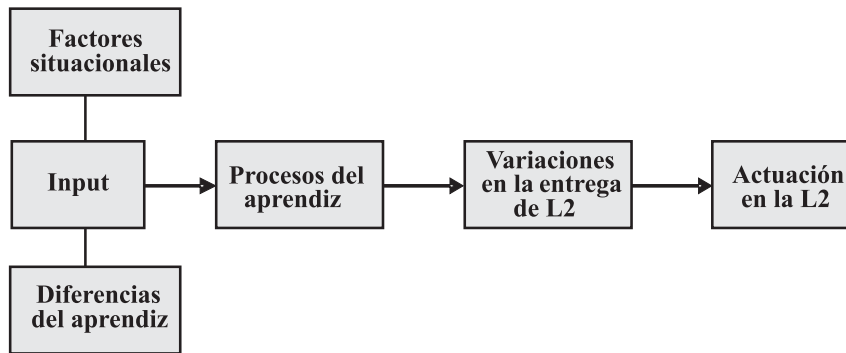


Diagrama 1. Factores Asociados con la adquisición de una segunda lengua

Si se examina este esquema se puede ver que usar una lengua implica la inclusión y consideración de un sinnúmero de aspectos. En este sentido debemos recordar los planteamientos de Halliday (1978) en relación con los fines de una lengua. Para él, la lengua debía servir como herramienta que permitiera alcanzar fines sociales, es decir, fines que fueran importantes para el sujeto en su accionar social. Él propuso como estructura una serie de 7 funciones que debían ser cumplidas en toda forma de uso del lenguaje:

1. Instrumental (quiero): para satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (haz lo que te digo): para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva (yo y tú): para involucrar a otras personas
4. Personal (aquí estoy): para identificar y manifestar el yo.
5. Heurística (dime por qué): para explorar el mundo exterior e interior.
6. Imaginativa (finjamos): para crear un mundo propio
7. Informativa (tengo algo que decirte): para comunicar nuevos informes.

En la actualidad existe mucho más convencimiento de ver al lenguaje como un hecho social y a la lengua como una herramienta que posibilita los encuentros de los seres humanos y que les permite crear mundos posibles. Estos planteamientos aplican a cualquier lengua independientemente de si ésta es la materna o la segunda lengua. Es más, existe un gran consenso a la hora de establecer las conexiones entre un código y otro a la luz de las necesidades sociales que se deben satisfacer en el momento del uso de la lengua. Veamos cómo se ha dado razón de estas conexiones:

A comienzos de los años 60, hubo una fuerte creencia en la idea que los errores o las dificultades presentadas en una segunda lengua se debían a la primera, y que así se comenzaban a establecer diferencias entre una lengua y otra. Se llegó a pensar que el conocimiento sobre la lengua materna que poseía el aprendiz interfería en el aprendizaje de la segunda lengua; y que sólo en el caso en que se encontraban similitudes entre ambas lenguas, éstas servían para motivar e impulsar el aprendizaje de las mismas. En este ejercicio cobró importancia lo que muchos psicolingüistas denominaron *la transferencia de lengua*. Inicialmente, este fenómeno se entendió como

el traspaso de elementos de un código a otro y no como el uso de un conocimiento lingüístico que puede favorecer el aprendizaje o la adquisición de un nuevo código.

Al hacer un análisis de los traslados de un código a otro, se observó que el resultado era una transferencia positiva y negativa. En este sentido muchos maestros de lengua empezaron a trabajar en los puntos negativos de la transferencia. Una de las herramientas metodológicas que se utilizó fue el Análisis Contrastivo. Esta herramienta se empleó para detectar los errores más comunes que presentaban los hablantes en el uso de una segunda lengua. A partir de la detección de esos errores se crearon las estrategias que les permitirían a los alumnos sobrepasar más fácilmente las dificultades en el aprendizaje de la lengua. El listado con dichas dificultades sirvió de insumo invaluable para los diseñadores de programas en lengua extranjera.

Conexión entre la lengua materna y la segunda lengua

A partir de los anteriores postulados, se investigó la conexión entre la segunda lengua y la lengua materna desde dos perspectivas diferentes: una fue el análisis de los errores del aprendiz, y la otra la teoría de la Aculturación, que da cuenta de cómo se desarrolla el proceso del Interlenguaje. En relación con la primera, se recogieron y examinaron un gran número de muestras, con el fin de descubrir los diferentes tipos de errores que cometían los aprendices. Esos errores se clasificaban de acuerdo con si podían ser predecibles por el análisis contrastivo, o si se producían como formas naturales que ocurren en la adquisición de la lengua materna. La evidencia mostrada en el análisis de esos errores validó la conexión entre la lengua materna y la segunda lengua, en tanto que los errores eran los mismos en ambas lenguas.

Desde esta perspectiva, el análisis de los errores se usó también para confirmar la hipótesis sobre la conexión entre la segunda lengua y la lengua materna. El análisis de errores llevó a asumir que el aprendizaje de estructuras complejas y en las que el aprendiz presentaba muchos errores, debía darse en una etapa posterior, una vez se hubieran abordado estructuras simples. Con base en estos planteamientos se hizo posible entonces trabajar en un orden en el desarrollo basado en la frecuencia de los errores. Por ejemplo, si una gran cantidad de errores se daba en el uso de los plurales, más que en los pronombres, entonces se asumía que los plurales se adquirirían después de los pronombres. En conclusión, el orden de dificultad se equiparaba con el orden en la adquisición.

Sólo hasta finales de los años 60 este análisis se sometió a pruebas empíricas para validar su pertinencia. La pregunta que todos buscaban resolver era si los errores cometidos por los aprendices de una segunda lengua obedecían a los problemas en su lengua materna. Los hallazgos encontrados por Dulay y Burt (1973) (En Stern, H.H, 1991) a manera de ejemplo, reflejaron grandes dudas acerca de si la transferencia negativa era un aspecto determinante en la adquisición de una segunda lengua. A este

respecto, se encontró que muchos de los errores gramaticales no fueron explicados por la interferencia de la lengua materna. Schumann (1978) refutó estos planteamientos mencionando que el análisis se hizo más desde una perspectiva de la lengua misma y no obedeció a un análisis entre las lenguas. En ese sentido propuso una forma distinta de dar cuenta de esa conexión.

Este autor propone la denominada teoría de la Aculturación (1978), que enfatiza la necesidad del aprendiz de adaptarse a una nueva lengua y consecuentemente a una nueva cultura. En ese proceso de adaptación se analiza el esfuerzo del aprendiz por resolver el problema de moverse de su lengua materna, como el sistema de referencia existente, al sistema de referencia nuevo. Por su parte Selinker (1994), desde su interés en sustentar su teoría del *Interlenguaje*, entendida como el proceso natural que sigue todo individuo cuando decide aprender una lengua distinta a la materna, aprovecha el planteamiento de Schumann para apoyar su idea de que el aprendiz, hasta cierto punto, desarrolla el sistema de su segunda lengua sobre la base de su lengua materna.

Muchas preguntas no se pudieron responder a la luz de las investigaciones. En particular, no se le dio suficiente atención a la consideración de los efectos de la lengua materna sobre la segunda lengua que operaban de maneras distintas a los de la transferencia. En este sentido, la teoría de la transferencia se ligó a una visión particular del aprendizaje de lenguas como una serie de hábitos que podrían desarrollarse a través de la práctica y el refuerzo. Con el fin de fortalecer este punto de vista se hizo necesario demostrar que los viejos hábitos de la lengua materna no se adquirirían de la misma manera como se adquieren aquellos de la segunda lengua. Como consecuencia, se trató de mostrar que los errores en la segunda lengua no provenían de la interferencia.

Por el contrario, se mostró que la lengua materna puede contribuir al aprendizaje de una segunda lengua en diferentes formas. Por ejemplo, los aprendices transfieren las reglas de su lengua materna a la segunda lengua dando como resultado aprendizajes más rápidos y efectivos². Otra manera en la que los aprendices también pueden usar la lengua materna como fuente de aprendizaje se da a través del préstamo en el que conscientemente se “prestan” elementos de la lengua materna para mejorar la actuación en la segunda, como en el caso de los cognados positivos. También podría ser posible que existieran algunos obstáculos lingüísticos en los que las diferencias entre la lengua materna y la segunda se constituyeran en dificultades³. Esto nos llevaría a pensar que la transferencia ocurre sólo bajo ciertas condiciones lingüísticas.

² Por ejemplo, una vez que el aprendiz ha adquirido una estructura interrogativa en su lengua materna, éste conocimiento le es útil para la construcción de estructuras interrogativas en segunda lengua.

³ Por ejemplo cuando en segunda lengua se quiere dar información personal referida a la edad: *I have twenty years old*, en lugar de: *I'm twenty years old*. Vemos otro caso en la posición que juega el adjetivo en una estructura en inglés distinto al español: *I live in a beautiful house* en contraste con “Yo vivo en una casa hermosa”.

Por otra parte, una de las creencias de la hipótesis del *análisis contrastivo* era que los aprendices con diferentes lenguas maternas aprendían una segunda lengua de manera distinta como resultado de una transferencia negativa. Esta metodología no consideraba la posibilidad que los aprendices de una segunda lengua siguieran una *Ruta Natural* en la adquisición de la segunda lengua. Este tipo de pensamientos estuvo motivado por investigaciones centradas en la adquisición de la lengua materna, que mostraban que los niños aprendían su lengua materna siguiendo una ruta predecible en la adquisición de estructuras como las negativas e interrogativas y un gran número de morfemas. Si esto era cierto para la adquisición de la primera lengua y de acuerdo con los estudios sobre los errores de los aprendices en la segunda lengua, entonces la transferencia negativa no era el factor determinante en la adquisición de la segunda lengua. La adquisición de una segunda lengua sigue una secuencia natural de desarrollo, esto quiere decir que todos los aprendices, indistintamente de la lengua materna que se tenga, aprenden la gramática de la segunda lengua en un orden fijo.

La *Ruta Natural del* desarrollo en la adquisición de la lengua materna es igual a la de la adquisición de una segunda lengua (Este fenómeno llegó a ser entendido como la hipótesis comparativa de: $L2=L1$). Esta hipótesis se confirma en términos de definir el proceso que sigue todo ser humano en la adquisición de una lengua. Este proceso es universal y aplica de la misma manera bien sea si se adquiere la lengua como materna o como segunda lengua. Por ejemplo, es natural que en el proceso de adquisición, si bien se puede estar expuesto a un vasto repertorio del lenguaje, éste sólo se adquiera poco a poco, es decir, no podríamos esperar que se adquieran ciertos elementos del lenguaje, sin antes haber adquirido otros. En el caso del aprendizaje, el proceso que se realiza para aprender una lengua extranjera, es similar al seguido en el aprendizaje de la lengua materna, por ejemplo, es evidente que el estudiante en su proceso siga la misma ruta, es decir, para aprender la lengua, necesita ir de lo simple a lo complejo y para entender lo complejo, requiere de un conocimiento previo que le permita entender el nuevo conocimiento. A esta altura, queremos resaltar que los fenómenos de la adquisición y del aprendizaje son universales y siguen una misma ruta en tanto que son procesos que aplican de igual manera en todo desarrollo del lenguaje. Lo anterior significa que el aprender y el adquirir son procesos que están vinculados no sólo con desarrollos lingüísticos sino psicológicos- personales, sociales y culturales.

La hipótesis de $L2=L1$ se confirmó a través de estudios longitudinales en aprendices de segunda lengua. Estas investigaciones permitieron comparar las formas en que los aprendices adquieren una segunda lengua y su lengua materna. Dichos estudios corroboraron la similitud de los procesos de adquisición entre la lengua materna y la segunda lengua.

Importancia de la lengua materna

Con base en estudios antes mencionados, es evidente la importancia que tiene la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Un aprendiz frecuentemente hace uso del conocimiento de su primera lengua para aprender el segundo código. Sin embargo, la pregunta es ¿hasta qué punto hay plena conciencia de esta conexión? y ¿hasta qué punto se está desarrollando la lengua materna de tal suerte que el aprendiz pueda transferir lo que sabe y lo que conoce a una segunda lengua? En este sentido, el área de lenguas extranjeras y específicamente la prueba de Inglés del Examen de Estado del ICFES, busca que el estudiante transfiera su conocimiento lingüístico y pragmático de su lengua materna a la comprensión de situaciones o eventos presentados en una segunda lengua. Para ejemplificar esta transferencia, podemos citar, a manera de ejemplo, la experiencia de Wilga Rivers (citada en Stern H.H. 1991), reconocida especialista en pedagogía de lenguas, quien sustenta que a pesar de su conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, encontró que en su afán por comunicarse en español siempre hacía conexiones con otras lenguas estudiadas previamente y en las que no tenía mucho dominio. La autora cita los siguientes ejemplos:

“Cuando empezaba a decir una oración en español, tendía a pensar en alemán *“ich...aber”*, y en esta lengua no soy muy fluida”.

“...por otra parte me encontraba diciendo *“Buon giorno”* en lugar de “Buenos días”, ¿por qué ahora en italiano?”.

“Algunos sonidos en alemán están aún en mi mente. En la mañana me tengo que concentrar en qué lengua debo usar. Usar la lengua en la que soy más débil me hace ver como hablando extranjero, pero ¿es apropiado?”.

El ejemplo presentado por Stern, nos permite identificar tres problemas fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera:

1. La dominancia en la mente del aprendiz de su primera lengua y de otras lenguas aprendidas previamente, y la no adecuación del conocimiento del aprendiz al aprendizaje de la nueva lengua. (Conexión entre L1 y L2)
2. Las diferentes formas de aprender una lengua, es decir, de manera deliberada y consciente, o de una manera más inconsciente y automática o intuitiva.
3. La necesidad de comunicarse hace posible que el individuo tenga que prestar atención a las formas lingüísticas, es decir, al código, y simultáneamente a su necesidad de comunicar algo a través de ese código.

Frente al primer punto, la conexión entre la lengua materna y la segunda lengua, surgen preguntas tales como: ¿Hasta qué punto se debería motivar al aprendiz a

explotar el conocimiento que tiene de su lengua materna para aprender una nueva lengua?, o ¿deberíamos separar completamente el aprendizaje de una lengua y otra?

En relación con el segundo punto, valdría preguntarse si se deberían tratar las tareas de lengua como un problema cognitivo, y de desarrollo de habilidades mentales, o si deberían ser tratadas como un evento puramente intuitivo? A la luz de este planteamiento podemos recuperar lo que Krashen et al. (1983) propuso a la hora de distinguir el proceso de la adquisición y de aprendizaje. Para Krashen, el aprendizaje de una lengua es un proceso consciente, mientras que la adquisición es un proceso inconsciente o automático. En el aprendizaje, el aprendiz debe saber y conocer las reglas de la lengua, lo cual le permite monitorear constantemente su producción, mientras que en la adquisición, el monitoreo se da más lento, en tanto que no hay un control consciente del código lingüístico usado. En el aprendizaje hay un interés marcado en el *cómo* se dicen las cosas, mientras que para la adquisición se privilegia el *qué* se dice, es decir, se le da importancia a los mensajes. A manera de conclusión podríamos afirmar que algunas cosas serían aprendidas más rápidamente en una L2, si las supiéramos y conociéramos en nuestra lengua materna.

En relación con el tercer punto, el dilema del desarrollo de la competencia comunicativa es evidente. Anteriormente, la enseñanza de lenguas centraba su atención en el estudio del código, es decir, en su estructura, lo cual lo convertía en el objeto de estudio para los diferentes programas de lenguas. En este sentido, no se asociaba el hecho de aprender lenguas con el desarrollo de los procesos comunicativos. Sólo en estas últimas décadas, años 80 y 90, (en nuestro país) el interés se ha dado al estudio del acto comunicativo como el evento en el cual, el individuo vincula la importancia de aprender lenguas con la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas que le permiten acceder a los beneficios dados por culturas y sociedades diferentes a la suya. Al reflexionar sobre el desarrollo de estas habilidades igualmente nos encontramos con una pregunta relacionada con el grado de universalidad que tiene el desarrollar habilidades comunicativas independientemente del código que se esté empleando.

A manera de ilustración, pareciera que el desarrollo de habilidades comunicativas fuera un acto transferible de un código a otro. Si tomamos el caso de la lectura y en particular la comprensión, observamos que este proceso es puramente cognitivo. Por lo tanto, las estrategias lectoras que se utilicen en L1 pueden ser empleadas en la L2. A este respecto Rico (2005) sostiene que en el acto lector se ponen en juego habilidades de pensamiento que son universales y que no vienen estructuradas en ningún código. Por tal razón, si se desarrollan estas habilidades en lengua materna, el aprendiz de L2 gozaría de mejores desempeños en lectura en una segunda lengua.

Rico et al. (2005) desarrollaron una investigación cuyo objetivo era validar una estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas lectoras en

contextos de L2. Esta estrategia tuvo como hipótesis fundamental corroborar el hecho de si las habilidades de pensamiento desarrolladas en lengua materna podían ser transferibles a tareas de lectura en segunda lengua. Las habilidades de pensamiento que se tuvieron en cuenta en esta investigación correspondieron a los niveles de lectura, que desde *Pedagogía Conceptual*, se han identificado para la lectura afectiva elemental y la cognitiva básica. Para el primer nivel se consideró la habilidad del estudiante para valorar los textos y seleccionar aquellos que sólo le permiten desarrollar una tarea académica. En este nivel se examinó la habilidad del estudiante para establecer temas y para identificar información importante (relevante) del texto.

En el segundo nivel, se buscó determinar la habilidad del estudiante para inferir información a través de ejercicios de análisis y definición. La población que se consideró para este estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios quienes cursaban los primeros semestres de sus carreras. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que las dificultades encontradas en los estudiantes en relación con el desarrollo de las habilidades de pensamiento (tematizar, relieves e inferir) eran las mismas tanto en L1 como en L2. Por esta razón el equipo de investigadores decidió hacer una intervención pedagógica en la cual, a través del diseño de unos talleres, se pretendía desarrollar estas habilidades en los estudiantes universitarios.

A la luz de estos planteamientos investigadores como Alderson (1984), sostienen que el problema de lectura no es un problema de código, sino un problema de desarrollo de habilidades. En palabras de este autor, lectores que aunque no tienen problemas con la lengua, encuentran muy difícil procesar información registrada en el texto. Por esta razón, este autor sugiere desarrollar estrategias para el manejo de tipos particulares de organización lingüística que ayuden al desglosamiento del texto y llevar a cabo un trabajo más enfático en la predicción del significado de palabras usando el contexto. Como menciona Alderson, este tipo de procedimientos se realiza indistintamente del código que se use y produce muy buenos resultados.

Jolly (citado en Alderson 1984) afirma que el éxito en la lectura en L2 depende de la habilidad de lectura desarrollada en L1, lo cual implica más que un buen conocimiento de inglés, la transferencia de habilidades lectoras de un código a otro. Coady (1979) (citado por Alderson, 1984) apoya este punto de vista al asegurar que la lectura en un segundo idioma es un problema de lectura y no un problema del código. La hipótesis de los universales de lectura de la misma manera establece “el proceso de lectura es muy similar para todos los idiomas”. Si esto es así, se esperaría que los buenos lectores en lengua nativa fueran buenos lectores en L2.

Dos de las hipótesis que Alderson (1984) presenta y que han sido planteadas son:

1. Los bajos niveles de lectura en una L2 se deben a una pobre habilidad lectora en L1.

2. Los bajos niveles de lectura en una L2 son ocasionados por un bajo conocimiento de la L2.

Las anteriores hipótesis deben ser delimitadas en tanto que hay muchos factores asociados al desarrollo de la habilidad lectora tanto en L1 como en L2, que hacen que se presenten de formas distintas. Es así como Alderson (1984) sugiere hacer unas modificaciones a esas hipótesis que hagan posible hallar soluciones a los problemas presentados en lectura en ambas lenguas. Alderson (1984) menciona que:

1. Los bajos niveles de lectura en una L2 se originan en el uso de estrategias incorrectas para leer en la L2, que son diferentes a las utilizadas en L1.
2. Los bajos niveles de lectura en una L2 se deben a la no utilización de estrategias de lectura en L1 y el poco conocimiento de la L2. Los buenos lectores en lengua nativa, leerán bien en L2 cuando hayan pasado por un entrenamiento en la habilidad lectora.

Las anteriores hipótesis de trabajo, más que permitir llegar a solucionar problemas referidos a la habilidad lectora tanto en lengua materna como en segunda lengua, nos motiva a emprender investigaciones en donde veamos las posibles conexiones entre una y otra lengua en situaciones académicas reales. Lo anterior ayudará a la comprensión de cómo las habilidades comunicativas pueden ser transferibles de un código a otro.

Finalmente y para concluir, nadie duda sobre la importancia que tiene la lengua materna en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. No podemos pretender que en situaciones de aprendizaje nuestros estudiantes “piensen en una segunda lengua”. Este evento es puramente cognitivo y como tal merece ser desarrollado tanto en una lengua como en la otra. Recordemos que aprender una lengua no es simplemente aprender la gramática de esa lengua. Aprender una lengua también implica desarrollar procesos de pensamiento, los cuales son universales y aplican a cualquier código que se use. A la luz de este planteamiento, el Nuevo Examen de Estado busca detonar en el estudiante todas estas habilidades que le permitan interpretar enunciados y textos, argumentar o defender opiniones o posiciones, y proponer alternativas de solución a problemas dados. Invitamos a las áreas tanto de lengua materna como de lengua extranjera a pensar en un trabajo conjunto en el que se discuta el qué, porqué y para qué enseñar una lengua en nuestro contexto.

LA PRUEBA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se describen los criterios de evaluación tenidos en cuenta en la prueba de lengua extranjera como parte del Examen de Estado desde el año 1980 hasta la fecha. En segundo lugar, hacemos una breve descripción de la propuesta evaluativa desde el año 2000 hasta el año 2005 y finalmente describimos la nueva propuesta de evaluación de la prueba de inglés de 2006.

Cómo se ha abordado

La prueba de lengua extranjera forma parte del Examen de Estado a partir del año 1980. Desde entonces, esta prueba ha tenido varios cambios como respuesta a las transformaciones en la educación del país. Estas transformaciones a su vez han respondido a diversos enfoques de enseñanza de lengua extranjera que circulan en el mundo. Dichos enfoques van desde la era estructuralista, cuya escuela contempló métodos como el de gramática y traducción y el método audio-lingual hasta llegar al enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras. De esta manera la prueba de lengua extranjera ha tenido en cuenta distintas formas de preguntar, las cuales reflejan los enfoques y métodos antes mencionados, de tal suerte que ha incluido preguntas de traducción, de sinónimos, de cambio de tiempo verbal, de lectura de gráficas y de estrategias de lectura. Todo esto tuvo lugar entre las décadas de los años 80 y 90 (González y Castañeda, 2004). A finales de los años noventa, la prueba de lengua extranjera tuvo una serie de cambios significativos como se describe a continuación.

De los años 2000 a 2005

En respuesta a los cambios en el sistema educativo colombiano, hacia finales de los años 90 y comienzos de 2000, el Examen de Estado sufre una serie de transformaciones que tienen lugar bajo un proyecto del ICFES denominado “Reconceptualización de los Exámenes de Estado”. Después de más de dos décadas, era la primera vez que tanto los profesionales de las distintas áreas del entonces llamado Servicio Nacional de Pruebas, como un grupo de asesores externos, se proponía tal transformación. Se realizaron entonces cambios desde lo conceptual de las áreas hasta los instrumentos de evaluación, basados en un enfoque de evaluación por competencias. Adicionalmente, se propone la estructuración del Examen de Estado en dos grandes componentes: el núcleo común; en el cual se evalúan las competencias básicas de los estudiantes, y el componente flexible con dos líneas: una de profundización y una interdisciplinaria. Este componente evalúa las competencias en niveles de mayor complejidad.

Para el caso del área de lenguas extranjeras, se incluye la evaluación de las competencias siguiendo la propuesta evaluativa de Lyle Bachman (1990), en la cual se contempla la evaluación de la competencia del lenguaje haciendo distinciones entre la competencia organizativa y la competencia pragmática (Rico y González, 1999). De manera simultánea el Ministerio de Educación Nacional a finales del año 1999, publica los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros que coinciden con la propuesta evaluativa del ICFES. Esto le permite al ente evaluador planear una estrategia de socialización de los cambios evaluativos y evidenciar su correlación con lo emanado por el MEN.

Retomando la propuesta evaluativa de Bachman (1990), en el marco conceptual de la prueba de lengua extranjera se contempla la evaluación de la competencia organizativa y la pragmática. Por consiguiente, el objetivo es indagar por un conocimiento más funcional y menos estructural de la competencia del lenguaje. La competencia organizativa es evaluada en el núcleo común del Examen de Estado a través de la competencia gramatical, la competencia textual y la coherencia textual. La competencia pragmática por su parte, se propone para ser evaluada en el componente flexible en la línea de profundización a través de las competencias ilocutiva y la competencia sociolingüística (Rico y González, 1999).

Socialización y retroalimentación de la propuesta evaluativa de 2000

Entre los años 2000 y 2005 el ICFES se dio a la tarea de acercarse más a los usuarios de sus pruebas (docentes, directivos y estudiantes). Es por ello que inició distintos talleres de socialización de su propuesta evaluativa a nivel nacional. Como parte de este proceso de socialización, a mediados del año 2001 se realizó un seminario interno de análisis de resultados, cuyo objetivo era revisar y comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en los primeros dos años de aplicación del nuevo examen. En este seminario participaron docentes e investigadores quienes, desde una perspectiva crítica, discutieron los resultados obtenidos por la población tomando en cuenta el marco conceptual del área y del instrumento de evaluación. Con base en lo anterior, se puede evidenciar la tendencia en los procesos de enseñanza en el país. A partir de este análisis se generó un documento denominado: 'Lo que nos dicen las pruebas acerca de la educación -Lengua Extranjera' (Rodríguez, J. y otros, 2001), que incluye entre otras las siguientes conclusiones:

- “La prueba demuestra fortalezas en cuanto permite vislumbrar si los estudiantes reconocen y manejan situaciones y temas de la cotidianidad. De igual manera permite determinar el dominio de aspectos básicos de la gramática de la lengua.” (Ibíd.).
- “A partir de los resultados de la prueba podría aseverarse que las prácticas pedagógicas que predominan en las aulas de lengua no otorgan mayor valor al lenguaje no verbal.” (Ibíd.).

- “En relación con el tipo de preguntas o situaciones evaluativas, los estudiantes presentan niveles relativamente altos en la construcción de oraciones, interpretación de gráficas y construcción de párrafos. Esto lleva a pensar que existe una tendencia hacia la enseñanza formal de la lengua y se ha descuidado un poco el uso de la misma en contextos comunicativos.” (Ibíd.).
- “Aún cuando los resultados no evidencian altos grados de familiaridad con las prácticas comunicativas, es cierto que se están gestando cambios que están en proceso lo cual ha incentivado a los docentes a emprender jornadas de reflexión y capacitación, y proyectos de investigación, entre otros, en donde constantemente se cuestiona las prácticas pedagógicas asumidas y se proponen alternativas de solución a las problemáticas presentadas.” (Ibíd.).
- “La competencia gramatical ha sido la más difundida y la más trabajada durante estos años en cuanto a la lengua extranjera. Es tiempo de reconocer la importancia del desarrollo de otras competencias para lograr un verdadero intercambio comunicativo en el que la lengua sea el medio para movilizar infinidad de saberes.” (Ibíd.).

Estas conclusiones evidencian algo que siempre está presente en la discusión sobre lo que se enseña en el contexto de la lengua extranjera y lo que se debe enseñar, es decir, *el ser y el deber ser de la educación en idiomas extranjeros en el país*. Es así, que se pone de manifiesto la tendencia a la enseñanza de la lengua haciendo énfasis en su estructura y la poca atención que se le presta al aspecto funcional de la misma. Sin embargo, este documento también resalta la preocupación de grupos de docentes que buscan cualificar sus prácticas, a través de un proceso de reflexión y la participación en proyectos de investigación que cuestionan las mismas.

Por otra parte, gracias a la socialización de las pruebas, es importante mencionar que sus usuarios sugirieron ajustes y cambios tanto en las preguntas que la conformaban como en el marco conceptual. Se buscó entonces disminuir el número de preguntas centradas más en lo estructural que en lo comunicativo e incluir, en un mayor número de preguntas, el uso de contextos de habla más reales y por ende, más comunicativos.

En cuanto al marco conceptual, se discutió sobre la adaptación de la propuesta de Bachman (1990) a la prueba, en lo que respecta a la división de la competencia textual que este autor presenta, (en *competencia textual y coherencia textual*). Esta división no era del todo clara para algunos docentes y usuarios de la prueba en general. Es decir, no era suficiente con que se trabajara la competencia textual en la cual solamente se pretendía determinar la manera cómo se organiza retóricamente un texto, sino que era necesario determinar la coherencia global del mismo. En otras palabras, era necesario reconocer la intención del texto (del autor) para lograr dar cuenta de su estructura interna. Lo que preguntábamos con la competencia textual, obedecía más a la forma como se presentaba la información.

Finalmente, en el marco conceptual vigente hasta el año 2005 se evidencia la evaluación de la competencia pragmática como exclusiva para el componente flexible, línea de profundización, en tanto que la organizativa era evaluada en el núcleo común. Esto fue motivo de discusión ya que el núcleo común evalúa los aspectos básicos de la lengua, lo que lleva a pensar que la pragmática no es considerada como básica en la prueba de idiomas extranjeros. Es decir, los aspectos relacionados con los propósitos comunicativos, la identificación de registros, dialectos, referencias culturales y figuras de la lengua eran exclusivos para evaluarse en un nivel alto de complejidad.

Cambios en el año 2005

En este año, en el Examen de Estado se introducen cambios tales como el tiempo para responder la totalidad del examen y el número de preguntas en cada prueba. Por decisión de la dirección del ICFES, el tiempo de presentación del examen se reduce de un día y medio a un día, lo cual impone una reducción en el número de preguntas por prueba. Esto lleva a estructurarla de tal manera que el número de preguntas que se incluya se pueda contestar en el tiempo dado. Por ello, se redujo el número de preguntas a 24, y por ende, ello implicó una reducción en el número de contextos y textos que se incluyen en las pruebas a partir de 2005.

De otra parte, particularmente en lo que respecta a la prueba de lengua extranjera, por solicitud del Ministerio de Educación Nacional, se encargó a la Colegiatura del Área de Idiomas Extranjeros la elaboración de una prueba de inglés como lengua extranjera. La prueba fue piloteada en el mes de noviembre de 2005 y marzo de 2006, junto con una prueba diseñada por la universidad de Cambridge. Se estipuló que la prueba tuviera en cuenta los lineamientos trazados por el Programa Nacional de Bilingüismo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional. El programa en mención busca que los estudiantes que finalizan el ciclo educativo de la educación básica y media logren el nivel B1 de la escala del Marco Común Europeo. Sin embargo, el equipo colombiano elaboró la prueba, denominada Prueba de Referenciación Internacional- PRI- teniendo como marco de referencia otros marcos además del Marco Común Europeo. Ahora bien, puesto que se trataba de elaborar una prueba con otros referentes internacionales, la prueba diseñada por el equipo colombiano tuvo igualmente un equivalente al nivel intermedio del ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Indagaciones posteriores podrían también llevarnos a equiparar el instrumento con otras pruebas estandarizadas en otros países de habla inglesa como Australia o Canadá, para citar un par de ejemplos. A partir del pilotaje y sus correspondientes resultados se configuró la prueba que se ofreció en 2006 y que se describe a continuación.

Cambios en el año 2006

Además de tener en cuenta las bandas del Marco Común Europeo dentro de la prueba de lengua extranjera, particularmente inglés, realizamos cambios que se ajustan más al concepto de competencias básicas adoptado por el ICFES desde el año 1999 hasta la fecha, en lo que respecta a la inclusión de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Adicionalmente, se busca solucionar parte de los inconvenientes manifestados por los docentes en los espacios de socialización mencionados anteriormente en lo que respecta a la división de la competencia organizativa y pragmática en los dos componentes del Examen de Estado. En este orden de ideas, la estructura de esta nueva prueba está constituida por los siguientes aspectos: ejes curriculares, competencias, acciones y niveles.

En primer lugar, escogimos 3 **ejes curriculares**, a saber: 1. la comunicación social y personal, 2. culturas y comunidades y 3. conexiones con otras áreas, que sintetizan los 5 ejes curriculares propuestos en los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras, Inglés (MEN, 1999). Estos ejes se constituyen en las excusas a partir de las cuales se formulan las preguntas, es decir, cada texto, tanto escrito como gráfico, que conforma la prueba pertenece a uno de estos 3 ejes en la medida que ofrecen situaciones propias de cada uno.

En segundo lugar, como competencias específicas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras mantenemos las **competencias** organizativa y pragmática de Bachman (1990). Así mismo, como se mencionó anteriormente, se tuvo en cuenta el marco de las competencias básicas generales de interpretación, argumentación y proposición, pero como **acciones** que tienen lugar dentro de la competencia comunicativa. Cada una de las acciones es evaluada con diferentes ítems, con **niveles** progresivos de dificultad –alto, medio y bajo- correspondientes a las bandas A1, A2 y B1 propuestas en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés (MEN, 2006) y equivalentes a los niveles novato, intermedio y avanzado del Consejo Americano para la enseñanza de lenguas extranjeras.

A continuación describimos las acciones, las competencias específicas y algunas generalidades de la prueba.

Definición de las acciones

En 1998, se propone desde el ICFES, por Hernández y otros, la evaluación desde cuatro **competencias** básicas: la *comunicativa*, la *interpretativa*, la *argumentativa* y la *propositiva*. Aunque estos autores separan la competencia comunicativa de las otras, nosotros consideramos que la interpretación, la argumentación y la proposición son, más bien, acciones que permiten evidenciar dicha competencia.

Para estos autores, las competencias son definidas como “aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre y su interacción con contextos socio-culturales y disciplinares específicos” (Rocha y otros, 1998, pág. 17). Estamos de acuerdo con esta definición y coherente con ella, hemos escogido ejes temáticos en el campo social, cultural e interdisciplinar, ya que a partir de estas tres grandes áreas se recibe información, se adquiere conocimiento y se alcanza la comprensión al aprender una lengua extranjera (L2). Analicemos ahora qué entendemos por estas competencias – acciones, y cómo se evidencian en el aula.

Para Rocha y otros (1998) la competencia interpretativa o hermenéutica “hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean éstos sociales, científicos o artísticos” (Ibid, pág. 37). Según Castellanos (2002), las acciones de tipo interpretativo están orientadas a encontrar el sentido pleno de un texto, de un discurso, de una proposición, de una imagen, de una gráfica, de un esquema, de un mapa, de un problema, de argumentos de una teoría y de una propuesta. Para él, comprender e interpretar conllevan acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el contexto.

Aunque con diferente nombre, esta acción se ha desarrollado por mucho tiempo en nuestras aulas, asociada a los procesos de comprensión de lectura y comprensión auditiva de interacciones sociales. Esta es, quizá, una de las acciones que más se ha privilegiado y con la cual se han familiarizado nuestros estudiantes de L2.

Según Rocha y otros (1998), la competencia argumentativa o ética hace referencia “...a aquellas acciones a través de las cuales los seres humanos amplían o restringen las posibilidades de expresión del otro” (Ibid, pág. 39-40). “...se dirige tanto a mantener y fortalecer el reconocimiento de la necesidad de solidaridad en determinadas acciones sociales, de las diferencias y del respeto que ellas merecen, como a la construcción de una imagen de sí mismo en relación con los otros, ya que toda identidad se construye en la intersubjetividad” (Ibid. pág. 43-44). Castellanos (2002)⁴ por su parte, afirma que las acciones de tipo argumentativo son aquellas que “tienen como fin dar razón de una afirmación, se expresan en el porqué de una proposición, en la articulación de conceptos, teorías, en la demostración, en la conexión de reconstrucciones significativas de un texto, en el establecimiento de relaciones y en la organización de premisas para sustentar una conclusión.” Para él, la competencia argumentativa se entiende como aquella “acción dialógica, de interacción, donde se puede explicar el punto de vista, ser escuchado y valorado...Cuando se pretende evaluar la competencia argumentativa o ética, valoramos la capacidad del sujeto de explicar, situarse en el contexto de la democracia

⁴ No incluimos páginas de las citas de esta fuente porque se trata de una revista electrónica: “La universidad como proyecto social-cultural y el desarrollo de competencias. Revista electrónica TEMATIZANDO. Tercera edición, febrero- abril 2002. Unincca”.

participativa, el reconocimiento del otro, de las diferencias y del respeto en el juego intersubjetivo y la deliberación pública.”

Aunque ésta también es una acción familiar para los profesores de L2, licenciados en Lenguas, ya que en las aulas universitarias se promueve la realización de debates, paneles y mesas redondas, esta acción es menos frecuente que la anterior en las aulas de secundaria, dada la dificultad que implica la comunicación oral en la L2 para estudiantes que apenas reciben de una a dos horas de inglés semanal y que no cuentan con recursos suficientes para aprenderla.

La competencia propositiva o crítica por su parte, “es una actuación crítica y creativa en el sentido que plantea opciones o alternativas, ante la problemática presente en un orden discursivo determinado” (Rocha y otros, 1998, pág. 45). De otra parte, Castellanos (2002) afirma que las acciones de tipo propositivo son acciones que “implican la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de diversos mundos posibles, la propuesta de alternativas de solución a conflictos sociales, la elaboración de alternativas de explicación a un evento o a un conjunto de acontecimientos y la confrontación de perspectivas presentadas en los textos.” Esta acción “reconoce la existencia de un saber hacer estético, artístico, lúdico, que se produce en la vida cotidiana, en la ciudad, en los medios de comunicación masivos, en la universidad y en el mundo global.” Así, afirma Castellanos, “lo que se evalúa es el modo en que se organiza, se construye un texto, la capacidad de plantear razones, preguntas o enunciados no contenidos en el texto, estableciendo conexiones entre textos diferentes para construir uno nuevo; en síntesis la manera en que se plantea y se soluciona un problema”.

Esta acción es también familiar a los licenciados de Lenguas, pues muchos en su formación han vivenciado la importancia de una visión crítica de la sociedad, en la cual se proponen cambios adecuados al contexto de la situación particular que se analiza. Sin embargo, esta acción, al igual que la anterior, poco se desarrolla en la mayoría de las instituciones, por las mismas limitaciones en el uso de la L2. A pesar de estas dificultades, vale la pena recalcar la importancia de fomentar estas acciones en nuestras aulas, pues, como afirma Castellanos (2002), estas acciones son consideradas “modos de participación y construcción del conocimiento de la sociedad y la cultura”, en este caso no sólo del conocimiento de la sociedad y cultura extranjeras, sino de las propias también. Así estas acciones se pueden convertir en dinamizadoras de la construcción de identidad individual, social y nacional, dentro de un clima de respeto por el otro.

Las competencias específicas

Con el fin de comprender ampliamente la propuesta evaluativa de Bachman (1990) adoptada para la prueba de lengua extranjera del examen de estado, a continuación

haremos una breve descripción de su esquema partiendo de la propuesta de autores como Canale y Swain (1980).

Los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) han sido puntos de referencia actuales para la mayoría de los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa. Estos autores generan un constructo teórico de competencia comunicativa conformado por cuatro componentes diferentes o subcategorías: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis. La segunda tiene que ver con la capacidad que tiene el sujeto de producir enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación. En otras palabras, la competencia sociolingüística es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje y del discurso. Por su parte, la competencia discursiva se determina por la capacidad que desarrollan los usuarios de una lengua para utilizar diversos tipos de discursos y para organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Finalmente, la competencia estratégica refleja el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones; es decir, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que disponen con el fin de evitar que se rompa la comunicación o que transcurra por rutas no deseadas.

En la última década, la conceptualización presentada por Canale y Swain ha sido objeto de algunas modificaciones, entre las cuales se destaca el esquema de Lyle Bachman (1990) donde reorganiza y desglosa los componentes, de manera más detallada. Bachman responde a la pregunta de lo que significa saber una lengua. En este sentido propone un marco teórico que sustenta la manera como debe ser evaluada la habilidad comunicativa en lengua. Para ello se interesa en abordar dos aspectos claves: la naturaleza de la lengua y su uso. Estos aspectos se presentan en el siguiente diagrama:

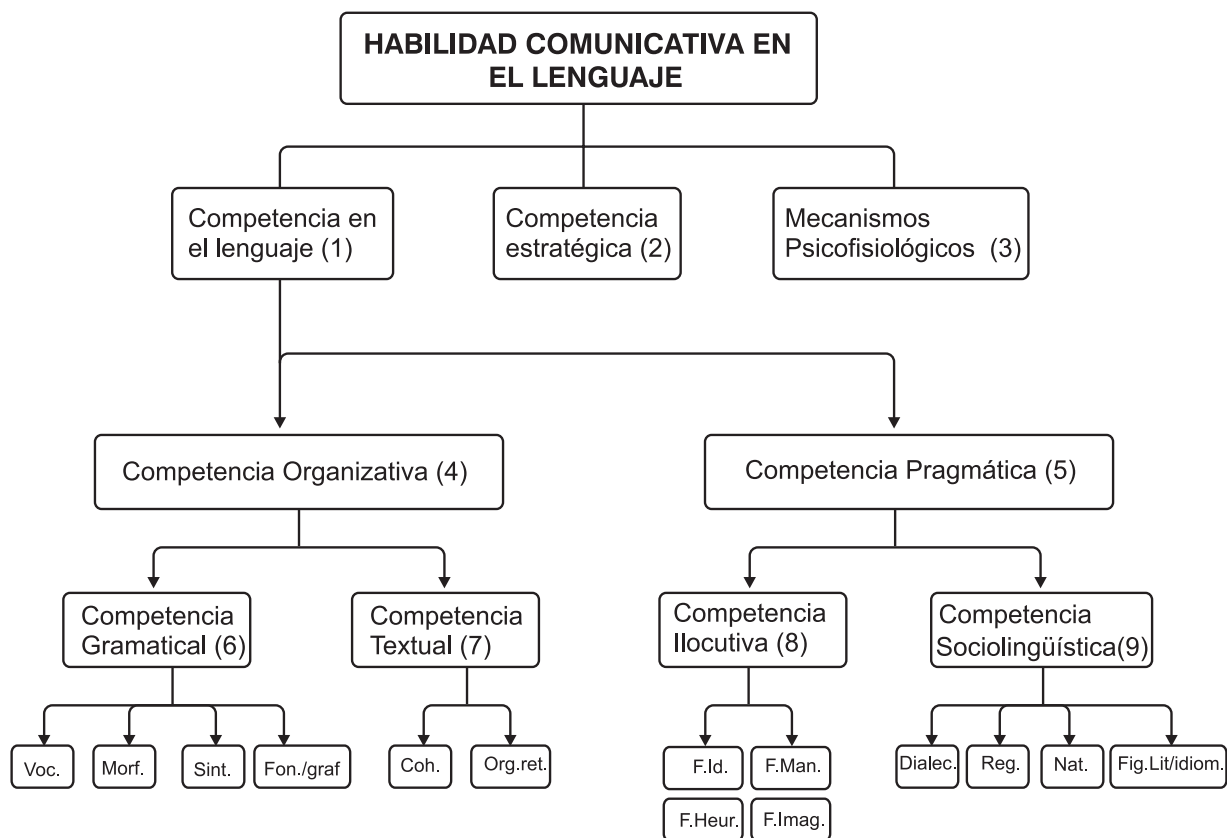


Diagrama 2. La Habilidad comunicativa en el lenguaje

Bachman (1990) presenta *la habilidad comunicativa en el lenguaje* como la necesidad que tiene el ser humano de expresar su pensamiento y simbolizar la realidad a través del lenguaje. Para ello reconoce que en todo proceso comunicativo el individuo posee una *competencia en el lenguaje* y se vale de una *competencia estratégica* y de unos *mecanismos psico-fisiológicos* que le permiten comunicarse e interrelacionarse con el mundo.

La competencia en el lenguaje (1) se refiere a la capacidad que tenemos los seres humanos de comunicarnos a través del lenguaje. Ello implica un conocimiento que ponemos al servicio de los demás sólo gracias al lenguaje. Bachman relaciona esta competencia con la competencia comunicativa descrita por Hymes (1972), por Munby (1978), por Canale y Swain (1980) y por Canale (1983).

Por su parte *la competencia estratégica* (2) y los *mecanismos psico-fisiológicos* (3) se refieren a las capacidades mentales y mecanismos físicos de los cuales se vale el ser humano para ejecutar y compartir ese conocimiento en un uso comunicativo del lenguaje.

Bachman subdivide la competencia del lenguaje en una *competencia organizativa* y una *competencia pragmática*. La primera, tiene que ver con el control que tiene el usuario de las estructuras formales de la lengua y la segunda, se relaciona con el uso funcional de la lengua, es decir, con la adecuación de la lengua al contexto en el cual se está usando.

Ahora bien, *la competencia organizativa* (4) Bachman la subdivide en *competencia gramatical* (6) y *competencia textual* (7). La primera, se refiere al grado en el cual los usuarios de la lengua manejan y/o dominan el código lingüístico incluyendo el conocimiento de:

- a. vocabulario.
- b. reglas de pronunciación y deletreo.
- c. aspectos morfológicos (identificación de categorías morfológicas: sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.).
- d. sintaxis: organización de los elementos constitutivos de la oración, identificación de los roles de dichos elementos.
- e. elementos fonéticos y grafémicos.
- f. semántica: reconocimiento de significados.
- g. entonación.

La segunda, *competencia textual*, se refiere a la habilidad del usuario para combinar ideas y lograr una cohesión y coherencia textual. Lo que se busca es desarrollar la habilidad para la construcción del discurso. En este sentido se trabaja en:

- a. cohesión: uso de pronombres, conectores gramaticales (conjunciones, adverbios, palabras de transición, etc).
- b. organización retórica: descubrir cómo se organiza el discurso a través de la identificación de las relaciones sintagmáticas de concordancia (singulares/plurales) y de régimen (preposición + ing) y las relaciones paradigmáticas o de selección de elementos adecuados dentro de la gama de posibilidades que la lengua ofrece.

En relación con *la competencia pragmática* (5), entendida por Bachman como la habilidad que tiene el usuario de emplear la lengua con propósitos comunicativos y en situaciones comunicativas particulares, ello implica que todo usuario deba desarrollar una *competencia ilocutiva* y una *competencia sociolingüística*. La primera, entendida como la habilidad que tiene el hablante para satisfacer los propósitos comunicativos dependiendo de las situaciones comunicativas en las que se encuentra. Lo anterior le implica reconocer unos rasgos funcionales de la lengua (usa la lengua para describir, narrar, persuadir, preguntar, indagar etc.) y además le implica desarrollar unas habilidades para:

- a. expresar ideas y emociones (función ideacional).
- b. usar la lengua para enseñar, aprender, resolver problemas (función heurística).
- c. ser creativos (función imaginativa).
- d. hacer las cosas (función manipulativa).

Por su parte, *la competencia sociolingüística* se refiere a la habilidad del usuario en el manejo de la lengua teniendo en cuenta los diferentes contextos comunicativos. Para ello es necesario desarrollar:

- a. una sensibilidad en el reconocimiento de los dialectos, registros, naturalidad en el uso del lenguaje.
- b. una comprensión de los referentes culturales y las figuras de la lengua.
- c. una sensibilidad en el reconocimiento de tópicos, roles de los participantes, escenarios de comunicación, los estilos de los hablantes, etc.

Generalidades de la prueba

Una vez mencionados los anteriores aspectos, en cuanto a las preguntas, éstas están encaminadas a dar cuenta de las competencias antes descritas de una manera integrada, es decir, no es necesario contar con preguntas que de manera explícita indaguen por la estructura de la lengua per se. Por el contrario, todo está centrado en contextos comunicativos reales en los cuales la estructura sea evaluada de manera indirecta.

Por tanto, se busca ir más allá de la evaluación de elementos discretos en el aprendizaje de la lengua extranjera, tales como la gramática y el vocabulario, y privilegiar la evaluación de acciones tales como la interpretación, la argumentación, y la proposición, que permiten evidenciar verdaderamente la competencia comunicativa de los estudiantes. A su vez, esas acciones se constituyen en modos de participación y construcción del conocimiento de la sociedad y la cultura.

Aunque las acciones de argumentar y proponer son evaluadas indirectamente, dada la naturaleza cerrada de la prueba ICFES, permiten evidenciar que el aprendizaje del inglés es una herramienta que sirve no sólo para interpretar los sentidos de los textos o las interacciones sociales, sino que a través de él se puede argumentar, se pueden sustentar posiciones desde el texto, desde el lector, desde el discurso, situándose en el contexto de la democracia participativa, del reconocimiento del otro y de las diferencias que puedan surgir de la interacción entre los sujetos. Igualmente, el idioma extranjero es un instrumento que nos es útil para analizar críticamente situaciones planteadas a través del discurso y proponer soluciones a los problemas que se pueden derivar de dichas situaciones, así sea de manera indirecta.

Con base en lo anterior, nuestra evaluación de las acciones argumentativa y propositiva en esta prueba busca emular actividades que se deben llevar a cabo en nuestras aulas y que normalmente se ejecutan de manera verbal, a saber: discusiones grupales guiadas, debates, búsqueda grupal de soluciones a problemas hipotéticos o reales.

Esta forma de evaluar procesos de comunicación verbal, mediante la evaluación de las acciones interpretativa, argumentativa y propositiva, y a través de las cuales se evidencian de manera integral el desarrollo de las competencias organizativa y pragmática, puede llevar a los estudiantes a ver el aprendizaje de una L2, no como aprendizaje puramente memorístico de reglas gramaticales y vocabulario, sino como un aprendizaje en donde se requiere un análisis de los textos, las situaciones, los contextos, las intenciones de los hablantes o escritores, entre otros, y en donde tal análisis integrado le puede permitir encontrar, escoger y proponer soluciones viables a problemas reales o hipotéticos. De esta manera el aprendiz podría desarrollar un pensamiento crítico con respecto a lo que lee, a los contextos que envuelven las situaciones comunicativas, a las intenciones de las personas con quienes interactúa; así mismo, podría no sólo conocer otras culturas, sino también desarrollar empatía por ellas y valoración de la propia cultura. Se recomienda por tanto, a profesores y estudiantes de L2, trascender el aprendizaje de los elementos discretos de la lengua, para buscar un aprendizaje más significativo en donde elementos verbales y no verbales del lenguaje nos permitan construir un conocimiento de la lengua, de la sociedad y de la cultura propia y extranjera.

Otro aspecto a destacar es el carácter indirecto que tiene una prueba como la diseñada en el ICFES, ya que si bien, por razones logísticas, no cuenta con una evaluación de la habilidad oral por ejemplo, esto no significa que el estudiante no deba ser enfrentado a este tipo de prácticas en el aula de clase, pues sin duda la prueba permite evaluar esta habilidad de una manera indirecta en las preguntas que recrean cualquier tipo de interacción oral, entre otras.

En el nuevo milenio la prueba de lengua extranjera del Examen de Estado ha de demostrar una evolución en su concepción como en su estructura. La manera de evaluar y el enfoque de enseñanza a partir del cual se debe desarrollar la prueba puede entenderse como una exhibición de competencias donde “los sujetos demuestran sus habilidades de comprensión de las realidades en las que ponen a interactuar sus conocimientos previos con su habilidad para resolver y comprender problemas o situaciones reales” (Rico, 2004, pág. 133).

Los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés dentro de la prueba

La Colegiatura del Área de Idiomas se dio a la tarea de explorar el documento de Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006) con el fin de integrarlos a la estructura de prueba antes descrita. Este ejercicio consistió en tomar aquellos que son susceptibles de evaluarse en una prueba de lápiz y papel con una longitud no superior a 24 preguntas (características actuales de la prueba de inglés del Examen de Estado). Por consiguiente, si bien los estándares están organizados por habilidades comunicativas, en la prueba no es posible incluir dichas habilidades de manera directa por las razones antes descritas, lo que no impide que algunos de los estándares pertenecientes a las habilidades productivas como el habla, y receptivas como la de escucha, puedan ser evaluadas de forma indirecta en la prueba. Por lo anterior, se tienen en cuenta varios de estos estándares en la prueba, como veremos en la siguiente sección.

Para fines de construcción de las preguntas en las cuales se integran las acciones, las competencias específicas y las bandas, la colegiatura definió una lista de descriptores que busca facilitar dicho proceso y su posterior comprensión por parte de los usuarios de la prueba. Por lo tanto, a continuación presentamos una tabla con los descriptores en mención:

TABLA DE DESCRIPTORES

	ACCIÓN INTERPRETATIVA	ACCIÓN ARGUMENTATIVA	ACCIÓN PROPOSITIVA
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sigo instrucciones simples. ▪ Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. ▪ Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. ▪ Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mi, mi familia y mi entorno. ▪ Empleo frases/oraciones cortas para describir una persona, lugar, objeto o hecho relacionado con temas y situaciones que me son familiares. ▪ Identifico algunas ideas de textos cortos, apoyado en elementos visuales o lingüísticos (cognados, estructuras y léxico sencillos). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconozco la posición del autor de un texto. ▪ Distingo, en un texto, un hecho de una opinión. ▪ Reconozco el propósito del autor expresado en un texto. ▪ Identifico la intención explícita del autor o los hablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propongo el título de una historia (texto) corta a partir de la comprensión de las ideas expresadas en un texto. ▪ Propongo partes del texto que me permiten completar su sentido. ▪ Propongo el orden lógico de una serie de proposiciones para crear un texto corto.

<p>A2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendo descripciones cortas referidas a personas, lugares y acciones cotidianas. ▪ Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un texto apoyado en imágenes y elementos lingüísticos. ▪ Puedo extraer información general y específica de un texto corto escrito en un lenguaje sencillo. ▪ Reconozco en un texto narrativo corto el qué, quién, cuándo y dónde. ▪ Asocio un dibujo con su descripción escrita. ▪ Uso adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente presentes en textos cortos relacionados con el entorno familiar, escolar, social y cultural. ▪ Identifico el tema general y los detalles relevantes en un texto (diálogos, descripciones y narraciones). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconozco las razones que sustentan un hecho. ▪ Identifico las ideas a favor o en contra expresadas por el autor de un texto. ▪ Relaciono una idea con otra para hallar el sentido de un enunciado. ▪ Sigo el desarrollo de un argumento. ▪ Reconozco algunos elementos cohesivos presentes en los textos que permiten establecer relaciones de comparación y contraste. ▪ Sustento una idea a la luz de los hechos presentados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sigo coherentemente los procedimientos propuestos para la resolución de una situación. ▪ Propongo títulos a los textos de acuerdo con las estructuras textuales y con las intencionalidades expresadas por los autores. ▪ Propongo el tipo de audiencia para el que va dirigido el texto de acuerdo con la información presentada en él.
------------------	--	---	--

<p>B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifico las ideas generales y específicas de los textos descriptivos, informativos, narrativos o argumentativos relacionados con distintos temas. ▪ Comprendo textos literarios, académicos y de interés general escritos con lenguaje sencillo. ▪ Establezco comparaciones entre acciones, personajes, lugares y entre objetos en un texto y entre dos textos. ▪ Relaciono la información clave en intercambios cortos expresados en los textos y referidas a situaciones cotidianas y académicas. ▪ Identifico los diferentes roles de los hablantes que participan en una conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establezco relaciones entre los textos a partir de la identificación de las intencionalidades expresadas en cada uno de ellos. ▪ Reconozco la estructura organizativa de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. ▪ Sigo el desarrollo de un argumento. ▪ Identifico puntos a favor y en contra en un texto argumentativo sobre temas con los cuales me siento familiarizado. ▪ Identifico elementos cohesivos presentes en los textos que muestran orden temporal y espacial y relaciones de causa-efecto. ▪ Confronto ideas para seleccionar aquella que mejor dé sentido al texto. ▪ Identifico el punto de vista del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propongo títulos a los textos que desarrollan diferentes temas tanto de interés social como académico. ▪ Evalúo los procedimientos o las alternativas propuestas para la resolución de una situación y recomiendo la más adecuada, teniendo en cuenta el contexto. ▪ Presento una posición frente a una situación dada.
------------------	---	--	---

Tabla 2. Descriptores prueba de Inglés de Examen de Estado de 2006.

En la tabla anterior encontramos tres bloques con cuatro columnas cada uno. La primera columna corresponde a las bandas de evaluación, es decir, a la dificultad de cada uno de los descriptores (A1, A2, B1), que finalmente define la dificultad de la pregunta construida a partir de éstos. Las columnas dos a cuatro corresponden a los descriptores definidos para cada una de las acciones (interpretar, argumentar y proponer). Como se puede observar, no hay una columna o fila definida para las competencias específicas (organizativa y pragmática) en tanto que cada uno de los descriptores puede tenerse en cuenta para evaluar cualquiera de estas competencias. Es en el momento mismo de la construcción de la prueba que se decide cuál competencia se evalúa con cada uno de los descriptores. Lo importante es garantizar que en la prueba, con un número total de 24 preguntas, haya un número balanceado de preguntas que evalúen cada una de estas dos competencias, de tal manera que en ella se puede contar con un número aproximado de 12 preguntas de competencia organizativa y 12 preguntas de competencia pragmática, por ejemplo.

En cuanto al balance del número de preguntas en la prueba, en lo que respecta a las acciones, no todos los descriptores se tienen en cuenta en la prueba. Es tarea del equipo constructor de la prueba escoger aquellos descriptores susceptibles de ser evaluados con base en los contextos (textos escritos y gráficos) elegidos para la evaluación, de manera tal que en la prueba se incluyan preguntas de las tres acciones. Sin embargo, es preciso aclarar que en cada acción se cuenta con un número variado de descriptores, de tal suerte que en las bandas A1 y A2, por ejemplo, encontramos un mayor número de descriptores para la acción interpretativa en comparación con las otras dos acciones. Esto obedece a que en estas primeras bandas los estudiantes de lengua extranjera tienen un manejo básico de la lengua lo que hace pensar que las preguntas que evalúan las acciones de argumentar y proponer requieren un mayor esfuerzo, por ello en las pruebas de 2006 se incluyeron mayoritariamente preguntas de la acción interpretativa. Para las futuras pruebas se espera ir aumentando progresivamente el número de preguntas de argumentación y proposición.

Por otra parte, varios de los descriptores incluidos en la tabla anterior corresponden a los estándares específicos incluidos en el documento de Estándares de Competencia en Lengua Extranjera del MEN. Estos fueron tomados literalmente en la medida que son susceptibles de evaluarse a través de una examen que cuenta con las características propias de una prueba cerrada como las que diseña el ICFES. Otros descriptores fueron adaptados de los estándares, respondiendo a estas mismas condiciones. También encontramos varios descriptores que si bien no son tomados o adaptados de los estándares, buscan evaluar aspectos importantes de la lengua inglesa en lo que respecta a las acciones de argumentar y proponer, principalmente.

Finalmente, si bien la estructura de prueba descrita hasta el momento tiene en cuenta las bandas del Marco Común Europeo a partir de la propuesta del MEN, los estudiantes que presentaron las pruebas de inglés de Examen de Estado durante 2006

no recibieron resultados correspondientes a estas bandas por parte del ICFES. Por el contrario, los resultados suministrados durante el año 2006 correspondieron a una valoración y descripción del desempeño del estudiante en lo que respecta a las acciones y competencias únicamente. Los resultados por bandas no se han entregado puesto que el documento de estándares del MEN se dio a conocer sólo hasta finales del año 2006 y el ICFES, a través de la Colegiatura del Área de Idiomas, considera que entregar resultados con dichos niveles requiere que los usuarios de la prueba (estudiantes, directivos, profesores, universidades y padres de familia) conozcan previamente este sistema de valoración propuesto por el MEN. Para ello es necesario que las instituciones de educación básica y media estudien detenidamente la propuesta de estándares, la comprendan y tomen las decisiones necesarias para ajustar sus proyectos educativos institucionales y sus programas de lengua extranjera específicamente, para así posteriormente poder entender y aprovechar los resultados arrojados por una prueba externa por bandas como es el propósito de la política educativa actual.

A continuación encontramos una serie de preguntas de inglés tomadas de los Exámenes de Estado aplicados durante el año 2006 en la cuales se pueden identificar las características de la prueba antes descritas.

Ejemplos de preguntas de la nueva prueba de inglés del Examen de Estado de 2006

Los ejemplos que se muestran a continuación están organizados por conjuntos de preguntas cuyo eje es un contexto particular. En cada uno de los conjuntos de preguntas se especifica el eje curricular al que pertenece, la banda a la cual corresponde y en cada pregunta se indica la competencia del lenguaje y la acción evaluada en cada una de ellas.

Preguntas de A1

Eje curricular: Comunicación social y personal.

Lea el siguiente fragmento de una conversación y conteste las preguntas 1 a 3.

Lucas is a young soccer player and his leg hurts a little...

Carlos: What sport do you play?

Lucas: Soccer.

Carlos: I play Soccer too. What is your favorite soccer team?

Lucas: Deportes Quindío. And yours?

Carlos: Deportivo Pasto. Hmm!...I see. How often do you play?

Lucas: I'm part of my school team. We play every weekend.

(Carlos touches Lucas' knee).

Lucas: Ouch!

Carlos: I'm sorry! You should stop playing for about three months and take these pills for a week.

Lucas: Oh no! I have a game tomorrow.

...

1. Carlos and Lucas are

- A. at a stadium.
- B. in a classroom.
- C. at a hospital.
- D. on the street.

Competencia: Pragmática

Acción: Interpretativa

Opción correcta: C

2. Lucas plays football on

A.

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
X						X

B.

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
				X	X	

C.

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
X	X					

D.

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
X	X	X	X	X	X	X

Competencia: Organizativa
Acción: Interpretativa
Opción correcta: A

3. In the first part of the conversation, Carlos and Lucas are expressing their

- A. dislikes.
- B. illusions.
- C. preferences.
- D. plans.

Competencia: Pragmática
Acción: Interpretativa
Opción correcta: C

Preguntas de A2
Eje curricular: Relación con otras disciplinas.

Lea el siguiente texto y responda las preguntas 4 a 9.

The current trend towards using pets in therapy sessions is based on the work of an American psychologist, Dr. Boris Levinson. He was treating a child who was reserved and refused to talk. One day Dr. Levinson took his dog Ringo to the therapy session and, to his surprise, the child began stroking and cuddling the dog. Through more contact with Ringo, the child became increasingly open and approachable and Levinson was able to complete the psychotherapy successfully.

4. The best title for the passage is:

- A. Pets make no improvements
- B. Pets are used in psychology
- C. Pets need psychologists
- D. Pets are not used in psychology

Competencia: Pragmática.
Acción: Propositiva
Opción correcta: B

5. This passage mainly discusses

- A. the effects of using psychotherapy on children.
- B. the effects of using pets in therapy sessions.
- C. the effects of current trends on pets.
- D. the effects of the work psychologists do.

Competencia: Organizativa

Acción: Argumentativa

Opción correcta: B

6. This is a _____ text.

- A. commercial
- B. historical
- C. literary
- D. scientific

Competencia: Organizativa

Acción: Interpretativa

Opción correcta: D

7. The expression open and approachable is similar in meaning to

- A. docile and absent.
- B. vulnerable and undefended.
- C. receptive and accessible.
- D. extrovert and concentrated.

Competencia: Organizativa

Acción: Interpretativa

Opción correcta: C

8. It is possible that the child had a positive reaction towards the dog because

- A. he liked Dr. Levinson.
- B. he felt angry at Dr. Levinson.
- C. he felt confidence in Ringo.
- D. he disliked pets.

Competencia: Organizativa

Acción: Argumentativa

Opción correcta: C

9. According to the text, we can infer that

- A. using pets for therapy is a very old treatment.
- B. using pet therapy can complement other treatments.
- C. using pets does not show favourable results.
- D. using pet therapy must be limited to a very short time.

Competencia: Pragmática.

Acción: Interpretativa

Opción correcta: B

Preguntas de B1

Eje curricular: Relación con otras disciplinas.

Lea la siguiente carta sobre un tema de nutrición y responda las preguntas 10 a 12.

Dear Karen,

Don't let yourself lose control over a number on a scale. It's much more important to lead a healthy lifestyle than to starve yourself and exercise like crazy. Take a better approach to your eating. Plan your three meals a day and make them nutritious but also rewarding for yourself. Don't deny yourself the foods you truly love because you will tend to eat a lot of them later when your desire is so strong that you can't stand it. Continue to exercise and you will see results within a reasonable time if you're also eating smart. You must combine food and exercise to get results, and once you have established a good pattern, things will fall into better place mentally for you.

If you follow my recommendations, you will feel much better.

Best wishes,

Liza

Glossary

Starve: to be extremely hungry.

Fall into: become, move to.

Deny: refuse, do not accept something.

10. With the expression: "Don't deny yourself the foods you truly love because you will tend to eat a lot of them later when your desire is so strong that you can't stand it", the author is mainly

- A. describing something.
- B. warning about something.
- C. informing about something.
- D. judging something.

Competencia: Pragmática

Acción: Argumentativa.

Opción correcta: B

11. Based on the letter, we can deduce that Karen

- A. is worried about her weight.
- B. is used to having three meals a day.
- C. doesn't like eating vegetables.
- D. is not used to doing exercise.

Competencia: Pragmática

Acción: Interpretativa

Opción correcta: A

12. Based on the letter, Liza is

- A. Karen's friend.
- B. a psychologist.
- C. Karen's mother.
- D. a health advisor.

Competencia: Pragmática

Acción: Interpretativa

Opción correcta: D

REFERENCIAS

ACTFL- American Council on the Teaching of Foreign Languages. Disponible: URL: <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1>. Consultado el 19/03/05.

Alderson, C. Reading in a Foreign Language. Edited by: J. Charles Alderson and A. H. Urquhart. Longman. 1984.

Ayala, J. and Alvarez, J.A. A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2004, 7-26.

Bachman, L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press. 1990.

Brown, D. H. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 1994.

Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt (Eds). Language and Communication. London: Longman. 1983.

Canale, M. and Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1047. 1980.

Castellanos Melo, G. La universidad como proyecto social-cultural y el desarrollo de competencias. Revista electrónica TEMATIZANDO. Tercera edición, febrero- abril 2002. Unincca.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CERTEL-2003. Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas. Disponible en el URL: www.oei.es/certel.htm, consultado en enero 18 de 2005.

Council of Europe, (CEF) Marco Europeo de Referencia. Common European Framework. *A Common European Framework of Reference for Languages*. Disponible en el URL: http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html,

consultado el 02/02/05.

Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1991.

Giles, H and P. Jonson. *The role of language in ethnic group relations in Turner and Giles (Eds.)* 1981.

González, M.E. y Castañeda, M.E. *Enfoque de enseñanza y evaluación de idiomas extranjeros en las décadas de los ochenta y noventa. Análisis comparativo. En Evaluación por competencias lenguaje-Idioma extranjero-Inglés*. Bogotá: Editorial Magisterio. 2004.

Goodman, K. *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books. 1996.

Halliday, M.A.K. *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del Lenguaje y del Significado*. Fondo de Cultura Económica. 1978.

Hernández, C., Rocha de la Torre A. y Verano, L. *Exámenes de Estado, una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES. 1998.

Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. And Wheeler, R. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press. 1986.

Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA, Kagan Cooperative Learning. 1994.

Krashen, S. D. and Terrell, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press. 1983.

Kumaravadivelu, B. *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 2001, 35(4), 537-560.

Mesa, C. P. And Frodden, C. *Promoting autonomy through project work*. *ÍKALA. Revista de lenguaje y cultura*. Medellín: Universidad de Antioquia. 2004, pp. 205-230.

Ministerio de Educación Nacional. *Idiomas Extranjeros. Lineamientos Curriculares*. Santafé de Bogotá: MEN. 1999.

_____. *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN. 1994.

_____. Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996. Bogotá: MEN. 1996.

_____. Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras. Inglés. Bogotá: MEN. 2006.

Organización de los Estados Americanos (OEA). *Las Certificaciones de Conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama Actual y Perspectivas*. Documento de trabajo. Madrid. 2003. Disponible en <http://www.3el.org/sommaireES.php3>. Fecha de consulta: octubre 23 de 2006.

Richards, J. and Lockhart, C. *Reflective Teaching In Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Rico, C. et al. *Estrategia de Intervención Pedagógica para el Desarrollo de Destrezas Lectoras en Contextos de L2*. Investigación realizada en la Pontificia Universidad Javeriana. Productos de investigación del grupo Lenguaje y Cognición. 2005.

Rico, C. Reflexiones del quehacer evaluativo del ICFES en los últimos años. En *Evaluación por competencias lenguaje-Idioma extranjero-Inglés*. Bogotá: Editorial Magisterio. 2004.

Rico, C y González M.E. *Marco conceptual de Idiomas extranjeros*. Bogotá: ICFES. 1999.

Rodríguez, J.; Rico, C. y Ordoñez, R. *Lo que nos dicen las pruebas acerca de la educación -Lengua Extranjera-* Bogotá: ICFES. 2001.

Salmani-Nodoushan, M. A. *Language Teaching: State of the Art*. Asian EFL Journal. Volume 8. Issue 1
http://www.asian-efl-journal.com/March_06_masn.php
Accessed August 13, 2006-08-16

Sánchez, J. *Project Work: An integrative strategy*. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Bogotá: Universidad Distrital. 2002, pp. 35-49.

Schumann, J. *The Acculturation Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 1978.

Selinker, Larry. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman. 1994.

Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1991.

Torrado, M. C. De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias. Aportes desde la Psicología a la Reconceptualización del Examen de Estado. Bogotá: Servicio Nacional de Pruebas ICFES. 1998.

Web page: North central regional educational laboratory

<http://www.reduce.cl/raes.nsf/55b>

AGRADECIMIENTOS

La Colegiatura del Área de Idiomas del Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media de la Subdirección Académica del ICFES quiere agradecer a los siguientes docentes por su participación como lectores del presente documento:

Revisora

CLELIA PINEDA BÁEZ

Universidad de la Sábana
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Lectores

JOSÉ ALDEMAR ÁLVAREZ V.

LILIA STELLA BERNAL

ROSALBA CÁRDENAS RAMOS

MIREYA ESTHER CASTAÑEDA U.

ANDREA EMILCE CASTELLANOS G.

GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO

MIRELY PARRA CUERVO

MIREYA DEL PILAR PEÑA REYES

BERTHA RAMOS HOLGUÍN

CLAUDIA RODRÍGUEZ FERREIRA

CAROLINA SÁNCHEZ CASTRO

SANDRA PATRICIA TORRES DÍAZ

FANNY STELLA TORRES VIGOYA

ANNE-MARIE TRUSCOTT DE MEJÍA

SILVIA VALENCIA GIRALDO

CARMEN TULIA ZULUAGA CORRALES

OSCAR ZULUAGA HURTADO

Universidad de la Salle

Educativa Departamental – Neiva

Universidad del Valle

I.E.D. Juana Escobar- Bogotá

Colegio Agustiniانو Norte- Bogotá

Universidad de Nariño

I.E.D. La Magdalena (La Magdalena, Quebradanegra. Cund)

I.E.D. Colegio Francisco de Paula Santander- Bogotá

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja

Universidad de La Amazonía

Universidad Nacional de Colombia

Colegio Distrital La Amistad

Gimnasio Los Andes- Bogotá

Universidad de los Andés

Universidad del Quindío

Universidad de Caldas

Universidad del Cauca