



LA IDONEIDAD DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DEL ITALIANO EN EL CELE DE LA UNAM

Porras Pulido Juan juanporras@cele.unam.mx

UNAM, CELE

RESÚMEN

.Desde hace varios años, la enseñanza de lengua extranjera (LE) se aleja de los modelos didácticos basados en contenidos gramaticales. No obstante, este evidente cambio en lo metodológico no parece encontrar eco en el diseño curricular de LE, cuyos planteamiento y estructura (por objetivos conductuales y/o por contenidos) no ofrece una plataforma teórico-operativa consistente para construir, sobre ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleven al estudiante a una mayor y mejor actuación en la LE. El presente trabajo expone, con base en la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje, una propuesta curricular por competencias para la enseñanza del italiano en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, que responde a la necesidad de contar con cursos que se centren en el aprendizaje significativo de la LE en el uso y en la acción, más allá de la memorización de elementos lingüístico-estructurales.





PALABRAS CLAVE

aprendizaje, competencias, currículum, lenguas extranjeras, acción

CONCEPTO DE LENGUA

Este concepto es fundamental para determinar el tipo de currículum a implementar en el aula de LE. La lengua ha sido observada, convencionalmente, como un sistema de signos que los miembros de una comunidad usan para comunicarse (Da Silva y Signoret, 2005: 15). Una perspectiva estructuralista de la lengua señala que ésta es un sistema regido por reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, en las cuales pueden identificarse unidades que conforman clases y estructuras mínimas, que a su vez llevan a estructuras mayores (Matthews, 2009: 11). Noam Chomsky también se refiere a la lengua en términos de sistema de reglas, focalizando la capacidad del ser humano de usarlas adecuadamente. Chomsky nombra a dicha capacidad *competencia lingüística*, la cual no aborda la complejidad del lenguaje en contexto (Martínez Peña, 2006: 17). En contraparte, Gumperz y Hymes observan la lengua no como un sistema abstracto que provee al hablante de unidades a configurar con un sentido *gramatical*, sino como un elemento que se usa conforme los distintos ámbitos de la acción humana; para que este uso se lleve a cabo adecuadamente, el hablante debe poseer una *competencia comunicativa*, definida como “aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Gumperz y Hymes *apud* Lomas Asturias, 2001:34).



Como puede verse, el concepto de lengua ha transitado de una visión estructuralista a una que la vincula a los hablantes, en lo individual -pues atiende a su capacidad de formular discursos comprensibles o *gramaticales*- y en lo social -pues los usuarios de una lengua son agentes sociales que realizan tareas comunicativas en entornos concretos- (MCERL, 2001:9). Es ésta la perspectiva que adoptamos en este trabajo, la cual enlazamos, en el siguiente apartado, a una concepción determinada de aprendizaje.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El conductismo, cuyo precursor fue John Broadus Watson (1878-1958), postulaba que la repetición de relaciones estímulo-respuesta podía llegar a crear hábitos (Santamaría, 2001: 32). En la primera mitad del siglo XX, Skinner postula que el reforzamiento de las relaciones estímulo-respuesta se basa no en la repetición, sino en la gratificación o no de la respuesta obtenida. Estas premisas sobre el aprendizaje tuvieron gran influencia en la enseñanza de LE, sobre todo en el auge del método audiolingual, el cual proponía que la conducta verbal se adquiere en pequeños pasos y a través de reforzadores y técnicas como la repetición constante de grabaciones en la LE tanto para la comprensión como para la producción oral y escrita (Da Silva y Signoret, *Op. cit.*: 75). Esta propuesta metodológica mantiene una gran afinidad con la concepción estructuralista de la lengua.





El cognoscitivism, en oposici3n al conductismo, se centra en los procesos que permiten al individuo desarrollar conocimiento. En este sentido, Jean Piaget hace una diferencia entre conocimiento en sentido limitado, basado primordialmente en la memorizaci3n, y el conocimiento en sentido amplio, el cual implica procesos l3gico-matemáticos y depende de ambientes interactivos en los cuales el aprendiz puede asimilar informaci3n e incorporarla a su estructura de conocimiento (Thomas y Méndez, 1991:88). Ausubel, en consonancia con Piaget, atrae la atenci3n sobre las formas de reestructuraci3n activa de ideas, conceptos y esquemas en la estructura cognitiva del estudiante, que hacen posible el aprendizaje significativo (Méndez, 1995). Seg3n Ausubel, el profesor debe desarrollar su enseñanza considerando del alumno su bagaje cognitivo y c3mo se ha de incorporar a 3l un nuevo conocimiento; por ello, los materiales se basan en el diálogo con los estudiantes y los contenidos de los programas se disponen en espiral, de manera que el nuevo conocimiento se adquiera de manera progresiva y gradual. Estas premisas señalan tácitamente que el aprendizaje es mediado. De acuerdo con Vygotsky, los agentes humanos son los principales mediadores en el aprendizaje, en cuanto proporcionan al aprendiz estímulos con una fuerte carga val3rica y afectiva. En el proceso de mediaci3n en el aula, el docente es el agente social que, de manera indirecta, promueve cambios en la estructura cognitiva del estudiante en dos sentidos: al compartirle tácitamente su visi3n del mundo y, paralelamente, al alentar en 3l los procesos de reflexi3n. La mediaci3n es, pues, un esfuerzo reflexivo (Cabrera, 1997: 38). Bruner, congruentemente con Vygotsky, afirma que el docente es responsable de apoyar el proceso de aprendizaje por medio de la palabra y la acci3n (Mercer, 1996: 17). Así, el profesor ofrece al estudiante un *andamiaje* de conocimiento, que es retirado o reforzado en funci3n del grado de aprendizaje del estudiante (Mercer, 1997: 85-87).





Sin duda, la vertiente cognoscitivista del aprendizaje es la más afín a un concepto integral de lengua: considera la elaboración del conocimiento en ambientes interactivos, tal como ocurre en los contextos donde el estudiante debe actuar en la LE. No basta sólo memorizar aspectos lingüístico-estructurales: hay que establecer relaciones entre ellos y hacia el entorno en el que serán puestos en práctica, lo cual sólo es posible de manera reflexiva, con los medios humanos y materiales adecuados. Pero, en el plano curricular, ¿qué tipo de modelo puede armonizar y potenciar los conceptos de lengua y aprendizaje que hemos considerado positivamente? Consideramos que el concepto de competencias puede ser una base sobre la cual construir dicho modelo.

CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Las *competencias* han estado vinculadas, en su origen, al ámbito de la capacitación para el trabajo, lo cual ha suscitado no pocos cuestionamientos sobre su aplicación en el sistema educativo. Además, el término ha sido usado de forma demasiado abierta, provocando desconcierto cuando se lo intenta integrar a una propuesta curricular consistente en sentido epistemológico. En consideración de estos elementos y coherentemente con nuestra intención de armonizar el concepto integral de lengua con el de aprendizaje significativo, atendemos a la perspectiva psicológica de las competencias en su vertiente social-constructivista, la cual valora altamente la subjetividad y los aspectos motivacionales (Moreno, 2010, 73-74). En este tenor, las competencias son sistemas complejos de actuación y de reflexión que el individuo pone en juego en determinadas situaciones. Además de los conocimientos declarativos y las habilidades, en esta propuesta de competencias los valores, las actitudes y las emociones cobran





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



centralidad (Tobón, 2006: 43). El trabajo docente por competencias busca el tratamiento de los contenidos de enseñanza de forma integral y progresiva, para lo cual considera los saberes: metacognitivo (*saber aprender*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*) en los procesos didácticos (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 45).

El concepto de competencias apenas expuesto tiene una gran afinidad con los conceptos de lengua y aprendizaje que proponemos, en cuanto toma en cuenta el contexto de acción y la necesidad de aprendizaje pertinente y atento tanto de lo individual como de lo social. En este punto, hacemos notar que este concepto de competencia, a diferencia de la propuesta chomskiana (de índole innatista), se centra completamente en el aprendizaje. A este respecto, Perrenoud (2010: 25) señala: “ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente. Se aprende a hablar, aunque se sea genéticamente capaz de hacerlo. Las competencias [...] son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de la especie”.

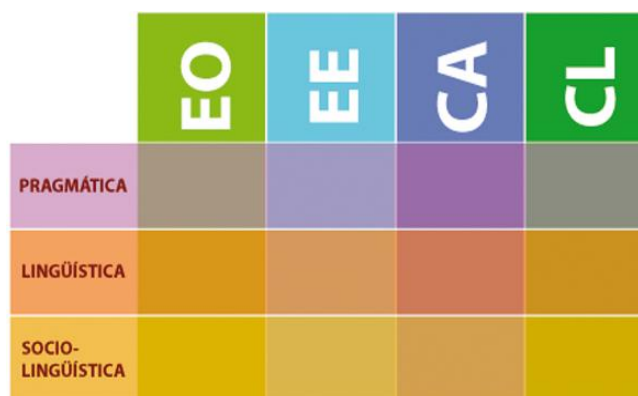
En lo tocante a la enseñanza de LE, Perrenoud reafirma la necesidad de tratarla por medio competencias, y para ello recurre a la experiencia, vivida por la mayoría de alumnos y docentes, de la separación de conocimientos lingüísticos acumulados en clases y la capacidad de movilizarlos en situaciones comunicativas. Este autor se pregunta: ¿cómo se moviliza el conocimiento estructural de la lengua en el *momento apropiado*, de *manera adecuada*, en *tiempo real*? (Ibid: 25). Consideramos que la profusión de situaciones interactivas en el aula, debidamente motivadas en el aula y prefiguradas desde el currículo (en el diseño por competencias), es una respuesta plausible a esa pregunta. A continuación, proponemos un modelo, probado en la práctica, que recupera tanto esa premisa como las abordadas en este apartado.





UN MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LOS CURSOS DE ITALIANO DEL CELE, UNAM

Este modelo parte de la definición de una estructura curricular en la cual se contemplaran, de manera integral, los múltiples elementos que hacen la complejidad de la lengua, su enseñanza y aprendizaje. Para ello, se propusieron dos ejes fundamentales: las habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura) y las dimensiones de la lengua (pragmática, lingüística, sociolingüística). El siguiente gráfico ilustra este planteamiento:



La intersección de los ejes hace posible la construcción del mapa sobre el cual caracterizamos cada competencia como en el siguiente ejemplo, en el cual tomamos la competencia general o *global* de expresión oral, del programa de un módulo intermedio de italiano (Hernández, Ortega y Porras, 2009: 7-8): ***El estudiante realiza fluidamente exposiciones orales de temas de su interés.*** Esta competencia global (que como tal implica indefectiblemente *actuación* por parte del estudiante) es un enunciado muy general: *¿qué elementos caracterizan, de una manera más detallada, esta competencia?* Consideremos el mapa construido, específicamente para la expresión oral.



Para esta competencia, determinamos que la constituyen cuatro subcompetencias (en adelante, *elementos de competencia*) de tipo pragmático, cinco de tipo lingüístico y una de tipo sociolingüístico. Procedemos entonces a “ubicarlas” en el mapa:



- a)** Establece los elementos que organizan su presentación (introducción, desarrollo, cierre).
- b)** Proporciona información suficiente y pertinente al tema que presenta.
- c)** Logra generar interés en su público con el tratamiento que le da al tema que expone.
- d)** Sabe cómo y en qué momento intervenir en una discusión.
- e)** Enriquece su discurso con conectores e interjecciones.
- f)** Usa el *condizionale presente* para expresar opiniones e hipótesis.
- g)** Usa el *congiuntivo presente* para expresar opiniones.
- h)** Realiza la concordancia de género y el número de los sustantivos y adjetivos con corrección y fluidez.
- i)** Alterna adecuadamente en su discurso los tiempos y los modos verbales que conoce.
- j)** Utiliza adecuadamente el registro formal e informal.



Es necesario señalar que cada uno de los elementos de competencia ubicados en el mapa tiene los siguientes componentes: *criterios de desempeño*, dirigidos a valorar un determinado desempeño y/o actuación; *saberes esenciales* (ver apartado 3); *evidencias de aprendizaje*, que son los productos y/o las actuaciones que el estudiante requiere llevar a cabo para demostrar que los criterios de desempeño han sido cubiertos (Hernández y Porras, 2009: 8). El siguiente cuadro presenta estos elementos para el elemento de competencia a) presentado en el gráfico anterior:

Competencia global : Expone oralmente proyectos y deseos, en detalle y con fluidez.

Elemento de competencia: a) Establece los elementos que organizan su presentación (introducción, desarrollo, cierre).

Competencia genérica: Pragmática/organizativa

Criterios de desempeño:

El estudiante

-Estructura la exposición con base en las fases de introducción, desarrollo y cierre.

-Expresa, para cada fase de la presentación, los elementos indispensables. (Para la introducción, plantea el problema o defiende una tesis; para el desarrollo presenta sus

Saberes esenciales:

Saber ser: El estudiante

-Es tolerante y receptivo a las opiniones y/o críticas de su público.

-Prepara su presentación con anticipación, considerando el uso de recursos tecnológicos (presentación *power point*, video, imágenes de apoyo).



ideas de forma coherente y cohesa; para la conclusión expresa el sentido general del tema).

Saber hacer: El estudiante

-Realiza su presentación con oportunidad, usando recursos tecnológicos (presentación *power point*, video, imágenes de apoyo).

-Conoce y usa los criterios necesarios para seleccionar la información.

-Establece, para cada fase de la presentación, los elementos indispensables. (Para la introducción, sabe plantear el problema o defender una tesis; para el desarrollo sabe presentar sus ideas de forma coherente y cohesa; para la conclusión sabe expresar el sentido general del tema).

Saber aprender: El estudiante busca la información que enriquece su presentación en medios diversos.

Evidencia requerida: Una exposición (de alrededor de quince minutos) frente a sus compañeros sobre sus deseos y proyectos.

Es importante conocer los componentes de cada elemento de competencia para que el docente determine los saberes a movilizar en los itinerarios didácticos que proponga a su grupo de estudiantes, así como la forma en que los evaluará con base en los criterios de desempeño. Ahora bien, los itinerarios didácticos deben ser contextualizados y, para lograrlo, el docente puede configurarlos de manera flexible, guiándose por alguno de los siguientes criterios para relacionar los elementos de competencia entre sí:



-Integración de los elementos de competencia de diferentes habilidades, a través de una dimensión de la lengua. Por ejemplo, se puede diseñar un itinerario didáctico que trate sólo los elementos de competencia pragmáticos de las cuatro habilidades, con base en un tema o varios temas de interés del grupo:

DIMENSIÓN DE LA LENGUA: PRAGMÁTICA

EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN DE LECTURA
<p>Proporciona información suficiente y pertinente al tema que presenta.</p> <p>Logra generar interés en su público con el tratamiento que le da al tema que expone.</p> <p>Sabe cómo y en qué momento intervenir en una discusión.</p>	<p>Proporciona información pertinente al tema que presenta.</p> <p>Escribe el texto con un estilo coherente y cohesionado.</p>	<p>Reconoce la intención de cada uno de los participantes en la conversación.</p>	<p>Reconoce la intención del autor del texto.</p>

-Integración de las dimensiones de la lengua, a través de una habilidad. Un itinerario didáctico puede incorporar los elementos de competencia de una habilidad lingüística (por ejemplo, la expresión oral) en las tres dimensiones de la lengua (pragmática, lingüística y sociolingüística), con base en un tema o varios temas de interés de los estudiantes.



HABILIDAD LINGÜÍSTICA: EXPRESIÓN ORAL

DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	DIMENSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
<p>Establece los elementos que organizan su presentación (introducción, desarrollo, cierre).</p> <p>Proporciona información suficiente y pertinente al tema que presenta.</p> <p>Expresa su opinión y la justifica.</p>	<p>Usa el <i>condizionale presente</i> para expresar opiniones e hipótesis.</p>	<p>Utiliza adecuadamente el registro formal e informal.</p>

-Integración de diferentes habilidades y dimensiones de la lengua. Es posible integrar en un itinerario didáctico diferentes habilidades a partir de todos sus elementos de competencia comunes, que pueden pertenecer a más de una dimensión de la lengua:



HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PRODUCTIVAS

	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	<p>Establece los elementos que organizan su presentación (introducción, desarrollo, cierre).</p> <p>Proporciona información suficiente y pertinente al tema que presenta.</p>	<p>Establece los elementos que organizan el texto solicitado (introducción, desarrollo, cierre).</p> <p>Proporciona información pertinente al tema que desarrolla por escrito.</p>
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	<p>Enriquece su discurso con conectores e interjecciones.</p> <p>Usa el <i>condizionale presente</i> para expresar opiniones e hipótesis.</p>	<p>Enriquece su discurso con conectores.</p> <p>Usa el <i>condizionale presente</i> para expresar opiniones y posibilidades.</p>

-Integración de diferentes habilidades y dimensiones lingüísticas, a través de un tema. En este caso, el tratamiento de un tema de actualidad y de interés de los estudiantes (por ejemplo, la situación laboral en México e Italia) puede engarzar diferentes elementos de competencia tanto pragmáticos, como lingüísticos y sociolingüísticos, de las cuatro habilidades (*ver cuadro siguiente*). Este tipo de



organización permite la agrupación de elementos didácticos por tema, como se hace frecuentemente en los programas de LE, por lo que el modelo curricular puede ser usado de manera “tradicional” por los docentes que así deseen hacerlo. Pero, asimismo, este modelo permite que un tema específico no sea el “perno” de los procesos didácticos, puesto que no lo prescribe; esta condición es esencial dentro la perspectiva por competencias que, reiteramos, contempla la actuación en situaciones diversas y contextos determinados, donde el tema puede no ser relevante para una interacción exitosa.

TEMA: LA CRISIS ECONÓMICA EN MÉXICO E ITALIA

DIMENSIÓN DE LA LENGUA	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN DE LECTURA
<p>PRAGMÁTICA</p>	<p>Establece los elementos que organizan su presentación (introducción, desarrollo, cierre).</p> <p>Proporciona información suficiente y pertinente al tema que presenta.</p> <p>Expresa su opinión y la justifica.</p>	<p>Establece los elementos que organizan el texto solicitado (introducción, desarrollo, cierre).</p> <p>Usa correctamente los signos de puntuación.</p> <p>Escribe el texto con un estilo coherente y cohesionado.</p>	<p>Comprende información específica del texto auditivo y con su conocimiento del mundo amplía la información.</p>	<p>Comprende información específica del texto escrito y con su conocimiento del mundo amplía la información.</p>





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

<p>LINGÜÍSTICA</p>	<p>Usa el <i>condizionale presente</i> para expresar opiniones e hipótesis.</p>	<p>Usa el <i>congiuntivo presente</i> para expresar opiniones.</p>	<p>Dispone del repertorio lexical específico y necesario para acercarse al texto auditivo.</p>	<p>Reconoce los conectores de uso más frecuentes que enriquecen el discurso escrito.</p>
<p>SOCIOLINGÜÍSTICA</p>	<p>Utiliza adecuadamente el registro formal e informal.</p>			

Todos los criterios anteriores requieren del profesor una lectura detenida de cada elemento de competencia en función de su propia experiencia y del conocimiento que tiene de su grupo. Asimismo, la integración de elementos de competencia en secuencias o itinerarios didácticos debe observar los niveles de complejidad de cada uno de ellos, definiendo cuáles representan la ampliación de conocimientos previos y cuáles, en cambio, representan conocimiento nuevo.



CONCLUSIONES

La práctica nos indica que un modelo curricular por competencias para la enseñanza de LE es idóneo para promover y observar aspectos del comportamiento verbal que no son exclusivamente de índole lingüístico-estructural. Además, este modelo ofrece tanto a docentes como a estudiantes estrategias y criterios sobre los cuales desarrollar los procesos de aprendizaje, por lo que trasciende la premisa de un curso tradicional: “se enseña lengua”, en favor de otra, mucho más acorde con el momento actual de la educación: “se enseña a aprender lengua”. El modelo propuesto es de una flexibilidad tal que permite al docente informado y comprometido con su práctica la elaboración de itinerarios y estrategias didácticas altamente contextualizados; de igual manera, permite a profesores con diferentes estilos de enseñanza la configuración de itinerarios didácticos propios.

Un modelo por competencias promueve aprendizajes significativos, en cuanto pide del estudiante compromiso y responsabilidad en la acción educativa. De forma natural, este esquema implica la interacción entre docente y estudiantes, por lo que el conocimiento se construye de una forma mediada y, por lo tanto, socialmente relevante, tal como se promueve en las concepciones más actuales de la LE y su enseñanza.



BIBLIOGRAFÍA

Cabrera, P., 1997. La mediación del aprendizaje. En *Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Caracas: UCAB

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.

Hernández, G., Ortega, J. y Porras, J., 2009. *Programa del módulo 4 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*. México: CELE, UNAM (Mimeo).

Hernández, G. y Porras, J., 2009. La innovación curricular en la enseñanza de lenguas: la experiencia del Departamento de Italiano del CELE de la UNAM. En *Memorias del I Foro Internacional de Educación Chapingo 2009*. Chapingo: UACH.

Lomas Asturias, C., 2001. La estética de los objetos y la ética de los sujetos. En *Comunicar*, No. 17, época II. Huelva: Comunicar.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Madrid, Instituto Cervantes/Consejo de Europa.

Martínez Peña, L.M., 2006. Comunicación y lenguaje. Competencia comunicativa: supuestos de los profesores de básica primaria. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Matthews, P., 2009. *Breve historia de la lingüística estructural*. Madrid: Akal.

Méndez, Z., 1995. *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.

Mercer, N., 1996. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: FIA.





Mercer, N., 1997. *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Moreno, T., 2010. Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. En *Perfiles Educativos*, tercera época, Vol. XXXI, No. 124. México: UNAM

Perrenoud, P., 2010. *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáez.

Santamaría, C., 2001. *Historia de la psicología. El nacimiento de una ciencia*. Barcelona: Ariel.

Thomas, P. y Méndez Z., 1991. *Psicología del niño y del aprendizaje*. San José de Costa Rica: EUNED.

Tobón, S., 2006. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ediciones Ecoe.