13 La Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias

Antecedentes

La mayor parte de los métodos y enfoques que se describen en este libro se centran en el input o información de entrada al aprendizaje de idiomas. Se supone que mejorando los programas, los materiales y las actividades tendrá lugar un aprendizaje lingüístico más eficaz. La Educación Basada en Competencias (EBC), en comparación, es un movimiento educativo que se centra en los resultados o información de salida del aprendizaje en el desarrollo de los programas del idioma. La EBC se ocupa de lo que tienen que hacer los alumnos con el idioma, sea como fuere como hayan aprendido a hacerlo. Prestar atención al output en vez de al input en el aprendizaje es esencial en las perspectivas centradas en la competencia lingüística. La EBC surgió en Estados Unidos en la década de 1970 y es un movimiento educativo que propugna la definición de metas docentes en términos de descripciones exactas y mensurables del conocimiento, las habilidades y las conductas que los alumnos deben poseer al final de un curso de estudio. Las características de la EBC son descritas por Schenck (1978: vi):

> La educación basada en competencias tiene mucho en común con algunos enfoques del aprendizaje como la instrucción basada en el rendimiento lingüístico, el aprendizaje para el dominio del idioma y la instrucción individualizada. Se basa en el resultado y tiene capacidad de adaptación a los cambios en las necesidades de los alumnos, los profesores y la comunidad (...) Las competencias se diferencian de otras metas y objetivos del alumno en que describen la capacidad de este para aplicar habilidades básicas y otras a situaciones que se plantean habitualmente en la vida cotidiana. De este modo, la EBC se fundamenta en una serie de resultados derivados de un análisis de las tareas que se imponen típicamente a los alumnos en situaciones que representan las de la vida real.

La Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias (EIBC) es una aplicación de los principios de la Educación Basada en Competencias a la enseñanza de idiomas. Este enfoque había sido ampliamente aceptado a finales de los setenta, sobre todo como base para el diseño de programas de enseñanza de idiomas para adultos, unos programas relacionados con el trabajo y orientados a la supervivencia. Recientemente ha reaparecido en algunas partes del mundo (p. e., Australia) como un enfoque importante de la planificación de los programas de idiomas. El Centro

para la Lingüística Aplicada describió los programas de ISL basados en la competencia como «el avance más importante en la enseñanza del ISL a adultos» (1983). En los noventa, la EIBC había llegado a ser aceptada como «el enfoque de vanguardia del ISL para adultos adoptado por los responsables nacionales de elaborar políticas y por quienes dirigen el desarrollo de los programas educativos» (Auerbach, 1986: 411). En 1986, todo refugiado en Estados Unidos que quisiera recibir ayuda federal tenía que inscribirse en un programa basado en competencias (Auerbach, 1986: 412). En su forma típica, estos programas se fundaban en:

> un perfil de rendimiento en las tareas lingüísticas que condujera a un dominio demostrado del idioma, asociado con unas habilidades específicas que son necesarias para que los individuos funcionen de manera competente en la sociedad en la que viven.
>
> (Grognet y Crandall, 1982: 3)

Los defensores de la EIBC la consideran como un enérgico y positivo agente de cambio:

> Los enfoques de la enseñanza y la evalución basados en la competencia ofrecen a los profesores una oportunidad de revitalizar sus programas de educación y capacitación. No sólo mejorará la calidad de la evaluación, sino que también la calidad de la enseñanza y del aprendizaje del alumno se verán realzadas por la clara especificación de los resultados que se esperan y la continua retroinformación que puede ofrecer esa evaluación basada en competencias. Estos efectos beneficiosos se han observado en todos los niveles y tipos de educación y capacitación, desde la enseñanza primaria hasta la universidad y desde los estudios académicos hasta la formación en el puesto de trabajo.
>
> (Docking, 1994: 15)

La realización más reciente en Estados Unidos de una perspectiva basada en competencias se encuentra en el movimiento de los «estándares», que ha dominado los debates sobre educación desde los años noventa. Como hacen notar Glaser y Linn:

> Cuando se pase revista al impulso de nuestra nación hacia la reforma educativa, la última década de este siglo será identificada sin duda con la época en la que surgió una concentrada presión en favor de unos estándares educativos nacionales. Dicha presión se hizo evidente merced a los esfuerzos de legisladores federales y estatales, candidatos a presidente y a gobernador, especialistas en profesorado y materias, ayuntamientos, agencias gubernamentales y fundaciones privadas.
>
> (Glaser y Linn, 1993: xiii)

La enseñanza de la segunda lengua, especialmente del ISL en Estados Unidos, entró tarde en el movimiento de los estándares. Como observó en 1997 el director de proyectos para los estándares del ISL:

> Rápidamente se hizo evidente para los educadores en ISL de Estados Unidos de la época (1991) que a los alumnos de los que nos ocupamos no se les estaban

> incluyendo en el movimiento de fijación de estándares que se extendía por todo el país.
>
> (Short, 1997: 1)

El Centro para la Lingüística Aplicada, con sede en Washington, D.C., emprendió, bajo contrato con la organización TESOL, el desarrollo de los estándares «escolares» K–12 para el ISL. Se concluyeron en 1997. Los estándares del ISL se encuadran con arreglo a tres objetivos y a nueve estándares. Cada estándar es explicado más a fondo por descriptores, indicadores de progreso como muestra y viñetas para el aula con debates. La sección de estándares se organiza en grupos de niveles por grado: pre-K–3, 4–8 y 9–12. Cada grupo trata todos los objetivos y estándares con descriptores, indicadores de progreso a modo de muestra y viñetas específicas para cada horquilla de grados.

La EIBC comparte también algunos rasgos con el movimiento de los objetivos graduados, que fue propuesto como marco para la organización de la enseñanza de idiomas extranjeros en Gran Bretaña en los años ochenta:

> «Objetivos graduados» significa definir una serie de metas a corto plazo, cada una fundada en la anterior, de manera que el estudiante avance en conocimiento y habilidad. El establecimiento, en escuelas secundarias del Reino Unido, de esquemas basados en objetivos graduados ha sido uno de los fenómenos más notables del moderno aprendizaje de idiomas en los últimos cinco años.
>
> (Page, 1983: 292)

Enfoque: Teoría de la lengua y del aprendizaje

La EIBC se basa en una perspectiva funcional e interactiva de la naturaleza del lenguaje. Se propone enseñar los idiomas en relación con los contextos sociales en los que se utilizan. El lenguaje se presenta siempre como un vehículo de interacción y comunicación entre las personas para la consecución de finalidades y propósitos específicos. Por esta razón, la EIBC se ha usado la mayoría de las veces como marco para la enseñanza de idiomas en situaciones en las que los alumnos tienen necesidades específicas y desempeñan funciones concretas, y en las que las destrezas lingüísticas que necesitan se pueden predecir o determinar con bastante precisión. Comparte también con los pareceres conductistas la idea de que la forma del lenguaje puede ser inferida de su función, es decir, que las cosas con las que uno se encuentra en la vida exigen ciertos tipos de lenguaje. Esto supone que los diseñadores de competencias de la EIBC puedan predecir de manera exacta el vocabulario y las estructuras que posiblemente aparecerán en las situaciones concretas esenciales para la vida del alumno y puedan establecerlas de maneras utilizables para organizar las unidades de enseñanza/aprendizaje. Es fundamental para la teoría del lenguaje y para la del aprendizaje la opinión de que el lenguaje se puede analizar funcionalmente en partes y subpartes adecuadas, y que unas y otras se pueden enseñar (y comprobar) de forma incremental. La EIBC adopta así un enfoque a modo de «mosaico» del aprendizaje de

idiomas, en el sentido de que el «todo» (la competencia comunicativa) se construye a partir de componentes menores correctamente reunidos. La EIBC se construye, por tanto, en torno al concepto de la competencia comunicativa y pretende desarrollar habilidades funcionales de comunicación en los estudiantes. Estas habilidades se suelen describir solamente en los términos más generales, sin embargo, en lugar de relacionarse con la ejecución de tareas específicas en el mundo real. La EIBC tiene, pues, algunos rasgos en común con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

Diseño: Objetivos, programa, actividades de aprendizaje, papeles de alumnos, profesores y materiales

Docking (1994) señala que el enfoque tradicional del desarrollo de un programa supone valerse, como base de la planificación del programa, de la manera en que uno mismo entiende la materia. Se empieza por el área del saber que se va a enseñar (p. e., historia contemporánea europea, mercadotecnia, comprensión oral o literatura francesa) y luego se seleccionan los conceptos, conocimientos y habilidades que constituyen dicha área del saber. Después se desarrollan en torno al tema un programa y el contenido del curso. También se pueden especificar objetivos, pero habitualmente tienen poco papel en la enseñanza y la evaluación del tema. La evaluación de los alumnos se basa por lo general en la referencia a una norma, esto es, se les clasifica en una única escala, esperando que, o bien se dispersen por una amplia variedad de puntuaciones, o bien se ajusten a una distribución preestablecida. Un alumno obtiene una puntuación por su rendimiento en comparación con otros alumnos, a partir de la cual es muy difícil hacer cualquier género de juicio sobre los conocimientos y destrezas específicas que ha adquirido. Incluso dos alumnos pueden obtener la misma puntuación en una prueba pero tener en realidad capacidades y conocimientos muy diferentes sobre el tema:

> La EIBC, en comparación, no se diseña en torno al concepto de conocimiento del tema sino del concepto de competencia. El centro de atención pasa de lo que saben los alumnos del idioma a lo que pueden hacer con él. Esta atención a las competencias o resultados del aprendizaje es el fundamento del marco del plan de estudios y de la especificación del programa, las estrategias docentes, la evaluación y los informes. En lugar de una evaluación por referencia a una norma, se utilizan procedimientos de evaluación basados en criterios; en ellos se valora a los alumnos con arreglo a la calidad de su desempeño en tareas concretas de aprendizaje.
>
> (Docking, 1994: 16)

Las competencias se componen de una descripción de las destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos esenciales que se requieren para la ejecución eficaz de una tarea o actividad del mundo real. Estas actividades pueden guardar relación con cualquier esfera de la vida, aunque en su forma típica se han vinculado al terreno del trabajo y a la superviviencia social en un entorno nuevo. Por ejemplo, entre las áreas para las que se han desarrollado competencias en un plan de ISL de orientación profesional para inmigrantes y refugiados figuran:

Ejecución de tareas
Seguridad
Relacionadas con el vocabulario general
Horarios laborales, hojas de asistencia, cheques de sueldo
Lenguaje social
Solicitud de empleo
Entrevista de trabajo

(Mrowicki, 1986)

Para el área de «Conservar un puesto de trabajo» se describen las siguientes competencias:

- Seguir las instrucciones para realizar una tarea sencilla.
- Responder adecuadamente a los comentarios del supervisor sobre la calidad del trabajo en ese empleo, incluyendo los errores, la lentitud excesiva y el trabajo incompleto.
- Pedir al supervisor que compruebe el trabajo.
- Informar al supervisor de la conclusión del trabajo.
- Solicitar suministros.
- Preguntar dónde se encuentra un objeto: seguir instrucciones orales para localizar un objeto.
- Seguir instrucciones orales sencillas para encontrar un lugar.
- Leer gráficos, etiquetas, formularios o instrucciones escritas para la ejecución de una tarea.
- Exponer un problema y pedir ayuda en caso necesario.
- Contestar a las preguntas sobre la naturaleza o el progreso de la tarea en marcha; exponer cantidad y tipo de trabajo ya realizado.
- Responder adecuadamente a la interrupción o modificación del trabajo.

(Mrowicki, 1986)

Docking (1994: 11) señala la relación que hay entre competencias y desempeño en el puesto de trabajo:

> Una cualificación o trabajo pueden ser descritos como un conjunto de unidades de competencia, cada una de las cuales se compone de una serie de elementos de competencia. Una unidad de competencia podría ser una tarea, un papel, una función o un módulo de aprendizaje. Estos cambiarán con el paso del tiempo y variarán de un contexto a otro. Un elemento de competencia puede ser definido como todo atributo de un individuo que contribuya a la lograda realización de una tarea, trabajo, función o actividad en un entorno académico o laboral. Esto incluye conocimientos específicos, procesos mentales, actitudes y habilidades perceptivas y físicas. No se excluye nada que se pueda demostrar que contribuye a la realización. Un elemento de competencia tiene significado independientemente del contexto y el momento. Es el elemento de las especificaciones

competenciales en la educación, la formación, la evaluación, las cualificaciones, las tareas y los puestos de trabajo.

Tollefson (1986) observa que el análisis de los puestos de trabajo en sus competencias funcionales constitutivas, encaminado al desarrollo de objetivos de enseñanza, se remonta a mediados del siglo XIX. En la década de 1860, Spencer «bosquejó las principales áreas de actividad humana que a su juicio debían constituir la base de los objetivos curriculares». De manera similar, en 1926 Bobbitt desarrolló objetivos curriculares de acuerdo con su análisis de las competencias funcionales requeridas para los adultos residentes en Norteamérica. Se ha elegido y perfeccionado este enfoque como base del desarrollo de la EIBC desde los años sesenta. Northrup (1977) informa sobre un estudio encargado por la Office of Education de Estados Unidos, en el cual se analizó una gran variedad de tareas ejecutadas por adultos en la sociedad norteamericana y se clasificaron las conductas necesarias para su ejecución en cinco áreas de conocimiento y en cuatro áreas de habilidades básicas. Partiendo de este análisis, se identificaron sesenta y cinco competencias. Docking (1994) describe su participación, en 1968, en un proyecto en Australia en el cual había que especificar las competencias de más de cien oficios.

Auerbach (1986) ofrece un útil resumen de los factores que intervienen en la puesta en práctica de programas de inglés basados en la competencia en el ISL e identifica ocho rasgos fundamentales:

1. *Atención prioritaria a un funcionamiento satisfactorio en la sociedad.* La meta es permitir a los estudiantes convertirse en individuos autónomos capaces de hacer frente a las exigencias del mundo.
2. *Atención prioritaria a las habilidades de la vida.* En vez de enseñar el idioma aislado, la EIBC lo enseña en función de la comunicación acerca de tareas concretas. Se enseña a los alumnos precisamente las formas/habilidades lingüísticas requeridas por las situaciones en las que aquéllos van a actuar. Estas formas están determinadas por la «valoración empírica de la lengua requerida» (Findlay y Nathan, 1980: 224).
3. *Orientación centrada en el rendimiento.* Lo que cuenta es lo que los alumnos pueden hacer como resultado de la instrucción. Se hace hincapié en conductas abiertas en vez de en el conocimiento o en la capacidad de hablar de lenguaje y habilidades.
4. *Instrucción modularizada.* «El aprendizaje del idioma se desglosa en bloques manejables y poseedores de un significado inmediato» (Center for Applied Linguistics, 1983: 2). Los objetivos se desglosan en subobjetivos estrictamente definidos para que profesores y alumnos puedan tener una clara sensación de progreso.
5. *Resultados que se ponen de manifiesto a priori.* Los resultados son de conocimiento público; profesor y alumnos los conocen y coinciden en ellos. Se especifican en términos de objetivos de conducta para que los alumnos sepan exactamente qué conductas se esperan de ellos.

6. *Evaluación continua y permanente.* Se somete a los alumnos a una prueba previa a fin de determinar qué habilidades les faltan y a otra posterior a la instrucción en esa habilidad. Si no alcanzan el nivel de dominio deseado, siguen trabajando en el objetivo y sometidos a una nueva prueba. La evaluación del programa se basa en los resultados de las pruebas y, como tal, se considera cuantificable objetivamente.
7. *Dominio demostrado de los objetivos de rendimiento.* En lugar de en tradicionales pruebas con lápiz y papel, la evaluación se funda en la capacidad de mostrar conductas concretas.
8. *Instrucción individualizada, centrada en el alumno.* En su contenido, nivel y ritmo, los objetivos se definen desde el punto de vista de las necesidades individuales; se toman en cuenta el aprendizaje y el aprovechamiento anteriores en el desarrollo de los planes de estudios. La instrucción no se basa en el tiempo; los alumnos progresan a su propio ritmo y se centran precisamente en las áreas en las que carecen de competencia.

(Auerbach, 1986: 414–415)

Se señalan como ventajas de un enfoque competencial desde el punto de vista del estudiante:

1. Las competencias son específicas y prácticas y tienen una relación visible con las necesidades e intereses del alumno.
2. El alumno puede juzgar si las competencias parecen relevantes y útiles.
3. Las competencias que se van a enseñar y a someter a prueba son específicas y públicas, de aquí que el alumno sepa exactamente qué es lo que se necesita aprender.
4. Las competencias se pueden dominar de una en una para que el alumno vea lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender.

Procedimiento

Se encuentran ejemplos de cómo se aplican en la práctica muchos de estos principios en la labor del Programa de Educación de Inmigrantes de Australia, uno de los mayores proveedores de capacitación lingüística de inmigrantes que hay en todo el mundo. El programa ha experimentado una serie de reorientaciones filosóficas desde mediados de los años setenta, pasando de una «planificación curricular centralizada, con su plan de estudios estructural y basado en contenidos, de fines de los setenta, a una planificación descentralizada, centrada en el alumno y basada en sus necesidades, y con una multiplicidad de metodologías y materiales en los ochenta y, aún más recientemente, a la introducción de unos marcos curriculares basados en competencias» (Burns y Hood, 1994: 76). En 1993 se introdujo un plan de estudios basado en competencias, el Certificado en Inglés Hablado y Escrito, como marco para sus programas. En este marco, los resultados en cuanto a aprendizaje se especifican en tres fases, que culminan

en el Certificado Avanzado en Inglés Hablado y Escrito, en la fase 4 del marco. Hagan (1994: 22) describe cómo funciona el marco:

> Tras una evaluación inicial, se sitúa a los alumnos en el marco tomando como base su actual nivel de competencia en inglés, su ritmo de aprendizaje, sus necesidades y sus metas sociales para aprender inglés. Las doce competencias esenciales en las Etapas 1 y 2 guardan relación con el desarrollo lingüístico general (...) En la Etapa 3 se agrupa con más frecuencia a los alumnos según su objetivo y se definen las competencias con arreglo a las tres tendencias programáticas de Estudio Ampliado, Inglés Profesional y Acceso a la Comunidad (...) Las decripciones de la competencia en cada fase se dividen en cuatro esferas...:
>
> 1. Competencias de conocimiento y aprendizaje.
> 2. Competencias orales.
> 3. Competencias de lectura.
> 4. Competencias de expresión escrita.
>
> Todas las competencias se describen en términos de:
>
> - elementos que desglosan la competencia en componentes menores y aluden a los rasgos lingüísticos esenciales del texto
> - criterios de rendimiento que especifican el rendimiento mínimo requerido para lograr una competencia
> - una gama de variables que establecen límites para el desempeño de la competencia
> - muestras de textos y tareas de evaluación que proporcionan ejemplos de textos y tareas de evaluación que guardan relación con la competencia

Conclusión

Aunque grandes sectores de la profesión del ISL se han adherido con entusiasmo a la EIBC, no faltan los críticos de ésta. Sus críticas son tanto prácticas como filosóficas. Tollefson (1986) sostiene que no hay en realidad ningún procedimiento válido para desarrollar listas de competencias para la mayoría de los programas. Es imposible hacer operativas muchas de las áreas para las que se necesitan competencias, como «vida adulta», «supervivencia» y «funcionamiento competente en la comunidad». Otros autores han señalado que la división de las actividades en conjuntos de competencias es un enfoque reduccionista, y que la suma de las partes no es igual a la complejidad del todo. Auerbach, resumiendo la obra de Paolo Friere y otros, hace notar que la EIBC refleja lo que Friere ha descrito como un modelo «bancario» de la educación. Esto supone lo siguiente:

> Hay una estructura de conocimiento socialmente prescrito que han de dominar los estudiantes. Aquí, la función de la educación es transmitir el conocimiento y socializar a los alumnos de acuerdo con los valores del grupo socioeconómico dominante. La labor del profesor consiste en idear más maneras, y más eficaces, de transmitir habilidades: lo que cuenta es el éxito en la transmisión. El progreso educativo se define desde el punto de vista de la «mejora» de los sistemas de transmisión.
>
> (Auerbach, 1986: 416–417)

En consecuencia, se considera que la EIBC es normativista, en el sentido de que prepara a los alumnos para encajar en el *status quo* y mantener las relaciones entre las clases sociales. Además, la enseñanza se centra, en su manera típica, en la conducta y el desempeño en vez de en el desarrollo de habilidades mentales.

Como las competencias están diseñadas para permitir que los alumnos participen eficazmente en la sociedad, Tollefson y otros han señalado que representan típicamente unos juicios de valor sobre lo que supone dicha participación. Las competencias para los programas estadounidenses de establecimiento de refugiados, por ejemplo, tratan de inculcar actitudes y valores que conviertan a los refugiados en ciudadanos pasivos que acepten el *status quo* en vez de desafiarlo. A pesar de estas críticas, la EIBC parece haber ganado fuerza en el ámbito internacional. Estos enfoques basados en los resultados se han atraído sobre todo muchos seguidores entre los políticos que buscan una «responsabilidad» por la inversión en educación. Como concluyen Rylatt y Lohan (1997: 18): «Se puede decir sin temor a equivocarse que, al entrar en un nuevo milenio, la tarea de mejorar las competencias y habilidades del aprendizaje seguirá siendo uno de los sectores y prioridades de más rápido crecimiento en el mundo.»