

# Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica

Alfonso Vargas  
Harvey Tejada  
Sol Colmenares

Escuela de Ciencias del Lenguaje  
Universidad del Valle, Cali, Colombia

*En este artículo hacemos una lectura crítica del documento «Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés» (MEN 2006). Nos motiva el hecho de creer en la importancia y necesidad de reflexionar acerca de las políticas educativas nacionales en el marco de las transformaciones políticas, económicas y culturales propias de la internacionalización o globalización. Nos interesa evaluar si existe una coherencia conceptual y pedagógica en el documento o si se trata de otra propuesta inmediateista que responde a una coyuntura actual.*

**Palabras clave:** *lectura crítica, lineamientos, estándares, lenguas extranjeras, políticas educativas nacionales, tipologías textuales.*

## ***Basic Competence Standards in English as a Foreign Language (EFL): a Critical View***

*This article presents a critical reading of the government document entitled Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006). The aim is to reflect upon Colombian national educational policies within the context of political, economic and cultural transformations brought about by globalization. The ultimate goal is to find out whether this document exhibits conceptual and pedagogical coherence instead of simply being another proposal.*

**Keywords:** *critical reading, conceptual frames, standards, foreign languages, national educational policies, text typologies.*

## ***Cadre colombien de référence pour les compétences en anglais langue étrangère: une révision critique***

*Dans cet article on fait une lecture critique du document émis par le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie concernant un cadre commun de compétences des langues étrangères. Ce qui motive ce travail est l'importance et la nécessité de*

*réfléchir aux politiques éducatives nationales qui s'insèrent dans les transformations politiques, économiques et culturelles de l'internationalisation ou globalisation. On essaie de voir s'il existe une cohérence conceptuelle et pédagogique dans ce document ou s'il s'agit encore d'une proposition qui ne répond qu'à une conjoncture actuelle, donc sans intérêt à long terme.*

**Mots clés:** *lecture critique, cadre commun de compétences, langues étrangères, politiques éducatives nationales, typologies textuelles.*

## 1. Introducción

Nuestro propósito con este artículo es hacer una lectura crítica del documento «Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés» (en adelante sólo utilizaremos la palabra *Estándares* cuando hagamos referencia al documento y la sigla PNB para referirnos al *Plan Nacional de Bilingüismo*) publicado en octubre de 2006 por el MEN (Ministerio de Educación Nacional). Nos motiva el hecho de creer en la importancia y necesidad de reflexionar acerca de las políticas educativas nacionales en el contexto de las transformaciones políticas, económicas y culturales propias de la internacionalización o globalización. Así mismo, queremos evaluar si existe una coherencia conceptual y pedagógica en el documento o si se trata de otra propuesta inmediatista que responde a una coyuntura actual. Enfatizaremos la lectura crítica del documento citado señalando sus aciertos, proponiendo alternativas para el fortalecimiento de los aspectos que a nuestro juicio requieren una mejor fundamentación y evidenciando sus carencias. Queremos destacar la importancia de la circulación oficial de los estándares porque es este hecho lo que nos posibilita el ejercicio del debate desde la argumentación de ideas.

Para comenzar la discusión presentaremos algunos de los planteamientos de Juan Carlos Tedesco (2003) sobre las relaciones entre educación y hegemonía en el nuevo capitalismo que pueden servir de telón de fondo para evaluar el alcance de las políticas curriculares en una lengua extranjera como el inglés. Luego daremos una mirada retrospectiva sobre lo que ha sido la reflexión en torno al concepto de estándares en la industria y el comercio y

su posterior traslado al campo de la educación y para quienes no conocen aún el documento de los *Estándares* expondremos su estructura para una mayor familiarización con su contenido, el cual será objeto de discusión a lo largo de este artículo.

En la segunda parte exploraremos la noción de «comunidades discursivas» mostrando que es necesario establecer relaciones intertextuales con otros documentos del ámbito de las políticas educativas nacionales de manera que se enriquezca el discurso y la comprensión de los docentes. Este apartado se enmarca en interrogantes tales como: ¿Cuál es la lectura que de los *Estándares* hacen los docentes? ¿Cómo interpretan el documento? ¿Cuáles son las teorías y principios subyacentes? También hablaremos del universo conceptual que se teje alrededor del tema que nos ocupa y de la manera como se evidencia en el texto.

En la última parte del artículo abordaremos la discusión sobre los criterios utilizados para la estructuración de los diferentes tipos de textos. Aunque en el documento de los *Estándares* se define la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y sociolingüística, pp 11-12); y en la secuencia de los estándares generales y específicos de los diferentes grados de la escolaridad-grado1 a grado11-hay referencias particulares a los tipos de textos (instruccionales, narrativos, descriptivos y argumentativos, entre otros); y se plantea la relación entre el desarrollo cognitivo y el nivel de complejidad discursiva junto con las funciones discursivas (Ministerio de Educación Nacional 2006:11-12, 18-27, 29-30), no se registran de manera explícita qué criterios se siguieron para estructurar la secuencia de los diferentes tipos de textos que los niños colombianos deben saber comprender y producir en la lengua extranjera. Por lo tanto, consideramos de gran utilidad para la apropiación de los *Estándares*, que la comunidad educativa, particularmente directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, puedan conocer y discutir los criterios fundamentales propuestos por los teóricos e investigadores para clasificar y diferenciar los textos.

Para terminar, nos referiremos a la pedagogía por proyectos como una alternativa para el aprendizaje de lenguas extranjeras

en el contexto nacional; señalaremos la ausencia de la tecnología en el documento de los *Estándares* y recomendaremos la discusión de algunos aspectos que por motivos de espacio no podremos explorar en este artículo.

## 2. Antecedentes de los *Estándares*

Desde la década de 1980, el Ministerio de Educación Nacional ha venido proponiendo, con la colaboración de investigadores y expertos en las diferentes disciplinas, unas políticas curriculares que sirvan como orientación para la enseñanza de las áreas fundamentales con el fin de producir un mejoramiento significativo de la calidad de la educación. En el año de 1984 se inició la llamada Renovación Curricular a la que siguieron documentos que contenían los presupuestos teóricos y pedagógicos para cada una de las disciplinas o áreas del saber en el contexto escolar. Sin embargo, estas iniciativas que pueden considerarse afortunadas desde el punto de vista pedagógico contrastan con los modelos macroeconómicos de tendencia neoliberal que proponen un discurso donde el concepto de calidad está ligado con variables tales como eficiencia en el gasto y rentabilidad. Aquí se producen unas tensiones o paradojas que no podemos desconocer: por una parte se habla del concepto de flexibilidad curricular, competencias, procesos y por el otro se habla de estándares que establecen «lo que los estudiantes deben saber y poder hacer» (MEN 2006).

El concepto de estándar también emerge en la escena pública en la década de 1980. Concretamente ha sido ampliamente discutido en Estados Unidos y algunos países europeos, tanto en la esfera pública como en la privada. Organismos internacionales de crédito, gubernamentales y equipos de investigadores y profesores han adelantado debates sobre sus alcances y limitaciones en relación con aspectos tales como la evaluación en tanto componente básico de la calidad de la educación.

La palabra *estándar* viene del inglés *standard* y sus principales significados en la lengua castellana, según el D.R.A.E. (1992) tienen como sema común «normalizar», «uniformar».

En el contexto educativo, propiamente dicho, según el Diccionario de Ciencias de la Educación, citado en ABC Estándares Educativos (2002:5), se define como «Calidad o puntuación obtenida empíricamente mediante la aplicación de un test a un grupo normativo de tipificación, el resultado, considerado como promedio del grupo, se toma como referencia en las posteriores aplicaciones del test».

Originalmente, el concepto surge en el ámbito de la industria con el propósito de lograr el mejoramiento de la calidad de los productos y servicios. Estos últimos, por ejemplo, han alcanzado un notable auge gracias al desarrollo de las tecnologías digitales en el marco de la internacionalización de la economía y se apoyan fuertemente en el procesamiento de la información. Un estándar se define entonces como una meta que se espera lograr, la cual está sustentada en principios de pertinencia y calidad, así como en una serie de pasos o requerimientos para obtenerla. De igual manera, se establecen acuerdos para asegurar la calidad entre grupos de industriales, comerciantes y ligas de consumidores. Es más, existe un organismo, la *International Standard Organization (ISO)*, fundada en 1946, con el objetivo de regular el establecimiento de normas para productos industriales, comercio y comunicación conocidas como normas ISO. En Colombia ya se definió una norma ISO para el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas, especialmente en el campo de la educación superior, medida concomitante con la creación del CONACES (Consejo Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior). Se habla entonces no sólo de procesos de acreditación de los programas de educación superior, sino también de acreditación de alta calidad; éste último es opcional para las instituciones universitarias que deseen hacerlo. Todo parece indicar que los procesos de acreditación de calidad se están extendiendo a todos los niveles del sistema educativo colombiano.

Sintetizando, la aplicación del concepto de estándares en la educación se deriva de la industria y la transición es relativamente reciente. En Colombia, desde el año 2003 se publicaron los primeros documentos de estándares básicos para

cada una de las áreas fundamentales, los cuales fueron precedidos por la aparición de los Lineamientos curriculares en los que se sintetizan los principales avances teóricos en la enseñanza de las disciplinas, acompañados de algunas propuestas de diseño curricular y pedagógico, entre las cuales sobresale el trabajo por proyectos. El discurso que sostiene estas iniciativas curriculares es la aspiración al mejoramiento de la calidad de la educación en todos sus niveles.

### 3. Estándares y educación: el debate

La promulgación de los documentos de *Estándares Básicos de Competencias* en las áreas fundamentales ha estado acompañada de un tímido debate en la comunidad educativa nacional. En el caso de los *Estándares* en Lengua Castellana la discusión tuvo mayores repercusiones lo que obligó a que se retiraran los que inicialmente se habían publicado en el año 2003 y fueran reemplazados por un documento de mayor elaboración conceptual y pedagógica que, sin embargo, no tuvo mucha circulación. La crítica se ha centrado principalmente en la desarticulación que hubo entre los Lineamientos y los *Estándares*, que en el caso concreto de Lengua Castellana borraba con el codo lo que se había hecho con la mano (ver Vargas 2003). Eran dos documentos que no lograban complementarse.

Para citar un ejemplo, mientras que en los Lineamientos se hablaba de la intertextualidad como estrategia para trabajar con los textos literarios, en los *Estándares* se legitimaba la lectura de textos literarios de acuerdo con un modelo historiográfico, que por otra parte se consideraba superado.

Otro aspecto que propició el debate está relacionado con el desconocimiento de las características regionales, de las culturas locales y los contextos de las instituciones educativas evidenciado en los modelos de evaluación presentes en los *Estándares* Básicos que tienden a considerar la nación como un país homogéneo y a evaluar soslayando precisamente las diferencias que habían sido bien valoradas en los Lineamientos.

#### **4. Estructura de los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés**

El eslogan que aparece en la portada del documento de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* es «Formar en lenguas extranjeras: inglés. ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer», acompañado de los logotipos del programa «Revolución Educativa Colombia aprende» y del Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, y del Escudo Nacional. En la página siguiente el eslogan continúa así: «Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!». A renglón seguido, se hace una aclaración que, por su importancia, transcribimos de manera literal:

Estos Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y en su Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con British Council. (MEN 2006:3)

Luego vienen los créditos respectivos, esto es, la mención de los nombres de los miembros del equipo del MEN encargados de la coordinación y elaboración del documento. Posteriormente, aparece la *Carta abierta* de la ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, que se incluye también en los *Estándares* de las demás áreas fundamentales, así como en el área transversal de Competencias ciudadanas. Queremos destacar algunos apartes de la carta por su valor para el análisis que haremos del texto:

La cartilla que hoy presentamos es un reto que el Ministerio a través del Programa Nacional de Bilingüismo entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables. El Gobierno nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para

que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. (Ibid. 5).

El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma (Ibid. 6).

En estos apartados se reiteran frases como «estándares internacionalmente comparables» (párrafos 3 y 6) y se enuncia el público al cual se dirige la cartilla que incluye también a los padres de familia y no sólo a los docentes de inglés y directivos docentes como tradicionalmente ocurre con estos documentos de política curricular. En general, todas las cartillas de los *Estándares* de las áreas básicas tienen en cuenta a los padres de familia como audiencia de la política curricular. Esta inclusión no deja de llamar la atención porque manifiesta la voluntad del gobierno de vincular al conjunto de la comunidad educativa en el desarrollo de los procesos educativos y en el seguimiento e inspección de la calidad de la educación, lo cual nos parece un objetivo plausible, aunque con la lógica sospecha de la falta de conocimientos disciplinares por parte de los padres para evaluar su pertinencia, rigor y calidad.

En cuanto al contenido del texto su estructura es la siguiente:

- 1) Algunos conceptos clave en el Programa nacional de Bilingüismo.
- 2) Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo.
- 3) ¿Por qué enseñar inglés en Colombia?
- 4) Fundamentos que subyacen a la organización de los estándares.
- 5) La estructura de los estándares:
  - Estándares básicos de inglés de Primero a Tercero
  - Estándares básicos de inglés de Cuarto a Quinto
  - Estándares básicos de inglés de Sexto a Séptimo

- Estándares básicos de inglés de Octavo a Noveno
  - Estándares básicos de inglés de Décimo a Undécimo
- 6) Recomendaciones para la apropiación de los estándares
  - 7) Los estándares en la práctica cotidiana
  - 8) Bibliografía de apoyo
  - 9) Agradecimientos

Consideramos importante presentar la organización del documento para que nuestros lectores se familiaricen con su estructura que discutiremos a lo largo del artículo. A continuación expondremos algunas consideraciones relacionadas con el contexto social, político y económico que constituye, por así decirlo, el marco en el que se proponen los documentos de política curricular a los que hacemos referencia:

## **5. Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo**

El pretexto para construir el contexto en el que se inscriben las reflexiones que plantaremos fue un artículo de Tedesco (2003), publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, el cual nos llamó poderosamente la atención. Tedesco, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ Unesco Buenos Aires), plantea algunas cuestiones éticas y epistemológicas que permitieron empezar a establecer una relación de vasos comunicantes con el problema que nos hemos planteado acerca de los *Estándares en Lenguas Extranjeras*:

- 1) Según el autor, estamos en un momento donde es necesario introducir una cuota significativa de prudencia en los análisis de los problemas abiertos que, muy probablemente, admitan más de una respuesta.
- 2) ¿Cómo pensar entonces las políticas curriculares más recientes en nuestro país (Lineamientos, *Estándares*, Educación por competencias y procesos) de manera prudente (pero sin caer en la ingenuidad) cuando éstas obedecen a todo un entramado social, político y económico que no podemos ocultar?

- 3) ¿Qué lectura (marcada por la prudencia, además) podríamos hacer de un documento de política curricular sobre una lengua, en este caso el inglés, que es piedra angular de todo el entramado en la relación entre educación y hegemonía en el nuevo capitalismo?
- 4) ¿Cómo articular uno de los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI –aprender a vivir juntos- frente al cual no se puede adoptar una posición blanda o retórica, como señala Tedesco, con los modelos de enseñanza de una lengua en permanente proceso de expansión, por razones de la producción científica, tecnológica y por supuesto económica en el contexto de la hegemonía global?
- 5) ¿Se plantean los Lineamientos Curriculares del área y los *Estándares* estas tensiones?

Tedesco nos plantea en este interesante artículo que en el capitalismo industrial existía un alto nivel de «solidaridad orgánica». Más concretamente, el capitalismo industrial era un capitalismo inclusivo que establecía vínculos entre todos los sectores industriales a través de relaciones de explotación y de dominación. Por el contrario, el nuevo capitalismo, expresión a su vez retomada de Boltansky y Chiapello (1999, en Tedesco 2003), produce fenómenos de exclusión, que se caracterizan precisamente por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos.

En este contexto, las nuevas dimensiones del capitalismo generan mayores individualismos, consumo exacerbado, hedonismos a ultranza que precisamente debilitan los lazos entre grupos e individuos porque promueven hasta el absurdo la competencia, los modelos culturales basados en la banalidad, los estereotipos, las exclusiones, las segregaciones o, simplemente y derivado de lo anterior, modelos culturales hegemónicos que anulan o menosprecian la diferencia.

¿Cómo desconocer estas realidades en el contexto educativo y mucho más cuando se trata de la lengua de la globalización? Es más, los procesos de producción y difusión cultural que otrora estaban determinados por la lógica de la oferta a través de

instituciones como la escuela y la TV general que transmitían o legitimaban mejor la voluntad hegemónica –como dice Tedesco– de los grupos dominantes, ahora han pasado a responder a las demandas de los clientes, llámense televidentes o alumnos en la dinámica del nuevo capitalismo.

Ahora bien, ¿qué supone esto para el ordenamiento democrático, para la sociedad del siglo XXI? ¿Podría hablarse de verdaderos procesos democratizadores en el acceso a la información y el conocimiento?

Todo parece indicar que no. Retomando a Hardt y Negri (2000, en Tedesco 2003), estaríamos ante un nuevo orden social de carácter «imperial». De acuerdo con estos autores, ya se estarían conformando los elementos propios de una estructura consolidada, capaz de ejercer una función hegemónica y de recrear procesos de transmisión cultural regulada. En esta lógica, los sucesos del 11 de septiembre han agudizado la problemática y han puesto en evidencia dos opciones antagónicas: vivir juntos o entrar en la lógica fundamentalista donde el diferente es el enemigo.

En este contexto, es necesario avanzar en el análisis de las relaciones entre escuela y cultura en el nuevo capitalismo como propone Tedesco (2003); sin embargo, hay que ir más allá para mirar el papel de las políticas curriculares, y más concretamente lo relacionado con *Lineamientos* y *Estándares* a la luz de estas transformaciones del capitalismo global y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, concretamente del inglés. Es decir, se trata de proponer una lectura de estos documentos, de la concepción de lenguaje que subyace en ellos, de su visión del trabajo con las tipologías textuales, de las competencias comunicativas; está en juego en ellos un modelo de sociedad respecto del cual debemos preguntarnos si es el que realmente queremos, pero sobre todo si las dimensiones conceptuales y curriculares expresadas de manera concreta en el documento *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* presentan una coherencia con los desarrollos de las ciencias del lenguaje y si efectivamente su formulación puede contribuir en el

mejoramiento de las competencias, de la gran mayoría de los estudiantes colombianos, en el manejo de una lengua extranjera, en este caso el inglés, cuyo papel en la producción-difusión de la ciencia, la tecnología y modelos culturales es innegable.

Quizá no respondamos una por una las cuestiones arriba mencionadas, pero queremos que éstas constituyan un referente importante para orientar procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Está claro que el documento de los *Estándares* no plantea un debate sobre estas cuestiones, no tendría por qué hacerlo, pero nuestro compromiso como educadores es precisamente apoyar lecturas menos instrumentales de los documentos de política curricular que circulan en nuestro medio y defender el derecho de todos a una educación incluyente, pluralista y acorde con los mejores desarrollos en materia teórica y pedagógica.

## 6. Comunidades discursivas, el lenguaje compartido

Un occidental se encuentra en el Amazonas con un indígena que no ha tenido ningún contacto lingüístico anterior con Occidente. Viene a extraer petróleo, y se dispone a eliminar al indígena, pero primero intenta conversar con él. El problema es que no hay ninguna comunidad lingüística entre ellos. Entonces, pasa un conejo y el indígena dice, señalando, «gagavai». ¿Qué quiere decir «gagavai»: conejo, rápido, blanco, orejón, ágil, chico, peludo, asustado, corriendo?

La anécdota original de Willard V. O. Quine, lógico norteamericano, es contada por Carlos Aurelio Pérez Soto en su libro *Epistemología de la Ciencia* (1998). La traemos a colación para introducir la discusión que haremos en torno al universo conceptual que se teje en el documento *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés* porque consideramos que la construcción de un código común es de vital importancia en cualquier intento de implementación de políticas educativas. Tal y como el mismo documento expresa, un lenguaje compartido facilitará el trabajo en equipo hacia el logro de las metas.

Compartir el código significa hacer parte de una comunidad discursiva, no por hablar la misma lengua sino en el sentido de tener acceso a términos especializados y poder hacer uso de ellos, lo cual implica procesos de comprensión y apropiación de los mismos. La audiencia a la que va dirigida el documento *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés* está conformada en su mayoría por profesores colombianos. El propósito de la publicación es que los estándares de inglés constituyan una «orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas [...]» (MEN 2006:3). Un objetivo de esta naturaleza debe perseguirse (si la búsqueda es hacia un lenguaje compartido) a través de la construcción de escenarios de empoderamiento en los que todos los actores accedan al discurso y puedan hacer de él un capital lingüístico con el cual comprender los retos de su quehacer y sus posibilidades de redefinición desde las prácticas educativas.

Sin embargo, algunas características del documento que queremos leer aquí críticamente obstaculizan la edificación de tales escenarios. Es el caso, por ejemplo, de la simplificación de conceptos que en lugar de enriquecer el discurso docente, limita demasiado el alcance de las definiciones y deja al lector con la sensación de haber recibido «cápsulas de información». Los autores de los *estándares* llegan a esta situación quizá guiados por el deseo de hacer legible el discurso pero la comprensión, la mayoría de las veces, resulta tras recorrer los caminos que los textos proponen hacia fuera, enriquecidos desde la relación con otros y no hacia dentro, en un proceso de autoreferencia y reducción. Es el caso también de las representaciones gráficas y de la manera como se incorporan las tipologías textuales al presentar los cuadros de estándares. Las primeras pretenden ilustrar las relaciones entre conceptos pero no logran dar cuenta de la dinámica de las interacciones, de la naturaleza cíclica de las secuencias y de la complejidad de los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El tratamiento que se da a las últimas carece de un marco teórico y contextual, herramienta

básica para la comprensión. Es de estos casos que nos ocuparemos a continuación.

## 7. El universo conceptual

Hemos optado por subtítular este apartado usando la expresión «el universo conceptual» con el fin de aprovechar la posibilidad metafórica que nos plantea: en un universo coexisten diversos elementos relacionándose de múltiples maneras, siempre en movimiento. El universo conceptual del documento que analizamos está constituido por una serie de textos entre los que se cuentan: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España 2002); los *Lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia* (1999), la *Ley General de Educación* (2004), el *Programa Nacional de Bilingüismo* (2005), el documento *Visión Colombia 2019* (2006), el informe *La Educación encierra un tesoro* (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco, 1996) y el *PEI* (Proyecto Educativo Institucional).

Una primera preocupación nos surge al mirar este panorama: las referencias a estos textos resultan incompletas y la relevancia que tienen para la formulación de los estándares, aunque enunciada, se pierde en la aridez de la sobresimplificación. La intertextualidad con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, por ejemplo, se establece en cuatro momentos:

1) El *Marco* se menciona por primera en la carta abierta firmada por la ministra Cecilia María Velez:

Así mismo, los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento *Visión Colombia 2019* (2006). Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel

intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación. (MEN 2006:3).

Siendo la primera vez que aparece la referencia al *Marco* esperábamos encontrar una contextualización del mismo o al menos, la promesa de hallarla posteriormente.

Desde el comienzo lo que parece sobresalir de este trabajo, resultado de una exhaustiva investigación, es infelizmente aquello que tiene que ver con los «niveles de competencia» y decimos infelizmente porque el *Marco* es muy rico en reflexiones y referencias que invitan al análisis de las prácticas con el fin de elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Es una pena también que no se enfatice de entrada que el *Marco* ha sido diseñado para Europa y que su adaptación a nuestro contexto requiere de múltiples y profundas jornadas pedagógicas de estudio, aplicación y evaluación que orienten procesos de apropiación y ajuste a nuestra realidad socio-económica, geográfica, política, histórica y educativa.

2) Más adelante, al presentar los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo se define el *Marco* como «un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles –de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua–.» (MEN 2006:6). Una simplificación tal acerca de lo que es el *Marco* con seguridad generará en los lectores que no lo conocen una idea errada sobre su naturaleza. La escala de niveles de desempeño sí es parte del documento pero tal como está planteado pareciera que la descripción de los mismos es el único objetivo del documento, dejando de lado aspectos tan importantes como la discusión sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, el desarrollo de competencias, el enfoque plurilingüe y pluricultural, el papel de las tareas, los contextos, los ámbitos, las estrategias y los procesos, entre otros. Nos llama la atención, de igual manera, que se haya escogido hablar de *adopción* de los niveles en lugar

de *adaptación*: «La tabla No. 1 demuestra cómo el Ministerio de Educación ha adoptado dichos niveles como metas puntuales para las diferentes poblaciones del sistema educativo.» (MEN 2006:6) sugiriendo nuevamente que de lo que se trata es de acoger una política educativa, de recibirla, cuando sería más apropiado exhortar al estudio de la misma sin perder de vista el contexto en que fue creada y las condiciones que a ella dieron lugar, para luego ver cómo podemos *adaptarla* (que no adoptarla) al contexto colombiano.

3) Esta idea de adopción es reiterada más adelante cuando se dice que: «Para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados y se ha definido también un nivel de desempeño específico que es homologable, tanto con las metas del Ministerio de Educación, como con los niveles del Marco Común Europeo» (MEN 2006). La equivalencia que se propone es la siguiente: Niveles de desempeño específico = Metas del Ministerio de Educación = Niveles del Marco Común Europeo.

De nuevo, consideramos que enunciaciones como ésta pueden confundir al lector al no señalar la necesidad de reflexionar desde nuestras prácticas para dialogar con los textos que circulan en el campo y proponer, en cambio, que los términos son intercambiables sin atender a las características específicas de nuestro contexto, que es distinto del contexto (europeo) para el cual se diseñó el *Marco*.

4) La última referencia al *Marco* que encontramos en los *Estándares* aparece en los agradecimientos, donde se cita un documento llamado «Escritos y reflexiones sobre la pertinencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación». El título nos suena prometedor pero lastimosamente no nos informan acerca de sus autoras (o autores), ni de cómo podemos acceder al texto.

Hasta aquí hemos rastreado las referencias al *Marco* que aparecen en los *Estándares*. ¿Qué sucede con los otros textos que

enunciamos al comienzo como elementos del universo conceptual que nos ocupa (la *Ley General de Educación* (2004), los *Lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia* (1999), el *Programa Nacional de Bilingüismo* (2005), el documento *Visión Colombia 2019* (2006), el Informe *La Educación encierra un tesoro* (1995) y el PEI ?

En los *Estándares* se hace alusión a la *Ley General de Educación* para decir que teniendo en cuenta su reglamentación y haciendo uso de su autonomía,

la gran mayoría de las instituciones educativas colombianas han optado por ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender el inglés como lengua extranjera. Con ello pretenden brindar un lenguaje común que permita a niños, niñas y jóvenes mayor acceso al mundo de hoy. Este hecho se ve confirmado por los datos suministrados por el Icfes respecto a las pruebas del 2004, según los cuales el noventa y nueve por ciento de los estudiantes seleccionaron el inglés en el examen de estado. (MEN 2006:7)

La cita aparece en el apartado «¿Por qué enseñar inglés en Colombia?» y precede a la sección: «Razones para aprender inglés». Algunas de esas razones así como la justificación que se enuncia en el párrafo anterior presentan un problema: las afirmaciones que se hacen son verdaderas no sólo para el inglés sino también para otras lenguas extranjeras. Ésta es una discusión compleja que no abordaremos aquí. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre la reflexión que debemos hacer para no caer en el desacierto de hacer equivalentes las expresiones: lengua extranjera=inglés.

El *Programa Nacional de Bilingüismo* (en adelante PNB) es otro de los textos que hemos enunciado como parte del universo conceptual que nos ocupa. En la página de créditos de los *Estándares* encontramos que éstos «están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y en su PNB en convenio con el British Council». Se incluyen en

los créditos la Asesora Académica del Programa Nacional de Bilingüismo y el Coordinador del proyecto MEN-British Council Colombia para el PNB.

En la carta abierta, se nos informa que:

La cartilla que hoy presentamos es un reto que el Ministerio, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables. (MEN 2006:3)

Asimismo, encontramos que las dos primeras secciones de la cartilla son: «Algunos conceptos clave en el Programa Nacional de Bilingüismo y «Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo». Que sean éstas las secciones que introducen la cartilla nos sugiere la preponderancia del PNB como punto de referencia para la propuesta de los estándares. Preponderancia que sin embargo, no resulta coherente con lo que se nos presenta. Con respecto a los conceptos clave, nos preocupa que sólo se definan las nociones de «bilingüismo», «segunda lengua» y «lengua extranjera». ¡Si estamos hablando de bilingüismo, es vital hablar de la lengua materna! Por otra parte, los conceptos que se ofrecen son muy limitados, no establecen relaciones con otros textos, no nos remiten a trabajos, autores con los que podamos dialogar en la búsqueda de la definición, no nos advierten acerca de su corto alcance y su función apenas referencial, y por lo tanto de su naturaleza reducida, denotativa.

La lengua materna, aunque no se define en los conceptos clave sí se enuncia junto con la lengua extranjera para decir que ambas «se desarrollan en etapas predecibles y las estrategias de adquisición de una y otra son similares de muchas maneras, en especial cuando los hablantes participan en situaciones de comunicación en inglés.» (MEN 2006:28)

Se hace referencia a ella también para decir que «en el aprendizaje de la lengua extranjera se presenta interferencia de la lengua materna. Este último aspecto explica por qué, en el

logro de los niveles de desempeño descritos en estos estándares, se acepta y da lugar a la interferencia de la lengua materna.» (MEN 2006:29). Consideramos que la palabra «interferencia» se asocia con algo negativo y por ende, puede sugerir que es un «obstáculo» para el aprendizaje de la lengua extranjera pero la afirmación se vuelve confusa cuando de manera circular se dice que el hecho de que la interferencia aparezca explica por qué se acepta y se da lugar a ella.

Aciertan los autores de los *Estándares*, en cambio, al advertir que «es recomendable que los temas tratados y las relaciones que se establezcan respeten el proceso de aprendizaje de la lengua materna y que presten especial cuidado al desarrollo de dicha lengua en los niños. En otras palabras, la enseñanza de la lengua extranjera no puede hacerse en detrimento de la adquisición de la lengua materna.» (MEN 2006:30-31) En un contexto como el nuestro, donde muchos colegios bilingües presentan como una ventaja el hecho de que privilegian la lengua extranjera, resulta muy positivo que un documento oficial llame la atención sobre la importancia del desarrollo de la lengua materna en la formación del individuo bilingüe.

El documento *Visión Colombia 2019* (2006), por su parte, aparece de manera tangencial cuando se dice que: «los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento *Visión Colombia 2019*» (MEN 2006:3). ¿Qué meta es esa? Los estándares deberían recordar a sus lectores al menos de manera sucinta de qué se está hablando, estableciendo relaciones inter-textuales que informen a la audiencia y le permitan tejer el universo discursivo que se espera domine.

Otro documento de gran importancia con el que establecer asociaciones y que se menciona únicamente en la bibliografía de los *Estándares* es el de los *Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros* (1999) que fueron ideados como

orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. (MEN 1999)

Fueron los tiempos no lejanos en los que se hablaba de competencia comunicativa y de aprendizaje significativo. La diferencia de perspectiva que existe entre *Lineamientos* y *Estándares* es grande. Mientras los primeros nos sugieren la idea de explorar caminos, direcciones, tendencias, los segundos nos piensan homogéneos, tipo, norma, patrón. Los *Lineamientos* son una excelente referencia para el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Al igual que sucedió con los *Lineamientos* en lengua materna, éste fue un documento interesante, rico en reflexiones, intertextualidades y discusiones. Una lectura de los *Estándares* acompañada de la lectura de *Lineamientos* dará con seguridad muchas luces y los docentes de nuestro país.

Además de las debilidades hasta aquí señaladas, el documento tiene planteamientos problemáticos como el siguiente:

Durante el proceso de acercamiento a una lengua extranjera se generan nuevos aprendizajes que van más allá de lo lingüístico y lo local. Así, por ejemplo, un estudiante puede hacer uso de publicaciones escritas en una lengua extranjera para estar más al tanto de la realidad nacional y mundial y ello le permite tomar decisiones que inciden en su realidad. (MEN 2006:9)

El nivel de dominio que requiere hacer uso de publicaciones con esas características se logrará idealmente cuando los estudiantes estén en grado 11. ¿Los recursos con que cuentan nuestras escuelas públicas nos harán posible ese nivel de dominio? ¿Las políticas de formación docente están avanzando de manera paralela a la redacción de las leyes?

El documento, como hemos dicho, tiene aciertos: reconoce la importancia de tener un lenguaje común, incorpora conceptos

tales como interculturalidad y heurística (habilidad para aprender), pretende construir comunidad discursiva pero adolece de reduccionismo y falta de interacción con otros textos de los que el mismo Ministerio de Educación es autor.

Asimismo, falta definir más exhaustivamente las nociones que se consideran clave y establecer relaciones y jerarquías entre conceptos (¿cómo interactúan los logros, los indicadores de logro, las competencias, los niveles de desempeño y los estándares?) y entre textos, todo ello para que todos los actores del escenario educativo compartamos un lenguaje común. La bibliografía puede ser una herramienta muy útil para dicho propósito. Pero debe ser una bibliografía anotada, comentada que nos informe brevemente acerca de lo que cada referencia ofrece. De esta manera se cualifican las búsquedas y se empodera a la comunidad discursiva que se pretende construir.

## **8. Los cuadros de estándares**

Además del sucinto recorrido teórico, en el documento encontramos los cuadros de estándares para la educación básica y media, organizados en grupos de grados (De 1º a 3º, de 4º a 5º, de 6º a 7º, de 8º a 9º y de 10º a 11º) y distribuidos en cinco columnas que corresponden a las habilidades de comprensión (Escucha y Lectura) y de producción (Escritura, Monólogos y Conversación) (MEN 2006:18-27).

Dichos cuadros están precedidos de varias advertencias y recomendaciones con el fin de que el lector entienda que «las columnas están separadas por razones de claridad, pero que tienen múltiples intersecciones en la práctica» (15), que los estándares «no deben ser leídos en serie hacia abajo, como si el logro de uno llevara al siguiente» que éstos más bien «Se desarrollan e interrelacionan poco a poco, como en una espiral a través del tiempo.» (MEN 2006:15)

Las recomendaciones son esencialmente pertinentes y por eso mismo, creemos que la representación gráfica debería sugerir la lectura que se espera. ¿Por qué no buscar una representación que nos permita ver de manera más clara ese carácter de espiral, esa complejidad creciente? Los *Lineamientos* presentan figuras que

logran estos efectos. Véase, por ejemplo, la representación que se cita del tejido de los elementos curriculares.

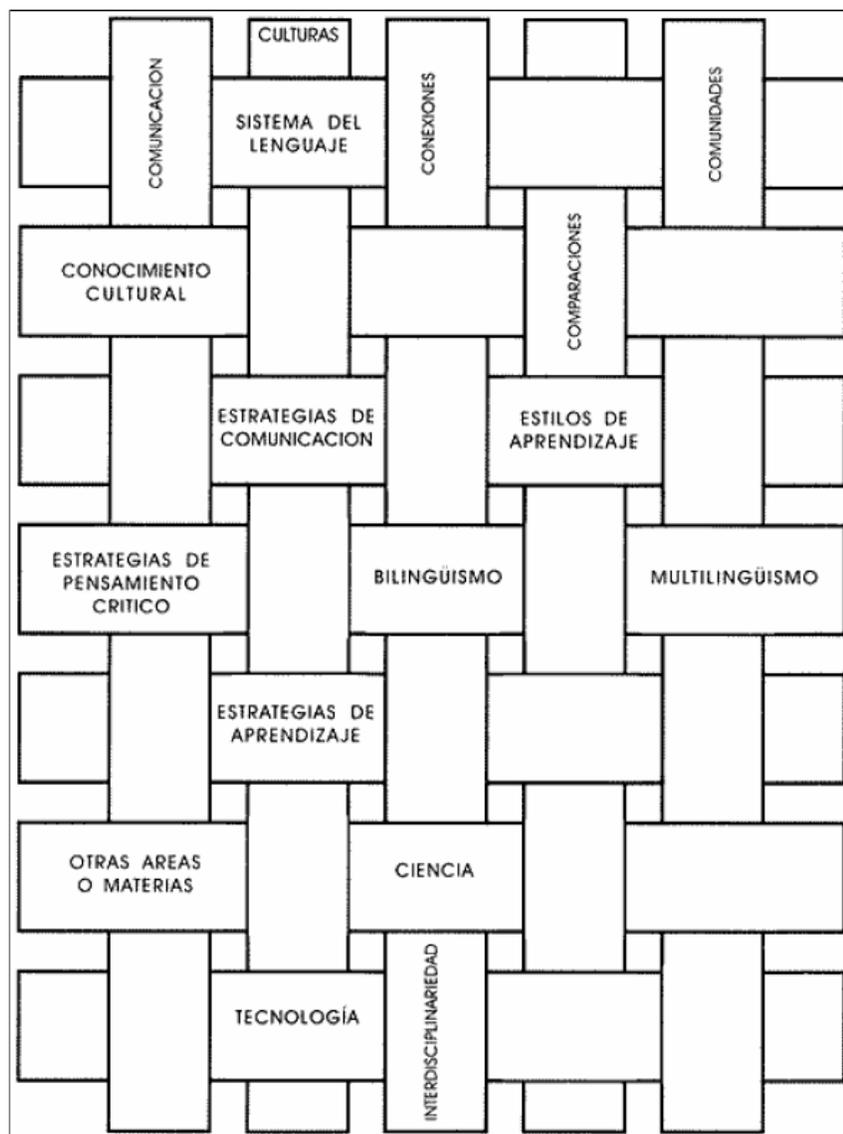


Gráfico 1. El tejido de los elementos curriculares, tomado de MEN (1999)

Insistimos, las advertencias que se hacen en cuanto a la manera como deben leerse los cuadros son extremadamente necesarias y oportunas pero es difícil deshacerse de la representación mental que el cuadro genera (la linealidad y secuencialidad de los *estándares*). No basta con pedir al lector que lea cada enunciado «pensando en todos los componentes de la competencia comunicativa y también en las diversas habilidades y saberes que entran en juego en cada caso.» (MEN 2006:17). La manera como se grafica debe sugerir esas interrelaciones. Algo diferente sucede con las convenciones que se usan para indicar las diversas competencias comunicativas, (lingüística, pragmática y sociolingüística): a ellas se alude por medio de números que se encuentran al lado de los *estándares* específicos para que comprendamos que en un mismo estándar se ponen en juego simultáneamente varias competencias.

### **9. Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés y las tipologías textuales**

En este apartado discutiremos algunos principios, conceptos y criterios básicos sobre la estructuración de los *Estándares*, particularmente en relación con los tipos de texto que los niños y los jóvenes colombianos deben comprender y producir oralmente y por escrito en la lengua inglesa. Algunos de estos principios, fundamentos y conceptos están explícitamente planteados en los *Estándares*, aunque en ciertos casos dispersos. Por ejemplo, la competencia comunicativa (MEN 2006:11-13) y la relación entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de una lengua extranjera (MEN 200:29-31) son fundamentos conceptuales que aparecen físicamente separados en el documento, pero como se mostrará más adelante, están relacionados con las tipologías textuales. Otros criterios están implícitos y algunos no se registran. Trataremos, entonces, de articular y discutir los conceptos y principios básicos de los *Estándares*, y al mismo tiempo, propondremos otros fundamentos conceptuales que a nuestro juicio pueden ayudar a una mejor orientación de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

A partir de un recorrido general por el documento de los *Estándares* encontramos la siguiente estructuración: En los grados 1-3 (básica primaria) se deben abordar los textos instruccionales y descriptivos sencillos, ilustrados y narrativos cortos, apoyados en imágenes. Más tarde, en los grados 4-5 (básica primaria) los textos instruccionales simples, textos descriptivos cortos y sencillos, y textos narrativos cortos. Luego, en los grados 6-7 (básica secundaria) se proponen textos instruccionales, narrativos, descriptivos y textos literarios y académicos. Para los grados 8-9 (básica secundaria) se sugieren textos descriptivos, narrativos, argumentativos y expositivos. Finalmente, en los grados 10-11 se deben abordar textos descriptivos, narrativos, argumentativos, informativos y expositivos además de otros tipos de textos como cartas, notas, mensajes y correos electrónicos.

De otro lado, en la sección titulada «La relación entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje la lengua extranjera» (MEN 2006:29-31) del documento de *Estándares*, se plantea el principio que dice que en la medida en que el desarrollo cognitivo sea mayor, el grado de complejidad y abstracción discursiva aumenta. Este principio da lugar a la siguiente secuencia: «En el nivel principiante se hace mayor énfasis en las funciones demostrativas del discurso. En los niveles básicos se busca fortalecer el dominio de funciones expositivas y narrativas. En los últimos grados se busca fortalecer el dominio de funciones analíticas y argumentativas, aunque no con el mismo nivel de su lengua materna». (Ibid. 29-30)

Con el ánimo de construir ciertas relaciones para el análisis y la discusión, proponemos en la siguiente tabla la secuencia de las tipologías textuales y las funciones discursivas predominantes, según los grados de la escolaridad.

GRADOS	TIPOS DE TEXTOS	FUNCIÓN DISCURSIVA
1-3	Descriptivos, narrativos, instruccionales	Función demostrativa
4-5	Instruccionales, narrativos, descriptivos	
6-7	Instruccionales, narrativos, descriptivos, textos literarios y académicos	Funciones expositivas y narrativas
8-9	Instruccionales, descriptivos, expositivos, narrativos y argumentativos	Función Analítica y argumentativa
10-11	Descriptivos, narrativos, argumentativos, Otros tipos de texto: cartas, notas, mensajes, correos electrónicos.	

**Tabla 1. Grados, tipos de textos y función discursiva**

En la anterior descripción de la secuencia de los tipos de textos, se mencionó un principio sicolingüístico que sirve para articular dicha secuencia curricular. Lo reiteramos: en la medida en que el desarrollo cognitivo es mayor, la complejidad y la abstracción discursivas aumentan. Este principio también explica las características o condiciones que deben cumplir los textos que se usan en el nivel principiante. Al leer el documento de los *Estándares* reconocemos que en este nivel los textos deben ser simples, cortos, básicos, sencillos y familiares, para mencionar sólo algunos rasgos. Estas características van unidas al uso sociofuncional de la lengua en situaciones de comunicación o contextos relacionados con el entorno familiar, las situaciones cotidianas como el aula, el colegio, entre otros. Se trata, entonces, de elegir como puntos de partida situaciones cotidianas, personas cercanas y temas familiares y concretos para avanzar progresivamente hacia tipos de textos y situaciones más complejas.

Pero, ¿cuáles son los fundamentos que hay más allá de esta caracterización?; ¿cuáles son los criterios que se usan para clasificar los textos? En términos generales, la estructuración anterior coincide con las cinco bases temáticas típicas propuestas por Werlich (1975, en Ciapuscio 1994): base descriptiva, base narrativa, base expositiva, base argumentativa y base directiva. Esta última corresponde a los textos instruccionales. Por su parte Sánchez, Cervera, Hernández y Pichardo (2007) plantean varios

criterios y conceptos que ayudan a entender mejor la naturaleza de los textos. Un criterio tradicional y general está relacionado con la forma, el contenido y la disposición de las ideas en el texto. En efecto, al expresar las ideas, podemos hacer referencia a la realidad tangible o visible, es decir, concreta. Pero las ideas también pueden aludir a la referentes inmateriales o abstractos.

En la siguiente tabla, propuesta por este mismo autor, se muestra, de una parte, la relación entre el tipo de texto, concreto o abstracto, según la referencia a la realidad representada y de otra parte, los textos secuenciales y acumulativos dependiendo de la forma y la disposición de las ideas que se expresan.

TEXTO	¿QUÉ REPRESENTAN?
Narrativos	Representan contenidos concretos interrelacionados. En ellos predomina la información de hechos, situaciones y acontecimientos señalando referencias espacio-temporales y estableciendo relaciones secuenciales.
Descriptivos	Son textos de contenido concreto acumulativo. En estos textos las ideas se adhieren y se yuxtaponen de forma acumulada, lo que dificulta la unidad global del texto. Normalmente la descripción se combina con otras formas de expresión dentro del texto.
Expositivos	Son textos de contenido abstracto acumulativo. La disposición de ideas añadidas sucesivamente no facilita plenamente la integración y la unidad total del texto.
Argumentativos	Son textos de contenido abstracto concatenado. En estos textos la información de carácter abstracto se secuencia de manera progresiva.

**Tabla 2. Tipos de texto y realidad representada (Sánchez *et al.* 2007)**

Ahora bien, ¿cómo podemos leer la representación anterior? Aunque esta tabla clasificatoria aclara, hasta cierto punto, la naturaleza de los tipos de texto, debemos tener presente que esta clasificación no es rígida, ni taxativa. Los tipos de texto referidos tienen un carácter inclusivo, no existen en estado puro, puesto que cuando usamos la lengua en situaciones reales de comunicación, en las cuales se deben tener en cuenta variables tales como el contexto sociocultural, el propósito de la comunicación, el destinatario, el medio de comunicación, entre otras, los tipos anteriores se pueden combinar. Por ejemplo, en los textos científicos la exposición puede incluir la descripción o en un texto argumentativo podemos hacer uso del método expositivo. Asimismo, en el uso real, la relación entre texto

concreto y texto abstracto no siempre es unidireccional. Esta relación puede ser de doble vía, es decir, de un texto concreto podemos pasar a un texto abstracto y viceversa. En este mismo sentido, Sánchez *et al.* (2007) se refiere a dos conceptos: *el texto normatizado*, como aquel que combina información concreta con información abstracta y la presenta secuencialmente; y las secuencias textuales dialógica, narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa o epistolar dentro de un marco general en que predomina una forma de expresión sobre las demás.

Aquí cabe resaltar, además, que varios teóricos e investigadores desde la perspectiva del análisis de los géneros discursivos han hecho aportes significativos para la comprensión de los diferentes tipos de textos. Por ejemplo, Bajtin (2003:250) establece una diferencia importante entre géneros discursivos primarios (simples): por ejemplo, saludos, despedidas, felicitaciones, diálogos cotidianos y géneros discursivos secundarios (complejos), tales como investigaciones científicas, novelas, grandes géneros periodísticos para citar sólo algunos casos. Los géneros primarios, a diferencia de los secundarios tienen una relación más inmediata con la realidad. Estos últimos, según Bajtin, surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita. Este autor reconoce, además, que en el proceso de su formación los géneros secundarios absorben a los primarios y éstos adquieren un carácter especial, pierden su relación inmediata con la realidad: por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro del conjunto de una novela pueden participar como un acontecimiento artístico y no como una situación de la vida cotidiana.

Por otra parte, algunos investigadores (Rincón, Narváez y Roldán 2004; Ulloa y Carvajal 2004) han confirmado que para algunos lectores se presenta mayor dificultad cuando se enfrentan a la interpretación de textos expositivos y argumentativos comparada con la interpretación de textos narrativos y descriptivos.

Otros autores han ido más allá de la propia estructura del texto y han tratado de reunir diversos criterios (pragmáticos,

sociales) para diferenciar los tipos de texto; por ejemplo Brinker (1988, en Ciapuscio 1994) usa múltiples criterios para clasificar los textos. Este autor propone una jerarquía conformada por tres criterios principales: la función textual, los criterios contextuales y los criterios estructurales.

**a) Criterio de la función textual**

TIPO / TEXTO	EJEMPLOS	FUNCIÓN
Informativo	Noticia, informe, reseña	Informativa
De contacto	Agradecimiento, condolencia	De Contacto
Apelativo	Aviso, comentario, ordenanza	Apelativa
Obligativo	Contrato, garantía, compromiso	Obligatoria
Declarativo	Testamento, bautismo	Declarativa

**Tabla 3. Tipos textuales y funciones según el contexto (Adaptado de Brinker 1988)**

**b) Criterios contextuales**

Forma comunicativa: la situación comunicativa y los medios: cara a cara, teléfono, radio, tv, canal escrito

Ámbitos de la acción: privado, oficial y público

**c) Criterios estructurales**

Tipo de tema textual: idea principal, núcleo informativo mínimo.

La orientación temporal del tema: anterior, posterior, simultáneo con respecto al momento del habla.

La orientación local, relación entre el emisor, receptor y el tema del texto.

Tipo de despliegue temático.

En cuanto a las funciones del discurso, como se mencionó en la tabla 1 en el documento de los *Estándares* se hace referencia a varias funciones discursivas: la demostrativa (nivel principiante), la narrativa y la expositiva (nivel básico), la analítica y la argumentativa (últimos niveles). Consideramos que

éste es un importante criterio diferenciador de los textos; no obstante pensamos que la función demostrativa corresponde a la función emotiva o expresiva, en términos jakobsonianos, en la cual el emisor expresa su estado emocional o físico. La denominación *función demostrativa* pudo haber sido tomada directamente de uno de los significados principales de la palabra inglesa *demonstrative: adjective, characterized by or given to open exhibition or expression of one's emotions, attitudes etc., esp. of love or affection. Adjetivo, dícese de alguien caracterizado por expresar de manera abierta sus actitudes y emociones, especialmente el amor y el afecto*. Véase, por ejemplo, el estándar que ocupa el segundo lugar en la habilidad Monólogos. Grados 1-3, «Expreso mis sentimientos y estados de ánimo» (MEN 2006:19). El otro significado principal de la palabra es: *serving to prove the truth, explanatory or illustrative. Algo que sirve para demostrar o probar una verdad, explicativo o ilustrativo*, por ello podemos hablar de un texto demostrativo. Este último significado correspondería a las funciones analítica y argumentativa. «Sustento mis opiniones, planes y proyectos», estándar en la habilidad Monólogos. Grados 10-11, es un ejemplo de este caso. (Véase MEN 2006:27).

De otra parte, conviene señalar que así como los diferentes tipos textuales se pueden combinar y formar, como se indicó antes, secuencias textuales, un acto de discurso también puede incluir diferentes funciones, por ejemplo, expositivas y argumentativas.

En resumen, a pesar de la dificultad existente para clasificar los textos y la gran variedad de criterios existentes para establecer las tipologías, y sin desconocer la complejidad de los aspectos socioculturales y las implicaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera, los criterios simple-concreto y complejo-abstracto, la función textual y los criterios contextuales y los estructurales, pueden ofrecernos cierta utilidad y consistencia no sólo en la estructuración de las tipologías textuales, sino también en la práctica pedagógica.

Para concluir, un ejemplo, inspirado en un aporte de van Dijk (1992), que puede ilustrar una posible estructuración de los textos narrativos en el aula: En los primeros niveles (1-2-3) se

pueden abordar narraciones que se producen en la comunicación cotidiana. Ésta es una narración sencilla en la que contamos a otros lo que nos pasó en una situación conversacional. En los niveles intermedios (4-5-6), se pueden incluir textos narrativos que surgen en otros contextos como los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas y las leyendas. Finalmente, en los niveles superiores, (7-8-9-10-11), se sugieren las narraciones generalmente más complejas y enmarcadas en la literatura; nos referimos a géneros como la novela, el cuento, el drama o la poesía.

En una lectura *Tras las líneas* (Cassany 2006) de los criterios utilizados en los *Estándares* para la estructuración de las tipologías textuales, encontramos una información muy general, y algunos conceptos y principios que si bien tienen relación con las tipologías textuales aparecen dispersos. Esta generalidad y dispersión de los criterios para diferenciar los tipos de textos pueden dificultar la apropiación de los *Estándares* por parte de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Ante esta situación se hace imperiosa la necesidad de presentar de manera más clara, más específica y mejor articulada los criterios para la clasificación de los textos que se han de abordar a través de toda la escolaridad.

En el desarrollo de este trabajo no sólo articulamos y discutimos los principios, conceptos y criterios de los *Estándares*, sino también destacamos varios autores que han trabajado en el análisis de las tipologías textuales y han propuesto distintos criterios desde la función textual, desde el contexto y desde las estructuras. Consideramos que estos distintos criterios constituyen unas de las mejores herramientas con las cuales la comunidad educativa puede llegar a desarrollar una auténtica competencia comunicativa en la lengua extranjera que no se limite sólo a una literacidad funcional, sino también crítica y cultural (Vargas y Tejada 2007) y nos permita ser conscientes de la influencia que pueden tener el estilo, la estructura retórica y ciertas superestructuras de los textos en los sentimientos, las opiniones, es decir, la manipulación de las opiniones y conocimientos de los hablantes. Esta es, según van Dijk (1992), una de las tareas más importantes de la ciencia del texto.

## **10. ¿Qué hacer, entonces? La pedagogía por proyectos: una buena opción**

El apartado 7 de los *Estándares* se denomina: *Recomendaciones para la apropiación de los estándares*. Es en este apartado donde por primera vez en el documento encontramos una referencia a la pedagogía por proyectos: «La integración de proyectos y actividades transversales en el ámbito escolar brinda también innumerables ocasiones para leer, escribir e investigar en diversas áreas como las ciencias, la informática, el arte y las matemáticas. De esta forma, mientras realizan una práctica real de la nueva lengua, los estudiantes irán descubriendo las posibilidades que ofrece el inglés como herramienta para ampliar su mundo y sus conocimientos.» (MEN 2006:31)

El apartado número 8 se titula: *Los estándares en la práctica cotidiana* (op.cit. 32). En él se relatan dos experiencias docentes (una en segundo grado y la otra en cuarto) con el propósito de «animar a los docentes en la creación de sus propias propuestas».

Con respecto a estos dos apartados consideramos que la alusión a la pedagogía por proyectos aparece muy tarde en el documento, casi a manera de anexo. Esta pedagogía puede ofrecernos herramientas muy útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país ya que como el mismo documento señala, permite la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo de los docentes (*team-teaching*) y la articulación de los contenidos a procesos significativos de aprendizaje. La importancia rotunda de las experiencias docentes amerita una aparición más temprana de las mismas en el orden en que se encuentran los apartados. Varias preguntas nos surgen a propósito de esta sección: ¿Por qué no se incluyen los créditos de los profesores que comparten sus experiencias? ¿Por qué no se describe el contexto en el que se realizaron las experiencias? Estas informaciones serían muy útiles para los docentes que leen el documento, les darían la posibilidad de identificarse con interlocutores que como ellos se enfrentan al desafío cotidiano de educar a nuestros niños y jóvenes. Por otra parte, el apartado cierra de manera muy abrupta dejándonos con la sensación de querer saber más acerca de las prácticas docentes,

que son en últimas los espacios que socialmente privilegiamos para que los aprendizajes tengan lugar.

## **11. Conclusiones**

Uno de los propósitos fundamentales de este trabajo fue hacer una lectura crítica e intertextual del documento «Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés». Hemos destacado algunos aciertos, y al mismo tiempo, hemos señalado y discutido algunos problemas que a nuestro juicio ameritan una participación democrática de los distintos sectores de la comunidad educativa. En este propósito, hemos abordado el análisis a partir de dos niveles: uno, es el nivel socio-político, pues la propuesta discutida está enmarcada dentro de la así denominada «Revolución educativa» y el «Plan de desarrollo educativo», programas oficiales del Ministerio de Educación Nacional que tienen como base tres pilares: «ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo» para usar las propias palabras que la ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, utiliza en la Carta abierta que aparece en el documento a manera de introducción; el otro nivel, es el intra e intertextual, porque sin dejar de reconocer el esfuerzo y los aportes que hay detrás del documento objeto de análisis, hay diversos aspectos que requieren una mejor descripción y precisión para que éstos cumplan con su propósito fundamental de ser «criterios claros y públicos» que sirvan para orientar a la comunidad educativa. Es evidente que los dos niveles antes referidos tienen tal grado de complejidad que es imposible abordarlos en un espacio tan reducido como el de un artículo; no obstante, queremos dejar constancia de algunos aspectos que podrían conformar una agenda de discusión en un corto y mediano plazo. Aspectos tales como el aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad estarán en entredicho mientras éstos no estén apoyados con más y mejores recursos. Asimismo una formación, sea ésta en lengua materna, en lengua extranjera o dado el caso en ambas, orientada exclusivamente hacia un literacidad funcional o hacia las demandas del mercado,

impide que se pueda hacer realidad una verdadera educación integral como se ha venido pregonando en los últimos tiempos. Tareas más específicas están también a la espera: discutir la categoría de *monólogos* propuesta en el documento en cuanto a su alcance en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, especialmente si se tiene en cuenta el carácter interactivo y dialógico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas; pensar en el lugar que ocupa la tecnología en las sociedades contemporáneas y buscar maneras de articularla a los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La tarea más urgente es en definitiva promover más oportunidades para la realización de encuentros, foros y reuniones donde se puedan socializar las distintas experiencias que los maestros de las distintas regiones del país han tenido en la implementación de los *Estándares* para que desde la legitimación de las voces de los actores, construyamos una comunidad discursiva comprometida con políticas educativas nacionales que reconocen el valor de la experiencia docente en la práctica cotidiana.

## Referencias bibliográficas

- ABC estándares educativos (2002). *Compilación. ABC del educador*. Bogotá: Sem.
- Bajtin, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Undécima edición. México: Siglo XXI.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textnalyce. Eine einföhrung in Grundgegriffe und Methoden*. Edición revisada y aumentada (1a. Edición 1985). Berlin: Erich Schmid.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Revolución Educativa. Colombia aprende. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2002). *Estándares de excelencia para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2004). *Nueva Ley General de Educación*. Edición actualizada. Bogotá: Momo Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1999). *Idiomas extranjeros. Lineamientos Curriculares*. Bogotá. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Madrid: Artes Gráficas Fernández.
- National Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (2006). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Pérez, C. A. (1998). *Memorias del Seminario de Epistemología de la Ciencia*. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- Real Academia de la Lengua Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. Calpe.
- Rincón, G., Narváez, E. y Roldán, C. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje*, 32, 183-211.
- Sánchez, J., Cervera, A., Hernández, G. y Pichardo, C. (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires: Aguilar (4a. reimpresión, Bogotá: Nomos S.A.).
- Tedesco, J. C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. *Revista Colombiana de Educación*, 4, 9-19.
- Tejada, H. y Vargas, F. A. (2007). Hacia una integración de la literacidad funcional, cultural y crítica. *Lenguaje*, 35 (2), 197-219.
- Ulloa, S. A. y Carvajal, B.G.. (2004). La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. *Lenguaje*, 32, 111-158.
- Vargas F., A. (2003). Una mirada crítica sobre los estándares para la excelencia en educación y de manera particular en el área de lenguaje. En Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. (pp. 33-44). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares? *Educación y cultura*, 62, 33-41.
- van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. 3ª Edición. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Text*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

## **Sobre los autores**

### **Alfonso Vargas Franco**

Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor de Español del Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Actualmente, se desempeña como asesor pedagógico en los campos de la educación, el lenguaje y la literatura. Su labor en docencia e investigación en la Universidad del Valle se centra en el campo de la composición escrita, los estudios literarios y los procesos de formación de docentes.

Correo electrónico: [alvafran@univalle.edu.co](mailto:alvafran@univalle.edu.co)  
[vargas77.alfonso@gmail.com](mailto:vargas77.alfonso@gmail.com)

### **Harvey Tejada**

Licenciado en Lenguas Modernas y Master en lingüística y español de la Universidad del Valle. Profesor titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la misma Universidad. Áreas de interés docente e investigativo: lectura y escritura en lengua extranjera, procesos de empoderamiento y construcción curricular bilingüe.

correo electrónico: [hartejad@hotmail.com](mailto:hartejad@hotmail.com)

### **Sol Colmenares**

Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Especialista en Educación Bilingüe. Procesos de escritura, empoderamiento y diseño de políticas educativas nacionales son algunos de los temas en los que ahora se ubican sus búsquedas.

Correo electrónico: [solcolmenares1@yahoo.com](mailto:solcolmenares1@yahoo.com)

**Fecha de recepción:** 29-02-2008

**Fecha de aceptación:** 25-04-2008