

Franz Bokel
Humberto L. Cervera Rosado
Universidad Autónoma de Yucatán

La competencia profesional: el caso paradigmático de las lenguas extranjeras

Sinopsis

Dado que la innovación educativa en términos de la competencia profesional de los alumnos egresados aún es una meta por lograr, el presente artículo describe el aprendizaje de las lenguas extranjeras como un paradigma en la práctica de la competencia profesional bien lograda. Primero se exponen principios de la gerencia de empresas por objetivos en su aplicación al estudio de las lenguas. Luego se describen herramientas centrales de la pedagogía de las lenguas extranjeras con enfoque en los usos estratégicos del lenguaje, característicos de la competencia profesional. Finalmente se ejemplifica la práctica bien lograda de la competencia profesional con los "círculos de enfoque".

Abstract

Considering that educational innovation in terms of the professional competence of graduated students is still an aim to be achieved, the present paper describes foreign language learning as a paradigm in the practice of successful professional competence. Firstly, the principles of management by objectives are applied to the study of languages. Then, central tools of foreign language pedagogy are described with a focus on strategic language use, characteristic of professional competence. Finally, successful practice of professional competence is exemplified with "focus circles".

Términos clave: Competencias profesionales, Lenguas extranjeras, Alfabetización múltiple, Liderazgo.

Keywords: Occupational qualifications, Languages, Literacy, Leadership.

Fecha de recepción: Septiembre 2009
Fecha de aprobación: Febrero 2010

Introducción

La autorregulación en el aprendizaje de los alumnos como parte de una educación constructivista es un tema de amplio reconocimiento (Boekaerts, 2000; Coll et al, 2004; Fisher & Frey, 2008; Gieve & Miller, 2006; Scharle & Szabó, 2007; Zabala Vidilla, 2008). Específicamente se ha enfatizado el nexo esencial entre la autorregulación y la competencia profesional como objetivo en la educación media superior y superior (Vega Mederos & Iñigo Bajos, 2004; Lizon Restrepo, 2005). Como señalan Parmelee y Sibley (2008), para los alumnos egresados de colegios y universidades los 'conocimientos ya no son suficientes'. Se requieren las 'competencias de egreso' las cuales incluyen la habilidad de solucionar problemas complejos, la comunicación clara, la colaboración eficiente, y la actitud favorable al aprendizaje continuo.

Más bien, la innovación educativa que fomente tal aprendizaje, augurada ya hace décadas (Pozo Municio, 1999) sigue estancado en un círculo vicioso. Los maestros buscan la manera de movilizar los recursos de sus alumnos según los principios de la autorregulación, siempre con la idea de que ellos, los maestros, son los que tienen los recursos y los alumnos no (Pozo et al, 2006). A su vez, los alumnos muchas veces no logran entender qué se espera de ellos, siempre con la idea de que su aprendizaje y su motivación para aprender es responsabilidad de los profesores y no suya (Brown, 2009).

He aquí que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (foreign languages, FL por sus siglas en inglés) se ofrecen como modelo para la cultivación de la competencia profesional. El caso paradigmático de la práctica lograda se da por el triple aprovechamiento que tiene el lenguaje en las FL como materia prima del estudio (o sea la lengua misma), como herramienta de la comunicación (o sea los usos estratégicos de la lengua), y como perspectiva social y culturalmente global (o sea la alfabetización múltiple inherente en el estudio de una lengua).

El siguiente esbozo teórico aplica términos simplificados de la administración por objetivos (management by objectives, MBO por sus siglas en inglés) a los FL, enfatizando el liderazgo de los alumnos como elemento central en la movilización de sus recursos, y señala unos usos estratégicos de la lengua/lenguaje que ofrecen los FL para tal movilización. Como propósito principal, el artículo concluye con una demostración de los círculos secuenciales de usos estratégicos del lenguaje como ejemplo de una práctica lograda de la innovación educativa.

Esbozo teórico

Planteamiento del problema

En los términos más generales, el reto principal de la competencia profesional como objetivo educativo es el esfuerzo integrado teórico y pragmático de dar a los alumnos la oportunidad de hacer desde el inicio lo que se espera que ellos hagan cuando egresen. He aquí que surgen los problemas de cada día tanto de teoría como de práctica. Mientras los conceptos implícitos, o sea inconscientes, de lo que se entiende por aprender y enseñar muchas veces obstaculizan el camino a la innovación, las prácticas inadecuadas de lograr tal cambio causan confusión y frustración. Como señalan Pozo et al (2006) por su parte, "muchos esfuerzos por cambiar las concepciones de los alumnos, y sobre todo de los profesores... pueden haber fracasado en parte por asumir... que la mera exposición a una teoría mejor debería tener que superar a la anterior" (p. 131). Se puede ver un círculo vicioso según lo cual el fracaso de la reconceptualización se debe a una práctica inadecuada de lograrla. Mientras tanto la práctica adecuada por su lado es un problema de índole teórico. Como señalan Vega Mederos & Iñigo Bajos (2004):

las competencias solo son definibles en la acción...no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer...no son asimilables a lo adquirido en la formación... (por lo tanto) la competencia no reside en los recursos...sino en la movilización misma de los recursos. (p. 74)

En otras palabras, los alumnos no solamente necesitan saber qué hacer, más bien necesitan hacerlo y haciéndolo van a aprender qué es la competencia profesional. Lo que falta entonces es un 'esfuerzo colaborativo en la reconstrucción de las pedagogías' (Vieira, 2009, p.35). Mientras la "explicitación progresiva... de las teorías implícitas" (Pozo et al, 2006, p.131) es indispensable, la práctica debe integrar a los profesores tanto como a los alumnos a manera de una 'dinámica autónoma del colectivo' (Schmenk, 2008, p.342), quiere decir, una dinámica autorregulada no solamente por parte de los participantes individuales, sino del grupo entero como "comunidad de aprendizaje" (Molinar Varela & Velásquez Sánchez, 2007, p. 86).

En el centro de esta dinámica se encuentra el lenguaje y sus usos estratégicos. He aquí que la pedagogía de las FL destaca como modelo de la innovación educativa.

El liderazgo de los alumnos.

Para empezar, la cultivación de la competencia profesional en la educación se puede aprovechar de un vínculo prodigioso entre los conceptos de la autorregulación y ellos de la administración por objetivos. En su descripción general, el proceso de la autorregulación abarca la "planeación, la predicción, el monitoreo, la auto evaluación permanente, y la evaluación final" (Sánchez Cerezo & García Cortés, 2006, p.152). Asimismo, el sistema del MBO, o sea la administración por objetivos es una herramienta de la planeación estratégica, de la motivación de los empleados y de la mejora del desempeño en general (Drucker, 1954). Específicamente, el MBO pretende mejorar la comunicación entre los empleados y la administración a entender los objetivos de la empresa, a enfocar a los empleados en los objetivos y en crear una conexión directa entre el desempeño del individuo y su remuneración. Tales principios ya se aplican a la administración de las escuelas (Cunningham & Cordero, 2009), mientras las habilidades correspondientes de la comunicación también se describen como clave en el éxito profesional de líderes, en general, cuando se promueve la imagen del "nuevo maestro" como un profesional con cualidades de liderazgo (Cano, 2005; Molinar Varela & Velásquez Sánchez, 2007). El originador del MBO mismo, Peter F. Drucker, señala que uno de los retos para 'los trabajadores del conocimiento', o sea los profesores e investigadores, en el siglo XXI será la autoadministración para poder "ubicarse en el lugar en que pueden hacer el mayor aporte" (1999, p.189).

El punto central en la MBO sin embargo es la integración de todos los miembros en la administración de la empresa, la cuál implementa una dinámica que define en conjunto, tanto los objetivos generales de largo plazo como los objetivos de corto plazo realísticamente alcanzables para cada empleado. La toma de decisiones es participativa, la retroalimentación es continua, los ajustes, la redefinición de objetivos y la evaluación final son elementos esenciales.

En la teoría del aprendizaje autorregulado tal participación se conoce como la transferencia de responsabilidades. Hace ya diez años, Ignatius Pozo señaló que "la cesión progresiva de la responsabilidad del aprendizaje a los aprendices simboliza de alguna forma la transición hacia esa nueva cultura de aprendizaje" (1999, p.338). Según el propósito del presente artículo, movilizar los recursos de los alumnos es en un sentido esencial el esfuerzo de involucrarlos a ellos como líderes en potencia, es decir, concebir al estudiante como una persona capaz de tomar decisiones propias desde el primer día de clases. De hecho, no hay por qué no integrar a los alumnos en la gestión del

salón y hasta responsabilizarlos a ellos de todas estas funciones (Healy 2008), sea por "contrato" explícito (Scharle & Szabo, 2008, p.99), o sea por cultivación general del 'ser estratégico' (Monereo, 2008).

El argumento principal para tal estrategia es el rol del lenguaje en la gestión del liderazgo. Todas las habilidades del liderazgo son esencialmente funciones de la comunicación, es decir, de usos estratégicos del lenguaje. Abarcan la solución de problemas (incluyendo el análisis del problema, la evaluación comparativa de opciones de solución, la definición de un plan de acción), la delegación de responsabilidades (incluyendo la definición y la explicación de las mismas), y la comunicación interna y externa (incluyendo las sesiones de retroalimentación y corrección con los miembros del equipo y la representación pública del trabajo del equipo).

Ya hay documentación de proyectos individuales que muestran un innegable valor para la competencia profesional en términos de redescritión teórica y de práctica lograda. Se describen modelos de la implementación de la competencia profesional en el 'aprendizaje basado en equipos' (Michaelsen, Sweet, & Parmelee, 2008), la 'enseñanza por pares' (Manzur, 1997), o la idea del 'aprendizaje por diseño' (Gagnon & Collay, 2001; Kalantzis, Cope, & Learning by Design Project Group, 2005; Healy, 2008), o la 'enseñanza generativa' (Ball, 2009). Todos estos modelos aprovechan la comunicación estratégica, todos movilizan los alumnos como líderes.

El caso paradigmático de las lenguas.

Considerando el rol central del uso estratégico del lenguaje para la innovación educativa, la pedagogía de los FL ofrece un enfoque particularmente relevante para tal innovación. Por su naturaleza no solamente tiene instrumentos extensos para manejar una lengua como la materia prima, sino también un cuerpo extenso de reflexión metacrítica e investigación pragmática. La descripción de las FL como caso paradigmático de la competencia profesional empezaría con la explicitación de un concepto más amplio de la materia misma. ¿Qué es un idioma? Según su descripción mínima, una descripción ampliamente presente tanto en la práctica diaria de los profesores de lenguas extranjeras como en las expectativas de los alumnos, aprender un idioma consiste en el estudio de la gramática, del vocabulario y de la pronunciación (Brown, 2009), es decir, de un sistema normativo de reglas lingüísticas que definen estándares de corrección y por tanto estándares para el éxito del aprendizaje según el cumplimiento de los alumnos con dichas normas. Con base en tal definición los exámenes estándar, altamente regulados por las exigencias administrativas de la Secretaría de Educación Pública, típicamente enfatizan los conocimientos más bien que las competencias. A su vez, la cultura de países angloparlantes se estudia adicionalmente como objeto de conocimiento (su literatura, sus eventos históricos más destacados, sus costumbres en la vida diaria).

Más bien, se sabe que la lengua según su definición mínima no existe en la vida real, donde toda producción lingüística tiene su contexto social, político, y cultural. Una persona proveniente de Yucatán no habla el español ni el inglés como una persona de México DF. Asimismo, un joven de 15 años con toda la experiencia en el uso del Internet nunca hablará el español ni el inglés como un maestro de 45 años, bien capacitado, con varios años de estudios superiores, pero sin la misma experiencia con el Internet. Tampoco es necesario que todos sigan un solo estándar. Lo que sí es necesario es la llamada consciencia lingüística, es decir, la consciencia de los múltiples factores de diferenciación que se presentan en el uso de una lengua, incluso en su descripción mínima como sistema normativo de reglas (Bolitho et al, 2003). Tal consciencia reconoce que la riqueza de las diferentes experiencias sociales y culturales de los alumnos que se presenta a veces en un solo salón es lo que da forma a la comunicación tanto dentro del salón como en el encuentro con hablantes de

la segunda lengua en cualquier contexto (Swaffar, 2006), y tal cual se ofrece como la verdadera materia prima del estudio y del manejo profesional de un idioma.

Para movilizar esta riqueza la pedagogía de las FL ofrece algunos conceptos provechosos para la descripción de la competencia profesional.

Languaging

El uso estratégico de la lengua como explicitación lingüística se conoce por el neologismo "languaging," o sea el "lenguajizar". Según la constructora de este concepto Merrill Swain el "languaging" se describe por su doble aprovechamiento: la construcción metalingüística de la lengua se logra a través de la práctica de la lengua mismo y viceversa. Por ejemplo, al explicar en francés uno al otro el uso de la voz pasiva en francés, los alumnos tienen que movilizar tanto sus habilidades lingüísticas como metalingüísticas (Swain 2009). Cabe destacar que lo más importante para la movilización de las habilidades nacientes del liderazgo en este tipo de actividad es el esfuerzo colaborativo que se desarrolla en una dinámica interactiva con objetivo definido. Así se ve cómo el estudio de las lenguas extranjeras realmente puede ofrecer un triple aprovechamiento en camino a la competencia profesional.

El bilingüismo

El bilingüismo como herramienta de la competencia profesional se puede basar por un lado en investigaciones amplias de las ventajas que tal uso tiene en el desarrollo intelectual y personal (Bialystok, 2001; Cummins, 2002). Más allá del hecho de poder hablar dos lenguas, las ventajas cognitivas se observan en niños bilingües ya desde hace décadas (Balkan, 1979) y se confirman repetidamente (Bialystok & Viswanatha, 2009). Se deben a una conciencia especial para las operaciones lingüísticas y para las habilidades metalingüísticas o estratégicas en el uso de lenguas. Niños bilingües, aunque no son más inteligentes en términos generales que los niños monolingües, parecen contar con un recurso adicional en el manejo de problemas complejos en ciertos contextos definidos de índole analítico, una conciencia más flexible y por ende más autónoma que la conciencia monolingüe (Bialystok, 2001, p. 211).

Por otro lado, observaciones acerca del uso del primer idioma como recurso cognitivo en el aprendizaje del segundo idioma han contribuido a la revisión del paradigma de la enseñanza monolingüe de las FL (Cook, 2002; Scott, 2010). Resulta que lo más importante en la enseñanza de las lenguas no es el idioma mismo, es decir, en su descripción mínima, sino las habilidades metalingüísticas que son transferibles de un idioma al otro (Cummins, 2002, pp. 88-90). Mas específicamente, se puede observar que la conciencia bilingüe ofrece un recurso adicional en la formación de adultos profesionales. Por ejemplo, alumnos en una licenciatura de lenguas extranjeras al explicar en inglés juegos de palabras dados en español, aprovechan del cambio del registro para lograr una explicación más satisfactoria (Bokel, 2009). Empiezan la explicación en inglés y cambian al español cuando les falta aparentemente el vocabulario para expresarse de manera más sofisticada. No obstante, lo que les falta en verdad es la formulación clara de sus pensamientos, incluso en español. Elaboran entonces una explicación modelo en español la cual les sirve como puente hacia alternativas de formulación en inglés. Lo que ocurre es la transferencia de una habilidad metalingüística, en este caso de la facilidad de la formulación coherente, del primer idioma al segundo. Se puede observar que en alumnos académicamente ya avanzados esta transferencia de la facilidad de formulación es quasi automática. De esa manera se puede hablar de un languaging ("lenguajizar") bilingüe, o sea de una movilización de las dinámicas de transferencia bilingüe de habilidades metalingüísticas como recurso para el uso profesional de un idioma.

La alfabetización múltiple

Ya hace mucho que la pedagogía de los FL conoce el concepto de la competencia comunicativa. Se reconoce como eje de la competencia profesional (Rickheit & Strohner, 2008), y hasta la competencia social más fundamental para el funcionamiento de una ética pragmática en las sociedades altamente racionalizadas (Schmenk, 2008, pp.322-400). En este sentido, la competencia comunicativa aparece como enfoque estratégicamente vinculado con el currículo académico más general. En las palabras de Heidi Byrnes (2006), el concepto ofrece un 'vínculo entre las metas pedagógicas del estudio de los FL y las metáforas dominantes que han guiado nuestro pensamiento y nuestras pedagogías' (p.244), o sea el concepto se ofrece para integrar el estudio de las lenguas en el currículo más general enfocado en la profesionalización de los alumnos.

El concepto tal vez más integrado hasta ahora para el logro de la competencia profesional en términos de FL es el de la alfabetización múltiple (Mills, 2009). Ésta abarca no solamente conocimientos en un idioma según la definición mínima (gramática vocabulario y pronunciación), sino también el diálogo intercultural (Kramsch, 2006), y hasta la competencia en el uso de los nuevos medios de la comunicación (Thomas, et al, 2007) ya que en la práctica diaria de los salones cultural y socialmente complejas estos aspectos siempre están co-presentes. En un sentido más general y éticamente enfocado, la alfabetización múltiple se define por la habilidad de una persona de entrar a una sociedad y ser reconocido como individuo en su propio derecho de ser diferente (Swaffar & Arens, 2005; p.2). En detalle, tal competencia incluye: la habilidad de identificar valores y conceptos operantes en la comunicación multicultural, identificar y validar conocimientos operantes entre las personas, y participar en proyectos de índole moral como sería la educación, la democracia o la globalización. Con tal descripción, podemos cerrar el círculo teórico, ya que el individuo que entre a una sociedad y sea reconocido como participante autónomo es precisamente un individuo profesional y autorregulado.

La práctica lograda

Con base al esbozo teórico anterior en el caso paradigmático de los FL para la competencia profesional se puede evidenciar por la explicitación y la corrección de teorías implícitas, la oferta de una estrategia viable, y de ejemplos pragmáticos.

Dos concepciones equivocadas

Diariamente se afirma una falacia entre educadores en lenguas: alumnos no pueden hacer ningún trabajo profesionalmente relevante si no tienen un nivel de la lengua correspondiente. Lo ilógico de este argumento se entiende con base al esbozo teórico presentado. Vimos que el uso profesional del lenguaje y el uso correcto de un idioma en su definición mínima son dos asuntos diferentes. Mientras alumnos con un nivel aun del 100% en inglés no pueden entrar a una compañía estadounidense y asumir funciones superiores de administración sin entender el negocio, alumnos de bajo nivel en un idioma no son niños ni tontos. Al contrario, son las personas que más necesitan de una formación profesional para aprender como movilizar los recursos que tienen aunque sean recursos limitados, y muchas veces son quienes más aprovechan la oportunidad de hacerlo (Fisher & Frey, 2008; Vieira, 2009). Hace décadas que se sabe muy bien, por ejemplo, que los hablantes nativos de una lengua, si son buenos profesores, no lo son por ser hablantes nativos de la lengua, sino por su uso competente de la lengua que enseñan, lo cual requiere capacitación y experiencia profesional (Medgyes, 1992).

La segunda preocupación de muchos profesores es que con la transferencia de

responsabilidades a los alumnos se pierde precisamente el nivel profesional del trabajo en el salón que supuestamente se pretende lograr.

Mientras lo ilógico del argumento anterior se debió a una confusión conceptual, en el argumento presente se olvida que la profesionalización lograda requiere de una movilización práctica de los recursos de los alumnos, no solamente una exposición teórica. También se olvida que la transferencia de responsabilidades no se trata solamente del poder de tomar decisiones, sino de la remodelación de los usos metalingüísticos del idioma. En términos constructivistas, el proceso del aprendizaje se desarrolla gradualmente en una zona de desarrollo próximo hacia el objetivo superior: la competencia profesional. En este proceso, la función del maestro necesariamente cambia: puede ser un 'diseñador del ambiente constructivo de aprendizaje' (Healy, 2008, p. 20), o sea un gerente tipo MBO. Por ser menos dominante, el maestro/administrador no es menos importante. Recordamos que en la enseñanza de lenguas es exactamente la transferencia de responsabilidades, o sea la cultivación del liderazgo en los alumnos, lo que moviliza el uso metalingüístico de la lengua en su descripción mínima por el aprovechamiento triple descrito anteriormente. Entre más participan los alumnos como constructores de su educación, más utilizarán la lengua de manera estratégica y más aprenderán.

Círculos de calidad

Una vez que se entiende el triple aprovechamiento de un idioma (definición mínima, alfabetización múltiple, competencia profesional), se abren oportunidades para la movilización de los recursos de los alumnos como líderes en potencia. Específicamente se pueden planear "círculos de enfoques" para profundizar un tema y al mismo tiempo cultivar el uso profesional de la comunicación, o sea la competencia profesional.

Los círculos de enfoque se planean como secuencia de usos estratégicos de la lengua

Por un lado, se pueden diseñar círculos inductivos que llevan a los alumnos de una comprensión general e individual a la producción bien definida, estructurada y más bien colectiva. El tema sea lo que sea, primero se haría un análisis del contenido de un tema dado por observación individual, luego sigue la clarificación o verificación lingüística de tal contenido, luego se efectúa una comunicación de lo obtenido por medios modernos de la comunicación, y para terminar se define y se ejecuta un proyecto de trabajo alrededor del tema, estructurado por los procesos de la MBO.

También se podría planear un círculo deductivo, o sea una secuencia de usos estratégicos que llevan al alumno de un esfuerzo colectivo al esfuerzo individual. Se empezaría con un proyecto de planeación colectiva que busca definir los objetivos, primero de los equipos, y luego de los participantes individuales.

También se puede pensar en formatos abreviados, es decir, se combina, por ejemplo, un análisis cultural con una comunicación multimedial, o un análisis temático con una verificación lingüística.

Estos círculos, completos o abreviados, son suficientemente flexibles en términos de tiempo. Los círculos completos se recomiendan para semestres completos ya que ofrecen una estructuración suficiente y posibilidades múltiples para un cambio de dinámica para cubrir un periodo de 15 semanas profundizando un tema a un nivel intelectual apropiado para alumnos sobre todo en el nivel medio superior y superior. Mientras tanto, los formatos abreviados sirven bien para niveles académicos previos. También sirven para introducir este tipo de aprendizaje para alumnos y profesores aún acostumbrados a las maneras más tradicionales de trabajar en el salón.

La movilización profesional ejemplificada

Como la comprensión de textos en inglés es una de las habilidades requeridas en profesionistas más común en el contexto de la globalización, muchas instituciones ofrecen cursos no solamente en inglés, sino específicamente en la comprensión de lecturas. Un círculo inductivo completo sirve por ejemplo para un curso en la comprensión de textos en inglés.

La movilización de los alumnos como líderes, o sea profesionales competentes, empezaría con una redefinición del objetivo: en lugar de la comprensión de textos en inglés, el objetivo sería el uso profesional de textos escritos en inglés, o sea un proceso profesional ejemplificado y ejecutado por la comunidad de aprendizaje en el semestre dado. Con tal enfoque en el uso de los textos de inglés, el círculo entonces se desarrollaría en un primer paso como una secuencia de lecturas modelos donde se establecen estrategias básicas para la comprensión de una variedad de géneros de texto (Schunk, 2004, p.401): primero se enfocan elementos lingüísticos productivos para la comprensión global como son las palabras claves en los títulos y subtítulos, y las palabras cognadas y su combinatoria que rinde una plenitud de frases esenciales para la comprensión de textos profesionalmente relevantes.

En un segundo paso, el sentido del texto se reconstruye a partir de los elementos claves por medio de paráfrasis, resúmenes y conversaciones grupales, aprovechándose de la dinámica conversacional en la reconstrucción de la comprensión (Schwarz, Neuman, Gil & Ilya, 2003).

De esto se avanza a un proyecto de investigación en equipos el cual los alumnos buscan artículos relevantes para un tema, el cual es seleccionado por cada equipo. He aquí donde la dinámica se desarrolla de manera autocreadora, es decir, cada grupo trabaja a su manera. He aquí también donde las funciones lingüísticas del liderazgo según el MBO se pueden aprovechar. Aún cuando el curso no sea para el aprendizaje del idioma inglés, se podrá observar como los alumnos al profundizar en su tema de manera estratégica una y otra vez analizan conceptos claves y párrafos enteros del documento en inglés. De hecho, de manera automática, unos alumnos, y hasta equipos completos, van a utilizar el inglés al lado del español para sus conversaciones. Con el progreso ya marcado del proyecto también se podrá observar que en unos casos, los equipos deciden utilizar el inglés de manera regular como idioma preferido de comunicación, sea por la incapacidad de encontrar formulaciones equivalentes en español, o por la motivación de aprovechar del curso hasta más de lo intencionado. O sea, el círculo se cierra: de la contribución individual se avanzó al esfuerzo colectivo, lo cual por su parte motivó la aportación de esfuerzos individuales trascendentes.

Así concluyen su educación los alumnos con habilidades o competencias de líderes. Logramos así egresar de la escuela alumnos con la competencia profesional.

Conclusión

Este artículo esbozó el caso de los FL como caso paradigmático de la competencia profesional. Se mostró el triple aprovechamiento del lenguaje que en los FL se puede movilizar por principios del MBO: la lengua en su descripción mínima se desarrolla a través de su uso estratégico como herramienta de la autorregulación; el uso estratégico de la lengua fomenta el cultivo de la competencia comunicativa mediante del uso metalingüístico del lenguaje en general (solución de las problemas, definición compartida de objetivos); la autorregulación del aprendizaje de la competencia comunicativa en general por su lado sirve para el desarrollo del liderazgo del alumno individual con vista a la interacción profesional en el contexto de la globalización por la movilización de sus recursos lingüísticos, intelectuales, personales, y culturales.

Con tal aprovechamiento del alumno en el estudio de las lenguas, los FL sirven como modelo para

el desarrollo curricular académico en términos más generales. Demuestran que es posible la práctica bien lograda que es tan importante para la innovación educativa que requieren las autoridades administrativas de la educación, las autoridades científicas, y también los alumnos mismos que buscan y valoran una educación que sea más satisfactoria por ser más participativa, más respetuosa de los recursos disponibles y más profesional.

Referencias

- Balkan, L. (1979). Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales. (M. Sanchez Lopez Trad.). Madrid, España: Ediciones Marova. (Original publicado en 1970).
- Ball, A.F. (2009). Toward a theory of generative change in culturally and linguistically complex classrooms. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 45-72.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy & cognition*. Cambridge, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112 (3), 494-500.
- Boekaerts, M. (Ed). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, EE. UU.: Academic Press.
- Bokel, F. (2009, junio). Oral literacy and innovative teaching. Documento presentado en II Foro internacional de especialistas en enseñanza de lenguas, Universidad de Colima, Colima, Colima.
- Bolitho, R. et al. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57 (3), 251-259.
- Brown, A.W. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *Modern Language Journal*, 93 (1), 46-60.
- Byrnes, H. (2006). Perspectives. *Modern Language Journal*, 90, 244-248.
- Cano, E. (2005). Como mejorar las competencias de los docentes. Mexico D.F.: Grao.
- Coll, C. et al (2004). *El constructivismo en el aula*. (14ª ed). Mexico D.F.: Grao.
- Cook, V. (Ed.). (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, EE.UU.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. (P. Manzano Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (obra original publicada 2000).
- Cunningham, W.G. & Cordeiro, P.A. (2009). *Educational leadership: A bridge to improved practice*. (4ª ed). Nueva York, EE. UU.: Pearson.
- Drucker, P. F. (1999). *Los desafíos de la administración en el siglo XXI*. (H. Pons Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Drucker, P. F. (1954). *La gerencia de empresas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria (VA), EE. UU.: ASCD.
- Gieve, S. & Miller, I. K. (Eds.) (2006). *Understanding the language classroom*. Nueva York, EE. UU.: Palgrave Macmillan.
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Newbury Park (CA), EE. UU.: Corwin Press, Incorporated.
- Healy, A. (Ed.) (2008). *Multiliteracies and diversity in education: new pedagogies for expanding landscapes*. Oxford, Reinos Unidos: Oxford University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Learning by Design Project Group. (2005). *Learning by design*.

- Champaign (IL), EE. UU.: Common Ground Publishing.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbol competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Lizón Restrepo, L.A. (2005). Reflexiones en torno al desarrollo de las competencias laborales en los estudiantes universitarios. *Ciencia y Educación*, 9, 17 (31), 67-76.
- Manzur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, EE. UU.: Prentice Hall.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46 (4), 340-349.
- Michaelson, L. K., Sweet, M., & Parmelee, D.X. (2008). Team-based learning: Small group learning's next big step. *New Directions for Teaching and Learning*, 116.
- Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education: An International Journal*. Recuperado el 31 Mayo de 2009 de <http://eprints.qut.edu.au>
- Molinar Varela, M. & Velásquez Sanchez, L. (2007). *Liderazgo en la labor docente*. (2ª ed). Mexico: Trillas: ITESM, Universidad Virtual.
- Monereo, C., et al. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. (3ª ed). Barcelona: Grao.
- Parmelee, D. X. y Sibley, J. (2008). Knowledge is no longer enough: Professional education with team-based learning. En L.K. Michaelson, M. Sweet & D.X. Parmelee eds. (pp. 41-54). *New Directions for Teaching and Learning*, 116.
- Pozo, J.I., et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. *Crítica y Fundamentos* 12. Barcelona: Grao.
- Pozo Muncio, I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. (3ª ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (Eds.). (2008). *Handbook of communicative competence*. Nueva York, EE. UU.: Moutin de Gruyter.
- Sanchez Cerezo, S. & García Cortés, F. (Eds.). (2006). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Mexico D.F.: Editorial Santillana.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2007). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. (4ª ed). Cambridge, Reinos Unidos: Cambridge University Press.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie: Karriere und sloganisierung des autonomiebegriffs*. Tübingen, Alemania: Gunter Narr Verlag.
- Schunk, Dale F. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. (4ª ed). Nueva York, EE. UU.: Pearson Education.
- Schwarz, B.B., Neuman, Y., Gil, J. & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 221-258.
- Scott, V. M. (2010). *Double talk: Deconstructing monolingualism in classroom second language learning*. Nueva York, EE. UU.: Prentice Hall.
- Swaffar, J. (2006). Terminology and its discontents: Some caveats about communicative competence. *The Modern Language Journal*, 90, 246-49.
- Swaffar, J. & Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Nueva York, EE. UU.: MLA.
- Swain, M. (2009). *Languaging: University students learn the grammatical concept of passive voice in french*. *Modern Language Journal*, 93 (1), 5-29.
- Thomas, S., et al. (2007). *Transliteracy: Crossing divides*. *First Monday*, 12.12-3. Recuperado el 31 de Mayo 31 de 2009, de <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/in/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908authorauthor>.

- Vega Mederos, J.F. & Iñigo Bajos, E. (2004). Retos actuales y perspectivas del mundo del trabajo: Emergencia de las competencias profesionales. *Educación y Ciencia* 8.16 (30), 69-77.
- Vieira, F. (Ed.). (2009). *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting, and being*. Frankfurt a.M., Alemania: Peter Lang.
- Zabala Vidilla, A. (2008). *La practica educativa: Como enseñar*. (15ª ed). Barcelona: Grao.

DATOS DEL AUTOR

Franz Bokel
Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
bokelog@yahoo.com

Humerto L. Cervera Rosado
Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán