

**LA CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA
INTRODUCCIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS**

ELSA ADRIANA RESTREPO SEPÚLVEDA

**Investigación con mención meritoria presentada como requisito para optar al título de
Magíster en Educación
Línea Formación de Maestros**

Asesor

RAFAEL RÍOS BELTRÁN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MEDELLÍN**

2012



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

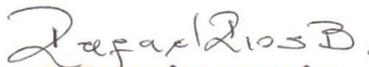
Acta de Aprobación de Trabajo de Investigación de Maestría

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores Rafael Ríos Beltrán (Presidente del jurado), y los profesores Carmen Helena Guerrero Nieto y Jaime A. Usma Wilches, en calidad de Jurados del Trabajo de Investigación: "La Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera en la Universidad de Antioquia: Un análisis sobre la Introducción de Políticas Lingüísticas en nuestro Contexto" presentada por la estudiante **ELSA ADRIANA RESTREPO SEPÚLVEDA**, de la Quinta Cohorte de la Maestría en Educación, línea Formación de Maestros, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de **APROBADO**, por unanimidad, luego el presidente dio a conocer el resultado.

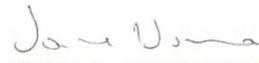
Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Meritorio: X
Sobresaliente:

Medellín, 16 de abril de 2012


RAFAEL RÍOS BELTRÁN
Presidente del Jurado


CARMEN HELENA GUERRERO NIETO
Jurado


JAIME A. USMA WILCHES
Jurado

Ciudad Universitaria: Calle 67 No. 53-108 – Bloque 9, oficina 119
Conmutador: 219 83 32 Ext. 5725 Teléfono: 219 57 25 – Fax: 219 5726
Pagina web: <http://ayura.udea.edu.co>
Medellín - Colombia

Agradecimientos

Quiero dar mis agradecimientos a todas aquellas personas que me apoyaron en la realización de este trabajo, especialmente al profesor Rafael Ríos por su acompañamiento durante todo el curso de la maestría, por confiar en mí y por expresarme sin reservas sus apreciaciones sobre mi trabajo tanto para exigirme como para congratularme. Deseo además extender mis agradecimientos a mis compañeros de la línea *Formación de maestros*, por su solidaridad y por generar un buen ambiente de trabajo en equipo. Mis agradecimientos también para mi familia, que con orgullo y acompañamiento alentaron mi labor. Finalmente, mis agradecimientos a la Universidad de Antioquia por posibilitar mi crecimiento profesional.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	12
CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	22
PREGUNTA MATRIZ.....	22
OBJETIVOS	24
OBJETIVO GENERAL	24
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2. TRANSFORMACIONES DE LA POLÍTICA DE CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LOS ACUERDOS ACADÉMICOS Y RESOLUCIONES RECTORALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN ANÁLISIS DESDE LO EXPLÍCITO Y LO IMPLÍCITO EN EL TEXTO.....	45
3. GLOBALIZACIÓN ↔ POLÍTICA LINGÜÍSTICA = GLOCALIZACIÓN: A MODO DE ANTECEDENTE.....	68

4. UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS AL REQUISITO DE CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.....	81
5. LA CONNOTACIÓN SEMÁNTICA DE LOS CONCEPTOS <i>POLÍTICA LINGÜÍSTICA</i> Y <i>CERTIFICACIÓN</i> EN UN ORDEN DEL DISCURSO QUE REPRESENTA LO UNO POR LO OTRO	109
6. PERCEPCIONES SOBRE LOS PRECEDENTES Y LOS FINES DE LA PL DE CCLE: ¿COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA?	121
7. APRECIACIONES Y POSICIONES SOBRE LA PL DE CCLE: DISCURSOS INCULCADOS – PODER POR CONSENTIMIENTO	134
8. EL EXAMEN	150
8.1 UNA MIRADA AL EXAMEN EN LA HISTORIA	150
8.2 EL EXAMEN: UN INSTRUMENTO DE PODER.....	155
8.3 LA OBJETIVIDAD DEL EXAMEN.....	159
8.4 RECEPCIÓN DE MODELOS EN NUESTRO CONTEXTO: LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS.....	174

9. CONCLUSIONES.....	189
10. SUGERENCIAS	193
11. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EL TEMA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.....	195
REFERENCIAS	196
ANEXOS	202

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Reformas de los acuerdos y resoluciones sobre la política de competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia:	202
Anexo 2. Acuerdo académico 334	205
Anexo 3. Resolución rectoral 29818	213

NOTAS PRELIMINARES

Las siguientes son precisiones hechas con el fin de propiciar la comprensión de algunas convenciones utilizadas a lo largo de este trabajo y de aspectos relacionados con la estructura del texto:

Los fragmentos tomados de las entrevistas para analizar los diferentes discursos de los participantes son identificados con la letra *T* para significar “texto”, y a cada uno se le asigna un número que indica el número de la entrevista de la que se tomó, seguido del número del fragmento analizado. Por ejemplo, *T1.1* corresponde al fragmento 1 de un texto tomado de la entrevista número 1, *T1.2* corresponde al fragmento 2 de un texto tomado de la entrevista número 1, y así sucesivamente. Por lo tanto los diferentes discursos de los participantes aparecen fragmentados a lo largo de los capítulos de acuerdo a su relación con el tema desarrollado. Los fragmentos seleccionados aparecen en forma *verbatim* con el fin de conservar los aspectos originales del discurso que permiten analizarlo.

Las iniciales *P* y *R* corresponden a aquellos fragmentos en los que hay interacción entre la entrevistadora y el entrevistado o entrevistada. Es así que *P* significa “pregunta” y *R* significa “respuesta”.

En los fragmentos de los discursos analizados se identifican con cursiva aquellos conceptos que merecen énfasis para el análisis.

La introducción y otras secciones que anteceden los capítulos de este trabajo reúnen los diferentes elementos que configuran una propuesta de investigación en tanto está compuesta de la descripción del contexto, el objeto de investigación, la problematización del objeto, las preguntas que orientaron la investigación y posiciones sugerentes que apuntan a plantear posibles acciones con respecto a la implementación de una política lingüística en la Universidad de Antioquia

El marco teórico no se ofrece como una sección aparte de manera a priori compendiando todos los conceptos teóricos que fundamentan la tesis, en vez de ello, los conceptos sustentan teóricamente el estudio a lo largo de los temas desarrollados en cada capítulo.

Al hacer referencia a la Universidad de Antioquia, en muchas ocasiones se utiliza el término Universidad con letra mayúscula para referirse a ella, en otras ocasiones se utiliza la abreviación U de A.

SINOPSIS

El objeto de estudio de este trabajo es la Política de Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera (PL de CCLE) en la Universidad de Antioquia, visto desde el lente de las Políticas Lingüísticas (PLs) como campo teórico de indagación, y desde la Política Lingüística (PL) que funcionan en el contexto universitario, tanto la que se presenta explícitamente en los estatutos oficiales como aquella implícita en las prácticas reales, también llamadas “políticas de facto”. El análisis permite develar posiciones ideológicas a partir de diferentes tipos de discurso, el de aquellos que determinan y administran la política lingüística y el de aquellos que tienen que acatarla. Estos últimos ven la PL de CCLE como un obstáculo para su desarrollo profesional, en tanto tal certificado se convierte en requisito imperante que determina su admisión a estudios de posgrado, titulación de estudios de pregrado y posgrado y aplicación a convocatoria docente. En tal sentido, la aproximación metodológica para la exploración del objeto de estudio es el análisis del discurso (AD) que en algunos capítulos se torna en análisis crítico del discurso (ACD), pues permite exponer condiciones de desigualdad social, en tanto, a partir de la validación de un conocimiento hegemónico: la lengua extranjera, se incurre en prácticas de selección y exclusión entre la comunidad académica de la Universidad. Como lo explica Shohamy (2008)¹, hay mecanismos que pueden ser evidentes o implícitos, a través de los cuales se manipula el lenguaje para promover ideologías personales, económicas, sociales y políticas; que a su vez crean membresía, generan inclusión o exclusión. Estos mecanismos incluyen leyes y regulaciones, prescripciones educativas sobre el lenguaje, pruebas del lenguaje, entre otros. La Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera (en adelante CCLE) opera como mecanismo para garantizar la aplicación de políticas lingüísticas en nuestro contexto universitario. Es pertinente, por lo tanto, analizar críticamente las respuestas y resistencias generadas por la PL de CCLE en los discursos de los individuos involucrados en los procesos de dicha certificación. De este modo, sea posible develar las tensiones generadas por la imposición de tal política, identificadas en discursos susceptibles de ser analizados en tanto los participantes del estudio expresaron sus

¹ Ponencia del Segundo Seminario Internacional de Desarrollo Profesional de los Docentes llevada a cabo en la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Septiembre, 2008.

percepciones, apreciaciones y posiciones al respecto a través de entrevistas semiestructuradas. Así mismo, el análisis de los acuerdos y resoluciones de la política en cuestión que reposan en los documentos jurídicos de la Universidad de Antioquia, permite exponer discursos hegemónicos y tensiones entre las políticas oficiales o explícitas y las políticas implícitas o políticas reales, es decir, las que se expresan en la práctica. Estas tensiones permiten concluir que la PL de CCLE requiere de una evaluación y planificación coherente con las necesidades y condiciones históricas, sociales, económicas, académicas y culturales de la comunidad universitaria.

INTRODUCCIÓN

CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Universidad de Antioquia es una institución pública que reúne una población aproximada de 35.000 estudiantes en pregrado y 2.200 estudiantes de posgrado, distribuidos respectivamente en 213 y 164 programas académicos. Su población docente entre vinculados, ocasionales y docentes de cátedra suma aproximadamente 5.512.²

“El 89,8% de los programas de pregrado de la Universidad cuenta con acreditación (primera vez o renovación). Los faltantes no cumplen aún con las condiciones definidas por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, para iniciar el proceso.”(Informe de gestión de la Universidad de Antioquia, 2010, p.6). En posgrados, un 47% de los programas han participado del proceso de autoevaluación como modelo propio de la institución para la acreditación.

La Universidad cuenta con prestigio académico demostrado así por el puesto que se le reconoce en los rankings de calidad: en el año 2010, ocupó el primer lugar en el Sistema Universitario Estatal, SUE. En el ámbito internacional, según el ranking web de universidades, la Universidad ocupó la posición 27 en el contexto latinoamericano. Así mismo, el ranking mundial SCImago de instituciones clasificó a la Universidad en la posición 46 en el contexto latinoamericano. (Informe de gestión de la Universidad de Antioquia, 2010).

Es así, que estamos hablando de una universidad que compite en el mercado nacional e internacional; y una manera de hacerlo es garantizar una comunidad profesional que cumpla con los referentes de calidad internacional a través del desarrollo de competencias, la acreditación y la certificación. Así mismo la presencia de políticas lingüísticas, que favorecen el aprendizaje de

² Las estadísticas del Balance Social 2010 de la Universidad de Antioquia presentan un informe correspondiente a total de docentes cátedra por 3656, pero en una franja inferior indica un total de 5649 por concepto de contratos cátedra.

lenguas extranjeras, está considerada dentro de los criterios de calidad institucional, obedeciendo a su vez a políticas de internacionalización. El capítulo 3 del presente estudio expone la relación entre el fenómeno de la globalización y la política de internacionalización como antecedente a la PL.

La introducción de PLs implica procesos de implementación que conllevan a su adopción o adaptación al contexto universitario. Que se den procesos de adaptación crítica de acuerdo al contexto y no tanto así de adopción es lo deseable. Sin embargo, las decisiones que llevan a una u otra opción dependen de propósitos educativos y administrativos; lamentablemente estos últimos, en la mayoría de los casos, terminan desplazando los primeros.

La PL de CCLE viene funcionando a lo largo de quince años aproximadamente en la Universidad de Antioquia, y hasta la fecha no ha habido una investigación que indague sobre cómo esta política lingüística ha sido interpretada en su recepción y aplicación por los involucrados, ni sobre los procesos y tensiones que se generan en su práctica. Tampoco ha habido una investigación que problematice los usos y propósitos de la certificación, ni los efectos que genera en quienes se ven implicados en ella; y con relación al examen, como una de las opciones más practicadas para conseguirla, no se ha trabajado desde una perspectiva que promueva la evaluación crítica como alternativa para limitar, minimizar y controlar el poder de los exámenes. No obstante hay manifestaciones de resistencia frente a los dictámenes de la política en cuestión y ante ello en la Escuela de Idiomas de la Universidad ya se empiezan a presentar nuevas propuestas, que serán referenciadas en su momento a lo largo de este documento.

Las políticas lingüísticas educativas están conectadas a dimensiones políticas, sociales y económicas. Estas políticas afectan las decisiones que las personas toman acerca del lenguaje y su uso en la sociedad. Interpretando las palabras de Shohamy (2006), las políticas lingüísticas educativas se concretan en contextos específicos de educación, por lo regular, en relación a las lenguas consideradas nativas, extranjeras y globales.

La PL de CCLE³ hace su aparición en la Universidad de Antioquia en el año 1997 y a partir de entonces la aplicación de esta política a través del examen, de la homologación y de los cursos que sirve la Escuela de Idiomas ha sufrido gradualmente algunas transformaciones evidenciadas en acuerdos, resoluciones, artículos y considerandos que reflejan de algún modo las tensiones que se han creado entre la política misma y la forma como se introduce y se recibe en el contexto universitario. Tensiones visibilizadas en las respuestas y resistencias que se dan con respecto a la PL en relación a las creencias y prácticas del lenguaje, su planificación y su administración.

Hasta 1997 la PL de CCLE se ejecutaba a través de los cursos que hacían parte del plan de estudios de cada programa, el Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de ese año lo indica así en su Artículo 8°: “Los estudiantes de pregrado que ingresaron antes de la expedición de este Acuerdo, continuarán con sus cursos de lengua extranjera que hacen parte de su plan de estudios”.

A partir de entonces, el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, por medio del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997, define la PL de CCLE para la admisión a todas las modalidades de posgrado en la Universidad. Seguidamente, a través del Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997 establece tal política para los estudiantes de pregrado.

A la fecha, la PL de CCLE ha sufrido cambios continuos, este estudio registra 15 entre resoluciones y acuerdos (ver Anexo No. 1). Estos cambios obedecen a políticas educativas y a intereses administrativos, generados a su vez, como respuesta contingente a problemas y demandas inmediatas que conducen a complementaciones, acomodaciones y precisiones. Conocer los motivos que conllevan a tales cambios es un objetivo de investigación, que sin

³En la práctica de certificación de la competencia en lengua extranjera administrada por la Escuela de Idiomas, se ha diferenciado cada prueba por competencias, de acuerdo a las diferentes habilidades lingüísticas: competencia lectora, competencia auditiva y competencia comunicativa (habla y escritura). Sin embargo, la interrelación de estas habilidades de acuerdo a las teorías lingüísticas hace parte del concepto de competencia comunicativa. En adelante me referiré al concepto: Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera a través de las iniciales CCLE sin discriminar por cada tipo de competencia, al menos que sea necesario.

agotarlo, se aborda en este estudio a partir del corpus del discurso: los discursos de los sujetos entrevistados y la política oficial documentada, dejando lugar a perspectivas de investigación sobre la cuestión.

Es de anotar que la PL de CCLE como requisito de graduación de pregrado y como requisito de admisión y titulación de posgrados se rige a través de Acuerdo Académico, mientras que para concurso a plaza docente se rige por medio de Resolución Rectoral. En el capítulo 2 se hace la descripción y análisis de las derogaciones que se suceden entre acuerdo y acuerdo, en primer lugar; y luego las que toman lugar entre resolución y resolución.

Con respecto al efecto que la PL de CCLE ha generado en la comunidad universitaria, es acertado decir, que ha sido significativo, pues es preocupante el porcentaje (40% aproximadamente) de profesionales que ven obstaculizados sus proyectos académicos o laborales al no cumplir como requisito de grado o de admisión con dicha certificación. Este porcentaje reúne estudiantes de pregrado, aspirantes a posgrado y a plazas de vinculación docente en la Universidad. Como requisito de grado, los estudiantes de pregrado tienen varias opciones de certificación (ver Acuerdo Académico 334. Anexo No. 2): la aprobación de los cursos de competencia lectora, la aprobación del examen de suficiencia, la culminación de los cinco niveles en el programa Multilingua⁴ o la homologación de pruebas internacionales. Caso similar para los estudiantes de posgrado (ver Acuerdo Académico 334. Anexo No. 2), que deben alcanzar la certificación en competencia lectora para ser admitidos y la certificación en competencia auditiva para graduarse de los programas de maestría. La certificación de estas competencias se puede obtener a través de los cursos, a través de la aprobación de un examen estandarizado diseñado o adaptado por la Sección Servicios o a través de la homologación de una prueba internacional, todas estas opciones ofrecidas por la dependencia de idiomas. Otra posibilidad para obtener la certificación en competencia lectora y en competencia auditiva es a través de la aprobación de

⁴Multilingua es un programa de la Rectoría que ofrece cursos en ocho idiomas diferentes. Se creó en 1997 para los estudiantes de pregrado de la Universidad, quienes pueden aplicar después de cursado el primer semestre en su programa académico si han obtenido un promedio superior a 3,7.

algunos cursos que ofrece el programa de Capacitación Docente o la aprobación de los cinco niveles que ofrece el Programa de Inglés para Profesionales (PIP)⁵.

En el caso de los estudiantes de doctorado, además de la competencia lectora y la auditiva, la competencia comunicativa es la última certificación que tienen que obtener para aspirar a la titulación. Ésta última sólo es adquirible a través de la homologación de una prueba estandarizada internacional o por medio de la prueba que se aplica en la Escuela de idiomas, la cual contiene dos partes: habilidad comunicativa oral y escrita, demostrable por medio de una entrevista y la composición de un texto escrito⁶.

Otro condicionante de la certificación es que debe actualizarse cada dos años, es decir que a lo largo de toda una carrera profesional los aspirantes a dicha certificación deben presentar las pruebas cada vez que deban cumplir con el requisito, lo que la constituye en una competencia que se valida constantemente. En el caso de los cursos, no hay una política explícita que determine la vigencia del certificado obtenido a través de estos, y en consecuencia, en la práctica correspondiente a una agenda oculta, las decisiones sobre la caducidad de la certificación obtenida por medio de cursos son irregulares.

Como se ha mencionado, una alternativa tanto para pregrado, posgrado y vinculación docente es homologar un examen estandarizado internacional en el que se haya obtenido el puntaje mínimo determinado por la política de certificación, como se establece en el Acuerdo Académico 334 (ver Anexo No. 2) y en la Resolución Rectoral 29818 (ver Anexo No.3). Este tipo de exámenes es administrado por entidades internacionalmente avaladas de acuerdo al idioma en que se presenta la prueba, entre algunos ejemplos de exámenes estandarizados están el *International English Language Testing System* (IELTS) o el *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL) para el caso del inglés, el *Diplôme d'études en langue française* (DELF) y el

⁵ La homologación de los cursos del PIP ofrecidos por el programa de Extensión, así como los de Capacitación Docente y Multilingua, es una política relativamente reciente y que se ha ido legitimando en la práctica. En la política oficial sólo aparece explícito y recientemente la que se refiere al programa Multilingua.

⁶La Escuela de Idiomas no ofrece el curso de competencia comunicativa para certificar

Diplôme approfondi de langue français (DALF) para francés, el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (CELPE-Bras) para portugués, entre otros.

Los criterios que se siguen para determinar el nivel de paso en los exámenes muy probablemente sean de índole académico, con base en cómo se define un sujeto competente en lengua extranjera; sin embargo, hay decisiones inesperadas y poco claras que apuntan más a resolver asuntos administrativos o logísticos, y que evidencian una política no planificada.

Ahora bien, entre las alternativas propias de la Universidad de Antioquia (la presentación del examen y la aprobación del curso) hay diferencias sustantivas en las propuestas de evaluación: mientras el examen mide suficiencia, es decir el dominio que el individuo muestra tener sobre una lengua extranjera en un momento específico; en el curso, el profesor usualmente evalúa el desempeño del estudiante, su valoración está dada de acuerdo a objetivos de aprendizaje definidos con anterioridad. El examen de suficiencia consiste en una prueba sumativa que sigue como modelo las pruebas estandarizadas diseñadas para este propósito; el curso depende en gran parte de los criterios de valoración del profesor, que basándose en su propio conocimiento, sus creencias y posición sobre la evaluación del aprendizaje en lengua extranjera, puede optar por un tipo en particular de evaluación: formativa o sumativa, o integrar ambas, así como aplicar pruebas estandarizadas y/o alternativas, entre otras posibles prácticas.

Cabe preguntarse también sobre los contenidos y los objetivos del curso en términos del conocimiento y las habilidades lingüísticas y comunicativas comprendidos en éste, en contraste con el sujeto cognoscente y competente que se perfila a través del contenido del examen. Los aspectos distintivos entre los contenidos del curso y los del examen pueden visibilizar la brecha que hay entre el ideal de sujeto competente diseñado por el mercado global (de ahí el examen basado en estándares internacionales) y el sujeto real que se desempeña en un contexto histórico social específico y limitado a condiciones económicas, educativas, políticas y culturales.

Otro asunto muy debatible además ha sido el nivel de confiabilidad en la interpretación de los resultados que arroja una única prueba. Las diferentes posiciones al respecto argumentan

fuertemente a favor y en contra. En el mismo orden de ideas, hay quienes sostienen que a lo largo de un curso, hay más momentos de valoración sobre el desempeño del estudiante a partir del proceso de aprendizaje y de la evaluación continua, lo que permite al profesor determinar con mayor confiabilidad el estado real de conocimiento y competencia de sus alumnos.

La práctica del examen, independiente de ser externa o interna al aula, es inquietante, entre otros aspectos, en cuanto a la relación: *resultado del examen* y *conocimiento real del evaluado*. Hay diferentes factores internos y externos a la prueba que pueden determinar su nivel de confiabilidad; por lo tanto, que sea la prueba la única y la última instancia en determinar el nivel de suficiencia de un individuo es un tanto arbitrario e irresponsable, pues desatiende principios de la evaluación como la validez y el impacto que la interpretación de los resultados de las pruebas representan académica y socialmente. Entonces, frente a la cuestión de que ambas alternativas (el curso y el examen) pueden llevar a la certificación, queda la pregunta si ambas llevan así mismo a la competencia real en lengua extranjera, lo cual “es” o debería ser el fin de la política lingüística.

Por otro lado, es preocupante la probabilidad de que los docentes, a su vez diseñadores y administradores de las pruebas, estén cumpliendo un simple rol reproductor de políticas lingüísticas adoptadas de contextos ajenos a nuestra realidad y necesidad. Shohamy (2006) asevera que los profesores de lenguas generalmente no hacen parte de los procesos de determinación de tales políticas y por lo tanto no tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones, protestar o resistirse a ellas.

En cuanto a la política lingüística de certificación, hay otro asunto que tiene que ver con la típica situación en nuestro sistema capitalista, me refiero a la introducción de “innovaciones”, muy atractivas y promisorias enmarcadas por los preceptos de competitividad, calidad, globalización, bilingüismo, por ejemplo; pero por lo general propósitos frustrados, en muchos casos, debido a carencia o limitación presupuestal. La Universidad de Antioquia en su intención de competir en el mercado global incurre en problemas de viabilidad: lograr que toda la comunidad universitaria adquiera la certificación de la competencia en lengua extranjera en los plazos que determina la política, para los diferentes fines anteriormente mencionados, implica

proyecciones realistas en términos de tiempo, presupuesto, recurso humano y espacios físicos con los cuales la Universidad no cuenta óptimamente. Caso evidente, la carencia de aulas en la Escuela de Idiomas. Para poder abrir los cursos que ofrecen todos sus programas (Extensión, Capacitación Docente, Sección Servicios) se requiere gestionar semestre a semestre el préstamo de aulas con todas las facultades y contar con su voluntad o capacidad real para ceder algunos espacios. En muchas ocasiones la apertura de un curso no ha sido posible debido a la no consecución de aulas. Cosa similar ocurre con la contratación del recurso humano: no es una realidad desconocida que los docentes de inglés de alto nivel académico no dan abasto para la demanda que una Colombia bilingüe exige; ¿qué decir entonces de docentes de otros idiomas como el chino mandarín y el portugués? Otra situación muy recurrente con respecto a la viabilidad de hacer funcionar la PL de CCLE, se da en el caso de la certificación de la competencia lectora en pregrado, el equipo de trabajo de la Sección Servicios no es recurso humano suficiente para atender las necesidades de cientos de estudiantes que en diferentes periodos del semestre se inscriben para la presentación del examen, lo que implica atención continua al público, diseño y adaptación de exámenes en diferentes idiomas, aplicación y calificación.

Considerar las inconsistencias que pueden presentarse entre las respuestas dadas a la demanda del servicio para certificar la competencia en lengua extranjera y la factibilidad de cumplir los objetivos de dicha política lingüística educativa, puede significar un punto de partida para definir criterios más claros y objetivos alcanzables que regulen los requerimientos para aplicar a plaza laboral universitaria, a estudios de posgrado, a titulación, etc., para lo cual la competencia en lengua extranjera no represente un obstáculo, sino más bien un componente del programa académico y formativo en el que el candidato a cualquiera de los fines antes mencionados precise incursionar.

Analizar las tensiones que se generan a partir de la aplicación de una política lingüística educativa implica conocer cómo surge, qué la fundamenta, qué la oficializa, a quiénes favorece, cómo funciona, cuáles son sus implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas, etc. En el ámbito social y académico, el auge de políticas globalizantes es visible, y en nuestro contexto universitario una de las formas de concretarse es a través de la PL de CCLE, pues es fundamental

el papel que el lenguaje representa como mecanismo para asegurar la globalidad. La política de certificación es una manera de imponer la competencia en lengua extranjera que nos inscribe en el mercado global. En los capítulos 3 y 4 este tema se desarrolla con suficiente profundidad.

No se desconoce que adquirir competencia en lengua extranjera, visto desde una perspectiva, sea importante para el desarrollo profesional de docentes, estudiantes y profesionales en general, considerando el aporte que representa para el enriquecimiento de relaciones académicas y sociales al establecer contacto con otras culturas y formas de interpretar el mundo. Sin embargo, esto habría de ser una opción autónoma y no tiene por qué tratarse como “necesario” y mucho menos aplicarse de manera impositiva, del modo como la práctica social y las prácticas discursivas tratan de determinarlo, esto es, inculcando ideas sobre el requerimiento de una lengua extranjera, inglés primordialmente, como si se tratase de algo categórico, contribuyendo así a la hegemonía de esta lengua, que encuentra en el examen el instrumento eficaz para su imposición. El examen, que se ha convertido en una práctica naturalizada, logra a través de su contenido transferir un modo de pensar, un tipo de conocimiento y una forma de actuar, lo que favorece la supresión de las lenguas vernáculas, cuyo colorido multicultural se desvanece bajo la expansión uniforme de la lengua del poder. El tema del examen y su rol en la política lingüística es tratado en el capítulo 8.

Por otro lado, es cuestionable el hecho que sea el inglés el que ejerza tanta supremacía, y de ahí la tendenciosa y equívoca concepción de “bilingüismo”, pues pareciera implícito que cuando se habla de bilingüismo se hablara de español-inglés. Aun considerando los diferentes beneficios que conlleva el aprendizaje o adquisición de este idioma, y las demás características que lo convierten, como tanto se pregona, en el idioma “universal”, es visible el poder del mercado globalizado en un proyecto de bilingüismo que se limita a promover el inglés por encima de las demás lenguas. No es extraño por lo tanto que los medios y recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de otras lenguas extranjeras diferentes al inglés no se propicien con la misma facilidad con que se hace para esta lengua hegemónica; y esto, también se vive en la Universidad de Antioquia a pesar de su proclamada autonomía.

Deliberar sobre porqué un idioma y no otro tiene sentido, cuando es a través del lenguaje oficializado, desde el examen, que se legitima el contenido temático y la carga ideológica que éste trae consigo, y cuando se determina el sujeto cognoscente y afectivo que un mercado específico busca moldear. El poder del examen de CCLE se evidencia en la medida que prescribe el corpus lingüístico y el conocimiento temático que debe tener el sujeto evaluado, determina la selección y la exclusión, clasifica a las personas y estipula criterios e índices de éxito y fracaso.

Una mirada desde las políticas lingüísticas implica considerar la certificación como mecanismo regulador de la PL educativa de la Universidad y a su vez como mecanismo que manipula el lenguaje al servicio de ideologías económicas, sociales y políticas⁷. Igualmente, el examen que tiene como propósito la certificación conlleva a que la evaluación deje de ser reguladora de los procesos de aprendizaje y se convierta meramente en un instrumento de poder y dispositivo de control social.

Es pertinente por lo tanto analizar la CCLE desde las políticas lingüísticas, visibilizar las tensiones que se generan en el proceso de su implementación y el impacto que produce en la comunidad académica. Así mismo, es importante analizar el examen como instrumento de poder legitimador de políticas educativas y certificadoras de conocimientos determinados sin participación democrática.

Consecuentemente, es necesario sugerir alternativas orientadas a promover prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en lengua extranjera coherentes con los requerimientos e intereses de la comunidad universitaria, después de analizar las creencias, las ideologías y las prácticas del lenguaje en este escenario y situación particulares.

⁷ [...] el contexto actual del país se caracteriza por nuevas realidades como la apertura económica y, el avance tecnológico, científico y artístico logrado en otros países con lenguas diferentes a la nuestra, y las facilidades de comunicación internacional. (Considerando 3 del ACUERDO ACADÉMICO 0114 2 de septiembre de 1997)

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Las preguntas de investigación de esta tesis no están intencionadas a ser respondidas una a una positivamente, sino que ellas, como una especie de plexo, describen el conjunto de relaciones a través de las cuales funciona y se interpreta la PL de CCLE, objeto de estudio de por sí complejo, justamente por el tejido de asuntos que compendia. Por lo tanto, las preguntas tienen como propósito, más que responder dogmáticamente sobre el objeto de estudio, problematizarlo. Es así que en los diferentes capítulos de esta tesis unas preguntas se verán relacionadas a otras, y al intentar despejar una(s), se desarrollaran parcialmente otras. Invito, por lo tanto al lector, a hacer una lectura de cada capítulo, sin dar por agotado cada subtema, incluso, no siendo posible consumir una respuesta plenamente, las preguntas siembren nuevas perspectivas, de acuerdo al ejercicio de interpretación que haga el lector, para que el tema continúe su evolución en una interminable intertextualidad y flujo hermenéutico.

PREGUNTA MATRIZ

- ¿Cuáles son las apreciaciones, percepciones y posiciones que administradores, profesores, profesionales y estudiantes tienen sobre la PL de CCLE?

Las apreciaciones, percepciones y posiciones de los sujetos involucrados de algún modo con la PL de CCLE son sondeadas con base en las siguientes preguntas específicas o derivadas de la pregunta matriz:

- ¿Cómo surge la PL de CCLE?
- ¿Sobre qué bases se fundamenta?

- ¿Qué causa los constantes cambios en los Acuerdos Académicos y Resoluciones Rectorales que la rigen?
- ¿Cómo afecta la PL de CCLE a los profesores, profesionales y estudiantes que tienen que cumplir con la certificación?
- ¿Qué tipo de discursos inculcan la PL de CCLE?
- ¿Qué relación hay entre el requisito de certificación y la adquisición de la competencia en lengua extranjera?
- ¿Qué papel representa el examen en la adquisición del certificado de la competencia en lengua extranjera?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar críticamente las apreciaciones, percepciones y posiciones que administradores, profesores, profesionales y estudiantes tienen sobre la PL de CCLE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los antecedentes a la PL de CCLE y las bases sobre las que se fundamenta
- Explorar los motivos que conllevan a los cambios efectuados en la política oficial documentada
- Develar los efectos que la PL de CCLE genera en los individuos que deben cumplir con el requisito de certificación
- Analizar el tipo de discurso que inculca ideológicamente la PL de CCLE
- Exponer la correspondencia entre la obtención del certificado y la adquisición de la competencia en lengua extranjera
- Identificar el papel que el examen representa en la adquisición de la certificación de la competencia en lengua extranjera

MARCO TEÓRICO

Los conceptos teóricos en los que apoyo mi propio discurso para fundamentar con propiedad las aseveraciones y conclusiones a las que llego en esta tesis, son ampliados en cada uno de los diferentes temas desarrollados. Es así que el lector encontrará un marco teórico desplegado en orden de aparición concomitante con cada capítulo, sin embargo en cada apartado de la tesis los diferentes conceptos se relacionan recíprocamente. La relación conceptual que soporta teóricamente esta tesis es: Análisis crítico del discurso–Lenguaje y Poder – Política Lingüística – Globalización – Examen.

El propósito de distribuir en los diferentes apartados de esta tesis los elementos teóricos que la cimientan es enriquecer intertextualmente e interdiscursivamente el análisis y en tal sentido generar validez a las inferencias a las que se llega en cada tema, pues busco con ello propiciar una relación dialógica entre diversas perspectivas expresas e implícitas en los diferentes discursos y textos analizados. Así mismo, busco involucrar al lector en tal disertación, considerando que un principio básico del Análisis Crítico del Discurso es suscitar la reflexión y generar conciencia, dos elementos sin los cuales no sería posible la emancipación.

1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: REPRESENTACIONES, IDENTIDADES Y MODOS DE SIGNIFICAR EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Lo que llega a la escritura es el discurso en cuanto intención de decir y la escritura es una inscripción directa de esta intención. Esta liberación de la escritura que la pone en el puesto del habla es el acta del nacimiento del texto. El texto es el discurso fijado por la escritura

Paul Ricoeur

Teniendo en cuenta el tipo de análisis que se decida emplear, la definición de “texto” puede comprender otras dimensiones más allá de lo lingüístico, por ejemplo para el análisis cultural puede considerarse como texto un ícono, una obra de arquitectura, una fotografía, etc., por lo tanto, definir el “texto” considerando solamente el discurso escrito y hablado sería ofrecer una definición incompleta. Por ello quiero explicitar que para el cometido de esta investigación me limito a trabajar, de un lado, sobre el texto hablado, constituido por los enunciados orales de las conversaciones y entrevistas que al ser transcritos se convierten en texto escrito. Por otro lado, en los textos escritos de la política oficializada sobre la competencia en lengua extranjera que reposan en los documentos jurídicos de la Universidad.

Es así que el objeto de este análisis es los diversos discursos que constituyen el entramado del orden del discurso dentro de una práctica social en la Universidad de Antioquia: la PL de CCLE.

Un discurso es una forma particular de representar alguna parte (física, social, psicológica) del mundo – hay discursos alternativos y frecuentemente competitivos, asociados con diferentes grupos de personas en diferentes posiciones sociales. Los discursos difieren en cómo los eventos sociales son representados, qué es excluido o incluido, qué tan abstractamente o concretamente los eventos son referidos, y cómo más específicamente los procesos y relaciones, los actores sociales, el tiempo y el lugar de los eventos son representados (Fairclough, 2003:17. Traducción propia).

El corpus del discurso de este trabajo está constituido por las transcripciones de 31 entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con estudiantes de posgrado, profesionales,

profesores y administradores, quienes aportaron a este estudio a partir de sus representaciones y posiciones frente a la política lingüística de certificación.

Un segundo compendio de textos está constituido por la documentación oficial que soporta dicha política, pues entender que los textos, como afirma Fairclough (2003:21), “hacen parte de eventos sociales”, y que “una forma en la cual la gente puede actuar e interactuar en el curso de eventos sociales es hablar y escribir”, implica que el análisis de los textos debe estar articulado al análisis de prácticas institucionales y discursivas en las cuales estos se insertan.

Con el fin de enriquecer intertextualmente el análisis y sustentar teóricamente las inferencias a las que se llegan en este estudio, un tercer tipo de texto: la literatura referente a políticas lingüísticas y al examen como mecanismo legitimador de políticas educativas, entran en una relación dialógica a hacer parte del corpus interdiscursivo.

El discurso⁸, como un elemento de prácticas sociales, comprende *géneros*, *discursos* y *estilos*. Relacionando estos tres elementos del modo como lo presenta Fairclough (2003:26, 27) con la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday (1978, 1994) (las funciones *ideacional*, *interpersonal* y *textual*), encuentro una correspondencia entre *géneros* o “formas de actuar” con la relación *interpersonal*, que a su vez se conecta con los *estilos* o “formas del ser”; pues en “el funcionamiento interpersonal, [los textos] constituyen sujetos sociales (o, según diferentes terminologías, identidades, formas del sí mismo) [en las que se expresan] las actitudes, los deseos y los valores de los participantes y relaciones sociales entre (categorías de) sujetos [que se identifican dentro de tipos de discurso]”. Los *discursos* o “formas de representar” se relacionan con la función *ideacional*, pues “En su funcionamiento ideacional, los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento”. Los sujetos tratan de forma textual las contradicciones o diferencias en sus creencias, conocimientos y representaciones. Fairclough (2001, 2003) afirma que cualquier parte de cualquier texto puede ser examinada de forma fructífera en términos de copresencia e interacción de estos procesos constitutivos.

⁸Entiéndase “discurso”, usado como “sustantivo abstracto, significando lenguaje y otros tipos de semiosis como elementos de la vida social”. “Discurso” o “discursos” en sentido concreto, como “sustantivo contable, significando formas particulares de representar parte del mundo” (Fairclough, 2003: 26. Traducción propia).

Apoyándome en la LSF de Halliday, los textos escritos (acuerdos y resoluciones de la política y las transcripciones de las entrevistas) son analizados, desde la función ideacional, en la manera en que el análisis de los discursos permite visibilizar las estructuras sociales reflejadas en el discurso y a su vez cómo el discurso influye dichas estructuras. En cuanto a la función textual, me permite analizar el discurso a través de su cohesión y coherencia, para lo cual se delimitan enunciados, que de acuerdo a su cohesión pueden configurarse en unidades de análisis de la magnitud de una oración simple o compuesta, de la relación de oraciones subordinadas, de un párrafo completo, de frases, o incluso de simples conceptos, mientras que la coherencia se observa entre la relación de ideas directa e indirectamente establecidas entre la parte y el todo de un macrotexto. Al mismo tiempo que todos estos elementos son vistos bajo el lente semántico que connota la intención del sujeto discursivo. Como lo sugiere Wodak (2001), [reconocer] la contribución de todos los aspectos del contexto comunicativo al significado del texto [...] ha transportado la atención a los mecanismos semióticos en el discurso en vez de los lingüísticos. (p.8)

La función interpersonal en este análisis no se da en el plano de la relación directa entre los sujetos discursivos, como es el caso de la confrontación a través de la conversación o el diálogo. No obstante los discursos son clasificados en dos categorías que permiten distinguir dos tipos de discurso, entre los cuales se visibilizan tensiones ideológicas frente a la PL de CCLE, y que si bien, no se presenta a modo de interacción comunicativa en este estudio, si reflejan el tipo de confrontaciones discursivas que en diferentes instancias durante el tiempo en que viene siendo implementada la PL los diferentes actores han intercambiado desde dos posiciones diferentes.

Es así que este análisis evidencia las construcciones discursivas que coexisten, contrastan o compiten a partir de las representaciones y los posicionamientos de los sujetos del discurso ante una práctica social.

Las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones con las personas que contribuyeron a la realización de este estudio permitieron la producción textual a través de los géneros descriptivo, expositivo y argumentativo, dejando cifrado en el texto estilos o formas del ser a

partir de las elaboraciones hechas al definir su identidad, al sostener o defender una proposición y al establecer una posición frente a una práctica social, y todo esto a través de los diferentes géneros y representaciones en el discurso fijado por la escritura.

Dentro del texto interactúan la forma y el contenido. Pareciera de mayor relevancia el análisis del contenido de un texto, pero *la textura del texto*, es decir, su forma y su organización, como la define Fairclough (1995), es igualmente importante. La textura del texto permite identificar ciertos matices del discurso y su intencionalidad.

El análisis social y cultural sólo puede ser enriquecido a partir de esta evidencia textual, la cual es parcialmente lingüística y parcialmente intertextual – es decir, el cómo los lazos entre un texto y otros textos y tipos textuales se inscriben en la superficie del texto (Fairclough, 1995: 8).

En los discursos que se analizaron, la intertextualidad y la interdiscursividad están presentes en los textos construidos a partir de las voces de los sujetos discursivos en las referencias que hacen de otros textos, en la forma de relacionar, interpretar y asumir otros discursos, en los tipos de discursos de los que se apropian o con los que se identifican, en las formas de significar los eventos sociales, en sus representaciones, sus actitudes y sus posiciones —inculcadas o apropiadas— frente a la política lingüística en cuestión. Muestras de esta intertextualidad e interdiscursividad, por mencionar algunos ejemplos, son las reproducciones en su discurso sobre la “necesidad” de ser “competente” en una lengua extranjera, sus sentimientos y valoraciones sobre la política lingüística, sobre el examen de certificación y los cursos, y las posiciones que contrastan con respecto a los estamentos educativos y oficiales en relación al bilingüismo como política estatal educativa. Fairclough (2003) afirma que corresponde a la intertextualidad el

[...] cómo lo que está “fuera” del texto es traído al texto [...] – cómo los textos [...] se incorporan, se recontextualizan y dialogan con otros textos. Tiene también que ver en parte con los supuestos y presupuestos que la gente tiene cuando habla o cuando escribe. Lo que se ha “dicho” en un texto es siempre dicho en relación a lo “no dicho” – lo que se deja explícito está siempre fundado en lo que se deja implícito. En un sentido, asumir es una forma de ser intertextual (p. 17. Traducción propia.)

La forma como los diferentes discursos fijados en la escritura interactúan y se superponen desarrolla la interdiscursividad en un “orden del discurso” o la forma en la que géneros diversos, discursos y estilos están entrelazados.

De acuerdo a Bernstein (1990), en Fairclough (2008):

El orden del discurso de algunos dominios sociales es la totalidad de sus prácticas discursivas, y las relaciones (de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición) entre ellas. Los límites y separaciones entre y dentro de los órdenes del discurso, pueden ser puntos de conflicto y de disputas (p. 173).

Retomando el punto sobre la complementariedad entre la forma y contenido del texto, estos dos aspectos no son vistos por separado, de ningún modo dominantes en un tipo de naturaleza mono-ontológica, pues como dice Fairclough (1995:9), “[...] ningún análisis del contenido y del significado de un texto puede ser satisfactorio si no considera lo que podríamos llamar el contenido de la textura”. Así, la forma no es puramente forma, pues hay además algo implícito en la textura. La forma del texto nos indica lo que está presente y lo que no; y lo que no está presente es especialmente significativo.

Cuando Fairclough (1995) utiliza la expresión “vacíos textuales” apunta de nuevo a la forma del texto, pues no identificamos como el contenido de un texto lo que no está presente en él, es decir, se habla de contenido en tanto lo que está en el texto. En cambio, desde la forma del texto y su organización, podemos hablar de lo que está presente y de lo que está ausente, de cómo se desarrolla (si es argumentativo, expositivo, explicativo), si cierta información es puesta en primer o segundo plano, etc. Lo que no está presente en la forma del texto sugiere una ausencia que, por oposición a lo que es visible en el texto, hace relevante lo que falta, y esto que está ausente nos permite inferir aquello que se evita, que se excluye, que se marginaliza.

Es sin duda de vital importancia prestarle atención a aquello que está ausente en el texto, sea desde la forma misma o en el contenido, cuando éste es implícito. Fairclough (1995) lo da a entender cuando nos pide tomar por caso los *vacíos* textuales: “El análisis textual puede en ocasiones dar excelentes explicaciones sobre qué hay ‘en’ un texto, pero lo que está ausente del texto puede ser igualmente significativo desde la perspectiva del análisis sociocultural” (p.9).

Y en cuanto a lo que se implica desde el contenido, este autor afirma:

Además de los vacíos (significantes) de un texto, lo que se encuentra “en” el texto puede ser explícito o implícito. Dos categorías de lo implícito que han generado un amplio interés son la presuposición y la implicación (Levinson, 1983). El contenido implícito de un texto es una suerte de refugio a medio camino entre presencia y ausencia. [...] El análisis del contenido implícito puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como de sentido común. El concepto de “preconfigurado” ha sido usado para lograr una comprensión intertextual del contenido implícito (presuposición); lo no-dicho del texto, lo que éste toma como dado, se considera como “lo ya dicho en otro lugar”, como la forma en que un texto es conformado y penetrado por elementos (ideológicos) desde los dominios de prácticas textuales previas [...] (p. 10, 11).

Por otro lado, tener en cuenta que el análisis del contenido implícito “también brinda un acceso al análisis ideológico de los textos, ya que las ideologías son, en general, supuestos implícitos” (Fairclough, 1995: 10.), permite adoptar una mirada crítica del discurso en tanto desvela tensiones entre posiciones que abogan directa o indirectamente, consciente o inconscientemente por la inclusión o la exclusión, la desigualdad, el elitismo profesional, la hegemonía de una lengua, de un tipo de conocimiento, cultura, etc., las convenciones sociales, económicas, políticas e institucionales.

Y lo anterior gracias a que, como lo explica Wodak (2001), las teorías críticas

—por lo tanto el análisis crítico del discurso— orientan acciones humanas y están intencionadas a concienciar y generar emancipación, en tanto uno de los principales propósitos del análisis crítico del discurso es desmitificar los discursos descifrando ideologías.

Una mirada superficial de la realidad, así como una lectura plana del discurso, permite el ocultamiento de las desigualdades, y esto es posible porque el área de acción en donde se cruzan los dominados y los dominantes, los oprimidos y los opresores, las víctimas y los victimarios, no es de color blanco y negro, por poner de referente dos opuestos, como la presencia y la ausencia de la luz. Entre uno y otro color hay una amplia degradación o matización de grises. Descubrir en dónde inicia un tono y en dónde termina otro, cómo el blanco se convierte en el negro o viceversa, requiere de una aguda visión, así como el cirujano requiere de su habilidad con el

escalpelo para separar y cortar tejidos finamente, hasta descubrir, allí donde tiene que intervenir. No se trata llanamente de identificar los que están arriba de los que están abajo, de distinguir las diferencias radicales entre los discursos de los unos y los discursos de los otros. Es un asunto mucho más complejo, el ser humano será siempre esa posibilidad de estar siendo, y nunca terminar de ser, es un ser inacabado eternamente. Así mismo, sus discursos no son del todo blancos, ni del todo negros, el oprimido gradualmente puede irse convirtiendo en el opresor, y no es necesario ostentar el poder económico, ni el político, por mencionar dos tipos, para ejercitar el poder, pues hay una manera de ejercerlo, sin poseerlo: sucede cuando los individuos nos convertimos en dispositivos del poder, reproductores de ideologías dominantes, veladores de la propiedad privada, a quienes se les ha dado un arma para defenderla. En este sentido, hay una amplia gama de grises antes de alcanzar el negro o alcanzar el blanco, esos matices difusos me obligan a posar mi visión con agudeza para develar allí donde a través del discurso se ejerce el poder a favor de hegemonías, y donde tanto opresores como oprimidos trabajan en pos de ellas, se trata de un poder por consentimiento a través de la inculcación ideológica.

Me sirvo del ACD para exponer tensiones, no necesariamente entre dicotomías radicalmente opuestas, o más bien, no tan explícitas como las que se dan entre el amo y el esclavo o las desigualdades entre la mujer y el hombre a lo largo de la historia, sino justamente allí donde la gama de grises parece un mismo color, igualdad tan ilusa como lo es la democracia representada en un pote de mezclas pretendiendo una masa homogénea. No se analizan, por lo tanto, los discursos de quienes sustentan el poder directamente (en muchos casos se da un ocultamiento del agente del poder), sino los de aquellos que manejan el tipo de discurso al servicio del poder y el tipo de discurso de quienes se resisten a él. Como afirma Wodak (2001):

La lingüística crítica y el ACD se ocupan fundamentalmente de analizar relaciones estructurales de dominación, discriminación, poder y control tanto las transparentes como las opacas del modo como son manifestadas en el lenguaje. [...] el ACD se propone investigar críticamente la iniquidad social del modo que es expresada, señalada, constituida, legitimada, etc. por el uso del lenguaje (o en el discurso) (p.2)

El análisis del discurso que llevo a cabo en este estudio se torna en análisis crítico del discurso (ACD) esencialmente porque intento, apoyándome en el argumento de Fairclough, no

solamente visibilizar, sino además desnaturalizar ideologías que han llegado a naturalizarse. Pennycook (2001) afirma que:

lo que asumimos como conocimiento previo o sentido común de hecho son siempre representaciones ideológicas; es decir, lo que asumimos como el conocimiento común de cada día es siempre de hecho una visión particular del mundo (ideología) de un grupo social en particular (p. 81).

Según Fairclough (1992b), en Pennycook (2001: 81), “hay una relación de uno a uno entre las formaciones discursivas y las formaciones ideológicas”. Pennycook afirma que esta relación

[...] esclarece cómo el discurso puede ser un modo de práctica política e ideológica; y así el discurso como una práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diferentes posiciones en relaciones de poder. [...] Las posiciones ideológicas pueden ser descubiertas en los textos; [...] los grupos que frecuentemente promueven sus posiciones ideológicas al punto de naturalizarlas pueden lograrlo por su poder social; y al reproducir sus ideologías, pueden por lo tanto reproducir relaciones sociales de poder (p.81. Traducción propia)

Para el ACD, interpretando a Wodak (2001), el lenguaje adquiere poder por el uso que hacen de éste quienes sustentan el poder,

[...] esto explica por qué el ACD frecuentemente selecciona la perspectiva de aquellos que sufren, y críticamente analiza el uso del lenguaje de quienes están en el poder, quienes son responsables de la existencia de la desigualdad y quienes también tienen los medios y la oportunidad de mejorar las condiciones existentes (p.10. Traducción propia).

Para el análisis de los textos recogidos en este estudio se tuvieron en cuenta tanto los discursos de quienes administran la PL de CCLE, lo que les confiere un tipo de poder a través de las técnicas de gobierno, y los discursos de quienes sufren los mandatos de dicha política, quienes no tienen participación democrática en la planificación o en la toma de decisiones con respecto a las políticas lingüísticas que se introducen en los contextos. El criterio para la selección de participantes parte de la visión de que los tipos de discurso de los dos grupos mencionados están atravesados por inculcaciones ideológicas en las cuales descansa el poder que se le concede a la política misma.

Intento entonces explorar las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación entre prácticas discursivas, eventos y textos. La relación entre práctica social y texto es claramente expuesta por Fairclough (2008) y sobre esta definición fundamento mi enfoque para el análisis del discurso:

La conexión entre texto y práctica social se considera mediada por la práctica discursiva: por una parte, los procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y, por otra, el proceso de producción conforma (y deja “rastros”) en el texto, y el proceso interpretativo opera sobre la base de las “señales” del texto (p. 175).

Así mismo, parto de la visión de ACD fundamentada por los principios enumerados por Fairclough y Wodak (1996), y Wodak (1996), citados en Pennycook (2001: 80. Traducción propia):

1. “El ACD enfoca problemas sociales”, por lo tanto el interés no está sólo en el uso del lenguaje en sí mismo, sino más bien en “el carácter lingüístico de los procesos y estructuras sociales y culturales” (p. 17).
2. “Las relaciones de poder son discursivas” (p. 18); es decir, el enfoque del discurso es también un enfoque sobre cómo el poder opera a través del lenguaje.
3. “El discurso constituye la sociedad y la cultura”, lo cual sugiere que [...] el ACD parte desde una comprensión del lenguaje no meramente como una reflexión de las relaciones sociales sino también como parte de ellas, reproduciéndolas en una relación dialéctica.
4. “El discurso conforma un trabajo ideológico”, por lo tanto las ideologías, que son “formas particulares de representar y construir la sociedad, la cual reproduce relaciones desiguales de dominación y explotación” (p. 18), son frecuentemente producidas a través del discurso.

5. “El discurso es histórico”, sugiriendo que tenemos siempre que examinar el discurso en contexto, que tiene que incluir siempre el nivel intertextual de cómo “los discursos están siempre conectados a otros discursos, los cuales fueron producidos anteriormente” (p. 19).
6. Necesitamos un “enfoque socio-cognitivo” para explicar cómo las relaciones entre los textos y la sociedad están “mediadas” en los procesos de producción y comprensión (p. 19).
7. “El análisis del discurso es interpretativo y explicativo” (p. 19) y usa “una metodología sistemática” para relacionar los textos a sus contextos.
8. “El análisis crítico del discurso es un paradigma científico comprometido” (p. 20) que activamente intenta intervenir y cambiar lo que está sucediendo en contextos particulares.

El análisis crítico del discurso significa, por lo tanto, investigar los discursos teniendo presente cómo estos están determinados por las estructuras sociales y a la vez investigar los efectos que los discursos generan en ellas.

Estos ocho principios implican entender la PL de CCLE como un problema social en tanto se inscribe en determinaciones institucionales que patrocinan la selección y la exclusión de profesionales y profesores de los procesos académicos y contractuales. Tales son los casos de la admisión, la titulación a posgrados y la vinculación docente a la Universidad de Antioquia, situaciones en las que la exclusión es justificada por políticas globalizantes que imponen el aprendizaje de una lengua extranjera como condición inapelable para el amparo del estatus académico-social en el ámbito universitario.

Sobre cómo el poder opera a través del lenguaje, con referencia al segundo principio, la PL de CCLE se sostiene gracias a tipos de discursos que inculcan posiciones ideológicas y llevan al ejercicio del poder por consentimiento, de este modo la práctica de la certificación, así como la del examen, se han convertido en prácticas naturalizadas no rebatibles, por el contrario aceptadas, muy a pesar de los efectos en menoscabo de quienes deben certificar la competencia de una lengua extranjera.

El tercer principio, que se refiere a la relación dialéctica entre discurso y estructura social, se refleja en las relaciones opuestas entre quienes tienen el poder del conocimiento (lengua extranjera, por supremacía el inglés) y los que no lo tienen, seleccionando en un sistema a los primeros y excluyendo a los segundos. Esta estructura social es reproducida por el discurso y aquí la relación con el cuarto principio: “formas particulares de representar y construir la sociedad, la cual reproduce relaciones desiguales de dominación y explotación, son frecuentemente producidas a través del discurso” Fairclough y Wodak (1996), y Wodak (1996), p. 18, en Pennycook (2001, p. 80).

El quinto principio —“el discurso es histórico”— sugiere que tenemos siempre que examinar el discurso en contexto. Quizás uno de los pecados capitales que lleva a la naturalización de la PL de CCLE es que existe una carencia de conciencia histórica en lo que respecta al surgimiento y la recepción de la política. El tipo de discurso que aboga por su adopción se limita a fundamentarla desde el discurso de la globalización y desde una llana historicidad cronológica y reproductiva, sin una comprensión profunda de lo que la introducción de una política lingüística significa para la construcción del conocimiento y de la cultura local. Es necesario comprender que “los discursos están siempre conectados a otros discursos, los cuales fueron producidos anteriormente” Pennycook (2001: 19), como lo indica este mismo principio.

Un objetivo del ACD que se efectúa en este estudio es hacer transparentes las representaciones ideológicas y mostrar cómo están relacionadas a un orden social más amplio. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta los principios seis y siete, pues como se indica en ellos “las relaciones entre los textos y la sociedad están ‘mediadas’ en los procesos de producción y comprensión”, y el análisis del discurso no es sólo descriptivo, sino además interpretativo y explicativo, y así, lo que se busca en este estudio es develar las percepciones, las representaciones, las posiciones y las apreciaciones de los sujetos discursivos en los textos analizados y de este modo cumplir con el último principio del ACD: intentar cambios sobre lo que está sucediendo en contextos particulares. Y un primer paso para lograrlo es generar conciencia, como lo expresa Bourdieu (1977) en Fairclough (2008),

[...] investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de

qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. Al referirme a la opacidad, estoy sugiriendo que los vínculos entre discurso, ideología y poder pueden muy bien ser ambiguos, difusos y poco claros para quienes están involucrados en las prácticas sociales, y en general, que nuestra práctica social está ligada a causas y efectos que pueden no ser en absoluto visibles y claros (p. 174).

La relación entre lo que la PL de CCLE determina desde el papel y la política en la práctica genera tensiones que pueden ser visibilizadas en el orden del discurso en el que se configuran las representaciones y apreciaciones de los sujetos del discurso.

Después de haber sustentado la opción metodológica desde la que he conducido este estudio, paso a describir el proceso de análisis apoyado primordialmente en los aportes conceptuales de Fairclough (2001) y algunos otros autores que referencio en su momento.

El análisis requirió una *tematización* coherente a la fundamentación analítica de los autores hasta aquí relacionados. El análisis que abordo en este estudio va desde un nivel lógico-conceptual, los temas, definidos por Van Dijk (2000:33, 34), citado por Fuenmayor y Molero (2003: 6) son “los sentidos globales del discurso y que además, definen su coherencia global, es decir, la unidad global del discurso; los sentidos globales pueden ser recogidos en los titulares, en los resúmenes o en las conclusiones”. En este sentido, un primer nivel de análisis fue la tematización de los textos. En relación al *tema* y la *macroestructura*, según Van Dijk (2000:32) en Fuenmayor y Molero (2003).

La coherencia es la conexión del sentido de las oraciones (es decir las proposiciones). Esta puede ser estudiada, para este autor, en el caso de las proposiciones que aparecen una a continuación de la otra (micronivel de análisis), así como también se puede estudiar en su totalidad (macronivel de análisis) (p. 7).

Con el fin de relacionar los grupos temáticos constituidos en textos fue necesario identificar el *contexto*, definido por Van Dijk (1999: 266) en Fuenmayor y Molero (2003) como "el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones del texto y la conversación" (p. 12). El contexto cumple un papel fundamental en tanto enfoca los actos de

habla desde las categorías de la situación: la posición social del sujeto, el momento histórico-cultural, tiempo y lugar en que se produce el discurso, los tipos de discurso a los que se adhiere, los sentidos y significados ideacionales, interpersonales y textuales, desplegando diferentes formas del ser: formas de conciencia y valores; los objetos de análisis del discurso; el discurso como representación ideológica y los géneros discursivos que se desarrollan durante la interacción en una situación de entrevista o conversación.

Entre *los géneros* en los que se desarrolló el discurso, el *modo de argumentación discursiva* fue uno de los más significativos en el estudio, puesto que reveló las posiciones ideológicas de los sujetos, su rol activo en la elaboración del discurso y el uso de éste para inculcar o convencer, en tanto para Molero (2001b), citado por Fuenmayor y Molero (2003) “la argumentación se constituye en una práctica discursiva dirigida al receptor para lograr su adhesión” (p. 17). Adan (1992), citado por los mismos autores, “sostiene que el discurso argumentativo intenta influir en las opiniones, actitudes o comportamientos del receptor [...], transformando en creíble y aceptable un enunciado (conclusión) basado en otro enunciado (argumento)” (p. 17). La presencia de diferentes géneros crea procesos de interdiscursividad e intertextualidad. En este orden de ideas, Molero (2001b), en Fuenmayor y Molero (2003), afirma:

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o que refuercen la función persuasiva. Entre los recursos lingüísticos destacan, entre otros, el uso de la deixis personal, la antonimia y los conectores que articulan el discurso polémico, así como los verbos del tipo decir, creer, pensar, opinar... Estos textos suelen acompañarse de citas directas o encubiertas, comentarios u otros mecanismos que ayuden a reforzar las tesis defendidas (p. 18).

Etapas de análisis: a modo de procedimiento para llevar a cabo el ACD me apoyo en las tres etapas que sugiere Fairclough (2001): *descripción* del texto, *interpretación* de la relación entre el texto y la interacción y *explicación* de las relaciones entre interacción y el contexto social. Es así que se generan niveles de análisis entre los tres elementos de un discurso: el texto, la interacción y el contexto social.

La *descripción* se enfoca en aspectos formales del texto, y de acuerdo a este autor,

Los aspectos formales tienen valores experienciales, relacionales y los expresivos o conectivos, o alguna combinación entre ellos, estos aspectos formales pueden ser conectados a los tres aspectos de la práctica social (contenidos, relaciones y sujetos), los cuales pueden ser afectados por el poder y por sus efectos estructurales asociados al conocimiento y las creencias, las relaciones sociales, y las identidades sociales (2001: 117. Traducción propia).

El autor lo ilustra en la figura 5.1 (p.94) de la siguiente forma:

Tabla 1. Dimensiones del significado

Dimensiones del significado	Valores de los aspectos (formales del texto)	Efectos estructurales
Contenidos	Experiencial	Conocimiento/Creencias
Relaciones	Relacional	Relaciones sociales
Sujetos	Expresivo	Identidades sociales

Como aspectos formales que se encuentran en un texto específico, en la etapa de descripción a un micronivel textual, las unidades de análisis seleccionadas son el vocabulario y aspectos gramaticales. Desde el vocabulario se pueden identificar valores experienciales que tienen las palabras, lo que muestra cómo las diferencias ideológicas entre los textos en sus representaciones del mundo son codificadas en el vocabulario usado.

Desde una semántica del discurso, de acuerdo al vocabulario usado se pueden identificar esquemas de clasificación a partir de palabras que son ideológicamente contrastadas, relaciones de significado como sinónimos, hipónimos, antónimos, que visibilizan posiciones ideológicas, el uso del pleonismo, la repetición, o dicho así, el “sobrepalabreo”—en inglés “overwording”—, como lo indica Fairclough (2001: 96), “muestra preocupación con respecto a algún aspecto de la realidad”; el uso de sinónimos cercanos o de una palabra sistemáticamente reemplazada por otras con la misma carga semántica “tienden a disponer ideológicamente un texto” convirtiendo una idea en dominante y naturalizada; también tenemos las colocaciones y las transferencias metafóricas, que son orientadas en muchos casos a clasificar comportamientos, sujetos, pensamientos, etc.

En cuanto a los valores relacionales, las palabras que se seleccionan en un texto dependen de las relaciones sociales entre los participantes (de forma directa o indirecta). El nivel de análisis se enfoca en expresiones eufemísticas, palabras marcadamente formales e informales, la metáfora como forma de representar un aspecto de la experiencia en términos de otro aspecto por relación analógica y los valores expresivos de las palabras por gradación: intensificación o reducción.

Con relación a los sistemas de valoración Hood y Martin (2005) anotan que la “ACTITUD se relaciona con recursos graduables para expresar sentimientos [...] y afinar la expresión de AFECTOS, JUICIOS Y APRECIACIONES” permitiendo de tal modo bajar y subir el volumen de las valoraciones (p. 200. El énfasis es de los autores).

De acuerdo a estos autores la *valoración* (“appraisal”), que identifican como *compromiso*,

especifica los recursos para ubicar la voz del hablante en relación con voces alternativas [...] la monoglosia, que suprime el dialogismo [limitando las concesiones entre los participantes del discurso] y la heteroglosia, [por el contrario, que utiliza] sistemas como la proyección, la modalidad y la concesión para referirse al conjunto de voces en torno a una proposición o propuesta (p. 201).

Los valores experienciales de los aspectos gramaticales están relacionados con “el modo en que las formas gramaticales del lenguaje codifican sucesos o relaciones en el mundo, las personas, o los animales o las cosas involucradas en esos sucesos o relaciones, y sus circunstancias espaciales y temporales, las maneras de ocurrencia, etc.” (Fairclough, 2001: 100. Traducción propia).

En este nivel de análisis es necesario prestar atención a los tipos de procesos y si estos son lo que parecen; identificar las nominalizaciones o la forma de sustantivar (proceso nominalizado), y la forma en que se usan, así mismo es importante fijarse en las oraciones pasivas y activas, lo que permite identificar los participantes que predominan y el lugar que ocupa el agente, preguntarse si éste está explícito, implícito u oculto. Sobre la ausencia del agente, en oraciones pasivas por ejemplo, Fairclough (2001) afirma que en algunos casos no hay ni problema ni causante del problema, y de este modo la causalidad y la responsabilidad quedan poco claras, lo

que también sucede con la nominalización. Finalmente es necesario observar si las oraciones son negativas o positivas. De acuerdo al autor, “la negación obviamente tiene valor experiencial en cuanto es la forma básica que tenemos para distinguir lo que no es el caso en realidad de lo que sí lo es” (p.104. Traducción propia)

En cuanto a los valores relacionales de los aspectos gramaticales, para reconocer la función interpersonal del texto es útil analizar los modos declarativos, interrogativos e imperativos, identificar rasgos importantes de la modalidad relacional, el uso de los pronombres personales (utilizados para incluir o excluir), los valores expresivos que los aspectos gramaticales tienen, cómo se unen las oraciones simples, qué conectores lógicos son usados, y analizar las oraciones complejas caracterizadas por coordinación o subordinación. De especial interés para el análisis en este estudio es la *modalidad*, dado que tiene que ver con la autoridad del hablante o productor del texto escrito. Fairclough (2001: 105) distingue dos dimensiones en este sentido: “la autoridad de un participante en relación a otros” (*modalidad relacional*) y “la autoridad del hablante o productor del texto escrito con relación a la verdad o probabilidad de una representación de la realidad” (*modalidad expresiva*). La modalidad es expresada por los verbos auxiliares modales como “poder”, “podría” (permiso concedido o negado, posibilidad), “tener que” (obligación o certeza), “deber” (obligación o sentido moral), “poder” (en el sentido de lo que un individuo es o no es capaz o tiene la habilidad de hacer), también por otro tipo de aspectos formales del lenguaje incluyendo los adverbios (“probablemente”, “posiblemente”, etc.) y la conjugación.

En cuanto a los valores expresivos de los aspectos gramaticales, “la modalidad no está limitada al uso de los verbos auxiliares” (Fairclough (2001: 107), los verbos “ser” o “estar” en presente indicativo en proposiciones afirmativas o negativas implican en muchos casos un “compromiso categórico del productor de la verdad” (p. 107) en un enunciado dado. De igual manera funcionan los adverbios para expresar un juicio o valoración (afortunadamente, lamentablemente, etc.)

Un último componente en los aspectos gramaticales es el asunto de los conectores, cómo son usados y cómo caracterizan las oraciones complejas. Fairclough se enfoca en los conectores lógicos porque ellos establecen presupuestos ideológicos, es decir, las relaciones causales o de consecuencia consideradas por sentido común y que relacionan dos eventos pueden derivar de un sentido común ideológico. “Tales relaciones, sin embargo, no están siempre relacionadas por conectores; pueden estar implicadas por la mera yuxtaposición de las oraciones” (2001: 109).

En cuanto a las oraciones complejas, el autor afirma que pueden caracterizarse por coordinación o subordinación. En el primer caso, las oraciones simples que componen la oración compuesta tienen igual peso. En el segundo caso hay una cláusula principal y una o más cláusulas subordinadas o dependientes. “El caso generalmente es que la cláusula principal contiene información más prominente que la subordinada” (2001: 109). Esto es lo que la textura de un texto nos puede indicar en términos de lo que interesa al productor del discurso resaltar y lo que busca dejar en segundo plano o implicado, ya que “en algunos casos, el contenido de las cláusulas subordinadas se *presupone*, es tomado como algo ya conocido por los participantes o dado por hecho” Fairclough (2001:110). De forma similar sucede con los referentes, es el caso de los artículos definidos, que son utilizados en muchos casos para referirse a personas, objetos, eventos, muchas veces no establecidos textualmente, ni siquiera evidentes en el contexto situacional de una interacción, sino que son establecidos como presupuestos. Igual es el caso de los pronombres personales, un ejemplo muy común es cuando se utilizan los pronombres *usted* o *tú* en singular, pero el mensaje va dirigido a todos, de modo que cada uno se sienta identificado y protagonista de una caracterización dada, que a su vez es común a todos.

Continuando con la segunda etapa del análisis, Fairclough (2001) afirma que

la interpretación tiene que ver con los procesos de producción del texto de los participantes como con la interpretación textual [...] Las interpretaciones son generadas a partir de la combinación de lo que está en el texto y lo que “está” en el intérprete, en el sentido de los recursos de los miembros (MR) (p. 118).

Este autor define los *MR members' resources* como los procedimientos interpretativos que el intérprete utiliza. En un diagrama en el que representa los cuatro niveles de interpretación,

en un primer nivel ubica *the surface of utterance*: la superficie de la expresión en la que los MR son aspectos formales del lenguaje al que corresponden la fonología, la gramática y el vocabulario. En un segundo nivel de interpretación ubica *the meaning of utterance*: el significado de la expresión (oraciones o proposiciones semánticas) “como el nivel donde se le asigna significado a las partes constituyentes del texto” (p. 119), y como MR están la semántica y la pragmática. En el tercer nivel está *the local coherence*: la coherencia local que “establece conexiones de significado entre expresiones produciendo (cuando es viable) interpretaciones coherentes entre pares y secuencias de ellas” (p.120). Los MR en este nivel son la cohesión y la pragmática. La interpretación de la *estructura del texto* en el cuarto nivel consiste en la coherencia textual de todo el texto. “Esto implica relacionar el texto con las representaciones de los patrones característicos de la organización asociada con diferentes tipos de discurso” (p.121). Los MR en este nivel corresponden a lo que el autor denomina como *text structure* y *point*. El “punto” del texto [point] es un resumen de la interpretación del texto en general a la que el intérprete llega, el tema en general.

Para concluir esta parte, la tercera etapa de la interpretación es la *explicación*, cuyos objetivos son mostrar el discurso

como parte de un proceso social, mostrar cómo está determinado por las estructuras sociales, y qué efectos reproductivos los discursos pueden acumulativamente tener en esas estructuras, sostenerlos o cambiarlos [...] Así la explicación [como etapa final del análisis] es cuestión de ver un discurso como parte de los procesos de lucha social, dentro de una matriz de relaciones de poder (Fairclough, 2001: 135).

La relación de poder y discurso puede presentar dos sentidos: el poder del discurso y el discurso del poder, en el primer sentido se presentan los efectos sociales del discurso, cómo a través del discurso se consigue influir en las prácticas y en las posiciones ideológicas de individuos y comunidades. En el segundo sentido se muestra qué relaciones de poder determinan los discursos.

[E]stas relaciones [...] están establecidas (e, idealmente, naturalizadas) por aquellos que tienen el poder [...] Tanto los efectos sociales como los determinantes sociales del discurso deben ser investigados en tres niveles de la organización social: el nivel social, el nivel institucional, y el nivel situacional (Fairclough, 2001: 136).

Este estudio se enfoca en el nivel institucional y en el situacional, no por la inexistencia de un nivel social, sino por tratarse de un estudio de caso que aunque implique consecuencias sociales, no se alcanza a analizar en el marco de esta investigación.

2. TRANSFORMACIONES DE LA POLÍTICA DE CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LOS ACUERDOS ACADÉMICOS Y RESOLUCIONES RECTORALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN ANÁLISIS DESDE LO EXPLÍCITO Y LO IMPLÍCITO EN EL TEXTO

La Política Lingüística de Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera (PL de CCLE) opera por medio de acuerdos académicos y resoluciones rectorales. Expondré esencialmente las reformas que se hacen a la política conllevando a sus sucesivas derogaciones, empezando primero por los acuerdos que son los que determinan la política para posgrado y pregrado, y continuando con las resoluciones, las cuales determinan la política para vinculación docente. Considerando que lo que está presente y lo que está ausente en el texto, y que, como lo afirma Fairclough (1995), lo que se deja explícito está siempre fundado en lo que se deja implícito, el análisis de cada acuerdo y resolución se centra en develar lo que se implica en el texto, pues el análisis del contenido implícito, como lo expone este autor, propicia un acceso al análisis ideológico de los textos, “ya que las ideologías son, en general, supuestos implícitos” (p.10.) que generan prácticas naturalizadas e incuestionables.

El Acuerdo Académico 0091 15 de abril de 1997 define **la competencia en una lengua extranjera** para la **admisión** a todas las modalidades de posgrado en la Universidad de Antioquia. Este acuerdo establece como **artículo transitorio**⁹ que “[h]asta el año de 1999, los aspirantes que hayan aprobado las pruebas de admisión y no hayan podido **cumplir con este requisito**, podrán ingresar al programa y tendrán un **plazo de un año** para resolver dicha situación. Al término de este **año de gracia**, si el requisito en cuestión no fuere cumplido, **el estudiante quedará por fuera** del programa.”

⁹ Los resaltados son míos, ellos indican los elementos relevantes que tomo en cuenta para el análisis

Lo anterior indica que una vez habiendo sido establecido el acuerdo, en el año 1997, se espera que en el término de dos años los aspirantes a posgrado hayan adquirido la competencia en una lengua extranjera¹⁰. Además el vacío textual permite asumir que entre el año 1997 y el año 1999, los aspirantes a posgrado pueden ingresar sin estar sujetos a dicho requisito. De otro lado, el acuerdo establece una especie de licencia explicitando que de no haber certificado la competencia para el momento de la admisión, el estudiante puede ingresar al posgrado y se le da un plazo de un año más para cumplir con dicho requisito.

Se podría afirmar que la administración de la Universidad introduce la PL de CCLE con cierto nivel de flexibilidad, delimitado a dos años (tres, en el caso que el aspirante requiera el plazo) el periodo para la adquisición de la competencia en lengua extranjera. No obstante, los criterios para establecer este plazo no son explícitos. Implícitamente, de acuerdo al modo como se regula la política, se asume que dos años son suficientes para que una persona cumpla con el “requisito”, se da por hecho, además, que tener el certificado, es decir cumplir con el requisito, es tener la competencia en lengua extranjera, por lo tanto se asume que dos años son suficientes para desarrollar tal competencia. Sin embargo, desde diferentes perspectivas metodológicas sobre el aprendizaje de un idioma, asumir esto es objetable, o al menos, de darlo por hecho, sería indispensable indicar las condiciones reales en términos de recursos requeridos (humanos, económicos, tecnológicos), metodología e inversión de tiempo de aprendizaje continuo para lograr tal objetivo. Estos elementos están ausentes en el texto que explicita la política. Liddicoat (2004) afirma que los métodos de la enseñanza del lenguaje han sido siempre una preocupación fundamental de los educadores pero no se le ha prestado la atención desde la planeación y la política lingüística. El análisis de los vacíos textuales o del contenido implícito, interpretando a Fairclough (1995), puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como de sentido común, lo que conlleva a la aceptación incuestionable de la norma, estableciendo de tal modo ideologías imperantes. Lo que se da por hecho desde esta política oficial es que todo individuo que aspire a un posgrado puede resolver el requisito de la competencia en lengua extranjera en el término de dos o tres años o que la política solo aplica

¹⁰ La competencia que se exige para ser admitidos en cualquier tipo de posgrado es la competencia lectora, como se muestra en posteriores acuerdos

para aquellos privilegiados que ya tienen resuelto el asunto de la lengua extranjera o tienen las condiciones para resolverlas. Es así que la política se torna excluyente. La corta historia que hemos vivido en nuestro país desde que se empezó a introducir la política de bilingüismo nos ha mostrado como para unos, esto es más viable, mientras para otros representa una enorme dificultad, considerando el contexto social, económico y cultural de la población.

En el caso concreto de este acuerdo, lo pre-configurado o lo no dicho del texto, pero implicado, corresponde al periodo en el cual se supone que una persona adquiera la competencia en una lengua extranjera. Esto envuelve otros presupuestos, tales son, por ejemplo, que el estudiante, docente o profesional aspirante a la certificación dispone del tiempo para dedicarse a estudiar con intensidad y continuidad la lengua objeto. Se desatiende o se ignora el hecho de que tal candidato(a) muy probablemente es empleado(a) de tiempo completo y las horas que le restan son dedicadas a su saber específico sobre el cual intenta adelantar estudios de posgrado, entre otras funciones como las que le demanda el cuidado de una familia y lograr sobrevivir en un sistema social cada vez más exigente. Se desatiende también, como lo expresé antes, la historia de nuestro país y su incursión en la introducción del inglés, a lo largo del cual se ha evidenciado un proceso muy lento para cumplir con el objetivo de lograr ciudadanos competentes en este idioma. Muy dicente, además, es cómo la competencia en lengua extranjera, ha sido un privilegio esencialmente de élites, a pesar de los intentos recientes del Ministerio de Educación Nacional en potenciar esfuerzos en la educación pública para el aprendizaje del inglés. En el capítulo 3 se desarrolla el tema de la política lingüística en relación a la globalización y el bilingüismo en nuestro país.

Continuando con el acuerdo que le sigue, en el mismo año se legitima la política para pregrado. En el Acuerdo Académico 0114 2 de septiembre de 1997 se decreta el Artículo 1 estableciendo que “para quienes ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir de 1998, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera para acceder a los títulos de pregrado en los programas académicos de la Institución.”

La adquisición del certificado de la competencia lectora para los estudiantes de pregrado es una política más viable dadas las condiciones generadas para lograrlo, pues los estudiantes

cuentan con cuatro años o más, de acuerdo al tiempo que tome para ellos culminar con el total de créditos de su programa académico. Durante este tiempo tienen la posibilidad de cursar los dos niveles que conllevan a la obtención del certificado o de presentar el examen de certificación cuantas veces sea necesario hasta aprobarlo. Es importante anotar que las condiciones están dadas para cumplir con el requisito de certificación; no obstante, esto no lleva directamente a la adquisición de la competencia lectora en lengua extranjera, dos cursos de 80 horas cada nivel, generalmente no son suficientes para lograr un buen desempeño, partiendo de los altos criterios de suficiencia que perfilan al sujeto competente en lengua extranjera como el mismo acuerdo lo define (dos párrafos más abajo se analiza este punto). Especialmente, cuando los cursos no son tomados uno inmediatamente después del otro, sino con varios semestres de suspensión entre el primer nivel y el segundo. De otro lado son cientos de estudiantes que semestralmente presentan el examen repetidas veces no por probar sus conocimientos, sino por apostarle a la suerte. En los capítulos 5 y 6 se cuestiona la correspondencia que puede haber entre la obtención del certificado y la adquisición de la competencia en lengua extranjera.

Es pertinente adelantar una investigación que permita comprender por qué los estudiantes de pregrado, pese al tiempo extendido con el que supuestamente cuentan para adquirir la competencia en lengua extranjera, no cumplen con tal objetivo, descubrir cuáles son los factores internos y externos que conllevan a que no aprovechen la oferta de cursos para dicho fin puede contribuir a una mejor planificación de la política lingüística en la Universidad.

El Acuerdo Académico 0114 también deja implícito o como presupuesto en uno de sus vacíos textuales las condiciones de calidad que deben generarse para cumplir con el propósito que la misma política determina. En el considerando 4 se afirma

Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera para aspirar a los programas de posgrado, para integrarse a los programas de investigación, para entender la cultura propia que propicia cada lengua, para competir en mejores condiciones en el mercado laboral, y para acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.

Con lo anterior se implica que la calidad de la capacitación en lengua extranjera que ofrece la Universidad a sus estudiantes es alta, pues busca prepararlos para acceder al posgrado,

se puede inferir además que la formación lingüística en lengua extranjera que reciben los estudiantes es la entrada para el programa de posgrado en términos de requisito de lengua, no obstante el certificado adquirido en el pregrado no es válido para la admisión a posgrado, aun cuando se trata de la misma competencia: la lectora; y a pesar de que las aspiraciones explícitas en la política documentada indican el perfil de un estudiante altamente competente, pues este “[podría] entender la cultura propia que propicia cada lengua, [...] competir en mejores condiciones en el mercado laboral, y [...] acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.”. En el capítulo 4 se trata más a fondo este hecho desde el discurso de los actores implicados en el proceso de certificación. Continuando con el análisis de la política oficial a través de los acuerdos, en 1999 se genera un nuevo artículo transitorio en la política de la lengua extranjera para los programas de posgrado que conlleva a la derogación del Acuerdo Académico 0091 por el 0152:

Acuerdo Académico 0152 del 27 de octubre de 1999: Por el cual se modifica el Artículo Transitorio del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997, que establece un plazo de un año para cumplir con el requisito de la certificación en una lengua extranjera para los estudiantes admitidos a cualquier programa de posgrado en la Universidad de Antioquia.

En el nuevo acuerdo se decreta el Artículo Primero con el fin de prorrogar la fecha de exigencia de la certificación como requisito de admisión a especialización, dicho expresamente como sigue:

Artículo Primero: Modificar el Artículo Transitorio del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997, así: 1. Los aspirantes a los programas de Especialización que hayan satisfecho los requisitos de admisión y no hayan podido cumplir con la exigencia de certificación de competencia lectora en el respectivo campo científico o disciplinario, podrán ingresar al programa y tendrán un plazo de un año para resolver dicha situación.

Es claro que la prórroga de un año más, una vez se ha ingresado al programa, es solamente para los programas de Especialización. Es decir que para este tipo de posgrado la competencia en lengua extranjera no es requisito de admisión, sino de titulación. Mientras para Maestría y Doctorado si es requisito de admisión y también de titulación:

Los aspirantes a los programas de Maestría y de Especialidades Médicas Clínicas y Quirúrgicas, que hayan satisfecho los requisitos de admisión, deberán presentar la certificación de competencia lectora al momento de la admisión, y tendrán un plazo de un año para presentar la certificación de habilidad para la comprensión del lenguaje oral.

Los aspirantes a los programas de Doctorado, que hayan satisfecho los requisitos de admisión, deberán presentar la certificación de competencia lectora al momento de la admisión, y tendrán un plazo de un año para presentar la certificación de habilidades para comunicarse en forma oral y escrita.

No obstante, en este mismo Acuerdo se crea un artículo transitorio que decreta que

A partir del 1° de enero del año 2003, el requisito de competencia en una lengua extranjera, definido en el artículo tercero del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997, será exigido al momento de la admisión a todos los programas de posgrado. El presente Acuerdo rige a partir del 1° de enero del año 2000.

Este nuevo cambio en la política indica la necesidad de otro plazo, ya el requisito no es perentorio a partir del año 1999, sino a partir del 1° de enero del 2003 y este nuevo plazo aplica para la admisión a todos los tipos de posgrado. Es evidente que los plazos otorgados responden a la necesidad de los aspirantes de un tiempo más extenso para adquirir su competencia en lengua extranjera, la viabilidad de adquirir la certificación está supeditada a variables factores que quienes dictaminaron la política inicialmente no consideraron, y las prórrogas solicitadas dan muestra de que los tiempos inicialmente estipulados no fueron definidos a partir de criterios claros fundamentados en el conocimiento sobre lo que aprender una lengua extranjera implica. El Acuerdo Académico 221 del 11 de septiembre de 2002 lo corrobora así en su considerando 3 (presentado como justificación a la solicitud de prórroga hecha) y el considerando 4 el cual revela que la no adquisición del Certificado de Competencia en Lengua Extranjera representa una dificultad para el funcionamiento de los posgrados, no explicita porqué, pero se puede inferir que se debe al hecho de que el no cumplimiento del requisito conlleva a la no admisión del aspirante al posgrado, por lo tanto la convocatoria se puede quedar desierta afectando económicamente y académicamente el desarrollo de los programas de posgrado en la Universidad:

Considerando 3. Que el Comité Central de Posgrado ha recomendado a esta Corporación la prórroga del Acuerdo Académico 0152, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes ha cumplido con el requisito de lengua extranjera haciendo uso de los plazos estipulados.

Se apela al año de plazo una vez admitido el aspirante al posgrado, pues se afirma que tal licencia ha dado buen resultado, es decir, se afirma que después de un año de los estudiantes estar cursando los seminarios del posgrado, ellos han cumplido con el requisito. En el siguiente considerando se corrobora el obstáculo que la certificación como requisito de admisión representa para los programas de posgrado:

Considerando 4. Que la exigencia de este requisito en el momento de la admisión, a partir del 1 de enero del año 2003, podría generar muchas dificultades en el funcionamiento de los programas de posgrado

Se modifica, por lo tanto, el Artículo Transitorio anterior y acuerda:

ARTÍCULO 1. Prorrogar la vigencia del Acuerdo Académico 0152 del 27 de octubre de 1999, por dos años más, hasta el 31 de diciembre del año 2004.

En consecuencia “A partir del 1 de enero del año 2005, el requisito de competencia en una segunda lengua, [...] será exigido al momento de la admisión a todos los programas de posgrado.” (Artículo 2)

Resumiendo hasta el momento, la política inicialmente determinaba enero del año 2000 como fecha a partir de la cual se esperaba que los aspirantes a posgrado cumplieran con el requisito de CCLE, no obstante esta fecha se viene posponiendo a partir de derogaciones debido al hecho de que muchos aspirantes no han podido adquirir la certificación en los periodos asignados para cumplir con el requisito de admisión a posgrado, es así que han transcurrido 5 años más y la política no ha podido ser implementada en su rigor. Tal situación evidencia la inviabilidad de la política y cómo esta sigue transformándose, obedeciendo a la inmediatez, es decir respondiendo a situaciones contingentes, a consecuencias adversas y no tanto así a la planificación de una política fundamentada en el conocimiento y un estudio cuidadoso y profundo de las necesidades y la realidad histórico-social de la población para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Una nueva derogación se da aproximadamente 2 años después a través del Acuerdo Académico 264 del 18 de noviembre de 2004, por el cual

[...] se sustituyen los Acuerdos Académicos 0091 del 15 de abril de 1997, 0152 del 27 de octubre de 1999, y 221 del 11 de septiembre de 2002 que definen la competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Posgrado en la Universidad de Antioquia.

El objetivo de este nuevo acuerdo es expreso en sus considerandos 3 y 4:

Que los Acuerdos Académicos 0091 del 15 de abril de 1997, 0152 del 27 de octubre de 1999, y 221 del 11 de septiembre de 2002, establecen los requisitos de competencia para los distintos niveles de posgrado, y fijan un tiempo de gracia para la exigencia de los mismos.

Que el análisis de la vigencia de los Acuerdos anteriores permite recomendar el establecimiento de términos diferentes, para la certificación de la competencia en lengua extranjera, dependiendo del nivel de formación,

Es así que en el artículo 1 se decreta:

Establecer como **requisito de admisión para cualquier programa de posgrado** la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera.

Y el artículo 2 establece **aceptar como válidos “Los resultados de pruebas universalmente reconocidas”**, además de “Los resultados de pruebas de competencias específicas realizadas por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia” Este Acuerdo Académico rige a partir del 1 de enero de 2005. De otro lado el artículo 3 define “la competencia mínima¹¹ de la lengua extranjera”.

Queda establecida para las especializaciones,¹² la competencia lectora como requisito de admisión, pero aún se les sigue dando un plazo de un año para su cumplimiento después de haber ingresado. Mientras que para maestría la competencia lectora es requisito de admisión y el plazo

¹¹Con competencia mínima lo que se indica es el tipo de habilidad: lectora, auditiva y comunicativa (entrevista y composición escrita) exigida de acuerdo al nivel del posgrado.

¹²Excepto para la Especialización Médico-Quirúrgica y Clínica, la cual es considerada en el nivel de maestría

de un año para su cumplimiento desaparece. Además para titulación los estudiantes deben certificar la competencia auditiva. En el acuerdo inicial se hacía explícito que este requisito debía ser cumplido al año de haber comenzado los estudios de maestría, pero en este acuerdo, no se explicita un periodo fijo, es simplemente condición de graduación, es decir que si el estudiante se toma dos años, tres o quizás más para entregar la tesis, hasta el último momento tiene plazo para certificar la competencia auditiva en lengua extranjera. Es un hecho que se vive en la práctica, y beneficia a muchos, pues de este modo los estudiantes al mismo tiempo que terminan sus estudios de posgrado tienen la posibilidad de tomar los cursos que llevan a la certificación, claro está, asumiendo que cuentan con el tiempo para ello. El cuestionamiento aquí es por qué la política no plantea la misma igualdad de condiciones para todos los tipos de posgrado. Las razones que podrían fundamentarlo no son explícitas en los acuerdos. Es el caso, por ejemplo, de doctorado, estos estudiantes también deben cumplir obligatoriamente con el certificado de competencia lectora como requisito de admisión, pero al año de haber iniciado estudios deben cumplir con otro requisito: la certificación de la competencia auditiva y la comunicativa¹³ en lengua extranjera, de otro modo quedan por fuera del programa. Está así determinado en el Acuerdo Académico 264, más adelante en el año 2007, el acuerdo vigente fija el plazo para la certificación de la competencia comunicativa para el tercer semestre de iniciado el programa.

En el presente acuerdo aparecen por primera vez definidos los puntajes mínimos exigidos para la aprobación del examen de certificación para los idiomas inglés y francés, discriminado de acuerdo al tipo de prueba. No se explicitan puntajes mínimos para otros idiomas: “Para los idiomas alemán, italiano y portugués, se determinará la nota aprobatoria según el nivel de prueba presentado en cada certificación.”

Se podría inferir que este nuevo acuerdo surge por la necesidad de hacer más explícita la política de certificación, pues incluye nuevos elementos que los anteriores acuerdos no presentaban, como son los puntajes mínimos de aprobación de las pruebas y variedad de pruebas

¹³La competencia comunicativa desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas realmente envuelve todas las habilidades lingüísticas: lectura, escucha, habla y escritura. Además implica a su vez otras competencias como la gramatical, la textual, la sociocultural, la pragmática y la estratégica, no obstante dentro de la política se define como competencia comunicativa la habilidad del aspirante para comunicarse oralmente y en forma escrita.

con las que se puede obtener la certificación, además de la aplicada por la Escuela de Idiomas. También, este acuerdo deja de manera más determinista los plazos asignados para el cumplimiento del requisito. Se puede percibir así como la PL de CCLE se va definiendo a lo largo del tiempo, como respuesta a las necesidades, requerimientos y demandas que van surgiendo en el camino, pues la comunidad universitaria que sufre el rigor de tal política se resiste a ella, argumentando a partir del impacto que la política genera en ellos y apoyándose en la misma norma, gracias a los vacíos textuales, lo explícito y lo implícito que hay en la política documentada. No es extraño que la mayoría de las apelaciones que se hacen a la política procedan de los estudiantes de la Facultad de Derecho.

De otro lado, en este acuerdo hay un párrafo, que también aparece en otros anteriores, el cual indica que

En casos de fuerza mayor debidamente acreditada, el Consejo Académico podrá excepcionar el cumplimiento de los plazos a que hace referencia el presente artículo, previa recomendación del Comité de Asuntos Estudiantiles de Posgrado.(Adicionado por el Acuerdo Académico 293 del 31 de agosto de 2006)

Investigar sobre el tipo de demandas y solicitudes que los estudiantes llevan al Comité de Asuntos Estudiantiles de Posgrado para lograr exenciones, podría develar aspectos que generan tensión con respecto a la aplicación de la PL de CCLE.

Las modificaciones hechas en el Acuerdo Académico 312 del 5 de octubre de 2007, “Por el cual se sustituye el Acuerdo Académico 264 del 18 de noviembre de 2004 [...]” parten de la introducción de tres nuevos considerandos. En su orden ellos se fundamentan en la calidad de los procesos en términos de eficiencia y eficacia, dificultades presentadas en los procesos de admisión y en la necesidad de implementar mecanismos ágiles para el proceso de admisión.

Tales considerandos sustentan el establecimiento del artículo 2:

La competencia en lengua extranjera podrá acreditarse en las siguientes modalidades: 1. Como parte del examen de conocimientos en el área respectiva, elaborado por la Escuela de Idiomas y calificado por el Departamento de Admisiones y Registro, el cual debe ser aprobado para ser admitido. 2. Con la prueba presentada con base en los calendarios previamente establecidos por la Dirección de Posgrado y la Escuela de

Idiomas. 3. Con los resultados de una de las [...] pruebas estandarizadas (Ver Artículo 2 del Acuerdo)

Los elementos nuevos en la política oficial a través de este acuerdo son, de un lado, la presencia del Departamento de Admisiones y Registro, que se encarga de la calificación de los exámenes, de acuerdo al texto se infiere que con la participación de este estamento de la Universidad se busca responder a la necesidad de implementar mecanismos ágiles para el proceso de admisión. Este nuevo componente en la política está ligado a una situación muy recurrente que se vive en la práctica: la Sección Servicios encargada de la administración de la PL de CCLE no da abasto para el número cuantioso de demandas de parte de la comunidad universitaria que busca la certificación. Además se establece un calendario para la presentación de las pruebas. Finalmente la ampliación de la lista de exámenes estandarizados homologables para la obtención de la certificación. Todos estos elementos responden a procesos logísticos con los que se intenta hacer más **eficiente** y **eficaz** los procesos de admisión como se implica en los considerandos 3, 4 y 5 del presente acuerdo.

Adicionalmente, concerniente a los plazos para el cumplimiento de la certificación, para especialización se establece como requisito de admisión la competencia lectora, lo cual no es novedad, pero ya no se da la licencia de ingresar al posgrado concediéndole a los estudiantes un año de gracia para cumplir con el requisito, no se hace explícito en el texto, sino que simplemente no se menciona. En el caso de maestría, sigue funcionando igual, pero para doctorado se efectúa un cambio: “Para la certificación de la competencia auditiva, los estudiantes tendrán un plazo de un año; y, para la competencia comunicativa, antes de empezar el cuarto semestre.”

Otro elemento nuevo en la política es la especificación de los puntajes mínimos aprobatorios para los idiomas inglés, francés, italiano, alemán y portugués, los cuales no se indican en el mismo acuerdo sino a través de link que lleva a la Resolución Académica 1994 del 24 de enero de 2008. Una última novedad es la política de la caducidad de la certificación obtenida a través de las pruebas de certificación del idioma inglés Michigan MELICET, TOEFL, iBT, así mismo aplica para la prueba elaborada por la Escuela de idiomas.

Como lo indica Fairclough (1995), el contenido implícito de un texto es una suerte de refugio a medio camino entre presencia y ausencia. ¿Qué queda implícito?, ¿qué vacíos textuales hay en el discurso?, En este acuerdo, como sucede en otros, hay una gran ausencia: ninguno de los considerandos se fundamenta en el conocimiento sobre lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera comprende, se habla de plazos, de modalidades de certificación, de puntajes, de la necesidad de agilizar procesos, argumentando sobre la necesidad de que la comunidad universitaria se ajuste a los parámetros internacionales de calidad y competitividad, respondiendo a las dificultades presentadas en el proceso de implementación de la política, pero en ningún momento se exponen los criterios en los que se basa la decisión de que sea un puntaje y no otro, un tipo de prueba y no otra. Más bien, se emula el *modus operandi* de otras políticas como es el caso de la caducidad establecida para la validez de la prueba, no hay justificación alguna que explique y exponga el criterio para entender la razón de que la validez de la prueba caduque, ¿qué supuestos sobre el aprendizaje de una lengua o la adquisición de una competencia indican que tal saber o tal competencia caducan? No hay en absoluto una explicación que lo justifique, simplemente se adoptan los modos de operar de otras entidades internacionalmente reconocidas, pues tal conocimiento es incuestionable.

Sobre el término de caducidad determinado para la validez de las pruebas, es importante anotar que éste opera, de acuerdo a la política explícita, para las pruebas Michigan MELICET, TOEFL, iBT y para las elaboradas por la Escuela de Idiomas. No se explicita así para las pruebas de francés, portugués u otros idiomas, tampoco sobre la caducidad de la certificación obtenida a través de los cursos. Esto deja ausente en el texto los criterios o fundamentos que conllevan a tales determinaciones. De otro lado, se implica que las demás pruebas o la certificación obtenida a través de los cursos no tienen caducidad. Habría que ver qué sucede realmente en la práctica, o de acuerdo a las políticas implícitas o reales. Con relación a lo anterior, Spolsky (2004: 222, en Shohamy, 2006) afirma que “La política lingüística real de una comunidad más probablemente se encuentre en sus prácticas que en [lo que estipula] su administración. A menos que [esta] sea consistente con las prácticas y las creencias lingüísticas y con otras fuerzas contextuales que entran en juego [...]”. ¿A qué obedece que algunos certificados caduquen y que otros no?, ¿por qué se privilegian unos y se desfavorecen otros? La determinación de la caducidad de la prueba elaborada por la Escuela de Idiomas va en consonancia con estándares internacionales fundados

en un sistema de valoración global en oposición a las condiciones particulares. En el capítulo 8 que trata sobre el examen, específicamente bajo el subtítulo *Recepción de modelos en nuestro contexto: Los exámenes estandarizados*, se ahonda en el tema sobre la adopción de pruebas internacionales en nuestro contexto local y con ello se acogen a su vez las políticas que las regulan. El capítulo 4, se analizan algunas apreciaciones desde el discurso de los participantes sobre el tema de la caducidad del certificado.

Los cambios finales hechos a la política lingüística reposan en el actual Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre del 2008. En él se compendia la política tanto para pregrado como para posgrado, este solo hecho justifica la creación de un nuevo acuerdo, así lo indica uno de sus considerandos:

Que es conveniente unificar en una sola norma la política de competencia en lengua extranjera, para los estudiantes de pregrado y de posgrado de la Universidad.

A este considerando, se suman otros 9, varios de los cuales son el resultado de juntar los ya previamente existentes en los acuerdos académicos 114 de 1997 y el 312 de 2007, mientras que otros considerandos sólo aparecen en este acuerdo por primera vez. Es el caso del considerando 5:

Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de posgrado en competencias lectora, comunicativa y auditiva para facilitar el acceso a la información científica y al intercambio académico con pares.

En el Acuerdo Académico 114 que regula la política para pregrado se hace mención del deber de la Universidad en capacitar a sus estudiantes en lengua extranjera, pero en los acuerdos que regulan la política para posgrado nunca antes se había hecho referencia a capacitación, solamente a “la certificación de la competencia en una lengua extranjera, como mecanismo para asegurar los beneficios de estos procesos de internacionalización.” (Acuerdo Académico 0152 del 27 de octubre de 1999)

La política oficial expresa el deber de la Universidad de capacitar a sus estudiantes de posgrado en lengua extranjera; en consecuencia, en la práctica, la Sección Servicios de la Escuela de Idiomas ofrece a los estudiantes de posgrado cursos para el desarrollo de la competencia auditiva y la competencia lectora, con una intensidad de 120 horas cada uno. No obstante, la oferta es incompleta, pues de un lado, esta intensidad no es suficiente para desarrollar la competencia en lengua extranjera al nivel que la política lo expresa. De otro lado, no se ofrece cursos para el desarrollo de la habilidad oral y escrita, requisito para doctorado, excepto a través del programa Capacitación Docente, que como su nombre lo dice, es para profesores, no para profesionales aspirantes a posgrado. Además, para la adquisición de la competencia comunicativa en este programa se requiere la aprobación de varios de los cursos que comprende el programa, que en conjunto suman mucho más de 120 horas, lo que exigiría considerar un plazo mayor, en el caso de que el fin sea el cumplimiento del requisito de certificación. Otra opción para certificar es el Programa de Inglés para Profesionales (PIP)¹⁴, el cual ofrece 5 niveles de 100 horas cada uno, de modo que se pueda garantizar que los estudiantes realmente adquieran la competencia esperada. Tomar esta opción implica que el estudiante postergue su decisión de aplicar al posgrado por dos años y medio, tiempo en el cual, partiendo del supuesto que pueda tomar los cursos de manera consecutiva, para lo que se requiere tiempo y dinero, y contando además con que sea un aprendiz exitoso, adquiriría la competencia comunicativa en lengua extranjera. En este sentido, la Universidad debería definir los tiempos para el cumplimiento del requisito de acuerdo a lo que los programas estipulan como intensidad mínima para alcanzar un nivel deseado en la competencia comunicativa. Por lo demás, en aras de que el cumplimiento del requisito de certificación no sea un obstáculo para la admisión a estudios de posgrado, sería aconsejable que el estudiante pudiera tomar estos cursos durante el desarrollo de su programa.

Con base en lo hasta aquí expuesto, se identifican dos objetivos en contravía: 1) adquirir la competencia en lengua extranjera, lo cual, si tomamos como base el PIP, exige por lo menos 500 horas de estudio comprendidas en cinco semestres y 2) adquirir el certificado para el cual se ofrece un curso de 120 horas o la aprobación del examen. Cuando la política lingüística

¹⁴Ofrecido por el Programa de Extensión de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. A diferencia del programa Capacitación Docente, el PIP se ofrece además para el público externo y tiene costo.

determina la CCLE como requisito de admisión a estudios de posgrado, buscando favorecer a su vez una política de internacionalización, lo que consigue con ello es desviar el objetivo esencial de la política que está expreso en uno de sus considerandos: capacitar a sus estudiantes para que se integren a “los programas de investigación, para **entender la cultura** propia que propicia cada lengua, para **competir** en mejores condiciones **en el mercado laboral**, y para **acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.**” Los cursos de competencia lectora en pregrado y posgrado y los de competencia auditiva para este último, creados con propósitos de certificación, no cumplen con la intensidad requerida para lograr el nivel de competencia en lengua extranjera con los propósitos que indica la política. El Capítulo 6. *Percepciones sobre los fines de la PL de CCLE: ¿competencia en lengua extranjera?*, analiza los discursos de los sujetos involucrados en el proceso de certificación con respecto a la dualidad entre el cumplimiento del requisito y el desarrollo real de la competencia comunicativa en otro idioma.

Es así que en el texto del considerando 5, mientras es explícito el deber de la Universidad en capacitar a sus estudiantes de posgrado en lengua extranjera, queda implícito, es decir, se da por hecho, que la Universidad capacita a sus estudiantes; no obstante, en relación con la realidad se evidencia una tensión entre la política oficial y la política de facto. La situación expuesta hasta el momento nos revela que aunque haya una política lingüística explícita, su efecto sobre las prácticas lingüísticas no siempre se puede garantizar, y no siempre lo que explicita la política es consistente con lo que se evidencia en la práctica.

Otro nuevo elemento de la política incluido en el presente acuerdo es el Artículo 10. “Para los estudiantes de las comunidades indígenas, se da cumplimiento al requisito con la aprobación de una prueba objetiva en español, que será diseñada y administrada por la Facultad de Comunicaciones.” Este artículo es una muestra de la manera como una política explícita responde a las demandas del contexto, teniendo en cuenta la forma como se comportan las políticas implícitas o reales. En este sentido el presente artículo se fundamenta considerando que “es necesario otorgar reconocimiento a las lenguas indígenas colombianas como factores de inclusión e igualdad.” La población indígena de nuestra nación, son quizás, los únicos que pueden ser considerados como hablantes bilingües, pues todavía muchos de ellos, conservan su lengua materna y además han adquirido, como resultado de políticas lingüísticas imperantes, el idioma

español. Sin embargo, para el fin de la certificación, considerar para el caso de los indígenas, el español como segunda lengua, responde a la exigencia explícita en cuanto al cumplimiento del requisito, más no así al objetivo expreso en la política cuando en uno de los considerandos reiterados en varios de los acuerdos, estipula:

Que en la cultura académica y para favorecer la comunicación y la vinculación con los pares internacionales, lo mismo que el acceso a la información más actualizada en los respectivos campos científicos-disciplinarios, es imprescindible el manejo adecuado de una lengua extranjera (Considerando No. 2 del Acuerdo Académico 0091 de 1997)

Lo anterior y otros aspectos ya mencionados revelan inconsistencias en la PL de CCLE a lo largo de todos los acuerdos y resoluciones que la han institucionalizado.

Otro nuevo componente en el acuerdo vigente, el 334, es la modalidad de certificar a través de la aprobación de los 5 niveles que ofrece el programa Multilingua de la Universidad. En este caso la PL de CCLE es más consecuente con el objetivo de formar a sus estudiantes en lengua extranjera y hacer posible la concordancia entre el certificado y la competencia que se busca demostrar a través de él.

En este acuerdo se ofrecen además otras alternativas de pruebas para la certificación. Se percibe como gradualmente quienes administran la política lingüística de la Universidad buscan resolver el asunto de la certificación posibilitando cada vez más el cumplimiento de dicho requisito.

En los artículos del capítulo 2 del acuerdo vigente que regula la política para posgrado, el 334, se perciben vacíos textuales, ambigüedad o contradicción en relación a los acuerdos anteriores, es el caso del artículo 7 que dicta que “Los estudiantes de posgrado que ingresen a la Universidad a partir del semestre 2009-01, para el cumplimiento del requisito de lengua extranjera deberán certificar: EN ESPECIALIZACIONES: Competencia lectora como **requisito de matrícula para el segundo semestre** del programa académico.” Esto contradice lo que se estipula en el acuerdo anterior, el 312 del 5 de octubre de 2007. En él, el Artículo 1 establece “como requisito de admisión para **cualquier programa de posgrado**, la certificación sobre la competencia lectora en una lengua extranjera.” Y a diferencia de la manera que se hizo en

derogaciones anteriores, en el acuerdo vigente no existe ningún considerando ni artículo transitorio en el que se justifiquen y estipulen nuevas prórrogas o ampliación de plazos.

Tales irregularidades generan cuestionamientos sobre los criterios que preceden los sucesivos cambios en los plazos asignados para el cumplimiento del requisito de certificación, así mismo sobre las consideraciones para que los plazos apliquen para unos casos y para otros no. ¿Qué suerte de análisis previo se ha hecho sobre las implicaciones de una política lingüística antes de proceder a crearla o transformarla?

La generación de nuevas reformas o surgimiento de nuevos acuerdos y resoluciones obedece también a peticiones específicas hechas por la coordinación de posgrados o por los mismos estudiantes, como veremos a continuación: La Resolución Académica 2114 del 19 de febrero de 2009 surge con el fin de resolver el caso específico de tres estudiantes de ingeniería quienes abogan por el plazo apoyándose en su buen desempeño. Esta situación muestra cómo el requisito de certificación se convierte en obstáculo para la continuidad de sus estudios, así se indica en los considerandos 2 y 3 de tal resolución:

2. Que [los estudiantes] han cursado y aprobado dos semestres con buen rendimiento académico y han logrado avances significativos en los temas de tesis doctorales, tal es el caso del proyecto aprobado por COLCIENCIAS en la convocatoria 409 de 2008, por un valor de ciento cincuenta millones de pesos.

3. Que los estudiantes están pendientes de certificar la competencia auditiva y comunicativa para poder continuar con su formación doctoral.

El Artículo 7 del Acuerdo 334, ciertamente no hubiera favorecido la continuación del doctorado de estos estudiantes dado que al terminar el primer año de estudios aún no habían cumplido con la certificación de la competencia auditiva ni la comunicativa como lo dicta el Parágrafo 2 del Acuerdo en cuestión: “En los programas de Doctorado, al término del año de plazo, el cual se cuenta a partir de la primera matrícula, si el requisito en cuestión no fuere cumplido, el estudiante quedará por fuera del programa.”. Lo anterior implica que la política probablemente muy pronto ha de sufrir otra transformación, quizás de nuevo con la aparición de un artículo transitorio que estipule una nueva prórroga sobre los plazos asignados para el cumplimiento de la certificación.

El caso de estos estudiantes que solicitan un plazo para cumplir con el requisito de certificación y así poder dar continuidad a sus estudios no es un caso aislado. El hecho de que su proyecto hubiese sido aprobado por Colciencias en la convocatoria 409 de 2008 les favoreció para lograr una respuesta positiva a su petición, sin embargo por más meritorio que ello sea, no es un criterio equitativo en relación a aquellos que deben sufrir la punición de desertar de sus estudios por la falta de tal requisito. Es evidente que para la comunidad universitaria lograr la CCLE representa una gran dificultad y un obstáculo para la continuación de estudios avanzados o posicionamiento laboral y su desarrollo profesional.

Así lo indica no solamente el análisis de la política documentada en los acuerdos y resoluciones (estos últimos seguidamente serán analizados), sino también las estadísticas anuales presentadas por la Escuela de Idiomas en el Balance Social sobre el número de estudiantes de pregrado y de posgrado y los docentes aspirantes a vinculación que logran la certificación a través del examen o los cursos, en comparación con los que no la logran, estos últimos comprenden un 40% aproximadamente.

En el Parágrafo 1 se evidencia como la política no se aplica en iguales condiciones para toda la comunidad universitaria, parece ser que la Facultad de Medicina ha conseguido que la PL de CCLE se ajuste a los requerimientos específicos en tal dependencia, es así como hay un calendario y un modo de aplicar la política exclusivamente para su comunidad estudiantil:

Para certificar la competencia lectora se hará, **concomitantemente con el examen de conocimientos médicos**, uno de comprensión lectora del inglés, elaborado y calificado por la Escuela de Idiomas de la Universidad, el cual debe ser aprobado para ser admitido. No se admitirán otras formas de demostrar la competencia lectora¹⁵

El concepto “concomitantemente” connota que el contenido temático del examen es sobre conocimiento médico y este se evalúa en inglés (la lengua extranjera seleccionada por la

¹⁵ La cursiva es del texto original. El resaltado es mío.

facultad). La cuestión es: ¿por qué las demás dependencias académicas no reciben esta consideración? Está demostrado que tener conocimiento temático de un texto escrito en lengua extranjera garantiza mejor desempeño en el resultado de la prueba que cuando no se tiene. En el capítulo 4 se trata este tema desde el discurso de los sujetos participantes en el estudio.

Pasemos ahora a analizar la PL de CCLE a partir de las resoluciones rectorales que aplica para los profesores aspirantes a la convocatoria pública de méritos para vinculación docente en la Universidad:

RESOLUCIÓN RECTORAL 14970 Agosto 16 de 2001 (Por la cual se modifica el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores, mediante concurso público de méritos. Deroga las que le sean contrarias en especial el artículo único de la Resolución Rectoral 8082 del 13 de mayo de 1997 y el párrafo del artículo 4 de la Resolución 14526 del 3 de abril de 2001).

Esta resolución surge principalmente por la razón que se fundamenta en su considerando

3: Que en algunos concursos públicos de méritos se han presentado problemas debido a los diversos criterios e instrumentos que se aplican para evaluar el cumplimiento del requisito de la competencia en un idioma extranjero y, por tanto, se hace necesario optar por criterios e instrumentos estandarizados.

Es así que se establece la homologación de pruebas de “instituciones internacionales de reconocido prestigio” y consecuentemente se determinan los puntajes mínimos para la certificación de la competencia en lengua extranjera. Hay que anotar que el concurso público de méritos exige puntajes a los docentes aspirantes un poco más altos que los exigidos a los estudiantes de doctorado, promediando las tres competencias evaluadas: lectora, auditiva y comunicativa.

Esta resolución hace explícita la política de caducidad del certificado, determinada a dos años. No ha corrido un año y surge una nueva resolución:

RESOLUCIÓN RECTORAL 15900 Mayo 9 de 2002 (Por la cual se modifica la Resolución Rectoral 14970 del 16 de agosto de 2001, sobre el requisito de la competencia

en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos)

Esta resolución se fundamenta en los mismos considerandos que la anterior, lo que es novedoso en la política y por lo tanto lo que conlleva a la transformación que en esta resolución se hace, corresponde a los puntajes mínimos exigidos para la certificación. A los artículos 1, 2 y 3 que definen los puntajes para las pruebas en inglés, francés y otros idiomas, se les agrega unos párrafos que conceden la aprobación de puntajes inferiores, por ejemplo, el artículo determina un puntaje mínimo en la prueba TOEFL de 550 puntos y en el párrafo este puntaje se reduce a 500 puntos.

En orden de aparición la siguiente transformación sucede en la

RESOLUCIÓN RECTORAL 20664 29 de abril de 2005 (Por la cual se modifica la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002, que regula el requisito de la competencia en un idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos).

En la presente regulación se oficializa la reducción de los puntajes, ya no a través de un párrafo, sino a partir del Artículo 1, fundamentado en el considerando 3 que dicta:

Que en criterio de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, los puntajes exigidos para las pruebas que acreditan comprensión en los idiomas inglés y francés, deben reducirse.

Esta nueva resolución nivela los puntajes con los exigidos a los estudiantes aspirantes a posgrado al promediar las tres competencias exigidas.

La RESOLUCIÓN RECTORAL 22191 6 de marzo de 2006, (Por la cual se deroga y reemplaza en su totalidad la Resolución Rectoral 20664 del 29 de abril de 2005) presenta nuevas determinaciones con respecto a los puntajes en los Artículos 1, 2 y 3:

Artículo 1. Modificar el artículo 1 de la Resolución Rectoral 15900 de 2002, en el sentido que para acreditar competencia en el idioma inglés, los aspirantes que se presentaren a un concurso público de méritos para vincularse como profesor, certificarán

como mínimo en la prueba Michigan MELICET, setenta (70) puntos como promedio general, sin que el puntaje de alguna de las habilidades sea inferior a sesenta y cinco (65) puntos; o quinientos (500) puntos en la prueba TOEFL en el evento en que sea presentada en papel, o ciento setenta y tres (173) puntos cuando sea en formato electrónico.

Artículo 2. Modificar el artículo 2 de la Resolución Rectoral 15900 de 2002, dado que para acreditar la competencia en el idioma francés deberá certificarse un puntaje mínimo de cincuenta (50) puntos sobre cien (100) en la prueba B2 del DELF (Diplôme D'études en Langue Française).

Artículo 3. En la convocatoria pública para vincular un profesor a la Escuela de Idiomas, el requisito del idioma extranjero se cumplirá exclusivamente, si el aspirante certifica el 90% en la prueba de inglés Michigan MELICET, o TOEFL con quinientos cincuenta (550) puntos en formato papel y doscientos trece (213) para formato electrónico; o el DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), aprobado en las unidades C1 y C2 con una nota mínima de cincuenta (50) puntos sobre cien (100).

Analizando lo que sucede con las variaciones en los puntajes tenemos que en la Resolución 14970 del 2001 los puntajes eran más altos que los estipulados en las resoluciones siguientes: 80 puntos en Michigan; 550 en TOEFL presentadas en papel ó 213 en computador. Para francés un **puntaje mínimo de doce (12) sobre veinte (20)** en el Test de Acceso al **Dalf**, TAD, o en su lugar, acreditar el DELF 2º. Grado.

Luego en la Resolución 15900 del 2002 a través de un parágrafo se reducen tales puntajes, y la Resolución 20664 del 2005 los oficializa, obedeciendo al criterio de la Escuela de Idiomas de que estos deben reducirse para el idioma inglés y el francés. Así mismo, los artículos 1, 2 y 3 de la Resolución Rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006 obedecen al mismo criterio de reducción de puntajes, incluso para los profesores de idiomas que aspiran a vinculación en la Escuela de Idiomas. Sin embargo, en la siguiente resolución el Considerando 3 es depuesto y contradictoriamente la posición ideológica frente al nivel de competencia que debe ser exigido a los profesores cambia. En la Resolución Rectoral 3 de Septiembre de 2009 [...] se deroga y reemplaza la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002 (modificada por la Resolución Rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006). En esta resolución las variaciones en los puntajes exigidos se fundamentan en los siguientes considerandos:

6. Que la prueba aplicada por la Escuela de Idiomas de la Universidad como requisito de admisión a los estudiantes de Doctorado, tiene los mismos componentes de la exigida para los docentes a vincularse con la institución (competencia lectora, auditiva y comunicativa).

7. Que no obstante lo anterior, en razón a la calidad y exigencias académicas requeridas para los docentes que se vinculen a la Escuela de Idiomas, será necesario establecer unas condiciones diferentes para dichos aspirantes en lo que tiene que ver con la acreditación del requisito de la segunda lengua.

En consecuencia los puntajes exigidos vuelven a subir para los aspirantes a vinculación; sin embargo, no sólo para los aspirantes a la Escuela de idiomas, sino en general para todos los docentes y tales puntajes están por encima de los exigidos a los estudiantes de doctorado. Se nota entonces una inconsistencia entre la fundamentación y la aplicación de la norma. De otro lado, es cuestionable el argumento de que los profesores de las disciplinas diversas deban alcanzar un puntaje superior a los estudiantes de doctorado, ¿qué criterios justifican tal diferencia?

Otros elementos que aparecen en la política a través de esta resolución corresponden a la ampliación de alternativas de pruebas a homologar y el considerando que hace explícito la competencia de la Escuela de Idiomas para “la práctica de pruebas y expedición de los certificados de competencia en Inglés, Francés italiano, alemán y portugués”

Para concluir, la resolución vigente es la RESOLUCIÓN RECTORAL 29818 10 de marzo de 2010 que deroga y reemplaza la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009. Esta resolución es actualizada con el fin de excluir de la lista de pruebas el Test of English for International Communication (TOEIC), una de las alternativas de homologación que aparecían en la anterior resolución. Además se transforma el parágrafo 2 que establecía que “El valor para considerar válida la prueba ofrecida por la Escuela de Idiomas es de 70% como promedio general.”, en la resolución anterior se agregaba: “sin que el puntaje de alguna de las habilidades sea inferior a 65%.”. El tema con respecto a las variaciones en los puntajes exigidos para la certificación y las ambigüedades que la política explícita presenta en este aspecto es tratado en el capítulo 4.

En resumen, las transformaciones que toman lugar en la PL de CCLE a través de las resoluciones rectorales se limitan a las variaciones en los puntajes exigidos a los docentes y en la inclusión y exclusión de pruebas internacionalmente reconocidas. Qué criterios fundamentan la estipulación de los puntajes mínimos, es una cuestión que debe incluirse en la evaluación de la política vigente.

Todo lo expuesto hasta el momento conlleva a concluir que la PL de CCLE de la Universidad de Antioquia requiere de una evaluación crítica basada en investigaciones sobre la introducción de políticas lingüísticas en contextos específicos. Estas investigaciones además deben estar articuladas a estudios sociológicos, históricos y antropológicos que relacionen la realidad contextual en términos de los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, psicoafectivos y cognitivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera en la comunidad base donde se pretenda implementar la política.

3. GLOBALIZACIÓN ↔ POLÍTICA LINGÜÍSTICA = GLOCALIZACIÓN: A MODO DE ANTECEDENTE

Si los ciudadanos no aprendían a leer y escribir (declara el Congreso de Cúcuta en la Ley de 6 de agosto de 1821) no podrían conocer "las sagradas obligaciones" que les exigían la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y los deberes del hombre en sociedad. [...] La educación de la niñez absorbió en mayor medida esta concepción, se les enseñaba, en consecuencia a ser cristianos y ciudadanos al servicio de dos potestades: la Iglesia y el Estado.

Olga Zuluaga

La historia nos ha mostrado cómo desde épocas coloniales los gobiernos de los países desarrollados han llevado a cabo acciones de inculcación ideológica en los países del llamado nuevo continente, con el fin de favorecer sus propósitos políticos, religiosos y económicos, (ver Usma, 2009). Una manera de ser efectivos en el cumplimiento de tales propósitos es la enseñanza de la lengua. Usma, citando a Zuluaga (1996), en Mejía (2004), anota que “después de la colonización del “nuevo” continente, los misioneros Católicos fueron efectivos en imponer sus lenguas, especialmente Español, Griego y Latín.” (p. 124) Además, el autor nos dice que “después de la Segunda Guerra Mundial, los procesos políticos, económicos y culturales asociados con lo que se conoce ahora como “globalización” generaron la consolidación del Inglés y del Francés como las lenguas más comúnmente enseñadas en Colombia.” (p.125)¹⁶. Actualmente la voluntad política está concentrada en hacer de sus ciudadanos sujetos competentes en lengua extranjera. Suena muy ambicioso decirlo así, pues la gran gama de lenguas que podrían contenerse en el concepto “extranjera”, en la práctica, se reduce al inglés primordialmente.

La historia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia es relativamente corta. La introducción de propuestas por parte del gobierno para procurar el aprendizaje de esta lengua ha sido un proceso lento dadas las condiciones contextuales que caracterizan nuestra sociedad. Pese a todos los artificios ideados para introducir elementos propios de la lengua inglesa, este

¹⁶ Las citas del artículo de Usma (2009) son traducciones propias.

idioma sigue siendo una lengua extranjera, e incluso actualmente, a pesar de la existencia de algunos colegios privados en los cuales se viene introduciendo la enseñanza de las diferentes asignaturas en idioma inglés, no se podría afirmar que haya un espacio educativo donde se viva un ambiente realmente bilingüe.

Los propósitos del gobierno en promover el bilingüismo en nuestro país están trazados en concordancia con agendas internacionales políticas y económicas. En el artículo de Usma (2009), encontramos que estas empresas han sido emprendidas en concordancia con políticas internacionales, entre ellas está *The English syllabus* cuyo objetivo fue mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. “Fue propuesto en 1982 por el Ministerio Nacional de Educación en asociación con el British Council y el Centro Colombo Americano” (p.125). Luego el Proyecto COFE durante los años 90s enfocado en programas de educación del profesor, llevado a cabo en diferentes universidades del país, también en asociación entre gobernantes de Colombia y el Reino Unido. Usma señala que este proyecto, así como el anterior se vio afectado por la improvisación y el contraste entre el ideal de su realización con la realidad estructural de las universidades, recursos limitados y falta de liderazgo administrativo. Tal realidad no dista mucho de las actuales condiciones en que se viene implementando el Plan Nacional de Bilingüismo, del cual haré referencia más adelante.

A principios de los 90s, en la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y la Ley sobre Ciencia y Tecnología, se reconoce la necesidad de la formación en lenguas extranjeras. Además, junto con los esfuerzos para mejorar las prácticas escolares y los programas de la educación de los maestros, en esta misma década, a través de la Constitución Nacional y la Ley General de Educación (115 de 1994), se enfocaron las acciones para reorganizar el sistema completo de educación y se establecieron objetivos específicos para las lenguas extranjeras en nuestro país. Usma nos dice que “estos fueron tiempos en que los intereses de las organizaciones trasnacionales tales como El Banco Mundial, la Organización del Comercio Internacional y el Fondo Monetario Internacional contrastaban con

los esfuerzos de base (*bottom up effort*)¹⁷ para hacer políticas económicas, sociales educativas y lingüísticas más efectivas para aquellos frecuentemente excluidos del sistema.” (p.126)

Otra de las iniciativas del gobierno, al finalizar los años 90s, fue la propuesta de los lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras (Ministerio Nacional de Educación, 1999). No obstante, a pesar de las diferentes iniciativas tomadas en Colombia para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, estas, ciertamente, no han generado los resultados esperados. Usma (2009), citando a Cadavid, McNulty & Quinchia (2004) afirma que “a pesar del ímpetu detrás de [estas] reformas [...] algunos estudios concluyeron que el sistema escolar no estaba preparado para introducir las clases de lengua extranjera ni en la escuela secundaria ni en la primaria”. Además reporta que “otros declararon el poco impacto que las políticas centrales estaban teniendo en las prácticas de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 127)

La política más reciente que el gobierno viene implementando es el Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa fue pensado para desarrollarse en un periodo de 15 años (2004 a 2019). El proyecto surge de la necesidad de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes y profesores de esta área, pues conocidos los resultados de las pruebas diagnósticas, se encontró un nivel de desempeño muy bajo entre los profesores que hicieron parte de la muestra, igualmente entre los estudiantes¹⁸, “tres estudios diagnósticos comisionados al British Council en Bogotá y llevados a cabo en colegios públicos y privados en ciudades principales de Colombia en el 2005 constituyeron las bases de la política [...]” Usma (2009: 128). Así es cómo en este año

el gobierno procedió a presentar el Programa Nacional de Bilingüismo con un objetivo sobre dimensionado: hacer a los ciudadanos Colombianos bilingües en Español e Inglés para el año 2019 de acuerdo a estándares internacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2005) (p.128).

¹⁷Bottom up efforts se entiende como los esfuerzos enfocados desde la base o desde los mismos sujetos involucrados directamente en la política educativa y no desde arriba, es decir los que tienen el poder o determinan la política

¹⁸ El diagnóstico también se hizo con estudiantes del sector público y privado, pero no es del caso en este artículo ahondar al respecto, para mayor conocimiento del tema ver Usma (2009)

Algo inquietante sobre los resultados del diagnóstico es que tratándose de docentes de inglés, solamente un 1.8% de un total de 3422, alcanzó un nivel avanzado en la prueba, el 32.8% un nivel intermedio, y el 65.40% un nivel básico¹⁹. Si para los profesionales y licenciados cuyo saber específico es la lengua extranjera, alcanzar los niveles de competencia deseado ha sido una tarea ardua, ¿qué decir de los profesionales de otras disciplinas?, partiendo de la base de que para los primeros el idioma extranjero es su objeto de estudio, mientras en el caso de los segundos, estos deben dedicar tiempo extra a tal aprendizaje, tiempo con el que muchos no cuentan.

Han transcurrido aproximadamente 7 años desde que se dio inicio al Plan Nacional de Bilingüismo. Haciendo las cosas bien y siendo muy optimistas, podríamos esperar que para el 2016, como el Ministerio Nacional de Educación lo ha proyectado, tengamos nuestra primera generación de estudiantes con nivel B1²⁰ en inglés. No obstante, esta expectativa es mucho más factible en el sector privado que en el público, justamente debido a grandes diferencias como son la presupuestal y la disposición de condiciones ideales para un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera: recurso humano y recursos tecnológicos, intensidad horaria, número de estudiantes por clase y calidad de programas de formación.

Invito al lector a considerar el contexto histórico educativo que he resumido sobre la introducción e implementación de la política lingüística de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, con el ánimo de suscitar reflexión sobre cómo los procesos están conectados a factores económicos y políticos, y cómo tal realidad se conecta con los procesos de implementación de la PL de CCLE en la U de A: el aprendizaje de un idioma es un proceso lento, prolongado y accidentado. La realidad social, económica, política y cultural de nuestra población es un aspecto que los gobiernos han de considerar. Estamos hablando de una gran mayoría poblacional que hace parte de los estratos sociales 1, 2 y 3. El acceso a los cursos de un idioma de forma continua está dado para las personas de condición económica solvente, pues el precio para pagar estos cursos es alto. De otro lado, la disponibilidad de tiempo: quien puede dedicarse solo a

¹⁹Sobre estas estadísticas, el autor del artículo que referencio aquí, Jaime UsmaWilches, afirma que son los datos que el British Council ha presentado oficialmente en la página web del Ministerio de Educación.

²⁰De acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, B1 es el nivel que se espera alcancen los estudiantes de 11 al culminar la secundaria.

estudiar, tiene por supuesto más opciones que la persona que debe distribuir su tiempo entre el trabajo y el estudio. Para el caso de la política de bilingüismo en la primaria y secundaria, es reconocible el esfuerzo del gobierno para llevar el inglés a los colegios públicos, empero, aun no es suficiente, pues como muestran las estadísticas, no contamos siquiera con el recurso humano: calidad y cantidad de profesores, tampoco cuentan nuestras instituciones con materiales idóneos y tecnología disponible para todos los estudiantes de modo que pueda garantizarse procesos coherentes con los estándares de alta calidad establecidos. Así mismo es imprescindible hacer viable para los profesionales y docentes de las universidades la adquisición de una lengua extranjera de acuerdo a las condiciones de tiempo, espacio y recurso humano, y consecuentemente lograr los objetivos propuestos en tiempos razonables. Cualquier persona que haya alcanzado la suficiencia en una lengua extranjera es consciente de la alta inversión que ello requiere en tiempo y dinero. En este orden de ideas, es pertinente preguntarse sobre la prontitud con la que la Universidad espera que su comunidad estudiantil y profesoral adquiera la competencia en lengua extranjera, tratándose de una población que en su mayoría cumple con el doble rol de estudiar y trabajar simultáneamente, ¿qué tan viable es para estos estudiantes, disponer de dinero y tiempo para invertir en otros requerimientos académicos, además de los que el pensum de su programa les exige en los tiempos actualmente fijados para ello?. Hay quienes piensan que quien decida estudiar un posgrado, debe dedicarse exclusivamente a ello, no puede trabajar y estudiar al mismo tiempo. Ciertamente abogar por este ideal, implica, o contar con una comisión de estudio otorgada por el gobierno para favorecer el acceso a la educación a los individuos con escasos recursos económicos, o implica que la educación no sea concebida como un derecho, sino como un producto al que sólo acceden las clases privilegiadas que pueden pagar por ella. Como nuestra realidad corresponde a este último caso, podemos concluir que las políticas educativas son excluyentes, desfavoreciendo el acceso y la continuidad en estudios superiores al gran sector poblacional de escasos recursos económicos y contribuyendo así a la injusticia social.

Desatender el factor económico en la determinación de políticas educativas conlleva a la implementación de procesos que terminan impactados negativamente por disfuncionalidad e inviabilidad.

De otro lado, comprender la PL de CCLE en la Universidad de Antioquia obliga identificar las relaciones que la sitúan en el entramado de un orden social en el que se instituyen prácticas globalizantes. Como efectos del fenómeno de la globalización se pueden identificar fuerzas políticas y económicas en relación al lenguaje y al papel que éste representa para la consolidación de las relaciones de poder que inciden en la institucionalización de políticas lingüísticas educativas.

La escuela, como institución educativa, ha sido un campo propicio para la implementación de políticas lingüísticas y estas son introducidas generalmente para servir ideologías hegemónicas. Usma (2009) afirma que “los procesos de inclusión y de exclusión en tiempos de reforma local e internacional son favorecidos no solo a través del ejercicio abierto del poder y el control sobre las instituciones educativas y los actores, sino también a través de la introducción de nuevos discursos, políticas lingüísticas y prácticas escolares.” (p. 124)

El lenguaje, entre otras funciones, llámense culturales, sociales, cognitivas, etc., sirve de instrumento para el ejercicio del poder, pues a través de él se inculcan ideologías imperantes. Cuando en una política lingüística se determina el aprendizaje de una lengua, obedeciendo a intereses políticos y económicos, como es el caso del inglés, al mismo tiempo se está introduciendo un conocimiento hegemónico y así se potencia el fenómeno de la globalización al servicio de los que sustentan el poder.

Partiendo de las palabras de Kumaravadivelu (2008), el término “globalización” es usado comúnmente para referirse al proceso, así como a los resultados de interconexiones globales. Este autor cita a Robertson (1992), que sugiere usar el término “globalización” para referirse al proceso; y “globalidad” para referirse a sus resultados. De este modo “globalización” y “globalidad” refieren a la causa y al efecto del mismo fenómeno.

La introducción de políticas lingüísticas en el contexto de la Universidad hace parte, directa o indirectamente, de los efectos de la globalización. La Universidad, al entrar en el marco de la globalidad, instituye políticas globalizantes, y de este modo opera, por ejemplo, la política de internacionalización. Así lo comprueban los siguientes entrevistados:

T1.1: [...] la Universidad tiene, digámoslo así, varias *políticas* en términos de *regionalización*, *internacionalización*, de investigación, y dentro de eso cabe la *necesidad de una lengua extranjera*, sobre todo en la *internacionalización* [...]²¹

T9.1: “Yo creo que hay varias razones [...] para que la Universidad pida una competencia en una lengua extranjera, lo que más mueve a la Universidad es la parte de la *internacionalización*.”

La internacionalización como antecedente a la PL de CCLE es evidente además en el tipo de discurso que se encuentra en los documentos jurídicos de la Universidad como resoluciones, acuerdos y considerandos. Entre otros, así lo indica el Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997:

Considerando [...] que en la cultura académica y para favorecer la comunicación y la vinculación con los *pares internacionales*, lo mismo que el acceso a la información más actualizada en los respectivos campos científicos-disciplinarios, es *imprescindible el manejo adecuado de una lengua extranjera*.

Como antecedente a este acuerdo en el discurso que justifica la política de posgrados, el Acuerdo Académico 0056, se relacionan conceptos como globalización, internacionalización y competitividad:

La *globalización* de los conocimientos y su rápida generación demandan de la Universidad su inserción en las corrientes científicas predominantes, mediante grupos de investigadores cada vez más consolidados y con *contactos internacionales permanentes*. Una forma eficaz de respuesta a estos retos se da con el impulso a los programas de posgrado de gran *competitividad* que permitan y estimulen el desarrollo de los investigadores.

La política de internacionalización relacionada a diferentes factores globalizantes, entre ellos el económico, también es el fundamento del Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997:

²¹ Las palabras en cursiva en los diferentes fragmentos del discurso analizados son del autor para centrar la atención en ellas para el análisis

Que el contexto actual del país se caracteriza por nuevas realidades como la *apertura económica* y el avance tecnológico, científico y artístico logrado en otros países con lenguas diferentes a la nuestra, y las facilidades de *comunicación internacional*.

Ligado a los procesos de globalización se identifican aspectos sociales que alimentan el efecto de la globalidad, entre estos tenemos la transformación de la vida social contemporánea en todas sus dimensiones: económica, política, cultural, tecnológica, educativa, ecológica e individual. De una u otra manera es así percibido por los sujetos en sus discursos, en los que también se establece la relación entre globalización, economía, mercado, liberalismo, nuevas ideologías, modernización, acreditación. Veamos un ejemplo en uno de los discursos analizados donde se ven conectadas estas dimensiones:

T4.1: [...] te voy a explicar el cuándo y por qué se dio como esa *política de acreditación* en la universidad... Transcurría más o menos el año 98, como antecedente a ese programa, debo mencionar que cuando el Dr. Jaime Restrepo Cuartas asumió la rectoría, hacia el año 1995 o algo así, él y su equipo de trabajo de las diversas vicerrectorías comenzaron con una idea digamos mayor, es decir, una idea que marcaría el futuro inmediato y no tan inmediato de la Universidad, vale decir, la idea era *modernizar a la universidad*, tanto a corto plazo, en aquellos esquemas donde fuera posible, como en el largo plazo, esa idea de *modernizar la universidad* implicó (que) diferentes equipos de trabajo de diferentes áreas académicas hicieran un periplo a diferentes universidades del mundo tanto en el occidente como en el oriente [...] con el ánimo de entablar un lazo, relaciones, en lo académico, me imagino yo, primordialmente para ellos aprender, o *trasladar políticas de renovación en la universidad*, obviamente eso se dio a la par de que *se inició la más amplia globalización a nivel mundial del liberalismo económico, de la economía del mercado*, etc., entonces, como los hechos en la vida pueden ser concomitantes, entonces la idea de *la globalización*, la idea de la *Universidad abierta* y modernizarla de acuerdo a esos nuevos, que llaman *nuevas ideologías del mundo*, entonces él emprendió sus viajes, y, me imagino que de ahí surgió la idea de crear una serie de políticas.

De los conceptos mencionados en este texto, alusivos a la globalización en relación estrecha con la educación, la globalización económica puede ser considerada como una de las que desarrolla mayores relaciones de poder y de dominación. Como lo afirma Usma (2008: 9), al interpretar las palabras de Lauder et al. (2006): “La globalización económica ha moldeado la forma en que interactuamos con los demás, como percibimos los sectores públicos y privados, y cómo nos posicionamos nosotros mismos en el mercado”. Usma agrega que

La globalización económica ha introducido un nuevo conjunto de valores y discursos en los cuales términos como capital, mercado, lucro, competitividad, propiedad, responsabilidad, comercio, industrialización, opción individual, y más recientemente la así llamada “economía del conocimiento” y “capital humano” han sido redimensionados y reforzados (ídem).

Esos valores son visibilizados en los discursos recogidos en este estudio, lo que muestra por un lado el nivel de conciencia que se tiene con respecto a los fines de las políticas globalizantes, y por otro lado, la expansión de ideologías intrincadas en las representaciones de los individuos.

El concepto “competitividad” es uno de los más saturados en el análisis. En una de las entrevistas, este concepto se utiliza para explicar lo que fundamenta la PL de CCLE: T2.1: “Porqué hizo la universidad esto, pues uno de *los principios* de la U de A es que debe estar direccionada a ser *competitiva*, entonces por eso le *exige* a los estudiantes de posgrado que certifiquen la competencia...”

La persona claramente identifica a la Universidad como la autora de la PL, a partir de uno de sus principios: la competitividad. La PL de CCLE surge como mecanismo para hacer a la Universidad competitiva. Competir obliga la existencia de otro u otros con los que se compite, y la implicación aquí ubica a la Universidad en el mercado.

La certificación es llanamente una exigencia hecha a los estudiantes y profesionales, como productos de la Universidad, con los que se compite afuera. Sin embargo, si la Universidad busca ser competitiva, podría hacerlo de otras maneras. Por mencionar una forma: el fortalecimiento de sus programas académicos y la formación de sus estudiantes, prestando especial cuidado a los procesos, y no tanto así a productos apresurados. Infortunadamente, no siendo así, busca maneras más determinantes, como generar presión en sus profesionales para que se conviertan en el producto altamente competitivo que exige el mercado: T2.2: “[...] *sí, entonces, es una de las políticas que se crean en la Universidad para que los estudiantes sean cada vez más competitivos.*”

Relacionando el concepto “competitividad” con el de “economía”, nos dice Cox (1995) en Dale (2002) que

En la actualidad, el criterio clave es la competitividad y de ello se derivan imperativos universales de desregulación, privatización, y la restricción de la intervención pública en los procesos económicos. El neoliberalismo está transformando a los Estados, de ser amortiguadores entre fuerzas económicas externas y la economía nacional, pasan a ser organismos para adaptar las economías nacionales a las exigencias de la economía global (p. 80).

La Universidad, que parece transferir este modelo a sus políticas educativas, se circunscribe en este entramado global como uno de los efectos que proyectan una autonomía desdibujada, pues cuando se entra a competir es necesario, si no emular, hacer mejor lo que el otro hace, aunque ello implique competir contra diferencias histórico-contextuales muy significativas en cuanto a lo que la competencia comunicativa en lengua extranjera se refiere.

Las decisiones que se toman en las instituciones educativas de Colombia, públicas y privadas, deberían fundamentarse en estudios profundos que busquen comprender los procesos de préstamo, transferencia, recepción y apropiación de políticas lingüísticas. No obstante, los administradores de la educación siguen los parámetros que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) determina, muchas veces sin un análisis previo de necesidades locales. Tal ha sido el caso con la implementación del *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia 2004 – 2019, inglés como lengua extranjera, una estrategia para la competitividad*, para el que el MEN determinó el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, como modelo a aplicar. Muchas instituciones educativas adoptan esta política, en vez de adaptarla. Pertinente sería la construcción de una política que surja desde el análisis de las necesidades, las realidades sociales y las condiciones locales, lo que permitiría proyectar objetivos realmente alcanzables. Sin embargo, las políticas lingüísticas, infortunadamente, no siempre surgen de una planificación cuidadosa.

La Universidad de Antioquia, al hacer parte de la dinámica que la inserta en el mundo global, sufre tensiones en sus procesos de homogenización y heterogenización, lo que resulta en

“glocalización, donde lo global es localizado y lo local es globalizado” (Kumaravadivelu, 2008: 32). Este autor (2008), citando a Steger (2003: 13), define la esencia del concepto globalización como “un conjunto multidimensional de procesos sociales que crean, multiplican, estrechan e intensifican interdependencias e intercambios sociales, mientras que al mismo tiempo promueve en las personas una conciencia cada vez mayor de las conexiones que profundizan las relaciones entre lo local y lo distante” (p. 32. Traducción propia).

Por el contrario, la política lingüística, como ha sido afirmado por Djité (1994: 63) en Liddicoat (2004: 154), “surge de las decisiones deliberadas tomadas por los gobiernos u otras autoridades con respecto a la relación entre el lenguaje y la vida social”. Es así que “a veces las políticas lingüísticas educativas resultan de una planificación lingüística, pero [...] otras veces ellas son simplemente resultados accidentales de ensayar políticas” (Menken, 2008: 402. Traducción propia).

En la mayoría de los países con sistemas educativos centralizados, las decisiones en consideración con las políticas lingüísticas educativas son tomadas por autoridades centrales tales como agencias de gobierno, los parlamentos, ministerios de educación, instituciones educativas locales y regionales.²²

En Colombia el MEN establece entre sus Proyectos Estratégicos para la Competitividad (PEC) el bilingüismo como el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos. Así mismo, en su plan decenal de educación, la Asamblea Nacional determina los fines de la educación y su calidad en el siglo XXI, apoyado en conceptos como globalización y autonomía.

En contraste con el MEN, que le apuesta a la autonomía, Dale (2002) identifica las dimensiones económica y cultural como fuerzas supranacionales que siempre han actuado para limitar la autonomía de todos los Estados:

²² El Artículo 21° de La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) dispone que los establecimientos educativos deben ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico.

[...] la capacidad de los Estados para actuar siempre se ve limitada, aunque sea de modo remoto y aparentemente inconsecuente, por los más amplios sistemas económicos de los que forman parte [...]. La otra limitación que tiene la autonomía educativa de los Estados es cultural [...], los sistemas educativos del propio Estado, son el producto de una cultura mundial basada en las ideas fundamentales de la modernización (p. 70).

No es posible hablar de una real autonomía en un mundo globalizado, no solamente por las presiones económicas que unos países ejercen sobre otros, sino porque la globalización, como lo afirma Dale (2002), no puede ser vista

[...] simplemente como un fenómeno económico o político, sino como un fenómeno político-económico. Eso significa que hasta los aspectos más aparentemente inconexos de la economía global contemporánea y de los movimientos financieros dependen de conjuntos de estructuras, instituciones y procesos determinados y controlados políticamente [...] (p. 75).

Consistente con la postura de Dale sobre el fenómeno de la globalización, Mazrui (2002) y Alidou (2004), en Tollefson (2006), afirman que “la globalización ha disminuido el rol del Estado y le ha dado mayor importancia a las organizaciones internacionales tales como la Unión Europea y el Banco Mundial y a las corporaciones multinacionales” (sic) (p. 51).

La U de A no puede abanderarse en su supuesta autonomía, pues como elemento, por ínfimo que parezca, de la red global, al incursionar en la internacionalización y modernización entra a participar en el mercado de la competitividad.

De otro lado, la introducción del examen para evaluar la competencia comunicativa en lengua extranjera se adopta de referentes europeos caracterizados por realidades totalmente disímiles a las nuestras, que por lo demás conlleva a serias dificultades de aplicabilidad en nuestro contexto educativo al estar determinado por los factores históricos, sociales, políticos y culturales que vivimos; y a pesar de “la autonomía de la Universidad” estos factores se ignoran, y por el contrario, la base de la que se parte son referentes ajenos a las condiciones de nuestra realidad en cuanto lo que el aprendizaje de una lengua extranjera implica.

En los discursos recogidos para su análisis en este estudio sobre la PL de CCLE, se perciben los supuestos (presuposiciones) implícitos o dados por hecho que respaldan la implementación de la PL como acuerdo que establece la regulación de la competencia en lengua extranjera de la Universidad de Antioquia, lo que la inscribe dentro de los parámetros de la competitividad a nivel internacional. En el análisis del discurso también se visibiliza el ejercicio del gobierno a través de dispositivos de control y regulación, como lo son las resoluciones y los acuerdos estipulados para el cumplimiento de la política. Así mismo, el ejercicio del gobierno también opera a través de los discursos de las personas directa o indirectamente implicadas en la política en cuestión. Es importante aclarar que la noción de “gubernamentalidad” de la que se parte para el análisis es la que ha sido desarrollada en Dean (1994: 179) interpretando a Foucault, citado en Pennycook (2006), la cual “se enfoca en cómo el poder opera en un micro-nivel de prácticas diversas, y no tanto así en las regulaciones macro del estado” y “así más que una teoría del estado, Foucault propone analizar la operación del poder gubernamental, las técnicas y prácticas a través de las cuales funciona, y las lógicas y estrategias invertidas en dicha operación” (p. 64).

Pennycook (2006) afirma que en consecuencia

La gubernamentalidad del lenguaje puede entenderse en términos de cómo las decisiones acerca de las lenguas y las formas del lenguaje a través de un rango diverso de instituciones (ley, educación, medicina, imprenta) y a través de un rango diverso de instrumentos (libros, regulaciones, exámenes, artículos, correcciones) regulan el uso del lenguaje, del pensamiento, y la acción de diferentes personas, grupos, y organizaciones. (p. 65)

El análisis del discurso me permite hacer evidente lo que una práctica naturalizada no deja ver, mucho menos visible en la política documentada de la que muy poco se conoce, justamente porque se define a través de mecanismos y técnicas de gobierno generadas “desde arriba”, por los de arriba, que son muy pocos, y que poca preocupación han mostrado por el impacto que la PL de CCLE pueda generar.

En el capítulo 6 se ahonda un poco más con respecto a los precedentes de la PL de CCLE.

4. UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS AL REQUISITO DE CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cuando se trata de la cuestión lingüística, se trata de una identidad, una existencia, un derecho, una dignidad, y del ser o no ser en general. Con lo cual, las dominaciones lingüísticas que generan una jerarquización sociolingüística entre las diferentes comunidades lingüísticas y las lenguas, por más que duren años y años encontrarán una respuesta y una resistencia (Moustaoui)

¿Qué implica una mirada al requisito de certificación de la competencia en lengua extranjera en la U de A desde la perspectiva de las políticas lingüísticas? Primero, entender qué es una política lingüística, entender las relaciones entre política lingüística (PL) y política lingüística educativa (PLE), así mismo distinguirla de la planificación de la política lingüística (PPL); y por último entender que una cosa son las políticas lingüísticas explícitas en documentos oficiales y otra las políticas lingüísticas implícitas creadas en la práctica, llamadas “políticas lingüísticas reales”, lo que evidencia resistencias entre las políticas instituidas por autoridades gubernamentales y las generadas desde la práctica en contextos específicos.

Respecto a la relación entre planificación y política lingüística, Shohamy (2006) afirma que la primera se refiere al control del comportamiento lingüístico, esto “significa determinar exactamente la o las lenguas que las personas conocerán en una nación determinada”; mientras que la segunda “se refiere a una serie de principios en consideración del comportamiento lingüístico, aunque esto tiende a variar de un contexto a otro” (p. 49)²³.

Considerar el contexto es de vital importancia en tanto es allí donde se generan comportamientos lingüísticos específicos. Una metáfora para los contextos definida por Haugen

²³ Las citas de Shohamy 2006 y Spolsky 2004 son traducciones propias.

(1971), en Spolsky (2004), es *ecología* como “el estudio de las interacciones entre cualquier lenguaje dado y su ambiente” (p. 7). Bloomfield (1935:34) y Paul (1909:35-45), citados por el mismo autor, identifican el ambiente como las personas y las sociedades.

En un sentido ideal, las políticas pueden ser el resultado de una planificación considerando su pertinencia para un contexto específico. Spolsky (2004) anota que “la planificación lingüística se refiere a la formulación y proclamación de un plan o política explícita, usualmente, más no necesariamente, escrita en un documento formal, acerca del uso del lenguaje” (p. 9). De otro lado, una política también puede ser la respuesta a necesidades contingentes que requieren inmediata atención. En este caso no hay planificación y la probabilidad de ser asertivos al apuntar a tales necesidades depende de qué tipo de necesidades o intereses busca suplir, a quiénes favorece tal política y a quiénes desatiende. En otros casos una política se determina por estamentos externos ajenos a las necesidades locales, siguiendo estándares internacionales fundados en un sistema de valoración global en oposición a las condiciones particulares. Por lo tanto, es pertinente considerar que la planificación de una política y el hecho de que sea explícita no garantizan que sea implementada, así como tampoco la implementación garantiza el éxito.

En la planificación y administración de las políticas lingüísticas es fundamental entender la relación entre política lingüística y política lingüística educativa, pues es esta última la que hace operable la primera:

La política lingüística se ocupa de las decisiones que las personas toman acerca del lenguaje y su uso en la sociedad, mientras que la política lingüística educativa tiene que ver con llevar a cabo tales decisiones en contextos específicos de colegios y universidades en relación a las lenguas nativas y a la extranjera o segunda lengua (Shohamy, 2003: 279, en Menken, 2007: 402. Traducción propia).

De acuerdo a Shohamy (2006), las políticas lingüísticas educativas determinan qué lengua enseñar y aprender, deciden sobre las horas exactas para el estudio de dicha lengua, los métodos de enseñanza, las situaciones de aprendizaje y los tests requeridos para demostrar el conocimiento sobre las lenguas.

En la misma línea de pensamiento, una visión holística de las políticas lingüísticas implica entenderlas tanto en sus formas explícitas como en las implícitas. Shiffman (1996: 13), en Shohamy (2006), identifica dos formas en que se presentan las políticas: expuestas (*overt*) y ocultas (*covert*). Define las primeras como “explícitas, formalizadas, codificadas y manifiestas” y las segundas como “las políticas lingüísticas que son implícitas, informales, de facto, de base y latentes”. En relación, este autor afirma que

[...] muchos investigadores (y hacedores de las políticas) creen o consideran como axiomas las formulaciones y los estamentos [...] explícitos y expuestos acerca del estatus de las variaciones lingüísticas, e ignoran lo que realmente sucede en la realidad, en un campo social específico, y en sus cimientos (p. 50. Traducción propia).

Una política lingüística se puede reconocer en documentos oficiales, por ejemplo como una cláusula en la constitución nacional. En el caso de Colombia, el MEN decreta políticas educativas y lingüísticas para ser implementadas en las instituciones educativas, como es ahora el caso del *Plan Nacional de Bilingüismo*, que determina el inglés como la lengua extranjera a ser enseñada en todos los ámbitos escolares.

Shohamy (2006) asegura que “para entender las políticas lingüísticas reales es necesario examinar otros [...] indicadores más allá de la documentación de la política” (p. 53). Los documentos no siempre reflejan las políticas reales y de facto, ya que ellos sólo proveen declaraciones e intenciones. De acuerdo a Spolsky (2004: 222), citado por esta autora:

La política lingüística real de una comunidad más probablemente se encuentre en sus prácticas que en [lo que estipula] su administración. A menos que [esta] sea consistente con las prácticas y las creencias lingüísticas y con otras fuerzas contextuales que entran en juego, la política explícita, escrita en la constitución y en las leyes probablemente no tenga más efecto en cómo la gente habla que las actividades de generaciones de profesores vanamente urgiendo la elección de una lengua correcta (Shohamy, 2006: 53).

Para Spolsky (2004) existen tres componentes de la política lingüística en una comunidad hablante: las prácticas, las creencias y la administración lingüísticas:

[...] sus prácticas lingüísticas – el patrón habitual de seleccionar entre las variedades que conforman su repertorio lingüístico; sus creencias o ideologías lingüísticas – las creencias acerca del lenguaje y los usos lingüísticos; y cualquier esfuerzo específico para modificar o influir esa práctica por cualquier tipo de intervención lingüística (se refiere a) la planificación o administración (p. 5).

Ser conscientes de tales escenarios sociolingüísticos, siguiendo con Spolsky, implica comprender que

Los miembros de una comunidad de hablantes comparten un orden general de creencias acerca de las prácticas lingüísticas apropiadas, a veces formando una ideología consensuada, asignando valores y prestigio a varios aspectos de las variedades del lenguaje usadas en él. Estas creencias derivan de las prácticas al mismo tiempo que tienen una influencia sobre ellas. Ellas pueden ser las bases para la planificación lingüística o una política lingüística puede estar intencionada a confirmar tales prácticas o a modificarlas. Los esfuerzos de la administración del lenguaje *Language management*²⁴ pueden ir más allá o contradecir el orden de creencias y valores que subyacen en el uso del lenguaje en una comunidad y su práctica real (Spolsky: 5).

Es fundamental, por lo tanto, tener una visión de las políticas lingüísticas no sólo desde los tres componentes explicados por el autor, sino también analizarlas desde los mecanismos existentes para sostener o generar ideologías y políticas lingüísticas de facto, “[...] mecanismos usados como medios para afectar, crear y perpetuar las prácticas lingüísticas” (Shohamy, 2006: 57). Según esta autora, estos mecanismos son las reglas y regulaciones, la educación lingüística, las pruebas del lenguaje, el lenguaje en el espacio público y la propaganda, las ideologías y los mitos en torno al lenguaje.

La PL de CCLE en la U de A aparece explícita en acuerdos académicos, resoluciones académicas y resoluciones rectorales. Normatividad regida por las técnicas de gobierno a través de mecanismos administrativos. El análisis del discurso permite develar los contrastes entre la política explícita escrita y las políticas de facto, es decir, implícitas en la práctica, como respuesta o resistencia a la política oficial, así mismo posibilita descubrir vacíos textuales que la política explícita deja en su discurso, lo que se constituye en lo presupuesto o dado por hecho. A través de

²⁴ Spolsky prefiere referirse a la administración del lenguaje y no a la planificación, como es denominado por otros autores.

tal relación interdiscursiva e intertextual se visibiliza que la PL de CCLE surge como respuesta contingente a necesidades inmediatas, manifiestas por la comunidad académica, y no como el producto de una planificación consciente y estudiosa que conlleve a los resultados esperados. Además se descubre una política oficial poco clara, imprecisa e incoherente. En los discursos que en este capítulo se analizan, así como en los textos donde reposan los acuerdos y resoluciones se evidencia la carencia de una planificación de la política lingüística, falta de claridad en algunos de sus artículos y considerandos, así como imprecisiones e incoherencias, también se exponen tensiones que se crean entre lo que la política oficial decreta y lo que coordinadores de posgrado, estudiantes, profesionales y profesores involucrados en los procesos de certificación demandan.

Previo a la introducción de la PL de CCLE, la política con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera en la U de A había sido una práctica institucional antes de los años setenta, en tanto los cursos de inglés, francés e italiano hacían parte de los contenidos curriculares en cada uno de los programas académicos. Posteriormente desaparecen el italiano y el francés del plan de estudios de las diferentes dependencias. En el presente, en la Escuela de Idiomas, como oferta extracurricular se cuenta con los programas Multilingua, Capacitación Docente, Programa de Inglés para Profesionales (PIP) y los cursos de competencias lectora y auditiva de la Sección Servicios para procurar el acceso a la formación en diferentes idiomas para la comunidad universitaria: estudiantes de pregrado, de posgrado y docentes. En términos de certificación, la oferta se limita a cursos de competencia lectora y auditiva en inglés y francés.

Estos datos son confirmados en los discursos de algunos profesores administradores de la política:

T8.1: El acuerdo [...] 0114 del 97 es el que crea los cursos de competencia lectora para pregrado, pero anterior a ese acuerdo existían unos cursos que se llamaban *inglés técnico* y anteriores a eso habían unos cursos que se llamaban *inglés diversificado*, eh..., yo lo puedo rastrear hasta *inglés diversificado*, yo he escuchado que anterior a *inglés diversificado* había algo, pero lo que había era que cada dependencia, según su necesidad ofrecía unos cursos, [...] y esos cursos antes del 0114 estaban metidos en los pensum de los programas y tenían créditos, tenían una nota, pues, hacían parte de los programas, el 0114 lo que hizo fue sacarlos de los programas, ponerlos como requisito de grado [...], no tienen notas y no tienen créditos.

Por alguna razón, en algún momento se decidió que los cursos de idiomas ya no hicieran parte de cada programa, posiblemente diferentes factores causales llevaron a ello, pero no es del alcance de este estudio ahondar tan retrospectivamente. Desde el discurso del mismo profesor se pudo identificar una de las causas:

T8.2: P: ¿Y tú sabes por qué se toma esa decisión?

R: Yo creo que la Universidad estaba pensando como en hacer renovaciones curriculares y hacer un montón de cosas y necesitaban como bajarle al número de créditos de los programas, entonces yo creo que por eso es que sacaron esos cursos y lo volvieron requisito de grado, o sea siguen ahí, pero sin créditos.

De acuerdo a esta respuesta el cambio en la política con respecto a la enseñanza de idiomas como parte de los programas académicos obedece a causas administrativas.

La política explícita, es decir, la que figura en los documentos jurídicos, establece el deber de la Universidad de capacitar a sus estudiantes de pregrado en un idioma extranjero, pero no existe ninguna consideración pedagógica formativa en cuanto a las condiciones requeridas para procurar el aprendizaje de una lengua extranjera. Liddicoat (2004) afirma que “pocas políticas lingüísticas se refieren explícitamente a los asuntos sobre el método de la enseñanza del lenguaje” (p. 154).

El Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997 funda la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado respaldada por la Ley General de la Educación (115 de 1994), la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y la Ley sobre Ciencia y Tecnología. En este acuerdo el Artículo 7° establece como requisito obligatorio la certificación: “Para optar el título correspondiente, los estudiantes de pregrado deberán acreditar competencia lectora en una lengua extranjera en los términos de este Acuerdo”.

El Artículo 3° indica que “La lengua extranjera determinada para desarrollar competencia lectora por cada dependencia, no formará parte de sus planes de estudio” y el Artículo 8° precisa que “Los estudiantes de pregrado que ingresaron antes de la expedición de este Acuerdo, continuarán con sus cursos de lengua extranjera que hacen parte de su plan de estudios”. Con esto

queda expreso que el estudiante debe obtener la certificación por fuera de sus créditos académicos, contrario a como venía operando hasta la fecha de la expedición del acuerdo. Es así que al convertirse en requisito y en una carga académica extra, el estudiante no lo percibe como parte de la formación en su área de conocimiento, sino que lo ve en un segundo plano:

T8.3: En este momento tenemos unos problemas que consideramos que se pueden solucionar si se vuelve al modelo anterior, por ejemplo, tenemos unos niveles de deserción muy altos, pero eso es porque los estudiantes, si tienen otras responsabilidades, que les están tomando mucho tiempo y mucho esfuerzo, entonces ellos empiezan a descartar cosas, y yo creo que la primera opción en la que ellos piensan es los cursos de competencia lectora.

Anterior al Acuerdo Académico 0114, la PL de CCLE ya se había oficializado por medio del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997. En su Artículo 1 se establece la política de la competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de posgrado en la Universidad de Antioquia.²⁵

Al analizar ambos acuerdos, encontramos una inconsistencia en tanto el Acuerdo Académico 0114 explicita como considerando:

Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera para aspirar a los programas de posgrado, para integrarse a los programas de investigación, para entender la cultura propia que propicia cada lengua, para competir en mejores condiciones en el mercado laboral, y para acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.

Resaltando las palabras textuales en tal considerando: “la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera para aspirar a los programas de posgrado [...]”, es factible asumir que el estudiante no tendría que presentar de nuevo el examen o tomar los cursos que le certificarían dicha competencia para acceder a un posgrado. Primero, porque ya la ha obtenido —de otro modo no hubiese podido adquirir el título de pregrado—; y segundo, porque la política indica claramente que la capacitación de los

²⁵ “Artículo 1º: Establecer como requisito de admisión a cualquier programa de posgrado la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera”.

estudiantes de pregrado en lengua extranjera es “para aspirar” a los programas de posgrado. Así es percibido por una de las coordinadoras del programa de posgrados en una de las dependencias de la Universidad:

T23.1: Yo pienso que la Universidad tiene que revisar esa política y trazar unas estrategias que permitan que los estudiantes cuando salen de pregrado tienen al menos suficiencia en lectura en inglés, eso facilitaría el acceso a los posgrados, es decir no hay razón para que un estudiante que termina el pregrado, que ha hecho unos cursos en lengua extranjera deba presentar suficiencia en comprensión lectora, tenga que volver a repetir esos exámenes.

En contraste con lo que la política escrita implica, en la práctica el estudiante que aspira a posgrado tiene que obtener de nuevo la certificación, no importa si recientemente ha obtenido su título de pregrado (lo que no hubiera sido posible de no haber presentado su certificado). Esta situación es incoherente no sólo porque se desacredita la formación que la misma Universidad le ha dado a este estudiante, así se entiende considerando el alto nivel de calidad que la política documentada implica frente a la capacitación en lengua extranjera, sino además porque hay otra regulación en la política que no aparece en los acuerdos y es que la certificación tiene una caducidad de dos años. La política que determina la vigencia del certificado aparece explícita en las resoluciones rectorales que rigen el requisito de lengua para la convocatoria docente, pero igual aplica en la práctica para los acuerdos académicos de pregrado y posgrado.

Teniendo en cuenta los dos aspectos mencionados: el nivel de calidad que promete la política en cuanto a la capacitación en lengua extranjera para los estudiantes y la regulación de caducidad de la certificación a dos años, la cual opera en la práctica, mas no expresa de manera clara en la documentación oficial, la política no es consecuente con el estudiante de pregrado quien habiendo obtenido su certificado dentro de los límites de ese tiempo antes de presentarse a la maestría, tal certificado no le sea válido para ingresar a ésta. Como política de facto, algunas posiciones en el grupo de profesores, a quienes se les ha responsabilizado de la aplicación de la PL de CCLE, justifican esta práctica desde la prescripción que un estudiante de posgrado debe tener un nivel de competencia en lengua extranjera superior al de un estudiante de pregrado, y por lo tanto el nivel de dificultad del examen de posgrado es mayoral nivel de dificultad del examen que presentan los estudiantes de pregrado. Esta posición tendría sentido si se compara al

estudiante de pregrado con el de posgrado, una vez este último haya terminado sus estudios superiores, durante los cuales, se asume, haya continuado su formación en un idioma extranjero, pero para la admisión su situación no dista mucho de la del estudiante recién graduado del pregrado. A no ser que se asuma, además, que todo estudiante que termina su pregrado, deba continuar con estudios en un programa intermedio entre pregrado y posgrado para proseguir su formación en lengua extranjera antes de buscar ingreso a una especialización, maestría o doctorado. La política oficial no indica que así deba ser, no obstante en la práctica tal parece ser la exigencia.

La poca claridad de la política deja también en el vacío las regulaciones que aplican cuando la certificación es obtenida a través del curso, como ya se anotó en el capítulo 2, esto es, no explicita si los dos años de caducidad aplican para la certificación obtenida por medio del curso. Tampoco hay criterios explícitos para determinar por qué unos certificados tienen mayor periodo de caducidad que otros, o incluso porque algunos como los de francés (DALF) no caducan. Estas decisiones son tomadas de manera contingente cuando, de manera aislada, alguna persona aboga por su derecho a certificación apoyada en el hecho de haber tomado un curso.

Desde otra perspectiva, la de los sujetos que deben demostrar la competencia en lengua extranjera, hay resistencia a la política, entre otros aspectos, por la regulación que determina la caducidad de la certificación:

T22.1²⁶: Eso de decir a la gente: usted tiene la competencia hoy y dentro de dos años no la tiene, me parece absurdo, me parece que eso no tiene... quedaría como parte de la evaluación y de suponer que la gente no tiene... otra vez tiene que certificar, como si cada dos años se olvidara eso.

El sujeto de este discurso explícitamente rechaza la PL de CCLE desde una valoración negativa frente al Artículo 4° de la Resolución Rectoral 29818 del 10 de marzo de 2010 (ver

²⁶ Este discurso corresponde a un profesor vinculado a la Facultad de Artes, quien en su carrera profesional ha tenido que certificar repetidas veces cada una de las competencias lingüísticas: lectora, auditiva, oral y escrita, inicialmente para la maestría, luego para doctorado, y finalmente para vinculación docente, debido a que habiéndolas obtenido alguna vez, los certificados cada vez han caducado.

Anexo No. 3), que rige para la selección de profesores a ser vinculados y que determina: “Los certificados de competencia tendrán vigencia máxima de dos (2) años, contados a partir de la fecha de su expedición y hasta la fecha de apertura del concurso”. Su posición frente a tal dictamen queda clara cuando lo juzga de “absurdo”. Además en el enunciado que deja a medio camino: “[...] me parece que eso no tiene...” deja entrever una carencia en la política “no tiene”, y puede inferirse que aquello a lo que iba a referirse, aquella carencia de la política es *racionalidad*, en tanto se apoya en un supuesto. Esta implicación es válida considerando la continuación de su enunciado: “quedaría como parte de la evaluación y de suponer que la gente no tiene...”, el enunciado queda a medio camino, haciéndonos inferir que la palabra con la que terminaría su idea es la que haría referencia a la competencia en lengua extranjera. Esto es posible inferirlo puesto que poco más adelante en su discurso expresa: “como si cada dos años se olvidara eso”, el referente demostrativo “eso” hace alusión a la lengua extranjera cuya competencia se certifica. El calificativo de “absurdo” que el sujeto de este discurso da a la política de caducidad adquiere significado en este último enunciado: decidir sobre un tiempo preciso que determine en qué momento ciertos conocimientos o habilidades se evaporan es algo que no tiene bases sólidas, primordialmente porque se parte de prescripciones sobre el comportamiento lingüístico de los individuos que aspiran a la certificación. De otro lado, el sujeto discursivo deja también clara su posición sobre un aspecto que apunta a lo que podría llamarse una opción individual. Es el individuo quien tiene los criterios de acuerdo a una necesidad real para decidir adquirir la competencia en una lengua extranjera:

T22.2: P: “¿No crees que se pueda olvidar? R: No, sí se puede olvidar, pero es un problema del sujeto”.

Además el productor de este texto manifiesta su rechazo a la política desde la confusión que ella le genera en tanto no le encuentra sentido al hecho de tener que volver a certificar lo que una vez se ha certificado. Se puede inferir que la política le genera confusión a partir de expresiones semánticas como “por qué” y “que no entiendo la razón”:

T22.3: Pongo el caso, si yo por ejemplo hice una maestría, y tengo la competencia auditiva, pero dentro de dos años quiero hacer otra, por qué me van a pedir otra vez la competencia auditiva que ya la hice [...] pero por qué tengo que demostrar una cosa que

ya demostré, pues no es un problema de..., es un problema en que las escuelas, la Escuela de Idiomas en este caso, se ha metido en..., que no entiendo la razón...

Otra apreciación del productor de este texto es que la política es problemática, ha sido reiterativo en el uso de la palabra “problema”, lo que refleja su rechazo a la política. Además se apoya en otros referentes para mostrar que no es un problema individual, sino común a otros individuos:

T22.4: Y he escuchado mucha gente que opina igual que yo

P: ¿Opina qué?

R: Opina eso, que no hay razón para que una persona que ya tiene su competencia la tenga que repetir, que dizque porque eso caduca, eso es como si por ejemplo yo viera un curso de introducción al derecho y dentro de dos años le dijeran: no ese curso ya no le sirve, usted tiene que hacer otro curso.

Finalmente el profesor sostiene su posición haciendo referencia a la validación del conocimiento, generando el interrogante sobre la razón que pueda fundamentar que unos conocimientos se determinen como caducados después de un tiempo, mientras otros no. A través de la forma de reportar indirectamente el discurso de otro (s): “que dizque porque eso caduca”, deja claro que tal posición no es la suya, sino la posición de otros.

Una alternativa que podría abolir la política de caducidad de la certificación a través del examen es generar procesos para propiciar a la comunidad universitaria continuidad en su formación en lengua extranjera, tanto en pregrado, como en posgrado y para los docentes, como actualmente lo hace el programa de Capacitación Docente. Programas de competencia comunicativa en los idiomas demandados por las diferentes facultades que procuren niveles de calidad y durabilidad consecuentemente con los tiempos reales que implica el aprendizaje de una lengua extranjera.

Leer las políticas explícitas sin conocimiento de lo que sucede en la realidad, sin conocimiento de las políticas de facto, ofrece un panorama ideal. Si analizamos el considerando del Acuerdo Académico 0114, equivalente al considerando 4 del Acuerdo 334, además de lo ya examinado hasta el momento, también se podría inferir que el deber de la Universidad de capacitar a los estudiantes de pregrado promete una formación muy completa en lengua

extranjera que no podría limitarse a dos semestres de competencia lectora (como realmente opera), teniendo en cuenta que el objetivo es adquirir un nivel de competencia “para integrarse a los programas de investigación, para entender la cultura propia que propicia cada lengua, para competir en mejores condiciones en el mercado laboral, y para acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información”. Logrado todo esto, un estudiante ha alcanzado altos estándares en el idioma y podría significar un nivel B2 de acuerdo al *Marco de referencia europeo*. La práctica nos muestra otra realidad: desde la visión de algunos profesores que dictan los cursos de competencia lectora, tras 160 horas de clase, la mayoría de los estudiantes de pregrado alcanzan a desarrollar algunas estrategias de lectura suficientes para abordar un texto simple con lenguaje básico, a familiarizarse con algunas estructuras gramaticales, a identificar la idea principal, las ideas secundarias que apoyan el tema desarrollado, a inferir algún vocabulario desconocido y a presentar un resumen general del texto. Muy pocos estudiantes logran el objetivo de hacer inferencias sobre la intención del autor o lo que quiso decir a partir de un ejercicio de interpretación de lo que el autor deja implícito en el texto. De esta manera, sus habilidades interpretativas en lengua extranjera, no alcanzan el desarrollo ideal para alcanzar los objetivos que se explicitan en la política. Además, su competencia lectora en otro idioma se ve afectada por los bajos niveles que tienen en la competencia lectora en lengua materna. ¿Cómo podría ser posible acceder “a diferentes y ricas fuentes de información”, todavía más difícil “entender la cultura propia que propicia cada lengua” como se afirma en el objetivo de la política oficial, con el nivel básico de competencia en lengua extranjera que obtienen los estudiantes después de dos semestres de clases? La situación no es muy disímil en posgrado.

La política no trata en ninguno de sus considerandos y artículos, aspectos que tengan que ver con lo que significa ser competente en una lengua extranjera, lo que implicaría establecer tiempos reales para tal fin, garantizar continuidad en los procesos formativos, condiciones y recursos apropiados y estándares adaptados o definidos de acuerdo a la realidad del contexto en el que se desarrolla la comunidad estudiantil y profesional de la Universidad.

El discurso de una profesora que coordina uno de los posgrados de la Universidad revela su posición frente a las condiciones que establece la política en contrasentido a las condiciones reales:

T23.2: Yo comparto la idea de que nosotros debemos impulsar la lectura de materiales en otras lenguas, especialmente en inglés, pero que no debemos ser exagerados en el puntaje que el estudiante de posgrado debe sacar, porque eso se convierte en un obstáculo para muchos estudiantes que conocen del área, que quieren hacer una maestría o que quieren hacer un doctorado y porque no sacan el puntaje que tiene estipulado la Universidad no pueden ingresar, entonces yo creo que sí vale la pena que se revise esa política, porque es que nosotros como colombianos no tenemos una tradición, ni una formación en bilingüismo, y tendríamos primero que transformar la educación para posteriormente hacer esas exigencias, pero no ahora.

La profesora expresa su posición frente a la importancia de desarrollar la competencia lectora en lengua extranjera, “especialmente en inglés”, no obstante deja implícito que los estándares que se fijan para aspirar a la certificación están por encima de la competencia real de los estudiantes en nuestro contexto.

Vale la pena revisar los estándares que perfilan el examen de certificación en relación a los procesos y las condiciones reales de aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro contexto, procurando que la respuesta esperada en los eventos de evaluación corresponda al tipo de competencias lingüísticas y comunicativas que se buscan desarrollar a través de los cursos.

Sin embargo, desde una posición vertical, se parte de políticas de calidad ya determinadas por estándares internacionales de competitividad, y de este modo la política lingüística se direcciona a mostrar resultados, es decir, la certificación y la acreditación se revisten esencialmente de lo que se muestra y no tanto de lo que se es.

La percepción de un estudiante de posgrado sobre la coherencia entre la certificación y el estado real de la competencia en lengua extranjera queda implícita cuando relata su experiencia en la búsqueda de esta certificación:

T18.1:Yo presenté el examen de competencia auditiva tres veces, yo pensé que con la formación que tenía hasta ese momento, podía superar esa prueba, no pensé que realmente fuera como tan difícil, como de un nivel tan avanzado, yo había hecho en Multilingua, después hice los cursos de competencia lectora, después de eso, cursos particulares, en Wiston Salem, y pensaba que para lo que se requería el nivel de

competencia auditiva, yo podía, pues podía certificarlo con el examen, intenté tres veces y no pude hasta que el coordinador de Servicios me recomendó que hiciera el curso de competencia, si a mí me preguntaran en este momento que si realmente yo considero que fui certificado como habilidad para, en el caso pues auditivo, yo diría que no, siento que fue un curso organizado por la..., por la necesidad misma de obtener el certificado.

De un lado, pese a su preparación en lengua extranjera a través de diferentes cursos y buena inversión de tiempo, el estudiante no aprueba por tres ocasiones el examen de competencia auditiva, él consideraba tener la competencia suficiente, no obstante los exámenes demuestran lo contrario. De otro lado, un solo curso en competencia auditiva lo lleva a obtener la certificación, pero de acuerdo a su percepción tal certificado no corresponde a su verdadera competencia en comprensión auditiva de textos en lengua extranjera.

Definir el comportamiento lingüístico en la comunidad académica de la U de A desde una perspectiva descriptiva y no prescriptiva implica conocer las condiciones particulares y diversas de los diferentes individuos frente al aprendizaje de una lengua extranjera. Si hay interés y voluntad administrativa para llevar a cabo acciones que conlleven a que la comunidad académica de la Universidad adquiera la competencia en lengua extranjera, es necesaria una evaluación de las necesidades e intereses reales de los estudiantes, profesionales y docentes, de las condiciones económicas, cognitivas, afectivas y educativas que deben acompañar todo proceso formativo que busque ser efectivo.

Una vez hecho un estudio riguroso de necesidades y condiciones reales, además de un análisis de los conceptos de *lengua, conocimiento y competencias* que se busque promover a través del lenguaje, es necesario alimentar la propuesta metodológica para enriquecer los cursos de idiomas en nuestra Universidad.

Al procurarse la alta calidad y continuidad de los procesos formativos de la competencia en lengua extranjera a través de los cursos, es incoherente permitir la desacreditación e invalidación de tal formación por una contra política que rige el requisito de certificación, el cual no solamente pretende demostrar competencias en muchos casos ficticias, sino que además caduca a los dos años.

La continua derogación de unos acuerdos y resoluciones por otros en la política documentada evidencia las respuestas y resistencias que desde la práctica se generan con relación a las regulaciones oficiales. Como respuesta a las necesidades de la comunidad universitaria se oficializó en el Acuerdo Académico 334 de 2008 la opción de certificar la competencia lectora en pregrado a través de la aprobación de los cinco niveles en el programa Multilingua²⁷. Esta acción es un paso hacia la reestructuración de la política desde las prácticas y posibilidades reales del contexto. Es de anotar que esta respuesta no fue el resultado de una planificación, sino una respuesta contingente a la exigencia de unas estudiantes de derecho que abogaron por la validación de su competencia lectora en lengua extranjera adquirida a través de los cinco niveles que aprobaron en el programa mencionado. A partir de ahí se consideró la oficialización de tal política, lo que tiene sentido dado que se trata de 400 horas de capacitación en la competencia comunicativa, que integra las cuatro habilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura. Por tanto es válida la homologación de tal programa y así mismo podría suceder con todos los demás programas que posee la Escuela de Idiomas, entre los cuales hay unos que superan la intensidad horaria de 600 horas; y deberían considerarse no sólo para certificar la competencia lectora, sino además la auditiva y la comunicativa, y no sólo para pregrado sino también para posgrado, pues la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera no necesariamente sucede de forma lineal y sincrónica de acuerdo al nivel profesional. Las experiencias en cuanto al acercamiento a una lengua extranjera son tan diversas, como diversas son las necesidades.

El comité de Sección Servicios está actualmente trabajando en el estudio y definición de estándares para determinar qué programas que se ofrecen en la Escuela pueden llevar a la certificación. Razón de peso para pensar además en una política lingüística que se enfoque más de lleno a la cualificación de los cursos.

²⁷Artículo 3º: Los estudiantes de pregrado podrán demostrar competencia lectora en lengua extranjera así: [...] 3. Aprobando todos los niveles del programa Multilingua en el idioma establecido por la Dependencia Académica a la cual está inscrito el pregrado. Acuerdo Académico 334.

Una política que le apunte más a los procesos formativos en lengua extranjera conllevaría también a disminuir inconsistencias entre lo que se presenta en el papel oficial y lo que sucede realmente en términos de competencia comunicativa en lengua extranjera.

Además de las inconsistencias ya mencionadas, la práctica de caducidad de la certificación aplica para unos idiomas y para otros no, es el caso del francés cuyo certificado no caduca nunca, como ya se había anotado previamente. La base para tal decisión parte del supuesto que T3.4: “quien aprueba un examen de francés es porque realmente sabe y eso no se olvida”, posición que hace cuestionar la validez de los conocimientos certificados en otro idioma:

T3.5: Lo que pasa es que esos exámenes... por ejemplo los exámenes en francés no caducan, los del DELF, DALF son pa' toda la vida, porque esos exámenes son mucho más completos porque te evalúan todas las habilidades y porque se supone que esos conocimientos no se te van a ir.

El sujeto discursivo en este texto ha expresado que quien aprueba el examen de francés tiene “conocimientos [que] no se te van a ir” ¿Qué le hace dudar de la competencia comunicativa en lengua extranjera de un individuo que la ha certificado en otro idioma?, ¿el tipo de examen?, y de ser así, si el examen de francés está diseñado de tal forma que lo hace fiable en cuanto a la competencia que a través de este se certifica, entonces, ¿qué se puede inferir de la confiabilidad de los exámenes en otros idiomas, cuándo se afirma que los exámenes de francés “son mucho más completos”?

T13.2: Pero esos exámenes por ejemplo de lectura que la gente los presenta una vez porque los necesitan y que se preparan sólo para eso, con toda seguridad si ellos presentan ese mismo examen al año, ya no se acuerdan.

Se parte de un supuesto, como lo expresa la persona entrevistada, donde los estudiantes “se preparan sólo para eso [el examen]”, afirmación que desacredita la validez de la certificación. Si el certificado es tan válido en tanto demuestra la competencia del evaluado, una vez adquirido, éste es un indicador de que la competencia ya hace parte del individuo evaluado, y en esta lógica entonces ¿por qué caduca?

Seguimos hablando así de la práctica de una política que se preocupa más por demostrar que por ser. Una oferta continua de formación en lengua extranjera como política para toda la comunidad universitaria se orientaría al logro de los objetivos de la política, consecuente con los considerandos que establece: “Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de posgrado en competencias lectora, comunicativa y auditiva para facilitar el acceso a la información científica y el intercambio académico con pares”²⁸.

Con “formación continua” me refiero a la oferta de cursos a lo largo de toda la carrera profesional, tanto dentro como fuera del pensum de todos los programas de la Universidad de Antioquia, para pregrado, posgrado y para profesores vinculados. Es el caso de programas como Multilingua y Capacitación Docente, que representan un buen modelo a seguir en tanto ofrecen continuamente los cursos para procurar el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes y profesores. Es en este tipo de propuestas hacia donde se debe direccionar la política lingüística y no generar mecanismos como el examen y la certificación que conllevan a la desviación de los objetivos por el solo cumplimiento de un requisito.

Como se expuso en el capítulo 2, es evidente la cantidad de cambios que ha sufrido la política, no solamente en los acuerdos académicos, también en las resoluciones rectorales. En tal capítulo se intentó exponer las razones que han conllevado a las derogaciones hechas a la PL de CCLE desde el análisis de la política documentada. En este apartado, además de la política explícita, pero sustentado en el discurso de los actores implicados en los procesos de certificación, se expone otra perspectiva. Es así que al analizar el tipo de cambios que ha habido en la política, encontramos que algunas de las derogaciones obedecen a la necesidad de hacer precisiones, de modo que se limite la posibilidad de diversas interpretaciones:

T8.4. P: ¿A qué se debe ese cambio?

R: a que había que actualizar ciertas cosas, por ejemplo había que hacer claridad en los puntajes mínimos en ciertos exámenes que no existían en el 97 y dejaban a la gente, no le daban claridad a las personas cuando leían el acuerdo, entonces leían: “vea usted puede

²⁸ Considerando No. 5 del Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre de 2008.

certificar a través de esta prueba internacional” pero no le decía el mínimo cuánto, no le decía, eso obedece más como a ciertas necesidades de las personas.

Es el caso del Acuerdo 264 donde se establecen explícitamente por primera vez los puntajes mínimos de paso con base en los diferentes niveles de formación académica y dependiendo del tipo de certificación.

Sin embargo esos cambios también se dan como respuesta a las necesidades de los aspirantes a los posgrados, especialmente por demanda de los coordinadores de estos. En el texto anterior el profesor lo afirmaba así: “[...] eso obedece más como a ciertas necesidades de las personas”. Otro discurso del grupo administrador de la política lo confirma:

T1.2: Lo que pasa es que al final no hubo un cambio muy sustancial y los cambios son más circunstanciales, o sea hubo cambios no basados como en...en...cómo concebir una política lingüística en sí, sino más en cuestiones de que los posgrados no se estaban llenando, en que había mucho estudiante que no, [...] pues que los programas de posgrado no se estaban llenando, que se estaban quedando desiertos, que muchas personas no pueden acceder por la competencia lectora, o por cualquier otra prueba de suficiencia, entonces los cambios que se introdujeron es básicamente pensando en que la gente pueda acceder, pero no es más, no hay como mucho detrás de eso.

Mientras que la razón que expresa el profesor para explicar los cambios en las especificaciones de la política pertenecen a la categoría de políticas *covert*, pues no se explicitan en ningún considerando, algunas justificaciones sí corresponden a la categoría de políticas *overt*, como aparece en algunas resoluciones rectorales, con respecto a algunos cambios hechos en los puntajes mínimos de paso: “Que en criterio de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, los puntajes exigidos para las pruebas que acreditan comprensión en los idiomas inglés y francés, deben reducirse”. Es así que los puntajes establecidos en La Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002 son: “80 en la prueba Michigan, 550puntos en la prueba TOEFL presentada en papel, 213puntos cuando sea en computador. [...] para el idioma francés [...] 12 sobre 20en el Test de Acceso al DALF, TAD o en su lugar, acreditar el DELF 2º Grado, son

reducidos en las resoluciones posteriores del 2005 y el 2006²⁹: en la prueba Michigan MELICET 70 puntos como promedio general, sin que el puntaje de alguna de las habilidades sea inferior a 65 puntos; o 500 puntos en la prueba TOEFL presentada en papel, o 173 puntos cuando sea en formato electrónico.

Estos puntajes no sólo son reducidos en las pruebas de inglés, así mismo en las de francés y para los candidatos a vinculación con la Escuela de Idiomas, de 95% bajó a 90%, de acuerdo al criterio del grupo administrador de la PL. Luego en la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009, desaparece la prueba Michigan MELICET y en su reemplazo aparece la diseñada por la Escuela de Idiomas: “El valor para considerar válida la prueba ofrecida por la Escuela de Idiomas es de 70% como promedio general, sin que el puntaje de alguna de las habilidades sea inferior a 65%.” La política vigente para convocatoria docente, es decir, la Resolución Rectoral 29818 del 10 de marzo de 2010, se diferencia de la anterior en lo que compete al puntaje en su Parágrafo 2: “El valor para considerar válida la prueba ofrecida por la Escuela de Idiomas es de 70% como promedio general.”

No hay una explicación académica sobre las razones que conllevan a las oscilaciones en el puntaje, ni cuáles son los criterios que justifican la diferencia entre el puntaje exigido para un estudiante de doctorado y un docente aspirante a vinculación por convocatoria de méritos. Lo único que se explicita al respecto es para el docente que aspira a vinculación en la Escuela de Idiomas.

El considerando 7 de la Resolución Rectoral 29818 explicita la razón por la cual al docente de la Escuela de Idiomas se le exige un puntaje más elevado en la prueba para aplicar a la convocatoria de méritos:

7. Que [...] en razón a la calidad y exigencias académicas requeridas para los docentes que se vinculen a la Escuela de Idiomas, será necesario establecer unas

²⁹Considerando No. 3 de la Resolución Rectoral 20664 del 29 de abril de 2005 y la Resolución Rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006.

condiciones diferentes para dichos aspirantes en lo que tiene que ver con la acreditación del requisito de la segunda lengua.

En tal resolución tampoco se explica la razón por la cual, en comparación con el candidato a doctorado, el profesor aspirante a vinculación en cualquier área, deba alcanzar un puntaje más alto. Para este el promedio como nivel de paso exigido entre la prueba de competencia lectora, la de competencia auditiva y la de competencia comunicativa es de 70 puntos; para el estudiante de doctorado el promedio entre las tres pruebas debe alcanzar 64. Incomprensible, además, teniendo en cuenta el alto nivel académico de un estudiante de doctorado y que la Universidad alcanza escasamente un 30% de docentes con este título en su totalidad de profesores vinculados.

También resulta incoherente que a los estudiantes egresados de la Escuela de Idiomas se les exija la competencia lectora en lengua extranjera para ingresar a estudios de posgrado y posteriormente la competencia auditiva para aspirar al título. Así mismo la comunicativa para doctorado o para participar en convocatoria docente. La hoja de vida académica del estudiante o profesor y su título como licenciado en la enseñanza de lenguas extranjeras o traductor sería suficiente para comprobar su adquisición de las diferentes competencias comunicativas en lengua extranjera, exigidas para estudios de posgrado según lo decreta la política. Esto es una muestra de cómo se desacredita la calidad de un programa académico de la Universidad por una política de certificación.

Los cambios que se suceden en la PL de CCLE, como ha sido evidente, obedecen a diferentes razones, unas expresas, otras implícitas y otras que corresponden a una agenda oculta. Entre los cambios hechos explícitos está el caso de la Facultad de Medicina, donde fue aceptada la solicitud de incluir el examen de competencia lectora en el examen de conocimientos médicos:

Para certificar la competencia lectora se hará, concomitantemente con el examen de conocimientos médicos, uno de comprensión lectora del inglés, elaborado y calificado

por la Escuela de Idiomas de la Universidad, el cual debe ser aprobado para ser admitido. No se admitirán otras formas de demostrar la competencia lectora.³⁰

Y en el mismo párrafo decreta: “La Facultad de Medicina sólo aceptará, como lengua extranjera en sus exámenes de admisión a los posgrados, el idioma inglés según el Acuerdo Académico 298 de 2007.”

Shohamy (2006) afirma que es a través de las políticas lingüísticas que se toman decisiones con relación a las lenguas preferidas a ser legitimadas, usadas, aprendidas y enseñadas en términos de dónde, cuándo y en qué contextos.

Sin embargo, lo que no explicita esta política en el párrafo que compete a la Facultad de Medicina es que el contenido del examen de inglés es sobre temas del área de la salud. Beneficio que no aplica al resto de la comunidad universitaria:

T1.3: Solamente hay una petición particular de la Facultad de Medicina que es como la única que se atiende, pero es porque la Facultad de Medicina tiene como una reglamentación un poquito diferente al resto de la Universidad, en términos de lengua, de resto a todo el mundo se le hace el mismo examen, porque el objetivo es como lo hemos dicho varias veces, no es centrarnos en lectura específica sino que la gente tenga la habilidad en general.

Se infiere que el contenido temático del examen para medicina es sobre salud cuando en este discurso su productor dice “lectura específica”, en oposición a lo que él mismo refiere como “la habilidad en general”.

La fundamentación que respalda la decisión de incluir en el examen temas diversos de diferentes disciplinas del conocimiento es la posición ideológica sobre lo que se considera un “lector universal”. Se entiende con ello que un individuo verdaderamente competente en lengua extranjera debe ser capaz de comprender un texto sobre cualquier tema. Esta posición desatiende una cualidad esencial en la evaluación del lenguaje: el conocimiento temático del sujeto que toma

³⁰ Párrafo 1 del Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre de 2008

la prueba. Leer, escuchar, conversar o escribir en una lengua distinta a la materna se facilita si quien emprende esta tarea se enfrenta a un texto cuyo tema le es familiar. Es probable que un individuo tenga el conocimiento lingüístico suficiente para entender un texto en inglés, pero si el tema del texto es totalmente desconocido para él, se hace muy difícil una apropiada comprensión, además el individuo no se dispone afectivamente a la tarea porque el tema no genera un ambiente afectivo propicio para concentrarse en la lectura del texto.

Las voces de los participantes en este estudio lo expresan de este modo:

T25.1:³¹ Cuando uno se enfrenta a un examen, no es solamente la pregunta que hay ahí, sino que hay unos elementos previos al examen donde uno se supone tiene una fortaleza, si cuando uno va a presentar un examen del área del conocimiento de uno, sabe que hay unas cosas que están por fuera del examen y que uno las debe manejar, no sé cómo denominar ese conocimiento, un conocimiento pre-test.

P: O sea, estrategias para manejar un examen, o ¿qué?

R: No, o sea ese conocimiento que incluso está por fuera del texto de información que a uno le pasan, cuando uno va a leer, por ejemplo, una lectura sobre el Estado en español, o sea vos estás haciendo una lectura del Estado, pero vos tenés unos conocimientos previos al autor sobre el Estado, entonces desde ahí tenés una posibilidad de análisis diferente.

La interacción que se presenta en el anterior texto nos sitúa en un evento de negociación del significado. El entrevistado inicia haciendo una representación del examen en cuanto a su contenido, su discurso implica que en un examen hay más que contenido lingüístico “no es solamente la pregunta que hay ahí”, hay contenido temático, y que éste último no es totalmente explícito, pues un examen a la larga es un texto y como tal hay presencia en él de otros textos, es intertextual, la presencia de otros textos dentro del texto es visible, y por lo tanto, interpretable para el lector que tiene un conocimiento previo de los contextos en que se sitúa el tema en cuestión “hay unos elementos previos al examen donde uno se supone tiene una fortaleza”. Para quien carezca de este conocimiento previo *background* o *recursos interpretativos*, como lo denomina Fairclough (2001, 2003), por más que pueda decodificar de un idioma a otro, le será

³¹ Este texto corresponde a un profesor ocasional de la Universidad de Antioquia, quien no ha logrado aplicar a la convocatoria de méritos para vinculación docente ya que no ha podido aprobar los exámenes.

difícil la interpretación a fondo del texto. Las preguntas de inferencia que hacen parte de los exámenes internacionales estandarizados obligan este nivel de comprensión. Por ello es de vital importancia que en el diseño o adaptación de los exámenes se considere la selección temática pertinente a la audiencia a quien va dirigida la prueba, de modo que el sujeto evaluado tenga los recursos, el conocimiento previo para hacer interpretaciones sobre elementos implícitos en el texto, lo que se asume que el lector conoce o con lo que está familiarizado.

La entrevistadora en un momento parece perder el sentido que el interlocutor intenta dar al discurso cuando se refiere a que “hay unas cosas que están por fuera del examen y que uno las debe manejar” y buscando identificar el sentido real de su posición, pregunta: “O sea, estrategias para manejar un examen, o ¿qué?”, y es ahí donde el entrevistado reafirma su posición: “No, o sea ese conocimiento que incluso está por fuera del texto de información que a uno le pasan”. El productor de este texto está fijando su posición frente a la valoración del contenido temático del test, lo que él llama “un conocimiento pre-test”, esto parece ser lo que generó la confusión en la entrevistadora pues asumió que se refería al conocimiento previo sobre el test en sí, lo cual también es una estrategia que facilitaría la comprensión del mismo, pues el formato en que se presentan los tests, el cómo están direccionadas las preguntas y el tiempo que se determina para responderlas son también elementos que pueden afectar en determinado momento el desempeño del evaluado.

Volviendo al discurso del entrevistado, también es notable cómo él, como sujeto discursivo, acentúa su posición frente a la importancia del contenido temático del examen al indicar que incluso este aspecto influye en nuestra comprensión de un texto aun cuando se tratase de un texto en nuestro idioma “por ejemplo [...] una lectura sobre el Estado en español”. Afirma que contando con conocimiento previo sobre el tema que trata el examen se puede lograr un nivel de análisis diferente “estás haciendo una lectura del Estado, pero vos tenés unos conocimientos previos del autor sobre el Estado, entonces desde ahí tenés una posibilidad de análisis diferente”. ¿Diferente en qué sentido?, diferente a si se intentara interpretar un texto cuyo tema no es familiar para el individuo evaluado. Desde el discurso del profesor entrevistado, el análisis del texto permite inferir que no se trata sólo del conocimiento sobre el tema, el contar con “conocimientos previos del autor” del que se cita un tema en particular influye en la interpretación que podamos hacer del texto.

Es pertinente por lo tanto analizar el contenido del examen a ser implementado, no sólo en términos del conocimiento lingüístico que se considera el evaluado está en condiciones de responder, sino además el conocimiento temático que el texto implica y el tipo de razonamiento e interpretación que busca evaluar. En pocas palabras, quienes diseñan o adaptan los exámenes en un contexto específico deben analizar qué tipo de conocimiento se está validando a través del examen y para quiénes es relevante tal conocimiento. Si corresponde a la validación de conocimientos construidos e interpretados en contextos y saberes específicos, o si corresponde a la validación de conocimientos hegemónicos.

La certificación de la competencia en lengua extranjera se comporta como un mecanismo para asegurar una práctica lingüística: el aprendizaje de una lengua extranjera, preferiblemente el inglés y obedeciendo a la noción de lengua estándar, se determina el corpus de dicho idioma partiendo de conceptos prescriptivos sobre lo que se considera lingüísticamente correcto; así mismo hay prescripción de lo que se considera un “lector universal” competente en diversos temas de diversas disciplinas, aun cuando no sea el campo de acción y pensamiento en el que se desenvuelve el sujeto evaluado.

Para otro profesor, actualmente vinculado por convocatoria de méritos, el contenido temático del test fue crucial para poderlo aprobar:

T22.5: P: ¿Te fue bien es qué?

R: Que pasé, fui competente.

P: ¿Te diste cuenta que puntaje obtuviste?

R: Saqué 75.

P: ¿De cuánto?

R: Hasta 75% aprobado, sí de 100, 75% [...H]ice una preparación como personal, o sea me dediqué a estudiar con el antecedente que me habían dicho que era en el tema específico, en el tema pues que yo trabajo, o que trabajaba en ese momento.

Las modificaciones hechas a la política lingüística de algún modo responden a necesidades del contexto; y aunque la PL de CCLE no nace de una planificación juiciosa, producto de una evaluación de todos los aspectos sociales, culturales, políticos educativos y económicos que debieron tenerse en cuenta, se transforma de acuerdo a las respuestas y

resistencias de los individuos implicados. Como explica Ferguson (1977: 9) en Spolsky (2004): “Todas las actividades de planificación del lenguaje suceden en escenarios (y situaciones) sociolingüísticos particulares, y la naturaleza y el alcance de la planificación sólo puede ser enteramente entendida en relación a esos escenarios (y situaciones)”. Los escenarios sociolingüísticos, complementa Spolsky, “deben ser interpretados desde la inclusión de cualquier cosa que afecte las prácticas y creencias lingüísticas o que lleve a esfuerzos de intervención.” (p. 15)

La situación expuesta hasta el momento nos revela que aunque haya una política lingüística explícita, su efecto sobre las prácticas lingüísticas no siempre se puede garantizar, y no siempre lo que explicita la política es consistente con lo que se evidencia en la práctica.

De acuerdo a Shohamy (2006), las políticas lingüísticas, de la forma como se comportan en la realidad, deben ser observadas no solamente a través de estamentos políticos declarados sino a través de una variedad de mecanismos usados para mantener las prácticas del lenguaje. Mecanismos que pueden no ser vistos como tales, sin embargo que afectan directamente las prácticas lingüísticas, y por lo tanto, para interpretar y entender las políticas lingüísticas de una sociedad es necesaria la observación de los efectos de estos mecanismos.

Frente a la política lingüística institucionalizada en la U de A y en el comportamiento lingüístico real de los sujetos implicados, se genera una diversidad de respuestas y resistencias. La tensión se centra esencialmente en el hecho de que la política lingüística opera gracias a un mecanismo que la convierte en ineludible: se trata del requisito de certificación de la competencia en lengua extranjera para acceder a titulación, a estudios de posgrados y a la vinculación docente dentro del contexto de la U de A. De otro lado, las prácticas lingüísticas de la población universitaria se configuran de acuerdo a las propias experiencias personales vividas por los individuos en su acercamiento a la lengua extranjera. Acercamiento que no sigue un único camino, dadas las diferencias contextuales de cada sujeto: culturales, socio-históricas, político-económico y cognitivas, y de ahí que las respuestas a lo que estipula la política de certificación no sean siempre las esperadas desde lo que la política explícitamente apunta. Esta situación se debe en buena medida a que, en oposición a la diversidad y complejidad de comportamientos

lingüísticos que presenta una comunidad en particular, las políticas lingüísticas, las políticas lingüísticas educativas y las pruebas del lenguaje, como lo afirma Shohamy (2006), sirven como armas utilizadas por las autoridades para imponer políticas de una manera vertical *top-down*, desatendiendo al hecho de que las políticas lingüísticas reúnen un conjunto de principios en cuanto al comportamiento del lenguaje que tiende a variar de un contexto a otro dado que

[...] cuando se trata de la cuestión lingüística, se trata de una identidad, una existencia, un derecho, una dignidad, y del ser o no ser en general. Con lo cual, las dominaciones lingüísticas que generan una jerarquización sociolingüística entre las diferentes comunidades lingüísticas y las lenguas, por más que duren años y años encontrarán una respuesta y una resistencia (Moustaoui, 2007: 12)

La planificación de una política lingüística exige no solamente tener presente todos los aspectos contextuales mencionados, de modo que su implementación pueda ser más asertiva, sino además, y principalmente, cumplir con principios tales como la justicia y la democracia.

En cuanto a las resoluciones rectorales que determinan la PL de CCLE para los profesores aspirantes a vinculación por convocatoria de méritos, la justicia y la democracia se ven particularmente implicadas. El mismo impacto lo perciben los aspirantes a estudios de posgrado, en tanto la PL establece la certificación como requisito para poder acceder a vinculación docente y a estudios de posgrado en la Universidad de Antioquia. El certificado funciona como un filtro, un obstáculo, pues no importa que tan alta sea la evaluación obtenida en otros aspectos que definen el perfil de docente universitario o estudiante de posgrado. La hoja de vida académica del postulante, su proyecto de investigación, la experiencia docente e investigativa, etc., pueden cumplir con los estándares definidos, y en ocasiones, hasta superarlos, no obstante la no competencia en lengua extranjera determina el rechazo en la convocatoria. Es por lo tanto una política que carece de los sentidos de justicia y de democracia, pues clasifica y selecciona a aquellos que manejan un conocimiento hegemónico de aquellos que no lo tienen, y excluye a estos últimos. Entendible sería que tal conocimiento fuera realmente esencial para que el profesor o estudiante postulante pudiera desarrollar sus conocimientos e investigación en la respectiva disciplina de su competencia. Pero es un hecho que hasta la fecha un gran porcentaje de nuestros reconocidos docentes e investigadores han terminado sus estudios de posgrado, han hecho investigación para la Universidad, han compartido su conocimiento y experiencia, e incluso

interactuado con pares académicos internacionales; lo más esencial además: ayudado a formar a miles de estudiantes, sin haber necesitado hablar y comprender inglés u otro idioma.

De otro lado, la exigencia hecha al profesor sobre el manejo de una lengua extranjera corresponde a los mismos considerandos que aplican para el aspirante a doctorado, sólo que el profesor debe cumplir con unos estándares superiores. En consecuencia, se parte del supuesto de que el profesor universitario debe manejar un idioma extranjero para acceder a fuentes académicas y científicas en dicha lengua e involucrar a sus estudiantes en la búsqueda de información en lengua extranjera, y de este modo fortalecer la política desde el pregrado. No obstante en la práctica son muy pocos los docentes que llevan al aula de clase fuentes bibliográficas en otro idioma diferente al español para que sus estudiantes trabajen con tal material.

T7.1: Tú le exiges aun profesor saber inglés, o saber otro idioma, muchos se preparan para el examen y después nunca lo vuelven a utilizar, ¿cierto? Por ejemplo, digamos, típico: Facultad de Derecho, si ese profesor nunca más vuelve a utilizar eso, conozco personas aquí en la Facultad de Derecho que presentaron el examen de italiano, se prepararon para el examen, presentaron el examen, si tú preguntas tres, cuatro años después qué saben de italiano y si siguieron practicando el italiano, o si lo practican con sus estudiantes, si han hecho relaciones internacionales con profesores en italiano, vas a encontrar que no, que absolutamente nada, entonces se vuelve un requisito, pero no es un asunto de calidad para cumplir con lo que se requiere como política y es que seamos bilingües.

El texto anterior sugiere, como se había visto en otros textos, que muchos aspirantes a la certificación se preparan sólo para el examen y no emprenden realmente un proceso de adquisición de la competencia comunicativa, lo que una vez más desvirtúa la credibilidad de la certificación. Fomentar prácticas de enseñanza y aprendizaje en nuestras aulas a través de bibliografía en lengua extranjera para acceder a información de primera mano, es un proyecto que exige acciones más contundentes y consecuentes que vayan mucho más allá de políticas aparentes ostentando cartones que certifican competencias ficticias.

La PL de CCLE en la U de A debe ser analizada tanto desde lo que explicita a través de los acuerdos y resoluciones, como desde las prácticas lingüísticas de su comunidad académica

focal. Sería deseable que la política lingüística fuera el resultado de la planificación, si comprendemos como lo hace Fettes (1997: 14) en Hornberger (2006) que

[...] la planificación del lenguaje [...] tiene que estar conectada a la evaluación crítica de la política lingüística: la primera proveyendo estándares de racionalidad y efectividad, la segunda evaluando esas ideas en contraste con la práctica real con el fin de promover el desarrollo de unos modelos mejores de planificación del lenguaje (p. 25).

Para describir la administración lingüística, Spolsky (2004) sugiere utilizar la taxonomía de Cooper (1989:31): “Quién planea qué, para quién y cómo” (p.14). En este orden de ideas, es pertinente preguntarnos: ¿Qué respalda la PL de CCLE en la U de A?, ¿Cuáles son los fines de tal política?, ¿Hubo planificación de la política?, ¿Cómo se administra?, ¿A quiénes favorece?, ¿Qué relación hay entre los fines fundamentales de la política lingüística en la U de A y el requisito de certificación?, ¿Cómo percibe la comunidad académica la PL de CCLE?, ¿Qué se espera lograr con la implementación de tal política? y ¿Qué efectos y consecuencias genera? Cuestiones que se han tratado en parte en este capítulo y son complementadas en otros con el ánimo de suscitar la reflexión sobre la necesidad de planificar una política lingüística en la U de A coherente con las necesidades y las condiciones de nuestros estudiantes, profesionales y docentes y con nuestro contexto político, social, cultural y económico.

5. LA CONNOTACIÓN SEMÁNTICA DE LOS CONCEPTOS *POLÍTICA LINGÜÍSTICA* Y *CERTIFICACIÓN* EN UN ORDEN DEL DISCURSO QUE REPRESENTA LO UNO POR LO OTRO

El análisis de los textos fragmentados que se presenta en este capítulo devela cómo el poder de un tipo de discurso, el de aquellos que administran la política lingüística, conlleva a que la política de certificación de la competencia en lengua extranjera sea validada por inculcación de una política que se fundamenta en la importancia de adquirir la competencia en lengua extranjera.

El concepto *política lingüística* atraviesa por diferentes acomodaciones en el discurso. La variedad de acomodaciones utilizadas hace que, en ocasiones, haya imprecisión cuando se hace referencia a tal concepto. En los discursos se identifican conceptos tan generales como *política* y *política lingüística*; otros no tan generales: *política lingüística educativa*, *política de la lengua extranjera*; y otros mucho más específicos como *política de competencia en lengua extranjera*, así denominada en los acuerdos académicos; y *política lingüística de la competencia lectora / auditiva / comunicativa en lengua extranjera*, dependiendo de la competencia específica que se exija certificar. Es entendible por lo tanto, como explican Bergholtz y Tarp (2004: 3), que “con tantos ámbitos de aplicación (no nos sorprenda que) también haya un sinfín de conceptos y definiciones de lo que se entiende por política lingüística”.

La política de la lengua extranjera en la Universidad de Antioquia, afirmada por el requisito de certificación de la competencia lectora, auditiva y comunicativa, según se demande, se inscribe dentro de la definición de política lingüística, pues tiene que ver con cuestiones lingüísticas y decisiones al respecto dentro de un contexto institucional. Visto desde otro ángulo, corresponde a la definición de *política lingüística*...

para referirse tanto al conjunto de leyes, reglamentos y normas que establecen las condiciones de unas lenguas, incluso sus derechos frente a otras lenguas, y lo que es la lengua correcta, como a las diversas formas de iniciativa que se emprendan para activamente fomentar, consolidar y proteger una (o varias) lengua(s) (Jarvad, 2001: 18, en Bergholtz y Tarp, 2004: 3).

La política de certificación es una de esas iniciativas para asegurar la política lingüística dentro de la Universidad. La certificación cumple así un doble juego: es el mecanismo que hace operable la política lingüística y a su vez se consolida como política, pues es para la certificación que se prescriben estatutos, decretos, resoluciones, acuerdos y procedimientos. Es la certificación, y no tanto así la competencia real en lengua extranjera, la que finalmente determina la admisión y titulación en estudios superiores, así como la vinculación docente. En estas circunstancias, lograr la certificación es lo que regula y prescribe comportamientos, en ocasiones, por ejemplo, el abandono de todo deseo de aprender otra lengua. El análisis de los discursos recogidos en este estudio busca mostrar cómo la certificación es lo que se convierte en el fin y no tanto así el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es por esa doble función de la certificación en un orden social, que en este estudio incluyo una nueva acomodación desde mi propio discurso: “la política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera”, y así lo he nombrado a lo largo de este trabajo, a través de las iniciales PL de CCLE, atendiendo al hecho de que las políticas no son sólo las que se determinan desde el papel con carácter oficial, sino las que se viven en la práctica y que son consideradas por Shiffman (1996), citado por Shohamy (2006), como las políticas reales, y aun cuando no se les nombre, son con las que funcionamos.

Sobre la certificación hay una serie de acuerdos académicos y resoluciones rectorales derogándose continuamente (ver Anexo No. 1). Esto junto con la práctica asidua de estudiantes, profesionales y docentes buscando la certificación, conllevan a consolidarla cada vez más como política. La oficina de Sección Servicios de la Escuela de Idiomas no cesa de recibir llamadas y visitas de estudiantes y profesionales buscando acceder a la certificación. Es por ello que acomodo el término *certificación* a la política, pues aunque opera como el mecanismo para hacer cumplir la política de competencia en lengua extranjera, realmente llega a representar un papel protagonista, dejando en segundo plano el aprendizaje. Mensualmente cientos de personas³²

³² Sumando estudiantes de pregrado, posgrado y docentes, el Balance Social de 2010 de la Escuela de Idiomas revela una cifra de 4.884 personas que presentaron examen de certificación en dicho año.

presentan las pruebas para certificar la competencia en lengua extranjera en la U de A. Sin incluir los cursos que también cumplen con el fin de certificación, el Balance Social de 2010 de la Escuela de Idiomas revela una situación preocupante: un promedio de 40% entre estudiantes de posgrado y profesores que presentan el examen de certificación no pudieron acceder a estudios superiores o a convocatorias para plazas profesoriales por no haber obtenido la certificación de la competencia en lengua extranjera.³³ En pregrado el nivel de fracaso en la prueba fue mayor: de 2.788 estudiantes que presentaron el examen de competencia lectora, 1.141 lo aprobaron, lo que indica que un 69 % no logró la certificación. En las regiones³⁴ la situación es todavía mucho más seria: de 693 estudiantes entre pregrado y posgrado sólo 84 aprobaron el examen para certificar la competencia lectora, es decir, el 88% no logró la certificación.

Regresando al punto sobre los términos utilizados en los discursos analizados, en algunas ocasiones la falta de precisión al referirse a una política en particular obedeció a la poca familiaridad con el concepto, al desconocimiento del concepto, a la confusión entre un concepto y otro, al uso de la figura de la elipsis, o similarmente, a un fenómeno lingüístico muy común, la economía del lenguaje.

En el discurso de los diferentes entrevistados en este estudio, se encuentra que para referirse a la definición de la PL de CCLE se hace uso del concepto *política*, sin ningún tipo de acomodación. En otras ocasiones, la acomodación es el término *lingüística* (*la política lingüística*), a veces *certificación* (*la política de certificación*) y, en repetidas ocasiones, algunos se refieren a ella como “la política en lengua extranjera”.

³³De acuerdo al Balance Social de 2010 de la Escuela de Idiomas, 1.050 estudiantes de posgrado presentaron el examen de competencia lectora, de los cuales 526 lograron la certificación; 223 presentaron el examen de competencia auditiva, de los cuales 186 lograron la certificación; y 65 presentaron el examen de competencia comunicativa, de los cuales 28 lograron la certificación. En la convocatoria profesoral se inscribieron para el examen de suficiencia 65 profesores, de los cuales 39 obtuvieron la certificación.

³⁴Municipios donde la U de A, a través de la Escuela de Idiomas, presta sus servicios para la certificación de la competencia en lengua extranjera.

Con base en el análisis del discurso, se pueden distinguir los momentos en que se utiliza de manera consciente un concepto y no otro, a pesar de su estrecha relación, mientras que, en otras ocasiones, lo que sucede es una superposición de un concepto por otro. Por ejemplo, el uso de *la política de la lengua extranjera* o *segunda lengua en la Universidad de Antioquia* para referirse a *la política lingüística de certificación* es resultado de un desconocimiento sobre lo que distingue a una política de otra. En otras ocasiones, obedece al uso de un concepto para referirnos a otro u otros que él contiene: *hiperónimo*³⁵; en sentido contrario, su *hipónimo* para referirnos a lo que lo contiene. En palabras de Fairclough (2003: 130), “inclusión de significado” en oposición al antónimo “exclusión del significado”.

El análisis de diferentes discursos tomados de algunos sujetos a quienes se les ha asignado la administración de la política, mostró de forma muy recurrente que a la pregunta ¿En qué consiste la política lingüística de **certificación** de la competencia en lengua extranjera?, la respuesta se dio a modo de contra pregunta, introduciendo su discurso con expresiones como: “¿la política de la lengua extranjera en la Universidad de Antioquia?” Esta forma de reformular la pregunta, en algunos casos, estuvo acompañada de aspectos extralingüísticos que reforzaban la carga semántica a partir del tono y énfasis que utilizaron los entrevistados en los conceptos incluidos, de modo que al reformular lo que hacían era devolver la pregunta para anotar implícitamente su percepción en oposición a la mía: lo que identifican no es la PL de CCLE, sino la política en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia.

Como se mencionó antes, hay casos en los que puede inferirse que, por economía del lenguaje, al decir “la política”, se hacía referencia inmediata a la PL de CCLE por la que se les preguntó, es decir, la respuesta inicial correspondía al contexto dado a la pregunta; mientras que en otros casos, gracias al análisis del discurso se logró mostrar que el uso indistinto de un término por otro obedecía a un conflicto ideológico entre lo que es la política lingüística, cuyo fin es la competencia en lengua extranjera, y lo que es la política de certificación de dicha competencia.

³⁵ hiperónimo. m.Ling. Palabra cuyo significado incluye al de otra u otras; p. ej., *pájaro* respecto a *jilguero* y *gorrión*. hiponimia. f.Ling. Relación de significado de un hipónimo con respecto a su hiperónimo. Encarta 2009.

Considerando el texto en su sentido completo, en la organización textual del discurso, y partiendo de lo ya dicho como parte del contexto de los textos analizados, se infiere que los participantes del discurso hacían efectivamente alusión a la política de certificación y no a una política lingüística de la que en algunos casos omitieron hablar, en otros, admitieron no conocer mucho, o sobre la que sentaron su posición afirmando la no existencia de una política real. De acuerdo a las características sobre la política a la que se referían, se evidenciaba la ausencia de claridad sobre una política lingüística de lengua extranjera en la Universidad y más bien denotaban la presencia de una política de certificación de la competencia en lengua extranjera, la cual se define a partir de los decretos institucionales sobre el cumplimiento de la certificación.

Resumiendo entonces, se presentan dos casos: 1) aquellos para quienes la certificación de la competencia en lengua extranjera constituye la política lingüística, sin distinguir entre ambas. Estas personas limitan la política lingüística a una práctica de certificación, y 2) aquellos que reconocen que no hay una política lingüística como tal, simplemente una política de certificación. Desde esta mirada, se entiende que una política lingüística significa mucho más que lo que explícitamente se determina en los decretos oficiales.

A continuación se presentan algunos textos para ilustrar e identificar los diferentes tipos de referentes hechos a la PL de CCLE: T1.4: P: “¿En qué consiste la *política de certificación en lengua extranjera*?” R: “la idea mía es muy sencilla, *la política lingüística* de la Universidad está...” Lo que me permite inferir que en este texto “política lingüística” se refiere a aquella por la que se le preguntó no es el hecho de ser la respuesta directa a la pregunta, sino por lo que sigue en el mismo fragmento: “[...] está resumida en un decreto, en una reglamentación...”.

Es decir, el productor de este texto es consciente que como política lingüística oficial, lo único que existe es la que determina la certificación, algo que hay que cumplir, y lo enfatiza cuando agrega:

T1.5: Pero la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad está reducida básicamente a una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir, eso es todo, o sea los estudiantes tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado.

El sujeto discursivo conoce muy bien la resolución donde reposa la norma y entiende que la política lingüística se reduce a una obligatoriedad. El Artículo 1° del Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997 y el Artículo 1° del Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997, ambos derogados posteriormente por el Acuerdo Académico 334 de 2008, lo establecen, en su orden, de la siguiente manera:

Artículo 1°. Establecer como *requisito* de admisión a cualquier programa de posgrado la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera.

Artículo 1°. Para quienes ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir de 1998, será *obligatorio* desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera para acceder a los títulos de pregrado en los programas académicos de la Institución. (El énfasis es mío).

Mientras que en el Artículo 1° del Acuerdo 0114 lo que se expresa como *obligatorio* es la competencia como *requisito* para poder acceder al título, en el Artículo 1° del Acuerdo 0091 se establece como *requisito* certificar la competencia para la admisión a estudios de posgrado. Luego, en el Acuerdo 334 (ver Anexo No. 2), que reemplaza a los anteriores, el Artículo 2°, que regula la política para pregrado,³⁶ determina la *obligatoriedad* de desarrollar la competencia en lengua extranjera, y el Artículo 7³⁷, que regula la política para posgrado, se refiere al *requisito* de certificación como condición de admisión. Esto puede significar que lo uno contiene lo otro, es decir, que la certificación en lengua extranjera (en cualquiera de sus habilidades) es el hiperónimo que contiene la competencia, pues la certificación es lo que demuestra tal competencia; como también puede usarse el término “competencia” para referirse a la certificación, es decir, desde el hipónimo aludir a su hiperónimo, y así, en una relación dialéctica, el poder del discurso nos lleva a asumir lo uno por lo otro, esto es, comprender las dos cosas como si se tratase de lo mismo. Éste es el trato que se le hace desde el discurso, y por ello, entre los dos conceptos, el uno es la sombra del otro, y allí se resguardan en una especie de neutralización, pues al apelar por la competencia en lengua extranjera se aboga por la certificación. Esto es muestra de cómo opera el poder por consentimiento, se acepta el requisito

³⁶Artículo 2°. Para los estudiantes que ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir del semestre 2009-01, será *obligatorio* desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera, como requisito para obtener títulos profesionales, tecnológicos y técnicos en los programas académicos de la Institución.

³⁷Artículo 7°. Los estudiantes de posgrado que ingresen a la Universidad de Antioquia a partir del semestre 2009-01, para el cumplimiento del *requisito* de lengua extranjera, deberán *certificar*: [...]

de la certificación pues “nadie” puede negar la “necesidad” de ser competentes en lengua extranjera.

No obstante, entre un concepto y otro hay diferencias abismales: hablar de competencia en lengua extranjera y definirla como política implican arraigarla en bases conceptuales con relación a lo que se entiende por términos como *lenguaje*, *hablante real*, dentro de un contexto sociocultural en particular *vs. hablante ideal*, *competencias* (incluyendo sus orígenes político-económicos), *lengua extranjera*, *segunda lengua*, *lengua nativa*, etc. Implica también exponer los fundamentos que respaldan las decisiones de introducir un idioma en el currículo y, con mayor razón, de prescribir una lengua en particular como el “lenguaje del conocimiento y la ciencia” a ser usado por la comunidad académica de la Universidad; implica, al mismo tiempo, no meramente reproducir un discurso sobre la “necesidad” de comunicarse en lengua extranjera y la retahíla sobre globalización y globalidad. Implica además no descontar las condiciones que deben posibilitarse para hacer viable el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo conscientes de la realidad social, histórica, cultural, económica y política de nuestro país. En resumen, hablar de una política lingüística obliga idealmente a ocuparnos primero de su planificación, en contraste con el simple acto mecanizado e inconsciente de formular decretos que llevan a la obligatoriedad para forzar una política lingüística. Esto es lo que considero es la política de certificación de la competencia en lengua extranjera.

Otra gran diferencia entre la política de certificación y la política de la competencia en lengua extranjera es el impacto que cada una genera: mientras la primera genera un impacto negativo, el de la segunda es positivo. Muchos de los entrevistados expresan los efectos negativos que el requerimiento de la certificación ha generado en su carrera profesional, laboral y hasta en lo afectivo, no obstante admiten la importancia de ser o llegar a ser competentes en una lengua extranjera en particular. Sin embargo como lo he anotado anteriormente el uso que se hace del discurso lleva a que una práctica justifique la otra, al asumir que certificar la competencia es equivalente a ser competente en lengua extranjera, la aceptación de lo último conlleva a la aceptación de lo primero.

La mayoría de los entrevistados en este estudio admite y señala la importancia (haciendo precisión del nivel requerido y los contextos donde puede considerarse necesario) del aprendizaje de una lengua extranjera, en particular, para su vida profesional y laboral, y son pocos los que identifican de forma separada la competencia en lengua extranjera de la certificación de dicha competencia. Por ello, aunque se enfrentan a la no adquisición del certificado, lo que les ha generado una serie de consecuencias que vulneran su estabilidad laboral y su desarrollo profesional, se ven envueltos en un conflicto y una lucha ideológica consigo mismos, entre el impacto que la PL de CCLE les genera y la política misma que no se atreven a cuestionar, ya que está muy inculcado en ellos la importancia de aprender una lengua extranjera.

De otro lado está el peso de la autoridad:

T9.2: Sino que he podido presenciar que para mucha gente, piensan, que es beneficioso, para otra, piensan que es un obstáculo, y lo aceptan porque “tienen”, porque es un acuerdo, y la Universidad se rige por acuerdos, por resoluciones, entonces es aceptado por la misma condición de que es un acuerdo, ¿cierto? Y por eso se acepta.

A la *política* se le concede la autoridad de la ley, de la norma que se expresa a través del decreto y justamente una de las maneras más comunes de comprender la política es desde el ejercicio del gobierno.

Retomemos, a partir de otro fragmento al asunto de usar un concepto por otro cuando se indaga por la PL de CCLE:

T2.3: P: La primera pregunta es que desde tus palabras me expliques en qué consiste la política lingüística de certificación en competencia en lengua extranjera. R: Muy bien, la Universidad de Antioquia ha creado en sus, eh... en sus políticas o en sus acuerdos, eh..., una tiene que ver con, eh... lengua extranjera, entonces hay dos tipos de prueba...

En este texto, como sucedió en otros, la política se define indirectamente como un acuerdo, un acuerdo que tiene que ver con la *lengua extranjera*, pero inmediatamente se conecta con el examen o prueba, que tiene como fin certificar la competencia en lengua extranjera. En este caso, y dado que el texto continúa con una descripción detallada de los exámenes y en lo que

consisten, los requisitos para presentarlos y toda una serie de pasos a seguir, y puesto que a la pregunta sobre lo que la PL de CCLE es, el sujeto discursivo responde sobre los procedimientos que tal política implica, se podría inferir que no es consciente del uso indistinto que está haciendo de los diferentes conceptos relacionales y, por lo tanto, que hay confusión en lo que la política lingüística es, en relación a la PL de CCLE. De nuevo, se nota la presencia del uso del hiperónimo y sus hipónimos: para el sujeto discursivo la PL de CCLE se puede identificar desde los procedimientos y prácticas que envuelve (acuerdo, lengua extranjera, pruebas), y así no hay una definición clara de lo que el productor del texto entiende al referirse a tal política.

Continuemos con el siguiente texto:

T8.5: P: ¿En qué consiste la política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera? R: La política en lengua extranjera de la U de A está dividida según el nivel de formación, para pregrado por ejemplo, los estudiantes tienen que certificar competencia lectora en una lengua extranjera, para posgrado según el nivel tienen que certificar...

Este texto muestra la relación política en lengua extranjera de la U de A., en primer plano, y política lingüística de *certificación* de la competencia en lengua extranjera en segundo plano, o derivada de la anterior, es decir, el sujeto discursivo usa un hiperónimo, comprendiendo así que un concepto está incluido en el otro, o que de uno se deriva el otro, lo que a su vez implica que una práctica lleva a la otra. El punto es que en este texto el sujeto discursivo continúa ampliando información sobre la política de certificación con respecto a las diferentes competencias que los estudiantes de pregrado y de posgrado tienen que certificar, y el texto continúa proveyendo más información en cuanto al proceso de la certificación. Así, la respuesta finalmente sí responde a la pregunta, pero lo significativo aquí es lo que queda ausente en el texto: la política lingüística o la “política en lengua extranjera”, como se nombra en el texto. Y es probable que la política lingüística quede ausente debido al manejo que se le hace desde el lenguaje: el hecho de que las personas comprendan la “política de la competencia en lengua extranjera”, como ellos la denominan, inherente a la política de certificación, lleva a que al mencionar esta última den por aludida la otra. La política lingüística, desde esta lógica, queda definida y el tema por tanto queda agotado. También es probable que la definición de la política en lengua extranjera esté ausente en el texto porque sencillamente no hay una política lingüística explícita.

Pasemos a otro texto:

T3.1: P: ¿En qué consiste la política de certificación en lengua extranjera?

R: Esa es una de las preguntas que te dije que no eran para mí. Yo diría que consiste en que los estudiantes certifiquen que conocen, que tienen una habilidad en lengua extranjera que les va a permitir desenvolverse mejor en sus maestrías, doctorados...

En este texto la persona expresa su opinión a partir del razonamiento que hace de los conceptos allí utilizados, pues deja implícito que no es quien más conoce al respecto. Relaciona directamente el concepto “política” con el término que se le acomoda: “certificación”, y la define como la política que conlleva a una acción: certificar, legalizar, legitimar, documentar un conocimiento o habilidad en lengua extranjera. Lo que asume, “les va a permitir desenvolverse mejor en sus maestrías y doctorados”. Si bien el sujeto discursivo da una definición consistente a la manera como se le formula la pregunta, dicha pregunta conlleva a que se visibilice el sentido común o dado por hecho, desde donde habla la persona en este texto, lo cual pone de relieve una posición ideológica inculcada sobre el papel determinante de una lengua extranjera para avanzar en el conocimiento. De otro lado cuando en este texto se relacionan inmediatamente la certificación con el conocimiento de una lengua extranjera y el propósito de ésta: “permitir desenvolverse mejor en sus maestrías y doctorados”, la persona está indirectamente abogando por la política, la justifica a partir del bien que el conocimiento en lengua extranjera representa para los estudiantes, y por lo tanto se puede inferir que para este sujeto discursivo la certificación es efectivamente consistente con la competencia en lengua extranjera. Si un estudiante obtiene la certificación es porque maneja el idioma sobre el cual certifica. Al respecto, Pennycook (2001, p. 77) hace una crítica frente al

[...] aprendizaje del “inglés estándar” [que se supone] de algún modo impartirá toda suerte de beneficios a sus usuarios. [Dice que] como lo vemos en ese contexto, no solamente la noción de inglés estándar es un mito, sino que también lo es la idea de que traerá beneficios a sus usuarios.

Es evidente que para el productor del texto analizado, la certificación es efectivamente consistente con la competencia en lengua extranjera. Si un estudiante obtiene la certificación, es porque maneja el idioma sobre el cual se certifica.

A continuación un fragmento donde la persona que produce el texto es consciente de la distinción entre política lingüística y la certificación de la competencia en lengua extranjera:

T9.3: P: Tu opinión acerca de la política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera.

R: Yo no creo que haya una política, ¿cierto? Yo creo que hay un acuerdo, un acuerdo, pero no creo que esto sea una política, o sea un acuerdo que tiene ciertos lineamientos, pero no creo que sea una política.

Desde este discurso, es claro que una política lingüística debe significar mucho más que el establecimiento de un acuerdo.

Como política lingüística antes de la certificación, o de que la competencia en lengua extranjera se estableciera como requisito de grado y de admisión a estudios superiores en 1997, existían cursos en idiomas como requisito curricular³⁸ determinado por el Ministerio de Educación Nacional. No obstante, la introducción de tal política lingüística fue simplemente una cuestión de transferir una orden y disponer los cursos y profesores para la enseñanza del inglés, primordialmente. No hay evidencia de un estudio, un proceso, una consulta, que llevaran a la planificación lingüística en cuanto a introducción de la lengua extranjera en la U de A, y mucho menos un estudio que proyectara en el tiempo la viabilidad de una comunidad académica competente en lengua extranjera. Lo más efectivo que se pensó fue idearse un mecanismo que obligara el cumplimiento de la política lingüística. Ingenuamente se asumió que cumplir con la certificación era equivalente a ser competente en lengua extranjera.

³⁸Artículo 8° del acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997: Los estudiantes de pregrado que ingresaron antes de la expedición de este Acuerdo, continuarán con sus cursos de lengua extranjera que hacen parte de su plan de estudios.

El siguiente texto coincide de algún modo con la anterior afirmación:

T5.1: P: ¿En qué consiste la PL de CCLE?

R: ¿En qué consiste la política lingüística? Es una pregunta difícil, yo no, no soy el que más sabe de la política lingüística para decir que conozco el acuerdo de “pe a pa”, y de dónde nació esa política, lo que entiendo es que en un momento se decidió en la Universidad que todo el mundo tenía que certificar una competencia en lengua extranjera, yo digo todo el mundo son los estudiantes, los profesores, personas que se van a graduar de posgrado y que yo creo que obedece como al afán que hay en la Universidad, posiblemente en el país, de ser competitivos.

La respuesta al utilizar el sustantivo compuesto: política lingüística, puede obedecer al hecho de hacer uso de un recurso lingüístico: la economía del lenguaje. Es claro que se refiere a la PL de CCLE, pues la relaciona a otros dos conceptos: “acuerdo” y “certificación”. No la define directamente puesto que admite no conocer en qué consiste el acuerdo, ni de dónde surgió la política; sin embargo, expresa su creencia al declarar que “cree” que “obedece [...] al afán que hay en la universidad, posiblemente en el país, de ser competitivos”. Al hacer uso de la palabra “afán” deja implícita una crítica: la política no nace de una planificación basada en un análisis cuidadoso; todo lo contrario, parece responder a una contingencia, lo cual corrobora cuando afirma: “*en un momento se decidió* en la universidad...” Es claro entonces que la política a la que se refiere es concomitante con aquella por la que se pregunta (la PL de CCLE), y no a la política lingüística en lengua extranjera. Además, desde su posición deja entrever que la certificación se instituye como una obligatoriedad: “que todo el mundo *tenía que certificar* una competencia en lengua extranjera”.

La PL de CCLE se puede definir como un mecanismo que busca forzar el desarrollo de la competencia en lengua extranjera. Es necesario pensar en una Política Lingüística en la Universidad que trascienda la certificación y busque desarrollar procesos reales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los discursos analizados develan una política que surge sin ninguna planificación. Es oportuno, por lo tanto, evaluar la política considerando el comportamiento lingüístico de la comunidad académica en quienes se busca formar profesionales competentes en lengua extranjera.

6. PERCEPCIONES SOBRE LOS PRECEDENTES Y LOS FINES DE LA PL DE CCLE: ¿COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA?

Las percepciones y las apreciaciones que se exponen en este capítulo permiten explorar los precedentes y los fines de la PL de CCLE. Muy especialmente, desde las posiciones de los individuos entrevistados, se analiza la relación entre el certificado con el que se demuestra la competencia en lengua extranjera y el nivel de competencia real que ellos consideran tener. A partir del ACD se expone lo que se asume por hecho desde el sentido común: quien obtiene la certificación es competente en lengua extranjera. No obstante, el análisis desentraña una realidad que desmitifica tal suposición.

T4.1: ...Te voy a explicar el cuándo y por qué se dio como esa *política de acreditación* en la Universidad... Transcurría más o menos el año 98, como antecedente a ese programa, debo mencionar que cuando el Dr. Jaime Restrepo Cuartas, asumió la rectoría, hacía el año 1995 o algo así, él y su equipo de trabajo de las diversas vicerrectorías comenzaron con una idea digamos mayor, es decir, una idea que marcaría el futuro inmediato y no tan inmediato de la universidad, vale decir, la idea era *modernizar a la Universidad*...

Sin pretender desentrañar genealógicamente la “hora cero” del fenómeno de la globalización en nuestro contexto universitario, la política de internacionalización de la Universidad nos sugiere la manera como se fueron sucediendo los efectos globalizantes, lo que conllevó a *trasladar políticas de renovación a la Universidad* ligado a objetivos de modernización y competitividad impulsados por el *liberalismo económico*:

T4.2: Tanto a corto plazo, en aquellos esquemas donde fuera posible, como en el largo plazo, esa idea de *modernizar la universidad*, implicó [que] diferentes equipos de trabajo de diferentes áreas académicas hicieran un *periplo a diferentes universidades del mundo* tanto en el occidente como en el oriente (...) con el ánimo de entablar *un lazo, relaciones, en lo académico*, me imagino yo, primordialmente para ellos aprender, o trasladar políticas de renovación en la universidad, obviamente eso se dio a la par de que se inició la más amplia globalización a nivel mundial del *liberalismo económico*, de la economía del mercado, etc., entonces, como los hechos en la vida, pueden ser concomitantes, [...] la idea de la globalización, la idea de la Universidad abierta y modernizarla de acuerdo a esos [...], que llaman nuevas ideologías del mundo, entonces

él emprendió sus viajes, y, me imagino que de ahí surgió la idea de crear una serie de políticas.

El texto anterior refleja la percepción de uno de los profesores vinculados y con cargo administrativo en la U de A, ahora jubilado, que tuvo que ver de alguna manera en la implementación de políticas lingüísticas en la Universidad alrededor de 1995, época en la que se decretó por Resolución Rectoral el Acuerdo Académico 0056 del 28 de noviembre de 1995, por medio del cual se determinaron las políticas de posgrado y se estableció un plan de estudios acorde a los parámetros internacionales como criterio para la evaluación de los programas de posgrado, que garantizara la competencia de los egresados en la comunidad científica internacional, lo que a su vez determinaba que los candidatos poseyeran habilidades comunicativas tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, considerando que “en la cultura académica y para favorecer la comunicación y la vinculación con los pares internacionales, lo mismo que el acceso a la información más actualizada en los respectivos campos científicos-disciplinarios, es imprescindible el manejo adecuado de una lengua extranjera”. Dos años después surge el Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997, en el que se establece la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad. En este acuerdo se considera, a modo de respaldo para la política, que “el contexto actual del país se caracteriza por nuevas realidades como la apertura económica y el avance tecnológico, científico y artístico logrado en otros países con lenguas diferentes a la nuestra, y las facilidades de comunicación internacional”.

Tanto el discurso del profesor antes referenciado como el discurso documentado en las normas jurídicas universitarias relacionan elementos que corresponden a la definición de “globalización”, definida por Kumaravadivelu (2008) como “la fuerza dominante que está configurando una nueva fuerza de interconexiones y flujos entre naciones, economías y comunidades” y que “resulta en la transformación de la vida social contemporánea en todas sus dimensiones económicas, políticas, culturales, tecnológicas, ecológicas e individuales” (p. 32).

Transformaciones que inciden en los fines económicos y educativos en torno a la competitividad. De hecho, algunas categorías relevantes desde las percepciones sobre la PL de CCLE en la U de A y desde los argumentos que sostienen su práctica son algunos aspectos generados por el fenómeno de la globalización. Entre estas categorías sobresalen *competitividad, necesidad, acceso a la información y demanda académica*. Veamos cómo el análisis desde dos tipos de discurso, el discurso de quienes administran la política y el de quienes se ven implicados en el proceso de certificación de la CCLE, devela estos elementos como supuestos que sustentan posiciones ideológicas basadas en el sentido común o dado por hecho.

Competitividad como principio:

T18.139: P: ¿Debido a qué cree usted que surge la política lingüística para la certificación de la competencia en lengua extranjera?

R: Responde a una demanda de globalización y una idea de competitividad educativa y profesional.

En este texto el sujeto discursivo percibe la política como la respuesta a un efecto globalizante: la competitividad. No identifica un agente directo, pues utiliza el verbo en tercera persona “responde” con sujeto tácito, pero identifica un agente causal: “demanda de globalización”. Percibe por lo tanto que la PL de CCLE procede de un nivel mucho más superior, un agente poderoso que sólo se visibiliza desde sus efectos.

T2.2: Porqué hizo la universidad esto, pues uno de los principios de la U de A es que debe estar direccionada a ser competitiva entonces por eso le exige a los estudiantes de posgrado que certifiquen la competencia [...] sí, entonces, es una de las políticas que se crean en la Universidad para que los estudiantes sean cada vez más competitivos [...]

En el texto anterior el sujeto discursivo identifica a la Universidad como el agente generador de la política, y al formularse la pregunta "Por qué hizo la Universidad esto", concretamente se refiere a ella como el agente. Pregunta que integró en su discurso, aun cuando no correspondía a la indagación de la entrevistadora, parecía más bien una especie de diálogo con

³⁹ Discurso de un estudiante de maestría que ha tenido que pasar por el proceso de certificación.

otras voces, haciendo uso de la intertextualidad al interactuar con otros discursos que llegaban a su mente. Por último, se puede decir que su percepción sobre lo que fundamenta la política es el principio de competitividad de la Universidad, que además responde de forma prescriptiva a un “deber ser”: “debe estar direccionada a ser *competitiva*”, y en esa cadena de mecanismos a través de los que opera el gobierno, la Universidad le exige al estudiante ser competitivo: “entonces por eso le exige a los estudiantes de posgrado que certifiquen la competencia”.

Necesidad como principio:

T2.4:[...] *pues sabemos* que ellos en todos las áreas, pues todos *nosotros tenemos que leer* mucho material y por eso la *necesidad* de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer una segunda lengua o en una lengua extranjera [...] por eso como la *necesidad inminente de que ellos certifiquen...*

En este fragmento, tomado del mismo discurso, el sujeto manifiesta su aprobación de la política asumiendo una posición poco dialógica para la que busca adhesión a través del pronombre en primera persona del plural: “*pues sabemos*”, “*todos nosotros tenemos*”. Refuerza su posición ideológica absolutizando su verdad a través de la expresión valorativa: “*necesidad inminente*” y “*todos*”.

Acceso a la información como principio:

T2.4: Pues todos nosotros *tenemos que leer mucho material* [...] los estudiantes y lo que uno ha visto con el contacto de diferentes áreas es que los ponen a leer material, deben *navegar en inglés* [...] eh... esto también se debe a que los estudiantes en pregrado pues busquen *información* para a nivel de posgrado, eh..., tienen que leer mucho más, tienen más *acceso a las lecturas*.

El acceso a la información puede verse desde dos perspectivas: como factor causal globalizante y como factor efecto de la globalidad. El texto anterior permite identificar la segunda perspectiva: como efecto de la globalidad, se ha generado mayor acceso a la información. El sujeto discursivo identifica este factor como una obligatoriedad asumida para todos, lo cual establece su posición justificante sobre la PL de CCLE: “*pues todos nosotros tenemos que leer mucho material*”, “*deben navegar en inglés*”, además identifica el inglés como el lenguaje global.

Demanda académica como principio:

T2.5: “[...] y normalmente pues *los docentes los ponen a leer en lengua extranjera, entonces*, de ahí la razón por qué la política, ¿cierto?, de leer en una lengua extranjera o segunda lengua”.

El productor del texto anterior hace ver al docente como el responsable de la política, es decir, como si la razón de ser de la política procediera de la demanda que el profesor hace a sus estudiantes para que lean en lengua extranjera. Además lo considera una práctica habitual, lo implica así cuando dice: “normalmente”. Asume entonces que en la práctica se está implementando la lectura de textos en otro idioma dentro de las clases, y esto lleva a inferir que asume que los docentes de la Universidad están capacitados para usar textos en lengua extranjera en sus prácticas de enseñanza. En contraposición a sus suposiciones, algunos docentes entrevistados, a quienes se les exige la certificación, afirman que a pesar de haber obtenido el certificado, no se sienten capacitados para trabajar con sus estudiantes textos en lengua extranjera. Por su parte, algunos estudiantes y coordinadores de posgrado afirman que en su material bibliográfico no se incluyen textos en idioma extranjero:

T24⁴⁰: Hay cantidad de libros de lingüística que fueron escritos o publicados por primera vez en inglés, pero que aquí en la biblioteca están en inglés y en español, yo para qué pongo a los estudiantes a que lo lean en inglés si se van a demorar un mes leyéndolo, cuando hay una traducción y lo leen en ocho días, entonces eso sería pues también ilógico.

De otro lado, contrario a la relación causa-efecto que el productor de T2.5/T2.6 establece: el profesor y su demanda de lectura en lengua extranjera causan la implementación de la política, otra mirada hace ver al profesor como efecto y a su vez como mecanismo de la política. Los mecanismos, que hacen operable el poder del gobierno a un micronivel, funcionan en cadena vertical. El docente juega un rol importante en la introducción de políticas educativas. Como lo expone Shohamy (2006), sobre los agentes de las políticas lingüísticas educativas:

⁴⁰ Este texto hace parte del discurso de una profesora de un programa de posgrado.

En la mayoría de los casos los profesores, los directivos e inspectores son los responsables de llevar a cabo tales políticas. Ellos sirven como “soldados” del sistema quienes llevan a cabo las órdenes internalizando la ideología de la política y su agenda como se indica en los [acuerdos y resoluciones] (p. 78).

La autora asevera que el rol de los directivos y docentes es asegurar que las políticas sean implementadas, y concluye que “los profesores, en consecuencia, son vistos como burócratas que siguen órdenes sin cuestionarlas. Más aun, está en su poder el perpetuar la política educativa en términos de mecanismos adicionales que aseguran la implementación de la política [...]” (p.79).

Propósito de la PL en la U: competitividad de los estudiantes

T2.7: “[...] sí, entonces, es una de las políticas que se crean en la Universidad para que *los estudiantes sean cada vez más competitivos*”.

Relacionando todos estos conceptos, se puede concluir que dentro de lo académico y lo profesional, la política de internacionalización de la U de A, efecto de la globalidad y a su vez causa globalizante, de acuerdo a la manera como es percibida por los entrevistados en este estudio, y como lo explicita el acuerdo referido al principio de este capítulo, genera la necesidad de aprender una lengua extranjera, una necesidad creada como mecanismo para perpetuar la PL de CCLE. Otros textos soportan esta aseveración:

T1.6: La Universidad tiene, digámoslo así, *varias políticas* en términos de *regionalización, internacionalización, de investigación*, y dentro de eso cabe la necesidad de una lengua extranjera, sobre todo en la *internacionalización*.

T6.1: P: ¿En qué crees tú que consiste la política lingüística de certificación en lengua extranjera?

R: Eh... ¿La política lingüística de la Universidad en lengua extranjera? Yo creo que es porque, o sea todo este revuelo que hubo hace como 11 años de la *internacionalización de la Universidad* hizo que la Universidad abriera los ojos y se diera cuenta que los estudiantes requerían una segunda lengua, y *por tanto entonces abrieron los cursos de Multilingua y crearon lo de la certificación* para que los estudiantes demostraran que sí tienen competencia y que ellos también demostraran, y yo me imagino que de universidad en universidad y a nivel del MEN que en la Universidad se está haciendo un *esfuerzo por la globalización y por la internacionalización. Entonces con un certificado es que ellos demuestran que sí se está haciendo ese trabajo*, lo veo yo así.

Es pertinente precisar cuál es la política a la que estamos haciendo referencia. Entre la pregunta y la respuesta en el en el texto 6 hay una relación no correspondiente: mientras que la pregunta se refiere a la política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera, la respuesta se refiere a la política de la lengua extranjera. Lo que podría sugerir, como lo he explicado antes, que lo uno es equivalente a lo otro. Sin embargo, en su orden, la necesidad de la competencia en lengua extranjera antecedió a la política de certificación, así se evidencia en este mismo enunciado, cuando más abajo la persona, “autora” del texto, nos dice que como respuesta al requerimiento de una segunda lengua para los estudiantes se abrieron los cursos de Multilingua y se creó la certificación. De otro lado, primero tuvo que haberse pensado en una política para el aprendizaje de una lengua extranjera, y lo infiero por la presencia de cursos de inglés en los diferentes programas académicos antes de 1997. En este año se instituye el Acuerdo Académico 0091, en el que se establece, “como requisito de admisión a cualquier programa de posgrado, la certificación de la competencia en una lengua extranjera, como mecanismo para asegurar los beneficios de estos procesos de internacionalización”. La política documentada deja aquí explícito que la certificación opera como un mecanismo de la política lingüística.

En el discurso enmarcado en el T6 se construye una relación lógica de causalidad: “la *internacionalización de la universidad* hizo que la universidad abriera los ojos y se diera cuenta que *los estudiantes requerían una segunda lengua*, y *por tanto entonces* abrieron los cursos de *Multilingua* y *crearon lo de la certificación*”.

El sujeto discursivo identifica *la internacionalización de la universidad* como la causa de dos efectos: los cursos del programa Multilingua y el requisito de certificación. No corresponde enteramente a lo que plantea la PL documentada, pues en ésta la certificación indirectamente se define como un mecanismo, es decir, un medio para lograr un fin, y no tanto así un resultado generado por la política de adquisición de una lengua extranjera, lo que sí se puede inferir en el enunciado cuando se utilizan los conectores de causa-efecto “*y por tanto entonces [...] crearon lo de la certificación*”.

La política de internacionalización ⇒ imprescindible el manejo adecuado de una lengua extranjera ⇒ certificación, esta es la relación lógica generada de acuerdo a lo que la profesora del discurso citado plantea.

¿Qué lugar ocupa la certificación en este juego de relaciones? Hay otro aspecto bastante significativo: cuando la PL oficial decreta la certificación como requisito, entonces ésta deja de ser un mecanismo inocuo o una consecuencia obligada de la PL para ser un mecanismo utilizado por las técnicas del gobierno, pues como requisito de admisión a posgrado, las autoridades de la Universidad están marginando a una gran parte de la comunidad académica al bloquear el acceso a programas que permitan su desarrollo profesional y laboral partiendo de un propósito: internacionalización, y con ello competitividad, excelencia académica, competencia, entre otros que se han ido visibilizando a través del análisis.

El proceso de internacionalización de la Universidad requería de otros medios que llevaran a la adquisición de la competencia en lengua extranjera, por ello entonces la presencia de cursos de inglés para los diferentes programas académicos desde antes de la política de certificación:

T8.6: El acuerdo 0114 del 97 es el que crea los cursos de competencia lectora para pregrado, pero anterior a ese acuerdo existían unos cursos que se llamaban *inglés técnico* y anteriores a eso habían unos cursos que se llamaban *inglés diversificado*, eh..., yo lo puedo rastrear hasta inglés diversificado, yo he escuchado que anterior a inglés diversificado había algo, pero lo que había era que cada dependencia, según su necesidad ofrecían unos cursos [...]

Lo que viene operando por lo tanto desde 1997 es la certificación como requisito inapelable para titulación del pregrado⁴¹, para la admisión⁴² y titulación a posgrados y para la vinculación docente⁴³ en la Universidad.⁴⁴

⁴¹ Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997.

⁴² Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997.

⁴³ Resolución Rectoral 8082 del 13 de mayo de 1997.

⁴⁴ Los anteriores acuerdos y resolución actualmente son el Acuerdo Académico 334 y la Resolución Rectoral 29818

El Acuerdo 0114 de 1997 lleva también a pensar sobre el lugar que ocupa la certificación: ¿Requisito, fin, mecanismo, demostración oficial de la competencia?, pues en uno de sus considerandos se dice “[q]ue la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera”. Esto convierte a los cursos a su vez en mecanismo para adquirir la competencia en lengua extranjera y/o para cumplir con el requisito de certificación. El hecho es que la mayoría de los estudiantes de pregrado la percibe más como requisito y no como proceso formativo en la adquisición de una lengua extranjera.

Del modo como se vislumbra el panorama hasta el momento, la política educativa de internacionalización parece generar la política de la lengua extranjera, e inmediatamente se crea un mecanismo para concretar dicha política: la certificación, que a su vez se convierte en el medio, la manera de llegar a; no obstante, la certificación termina siendo el fin mismo. Se podría contra-argumentar que los medios para demostrar la competencia en lengua extranjera son la aprobación de los cursos o del examen, y esto el medio para lograr la certificación, y que dicha certificación no es más que el comprobante de que se es competente en lengua extranjera. El hecho es que para muchos, la competencia en lengua extranjera quedó a medio camino, y la certificación se convirtió en el único fin. El siguiente texto es tomado del discurso de un profesor ocasional que ha obtenido la certificación para culminar sus estudios de posgrado:

T7.2: Yo sé que no sé inglés, y yo sé que si me ponen un texto para leer, medio entenderé algunas cosas, pero yo no podría decir con certeza, [...] enfrentarme a lecturas de inglés y decir que soy competente y que voy a confiar en lo que yo he leído, ¡No!, ¿cierto?, muchas cosas se quedan es en el cumplimiento de..., digamos de..., a ver, cómo decirlo, yo pasé un examen y no sé cómo lo pasé, listo en este momento ya me voy a poder graduar de la maestría.

En este texto se evidencia que la certificación es, literalmente, el cumplimiento de un requisito, la persona en este texto expresa con sinceridad su incompetencia en lengua extranjera, y por lo tanto la certificación se perfila como un mecanismo que sirve a un fin distinto al de lograr la competencia que la política lingüística explicita en la documentación oficial. Analicemos otros discursos que evidencian esta aseveración:

T19.1: P:...Entonces ¿Cómo lograste certificar competencia auditiva?

R: Por azar.

P: ¿Por azar?

R: Sí, sí, eso es azaroso, porque realmente pues, las preguntas que hacían y que me permitieron superar esa prueba, yo siento que fueron más de suerte que de otra cosa...

P: O sea que sí presentaste una prueba auditiva.

R: Sí, sí.

P: ¿Y la pasaste?

R: Y la pasé.

En este texto el azar y la suerte, y no la competencia real en una lengua extranjera, condujeron a la certificación.

Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera se establece como una “necesidad” y en el discurso oral, como en la política documentada, se genera un juego de relaciones que hace ver a la certificación como el medio que lleva a cumplir el propósito de aprender una lengua extranjera:

T2.4: Pues todos nosotros tenemos que leer mucho material y por eso la necesidad de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer una segunda lengua o en lengua extranjera, [...] entonces, por eso como la necesidad inminente de que ellos, certifiquen...

Lo cual no es más que una estrategia del poder del discurso, pues lo que no se dice expresamente es que la certificación cumple un papel muy determinante, y es el de ser un requisito, que permite el control y la dominación. Se usan eufemismos en el discurso como “necesidad”, cuando el rol crítico de la política de certificación es que restringe el acceso y la titulación de estudiantes de pregrado y posgrado y limita la participación de profesores en la convocatoria de méritos para vinculación. Opera también como un dispositivo de poder para asegurar el cumplimiento de la política. Igualmente, el poder aquí funciona por consentimiento, pues esa “necesidad” inculcada logra la aprobación, incluso de muchos quienes se ven afectados negativamente en términos de que quedan excluidos del programa o la plaza a la que aspiran, pues ellos mismos reproducen el discurso que posiciona la lengua extranjera como una “necesidad” (sobre este concepto usado en un tipo de discurso se ahonda en el capítulo 7).

El discurso del sujeto en este texto se reviste de autoridad a través del uso del cuantificador “todos” para absolutizar una necesidad, si es la necesidad de todos, nadie puede objetar, valoración por gradación, no dialógica. Necesidad que además hace irrefutable pues la califica de “inminente”. Además, hace uso del verbo modal que expresa obligatoriedad o deber: “tener que”.

No obstante, éste que podría considerarse un objetivo loable, me refiero a buscar maneras que lleven a la comunidad universitaria a ser competente en el uso de una lengua extranjera, es desvirtuado de acuerdo a las mismas apreciaciones de los sujetos discursivos en este estudio, que ven la política de certificación como una manera de mostrar que la Universidad efectivamente está cumpliendo con los índices de calidad que las políticas globalizantes obligan:

T 6.1: Crearon lo de la certificación para que los estudiantes demostraran que sí tienen competencia y que ellos también demostraran y yo me imagino que de universidad en universidad y a nivel del MEN que en la Universidad se está haciendo un esfuerzo por la globalización y por la internacionalización. Entonces con un certificado es que ellos demuestran que sí se está haciendo ese trabajo, lo veo yo así.

Lamentablemente en ese afán de mostrar se altera el enfoque real: el aprendizaje de una lengua extranjera se invierte en el cumplimiento de un requisito.

Consistente con la posición anterior en el siguiente texto se expresa:

T20: Creo que en general, esta política no dice mucho de lo que un estudiante sabe, o se conciba que puede ser mejor porque certifique dicha competencia. Yo creo que como política universitaria responde más a asuntos externos y se convierte en última instancia en un requisito para la misma.

Es así que vemos desaparecer una política lingüística tras una política de certificación, pues al final es la que hay que mostrar, es la que deja al individuo a paz y salvo con la Universidad.

Desde esta perspectiva queda expuesta ante el escenario una política dividida en dos: una política lingüística, que muy poco se ha explorado, que no se ha planeado, ni mucho menos

evaluado, y que se visibiliza en el comportamiento del lenguaje, en sus prácticas de enseñanza, aprendizaje y examen; y de otro lado, una política de certificación de la competencia en lengua extranjera, de la que mucho se ha documentado, pues muchas son las reformas que ha sufrido en tan pocos años⁴⁵. Reformas que obedecen a razones poco razonadas, precisamente porque parten de una escasa comprensión de la política lingüística en sí misma. Y entre una política y la otra, la lingüística y la de certificación, hay marcadas diferencias, por ejemplo, con respecto al impacto que cada una genera en la comunidad universitaria. En el caso de la política lingüística, el impacto está representado en lo que el aprendizaje de una lengua extranjera ha significado para ellos; en el caso de la certificación, el impacto generado está representado en la selección de unos y la exclusión de otros, lo que implica, supuestamente, que los elegidos son competentes en una lengua extranjera, y que los excluidos son incompetentes. No obstante, esta relación no es directamente proporcional, como se cree, pues como se ha expuesto anteriormente, la certificación no es necesariamente equivalente a la competencia, hay otros caminos para llegar a la certificación, que no es precisamente el conocimiento, la habilidad y la competencia en lengua extranjera.

Sobre la PL de CCLE desde la documentación oficial que la define como componente necesario para la continuidad de estudios en los diferentes programas académicos de la Universidad poco se profundiza, es decir, realmente no hay un documento donde se exponga y se explique en qué consiste tal política, de dónde surge, qué la fundamenta, qué la valida. No hay ningún estudio sobre las relaciones entre lengua extranjera, su práctica y el comportamiento lingüístico de la comunidad focal, ni sobre la utilidad que representa en nuestro contexto universitario, ni algo que explique los principios en los que se basa, ni mucho menos se explicitan las condiciones socio-culturales y económicas requeridas para desarrollar dicha competencia, resultado de una planeación de la política lingüística. Es a partir de preceptos, a partir de lo que decreta la ley desde una esfera superior (MEN), que se determina la introducción de la lengua extranjera en los programas curriculares. Y así, la Ley General de Educación (115 de 1994) se constituye en uno de los considerandos de la política lingüística oficial en la Universidad.

⁴⁵ Los numerosos acuerdos, resoluciones y considerandos, que suman 15 a lo largo de 14 años así lo evidencian.

Por lo tanto, lo que se expone a través de este análisis no es una política lingüística en lengua extranjera, desde una comprensión del lenguaje y su práctica real, sino meramente una política de certificación de la competencia en lengua extranjera. Y es esta política la que me permito cuestionar, relacionada a una carencia de planificación de la política lingüística, la cual debe ser estudiada desde las respuestas y resistencias generadas en nuestro contexto, desde un estudio sobre nuestro comportamiento y prácticas lingüísticas, desde nuestro desempeño, aspiraciones y necesidades reales frente a la lengua extranjera y desde una evaluación sobre la pertinencia y el impacto de la PL de CCLE en la U de A.

De acuerdo a Shohamy (2006):

[...] uno de los principales problemas de las políticas lingüísticas educativas es que están intencionadas a crear políticas para naciones enteras, para grandes comunidades, sin comprender que diferentes personas y diferentes grupos o comunidades pueden tener diferentes necesidades, en diferentes tiempos, y diferentes localidades, no siempre en congruencia con ideologías nacionales y hegemónicas. [Sin embargo,] a pesar de las presiones de la mayoría de las políticas lingüísticas educativas que vienen desde arriba (*top-down*), se pueden permitir algunas iniciativas, incluso estando en contraposición a las políticas oficiales. Estas iniciativas pueden generar presión en entidades centralizadas y lograr alterar las políticas educativas que no apuntan a las necesidades de la comunidad (p.91).

7. APRECIACIONES Y POSICIONES SOBRE LA PL DE CCLE: DISCURSOS INCULCADOS – PODER POR CONSENTIMIENTO

T1.7: P: ¿En qué consiste la política de certificación en lengua extranjera?

R: La idea mía es muy sencilla, la política lingüística de la Universidad está *resumida en un decreto, en una reglamentación, en un decreto*, por lo menos yo no he visto... o sea, la Universidad tiene, digámoslo así, varias políticas en términos de regionalización, *internacionalización*, de investigación, y dentro de eso cabe la *necesidad de una lengua* extranjera, sobre todo en la *internacionalización*, pero la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad está *reducida básicamente a una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir*, eso es todo, o sea los estudiantes tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado, ahí es donde tienen que ver con competencia lectora, *no importa cómo, pero lo tienen que cumplir*, básicamente la comprensión que yo tengo es que como lo ve la Universidad es en términos de una reglamentación.

Expresiones como las que el productor de este texto utiliza: “la idea *mía* es muy sencilla”, “la política lingüística como *yo* la he entendido...”, corresponden a aspectos gramaticales que poseen valores relacionales y muestran su forma de representar un evento social desde su punto de vista, es decir, no habla por los demás. Esto es claro al usar el pronombre sujeto “yo” y la frase nominal “la idea mía”, de este modo queda sentada su posición al respecto y llega a una definición a través de su discurso, en el que se debate consigo mismo ideológicamente: “la política lingüística de la Universidad está **resumida** en un **decreto**, en una *reglamentación...*”, “la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad está *reducida básicamente* a una *reglamentación...*”

El sujeto del discurso utiliza los términos “resumida” y “reducida”, en la categoría discursiva conocida como valoración por degradación, en ambos casos para asignar un valor negativo a la PL de CCLE en su condición de ser. En el primer caso reducida a un *decreto* y en la misma frase reelabora su apreciación utilizando el término “*reglamentación*”, como si se tratase de su equivalente, o del hipónimo de la palabra “decreto”, lo que implica que al decreto le es inherente la reglamentación, pues en el segundo caso se utiliza el mismo sustantivo: la política es reducida a una reglamentación. Desde este discurso, la política queda expuesta como un decreto y un decreto como una reglamentación, así pues la política es una reglamentación.

Por su parte, los participios “resumida” y “reducida”, desde un análisis del discurso que busca en las palabras sus valores experienciales, relacionales y expresivos, pueden ser identificados llanamente como sinónimos o pleonasmos (*overwording, rewording*) desde su valor experiencial que tiene que ver con los contenidos, el conocimiento y las creencias del sujeto discursivo. De acuerdo a Fairclough (2001), “*overwording*”—un nivel alto inusual de uso de palabras frecuentemente incluyendo sinónimos aproximados— revela preocupación frente algún aspecto de la realidad, lo cual puede indicar que es un foco de conflicto ideológico. El uso superpuesto de un término por el otro pone de relieve además el valor expresivo de las palabras que utiliza, pues el uso de la palabra “resumida” por fuera de este contexto podría parecerse neutral, sin embargo, al relacionarse y traslaparse bajo la palabra “reducida” nos revela la valoración negativa por gradación de la política lingüística.

Esta valoración negativa de la PL de CCLE es reforzada al usar la colocación adverbial de modo “*básicamente*”. Posteriormente dice “*eso es todo*”, y con ello, posiblemente busca simplificar una definición o explicación de lo que la política en cuestión consiste. También es posible que lo que busca es minimizar la trascendencia de la política, al utilizar referentes de valoración por gradación para mitigar, como los que han sido resaltados en el texto. Una presentación simplista de la PL de CCLE deja poco o nada más que decir, es decir, no da lugar al disenso. La expresión “*eso es todo*” indica además una posición poco dialógica.

Es claro que se trata de la interpretación que él hace de cómo opera la PL de CCLE en la Universidad: “*básicamente la comprensión que yo tengo es que como lo ve la Universidad es en términos de una reglamentación*”, y con estas palabras hace visible una ausencia, es decir, lo que la política ‘no es’ o ‘no expone’, y al decir “*eso es todo*” puede además estar haciendo una crítica implícita sobre cómo la PL de CCLE se presenta para el público como ‘algo’ a lo que le hace falta ‘algo’.

Además de exponer desde el discurso una definición de PL de CCLE y sus apreciaciones con respecto a ella, el sujeto del discurso procede a implicar el propósito de dicha política: funcionar como mecanismo para hacer cumplir un determinado fin. Desde esta perspectiva la política es un dispositivo que permite hacer algo operable: “la política lingüística como yo la he

entendido en la Universidad está *reducida* básicamente a una *reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir*, eso es todo, o sea *los estudiantes tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado...*”

Sin embargo, se percibe que el productor de este texto diciendo de que la PL de CCLE se presente así. El enunciado, dejado a medio camino “*por lo menos yo no he visto... o sea...*”, y teniendo en cuenta lo que prosigue, nos puede hacer pensar que indirectamente señala algo que la política no explicita: su fundamentación, sin lo cual cualquier política no pasa de ser simplemente un dispositivo operante. Es posible hacer esta inferencia no sólo por el enunciado que dejó a medio camino, sino por el marcador que seguidamente utiliza para reelaborar su idea: “*o sea...*”, después del cual hace alusión a lo que podría considerarse como los cimientos de la PL: “*o sea, la Universidad tiene, digámoslo así, varias políticas en términos de regionalización, internacionalización, de investigación, y dentro de eso cabe la necesidad de una lengua extranjera, sobre todo en la internacionalización, pero...*”. Continuando con este fragmento, el sujeto discursivo utiliza el conector contrastivo “pero”, revelándonos su desacuerdo con ese ‘algo’ que le falta a la política, dada la forma como se muestra: “*pero la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad está reducida básicamente a una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir, eso es todo*”.

Podríamos entonces inferir que el sujeto, en su posicionamiento en un orden del discurso, busca dejar establecido su punto de vista de que la PL de CCLE no se exhibe desde lo que podría ser su argumento fundamental, y esto es coherente con otra parte de su discurso en el que deja ver de forma más insistente sus apreciaciones frente a la política: “*o sea, para resumírtelo, yo creo que la política lingüística de la Universidad se equivoca en solamente dejarlo como un requisito para que la gente se gradúe, y no lo plantea como una verdadera necesidad, como un verdadero elemento importante dentro de la formación de una persona*”.

A través de los anteriores enunciados el sujeto discursivo no cuestiona el hecho de que la política se establezca como requisito de grado, en tanto utiliza el adverbio “solamente”, que permite inferir que el sujeto considera la política, tal cual como se expone, incompleta; y aunque parezca atribuirle una característica negativa, no es tal. No es objetable el hecho de ser un

requisito de grado, sino que el requisito debe justificarse desde la importancia (dada por hecho) que representa para un profesional el tener la competencia en lengua extranjera. En este punto se visibiliza *la inculcación* de un tipo de discurso, el discurso de la globalización: “*la necesidad de una lengua extranjera, sobre todo en la internacionalización*”. Es precisamente desde lo que para él justifica la política que establece su posición ideológica al respecto al reelaborar su afirmación de manera prescriptiva:

T1.8: “Yo creo que si hay una política lingüística *debe ser* desde la concepción de que un profesional el tener la competencia en lengua extranjera *le debe ser* productivo para su trabajo, para su profesión, no en otros términos”.

Su manera de afirmar muestra la inculcación ideológica de una práctica discursiva, no es sólo su voz la que habla, es la voz de un tipo de discurso en un orden del discurso como práctica de poder, apropiándose de un concepto valorativo “*productivo para su trabajo, para su profesión*”. Habla desde el imaginario estableciendo un significado “ideacional”, a partir del cual expone una identidad; un significado “interpersonal” con el que busca incidir en el juicio del otro por medio del género argumentativo para convencer; y un significado “textual” en cuanto produce su discurso a través de una organización textual que le permite interactuar consigo mismo y con el interlocutor para negociar el significado de sus enunciados. Además hace uso de los recursos intertextuales al apropiarse de la autoría que expone el texto, al recoger los discursos del capitalismo y del mercado en los que se fundamenta el mandato de las *competencias*.

Finalmente, al reelaborar, le da complejidad a su enunciado:

T1.9: O sea para resumírtelo, yo creo que *la política lingüística de la Universidad se equivoca* en solamente dejarlo como un requisito para que la gente se gradúe, y *no lo plantea como una verdadera necesidad*, como un *verdadero elemento importante* dentro de la formación de una persona.

Al afirmar que la política se equivoca, de nuevo no es una crítica frontal a la política como tal, sino al hecho de que le falta algo, vacío que al ser llenado fortalecería la política lingüística, lo cual muestra con claridad su alta valoración de la política. Aprecio que también es claro en su manera de usar gradaciones de valoración: “*verdadera necesidad..., un verdadero elemento importante*”. Tanto asume el sujeto del texto una posición axiomática frente a la “*verdadera necesidad*” de tener la competencia en lengua extranjera, que identifica tal

inexactitud en la PL como la causa del rechazo que ésta ha generado en los sujetos que tienen que certificar la competencia en lengua extranjera, asume que la razón por la que los profesionales están inconformes con la PL de CCLE es porque la manera como está enunciada no les deja ver la “*ventaja profesional*” que la lengua extranjera representa para ellos:

T1.10: Entonces cuando se plantea de esa forma⁴⁶, entonces ahí ⁴⁷es cuando la gente lo⁴⁸ ve como un inconveniente, un problema, una cosa que no es necesaria, un problema que le plantea la Universidad, y no como verdaderamente podría ser, que es, digámoslo así, como una ventaja profesional que es una lengua extranjera.

De otro lado, el sujeto discursivo utiliza el verbo “*plantea*”, lo que aduce al problema del rechazo de la PL un inconveniente de forma “*cuando se plantea de esa forma*”, de cómo se ve. El público ve la PL “*como un inconveniente, un problema, una cosa que no es necesaria*”, dado que se trata sólo de forma y no de fondo. Estas apreciaciones son infundadas y, por oposición, lo que el autor implica es que la PL no es un inconveniente, no es un problema, es una cosa necesaria, y explícitamente concluye que si se planteara de otra manera las personas verían la Política Lingüística y/o la Lengua extranjera (PL/LE) como una ventaja profesional.

Desde un macronivel de análisis de este texto, la cohesión entre las diferentes proposiciones entre las que los referentes deícticos apuntaban a lo largo del texto hacia la PL de CCLE sufre una conversión cuando el sujeto discursivo cierra el texto nombrando, en vez de la PL, la lengua extranjera como una ventaja profesional. En resumen, se le pregunta “en qué consiste la política de certificación en lengua extranjera”, responde nominándola como “política lingüística”, desarrolla el texto argumentando sobre tal política y termina relacionando tal argumentación a la ventaja profesional que representa ser competente en una lengua extranjera.

El discurso funciona de nuevo como una inculcación ideológica: asumir la política de certificación en relación directa a la competencia en lengua extranjera. El conflicto estriba en que

⁴⁶ (“*de esa forma*”: referencial: cuando la PL de la Universidad plantea la CCLE como un requisito y no como una necesidad).

⁴⁷ (referencial: al plantearse así).

⁴⁸ “*lo*”: deixis para referirse a La PL de CCLE.

la primera genera valoraciones negativas, mientras la segunda es apreciada de manera positiva, y ésta última valoración lleva a validar la primera a pesar de toda la connotación negativa que en el discurso se le da.

En otros textos tomados de otros discursos se identifica no solamente la misma posición sobre la percepción de la PL de CCLE en cuanto a su definición reduccionista, sino que además se inscriben en un mismo tipo de discurso dentro del orden social en el que se administra la PL de CCLE:

T8.7: La política es un *acuerdo* que rige el cumplimiento de un *requisito*, a eso se reduce la política en lengua extranjera en esta Universidad, *una serie de lineamientos* que les dicen a los estudiantes qué cumplir y cuándo cumplirlo.

El productor de este texto utiliza el término “acuerdo”, lo que puede considerarse como un sinónimo cercano a “decreto”, término usado en el anterior texto para definir la PL de CCLE. Y mientras en el texto anterior, “decreto” era equivalente a “reglamentación”, en este texto “acuerdo” es comparado a “lineamientos”. En ambos casos, además, se da una valoración negativa de la política por gradación: “*a eso se reduce la política en lengua extranjera en esta Universidad*”. El propósito de la política, por su lado, también es el mismo en ambos discursos: “*una serie de lineamientos que le dicen a los estudiantes qué cumplir y cuándo cumplirlo*” / “*una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir para poder acceder a su grado, [...] no importa cómo, pero lo tiene que cumplir*”. Como lo había expresado antes, esto convierte a la política de certificación en un dispositivo o mecanismo que permite hacer operable algo. Ahora bien, ese ‘algo’ es un objeto cambiante según la manipulación del discurso: desde el ideal: la competencia en lengua extranjera, en la práctica: el examen, y a la larga: la política misma para inyectar otras políticas globalizantes como se ha explicado en el anterior capítulo. En cuanto al acceso o titulación a estudios de pregrado y posgrado y vinculación docente, la política de certificación ha sido para unos un medio, pero para otros un obstáculo.

De acuerdo al poder del discurso, la realidad se nos sugiere como un círculo vicioso: la PL de CCLE es principio, es el medio o el mecanismo y es el fin al mismo tiempo. Se ha calificado ya en varias ocasiones a la política como un acuerdo: “la política es un *acuerdo* que

rige el *cumplimiento de un requisito*". Como acuerdo, la política es el principio detonador de un requisito: la certificación. ¿A dónde lleva la certificación?, ¿al cumplimiento de la política lingüística?, y, ¿qué nos dice la política lingüística?, ¿cuáles son los discursos sobre la política lingüística en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera? Hay muchas ausencias textuales al respecto, lo que dice mucho de las prácticas discursivas en las cuales se visibilizan las inculcaciones ideológicas, que le abonan a la justificación de la práctica de la certificación.

Textos como el siguiente revelan el poder ideológico del discurso a través de la inculcación:

T2.4: Pues sabemos, que ellos en todos las áreas, pues todos *nosotros tenemos* que leer mucho material y por eso la necesidad de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer una segunda lengua o en lengua extranjera.

Cuando el autor de un texto absolutiza a partir de universales como el que se establece al conjugar con el pronombre personal tácito "nosotros" el verbo 'saber': "*sabemos*", está hablando en nombre de los demás, dando por hecho, generalizando una verdad. Además establece un nivel cero de dialogismo, y esta es una manera de inculcar, al mismo tiempo que sigue un discurso inculcado. Este enunciado está además acompañado del conector "pues", implicando así una concesión, lo que le reviste de mayor autoridad para la aseveración que hace. Dentro del mismo enunciado su posición se refuerza a través del tipo de conceptos totalizadores o universales "todas", "todos": "pues *sabemos*, que ellos en *todas* las áreas, pues *todos* nosotros tenemos que leer mucho material". De otro lado el modal deóntico⁴⁹ 'tener que', de necesidad u obligación, implica también una suposición. El autor parte de imaginarios sobre lo que en todos los programas académicos "todas las áreas" se obliga leer.

La inculcación ideológica además es visible en el presente texto a través del uso de los pronombres de tercera y primera persona del plural: "... Pues sabemos, que *ellos* en todas las áreas, pues todos *nosotros* tenemos que leer mucho material", como marcas de la subjetividad u objetividad del discurso, esto es, como marcas de la presencia o ausencia del autor en su texto. El

⁴⁹Modales deónticos (de necesidad): auxiliares "deber", "haber de", "haber que", "tener que".

autor se distancia de los sujetos que deben certificar, pues él mismo es la autoridad que vela por el cumplimiento de la PL, pero dado su rol pedagógico, vuelve al uso del pronombre “*nosotros*”, investido de un género didáctico, la expresión de la necesidad va ligada al imperativo de la adquisición del conocimiento. Por otro lado, ya lo había indicado antes, se trata de un “*tener que*”, una “*necesidad*” de “*todos*”, ya había establecido la habilidad de leer en una lengua extranjera como una “*necesidad universal*”, ya lo había dado por hecho, como un acto naturalizado.

También se intertextualiza el género directivo por medio de la modalidad deóntica, género que se caracteriza precisamente por su *función reguladora de conductas* en relación con un sistema de normas establecidas: ‘tenemos que’, ‘necesidad de’, ‘debe estar’, ‘le exige a’, ‘sean’. Característico además del discurso prescriptivo y del discurso de la autoridad que se convierte en la voz de la conciencia de los demás: “pues sabemos, que ellos en todos las áreas, pues todos nosotros tenemos que leer mucho material y por eso la necesidad de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer una segunda lengua o en lengua extranjera.”

La PL de CCLE se valora de acuerdo a la necesidad que se le atribuye al aprendizaje de una lengua extranjera, necesidad inculcada, como se ha mostrado a través del análisis de los textos referenciados. Además la lengua extranjera, particularmente la inglesa, se percibe como la que empodera a los individuos para ser más competitivos. Así se evidencia en el siguiente texto:

T2.6: [...] *en mi área que es en inglés, los estudiantes y lo que uno ha visto con el contacto de diferentes áreas es que los ponen a leer material, deben navegar en inglés, pues en mi área que es inglés vuelvo y repito, entonces, por eso como la necesidad inminente de que ellos... certifiquen eso o tomen los cursos, sí, entonces, es una de las políticas que se crean en la Universidad para que los estudiantes sean cada vez más competitivos.*

El modo como las personas representan la PL de CCLE depende en gran parte de la posición que ocupan dentro de un orden social en el contexto de la Universidad de Antioquia. En los casos anteriores se trata de la mirada de quienes administran la política a través de la implementación de los exámenes y los cursos que llevan a la certificación. Desde su discurso, del que seguidamente expongo diferentes fragmentos, se puede identificar una posición inculcada por

el mercado de la competitividad y la excelencia académica, promovida a su vez por la exigencia de la Universidad en cuanto a la internacionalización.

Pero antes de seguir, recordemos las palabras de Fairclough (1989), en Shohamy (2006), para fundamentar lo que intento descubrir con respecto a las posiciones ideológicas como resultado de la inculcación:

Las clases dominantes ejercitan el poder en dos formas básicas, a través de la coerción y el consentimiento, ya sea forzando a otros a unírseles o convenciéndolos de que es para favorecer sus intereses. El consentimiento no es necesariamente el resultado de una elección consciente, más bien, una aceptación inconsciente de prácticas institucionales, las cuales las personas siguen sin pensar. Estos frecuentes supuestos inculcados directa o indirectamente legitiman las relaciones de poder existentes. En otras palabras las prácticas que son inconscientemente aceptadas como formas naturales e inevitables de hacer las cosas pueden de hecho ser inherentemente políticas, sirviendo a mantener la relativa posición de los participantes enfrentados. Las prácticas cotidianas “asumidas por garantizadas” constituyen lo que Fairclough llama “poder ideológico”, uno de los mecanismos centrales de asegurar el control por consentimiento (p. 145).

El análisis del siguiente texto muestra como a pesar de que el sujeto busca establecer una posición, ésta se ve vulnerada por la inculcación que las ideologías filtran en un orden del discurso. La PL de CCLE se establece verticalmente, y aun cuando se observan argumentos para sustentarla, estos se contradicen entre sí desde el mismo discurso, pues se enuncian las razones que respaldan la PL haciendo parecer que ésta se fundamentara partiendo de la necesidad de los estudiantes y profesionales de la Universidad, y no tanto así gestada desde una política educativa que le apueste a la internacionalización y a la competitividad, como es inicialmente dado a entender:

T2.7: Yo no me acuerdo bien el año, no sé si es el 96 o el 97, pero se creó, eh..., hay un acuerdo que se crea, ¡Eso!, un Acuerdo Académico, eh...que..., el cual establece ese parámetro que los estudiantes sean, como esta Universidad tiende a ser una Universidad competitiva...

Las palabras del profesor del anterior discurso sugiere el surgimiento de la PL como acuerdo que establece el parámetro de la competitividad de la Universidad. Pasemos a un primer nivel de análisis gramatical y semántico del texto citado para descubrir lo que en él se implica o es posible inferir:

Análisis del texto anterior: cláusula adjetival del sustantivo “acuerdo”: “*el cual establece ese parámetro*”. Agente que establece el “parámetro”: “*el acuerdo académico*”. Cláusula adjetival del sustantivo “parámetro”: “*que los estudiantes sean, como esta Universidad tiende a ser, una **Universidad competitiva**...*”. Conector comparativo “como”: “*como esta Universidad tiende a ser, una Universidad competitiva*”. Enunciado prescriptivo desde la representación ideacional: “*que los estudiantes sean*”.

Inferencia: es la Universidad, a través de un *acuerdo*, la que *establece* un *parámetro*, ¿Cuál parámetro? Que “*los estudiantes sean, como esta Universidad tiende a ser, una Universidad competitiva*”. La universidad es el agente quien instituye, y lo hace a través de un parámetro (medida, régimen, política), el cual determina la competitividad del estudiante, y lo hace porque debe representar a la Universidad, pues debe parecerse a ella: competitiva. Es visible en este discurso que la política apunta a favorecer a la Universidad, siendo así mismo el agente de la política.

Desde una visión que concibe el lenguaje como un evento social, “los estudiantes”, de acuerdo a la posición que se les da en la estructura de la oración y en el orden social que aquí se instaure, son entes pasivos. Sobre ellos se ejerce algo, en este caso el ejercicio de una política. Esto, desde la significación gramatical; ahora, desde la semántica del discurso “que el estudiante *sea como...*” implica una posición sobre el deber ser del otro, una prescripción, norma, arbitrio, precepto, orden. Y el referente sobre ese deber ser es lo que la Universidad es: competitiva por emulación, implicación generada desde el uso del conector de comparación que en el enunciado se utiliza “como”. No es por lo tanto, en ningún momento, una atención a su necesidad, como luego en el mismo discurso se hace ver.

Siguiendo con el análisis del presente texto, el sujeto del discurso luego incluye otro aspecto, de modo que la Universidad no quede como única responsable de la PL. Además busca justificarla a partir del concepto de “necesidad”. Ya no se trata de una exigencia que hace a sus estudiantes y profesionales “*entonces por eso le exige a los estudiantes de posgrado que certifiquen la competencia...*”, sino que presenta la PL como la que viene a auxiliar tal *necesidad*:

“pues sabemos, que ellos en todos las áreas, pues todos nosotros tenemos que leer mucho material y por eso la *necesidad* de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer en una segunda lengua o en una lengua extranjera...”.

Esta necesidad, sin embargo, es inculcada también por la exigencia que establece el mercado global: el acceso a la información: “pues *todos nosotros tenemos que leer* mucho material [...] los estudiantes y lo que uno ha visto con el contacto de diferentes áreas es que los ponen a leer material, *deben navegar en inglés...*”

Y cuando el productor de este texto agrega “...por eso como *la necesidad inminente* de que ellos *certifiquen...*”, sitúa la certificación en el lugar de la consecuencia: se certifica porque hay que leer en lengua extranjera. Dicho de otra manera: si no hubiera que leer en otra lengua no habría que certificar esta competencia. Muy probablemente el autor utiliza un concepto en lugar de otro, al decir: “*la necesidad inminente de que ellos certifiquen*”, pudo haberse referido a la necesidad de aprender una lengua extranjera, pues es esto lo que les daría la posibilidad de acceder al material bibliográfico en lengua extranjera y no la certificación, por lo cual, si la Universidad realmente busca que sus estudiantes sean “competitivos”, no debería ser la certificación el objetivo sino el aprendizaje, la formación en una lengua extranjera.

Lo anterior es visible al identificar el paralelo entre dos enunciados en momentos distintos de su discurso, pues muestra la manera como usa un concepto indistintamente en lugar del otro, lo cual puede hacernos inferir que con una cosa se refiere a la otra. Es así que en el enunciado 1: “pues todos nosotros tenemos que leer mucho material **y por eso** la necesidad de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia de leer en una segunda lengua o en lengua extranjera...”, encontramos en primer lugar la *relación causal*: tener que leer material en LE → necesidad de la habilidad/competencia de leer L2/LE. Analizando comparativamente con el enunciado 2: “y lo que uno ha visto con el contacto de diferentes áreas es que los ponen a leer material, deben navegar en inglés, pues en mi área que es inglés vuelvo y repito, entonces, por eso como la necesidad inminente de que ellos certifiquen eso...”, se encuentra seguidamente la *relación causal*: lectura obligada, la Web en inglés → necesidad inminente de certificación.

Además de la relación analógica que acabamos de hacer entre los dos enunciados, en este último la relación causal es directa, no pasa por la cadena lógica de causas y efectos, es decir, se esperaría que después de los factores causales, ‘lectura obligada’ y ‘la Web en inglés’, se estableciera la relación con el factor efecto o resultado: ‘necesidad de aprender inglés’. No obstante, el sujeto discursivo obvia este enlace, y en vez de ello el resultado final y único es ‘necesidad inminente de certificación’. En este sentido, el actual texto también nos muestra que para el sujeto la certificación es equivalente a la competencia.

Un aspecto que le confiere poder al anterior discurso es el género educativo que utiliza, la categorización de la necesidad se relaciona a la relevancia de la adquisición del conocimiento y se enuncia a través del acto de habla modal imperativo “tener que”, que pone de relieve el quehacer pedagógico: “la *necesidad* de que el estudiante tenga como esa habilidad o tenga esa competencia [...]”. Se busca además incluir al estudiante en este saber con el uso de las formas en primera persona del plural: “*todos nosotros tenemos que*”.

Por un lado tenemos un orden del discurso que se suscribe en un orden social determinado por la posición que los sujetos ocupan en él: los anteriores textos exponen las posiciones ideológicas de algunos sujetos cuyo rol institucional es administrar la PL de CCLE. De otro lado, tenemos a los sujetos que han debido cumplir con el requisito de la certificación, en cuyos discursos se identifican las tensiones que existen entre un orden y otro. Encontramos que algunos se expresan sobre el doble sentido del propósito de la política: certificar y con ello demostrar la competencia en lengua extranjera o certificar una competencia que realmente no se posee:

T7.3: Pues me parece que la Universidad se ha metido en un juego, ¿cierto?, que es por cumplir con una exigencia que tiene el Gobierno Nacional, *una exigencia de normas de calidad*, pero que *son asuntos que quedan en el papel y en la intención*, o sea que no son asuntos reales.

Desde la percepción sobre la política en este texto en particular, la persona que lo produce hace una crítica hacia ella en la que se expone cómo la política misma atenta contra su propio propósito: el aprendizaje de la lengua extranjera.

T7.4: [...] digamos que en los asuntos pedagógicos, y eso es lo que de pronto se critica a un modelo o a una política, es que muchas cosas se quedan es en el cumplimiento de..., digamos de..., cómo decirlo, *yo pasé un examen y no sé cómo lo pasé*, listo en este momento ya me voy a poder graduar de la maestría [...]

Admitir que no sabe cómo pasó el examen implica que no tenía los conocimientos que respaldarían el resultado positivo del examen. En otras palabras, no se considera competente en lengua extranjera. Sin embargo, se podrá graduar de la maestría, es decir, ya ha cumplido con el requisito, el certificado.

En el texto los sustantivos “modelo” y “política” se tratan en singular para referirse al sustantivo genérico. No se refiere directamente a la política lingüística de certificación, pero sí de manera indirecta, al cobijarla bajo su apreciación de lo que las políticas y modelos educativos, en un sentido general, representan y la forma como usualmente se comportan. Con lo anterior la persona da a entender que las políticas educativas (y con ello la PL de CCLE, pues directamente fue sobre ésta que se le preguntó) descuidan los fines pedagógicos y esto porque lo que prima es cumplir con un requisito. Y en este empeño por cumplir se desatiende lo que la fundamenta: el aprendizaje de una lengua extranjera: T7.5: “...se vuelve un *requisito*, *pero* no es un asunto de *calidad para cumplir* con lo que se requiere como política y es que seamos *bilingües*”.

Puede inferirse además que la profesora no expresa un rechazo hacía el aprendizaje de una lengua extranjera, no solamente porque lo contempla desde una visión pedagógica, sino también porque al emplear la palabra “calidad” hace alusión a la esencia real del concepto, pues la está diferenciando del concepto “requisito”, en una relación lógica contrastiva a través del conector “pero”. Y considerando aspectos pedagógicos implica aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje:

T7.6: Lo que significa es una *angustia* de tener que aprender una lengua [...] presionado por un título, entonces yo creo que ahí hay un asunto a lo que te iba a decir que son los asuntos del aprendizaje, [...] yo creo que allí hay como discursos que no son coherentes, en un país, ¿cierto? que pretende ser lo que no es, ¿cierto? y cuando uno pretende ser lo que no es, entonces, uno se está *mostrando hacia afuera como si supiera mucho sabiendo que no sabe*.

La profesora que habla en este texto nos ha dado a entender la importancia que para ella tienen los procesos de aprendizaje, y pone de relieve lo contraproducente que es para el individuo un aprendizaje obligado, en su caso el aprendizaje del inglés. Esta presión socava el fin mismo: en vez de aprenderlo se aparenta a través de un certificado. El discurso ubica en contraposición dos prácticas: las del parecer y las del ser:

T7.7: Entonces cuando uno anda en los asuntos de la *apariencia por cumplir*, ¿cierto?, *se olvida algo esencial*, digamos, y es la conciencia del que sí sabe, entonces cuando uno entra a *cumplir con estos estándares de calidad y a mostrar hacia afuera* de que estamos haciendo esfuerzos, pero no nos vamos hacia el asunto de la calidad de la educación.

Aquí encontramos otras dos relaciones contrapuestas: los estándares de calidad vs. la calidad de la educación. De acuerdo a la manera como la profesora ha hecho referencia a los asuntos pedagógicos, podemos inferir que el aprendizaje implica una conciencia de saber, hace parte del proceso y lo que se muestra son los resultados. Lo que se muestra es el título, el certificado, lo que acredita que se cumple con “... *normas de calidad, pero que son asuntos que quedan en el papel y en la intención, o sea que no son asuntos reales*”. Entre las diadas política lingüística de certificación de la lengua extranjera ↔ política lingüística y estándares de calidad ↔ calidad de la educación, la analogía es que mientras las primeras están dentro de la categoría de lo instituido, la norma, los parámetros, el papel oficial, las segundas están esencialmente en la categoría de los procesos. Es justo en los procesos de aprendizaje y enseñanza donde parece estar fallando la política, y por ello un certificado no es siempre consistente con la competencia certificada.

Hasta el momento se han analizado discursos que muestran respuesta y resistencia a la PL de CCLE desde valoraciones, percepciones y posiciones diversas. El siguiente texto expone un discurso en el que se especula sobre los sentimientos y el comportamiento que tal política genera en quienes se ven obligados a certificar la competencia en lengua extranjera:

T3.2: Yo pienso que la gran mayoría no se preparan, *porque además ellos ven ese requisito como eso, como un requisito, o sea, la verdadera función de la lengua extranjera para ellos no existe*, o sea, esto es una *zancadilla que les pone el sistema*, ¿cierto?, o sea, si ellos lo vieran como, “bueno tengo que desarrollar esta habilidad porque

aparte de que resuelvo el requisito, me va a servir para algo en la vida, me preparo” pero ellos no lo ven así, y llegan enojados, o sea, llegan obligados a hacer eso, *ese es el problema, enojarse porque lo tengo que hacer, no porque lo quiera hacer, sino porque lo tengo que hacer.*

La profesora que se expresa a través de este discurso asume que los individuos que buscan la certificación (a quienes se refiere como “ellos”) “no se preparan”, y además señala la causa de tal situación: el hecho de que lo asuman como un requisito o “zancadilla”, como supone que los aspirantes a la certificación lo perciben. Esta manera de apreciar la política es por lo tanto contraproducente para generar procesos de aprendizaje. El requisito que la política impone atenta contra el objetivo de la política misma: la competencia en lengua extranjera, pues de acuerdo a esta profesora: “*la verdadera función de la lengua extranjera para ellos no existe*”. En este sentido su discurso es coherente con el discurso analizado a través de los diferentes fragmentos del texto 7. No obstante, pertenecen a tipos de discurso distintos, y por ello, la posición de la docente, que hace parte del grupo que administra la política y que se expresa en el texto 3, es la posición de alguien que aboga por la política, lo que queda implícito en el tipo de juicio que hace cuando se refiere a “ellos”, los individuos que aspiran a la certificación: “*si ellos lo vieran como, ‘bueno tengo que desarrollar esta habilidad porque aparte de que resuelvo el requisito, me va a servir para algo en la vida, me preparo’ pero ellos no lo ven así, y llegan enojados[...]*”. Este tipo de razonamiento implica que comprender la política como la que posibilita el desarrollo de la habilidad lingüística en lengua extranjera, que además califica de “útil”, pues “*le[s] va a servir para algo en la vida*”, justifica la imposición del requisito de certificación.

El punto es que decidir sobre qué competencias comunicativas son útiles, valiosas o necesarias debe ser una opción individual, debe ser el resultado de procesos individuales que generen conciencia con respecto a asumir un aprendizaje sobre un saber específico y no el resultado de una imposición que obedece a un grupo de sujetos que se constituyen a sí mismos como la voz de la conciencia de los demás. Quienes además siguen dictámenes de otros agentes del poder que buscan perpetuar ideologías sirviendo a los intereses propios, sin considerar qué tan coherentes son tales intereses con los de aquellos a quienes los quieren inculcar.

La política lingüística, como lo expresan algunos de los entrevistados en este estudio, se reduce a un requisito, y esta exigencia revela un modelo “top-down” que impone el aprendizaje

de una lengua extranjera. Tan vertical es, que el requisito se comporta como una réplica que se desplaza desde las esferas más elevadas hasta las más inferiores: la orden viene de arriba, representada en un agente abstracto: el Estado nación operando a través de políticas globalizantes impone requisitos en las universidades, y de este modo, las técnicas del gobierno operan a través de agentes invisibles que concretan prácticas por medio de dispositivos como la certificación, como en el caso de nuestra Universidad. El requisito llega a establecer relaciones de poder, e incluso de dominación sobre los estudiantes, profesores y profesionales: las esferas más inferiores. Finalmente termina siendo un requisito menor que tiene que operar para cumplir con requisitos mayores, impuestos sobre la Universidad: internacionalización, modernización, competitividad.

Es observable que la PL de CCLE no es acordada desde la base, donde son muchas las voces, el conocimiento y las experiencias que permitirían una lectura diversa y holística basada en necesidades sociales, económicas, académicas y culturales, pero sobre todo reales y desde una visión crítica.

8. EL EXAMEN

Las políticas lingüísticas educativas, afirma Menken (2008), “a veces resultan de una planificación, pero [...] en otras ocasiones ellas son simplemente resultados accidentales de políticas de evaluación” (p. 401). En la U de A surgió inicialmente la política lingüística de competencia en lengua extranjera como respuesta a políticas educativas de internacionalización. Se empezó por incluir cursos de idiomas extranjeros, inglés principalmente, al currículo de las dependencias académicas, pero muy pronto surgió la política de certificación como mecanismo para el cumplimiento de la política lingüística. Hoy en día se cuenta con diferentes alternativas para adquirir la certificación: los aspirantes pueden presentar el examen, tomar los cursos u homologar otro certificado avalado por la Escuela de Idiomas. Sin embargo, entre el examen y el curso, el primero tiene mayor demanda y genera mayor impacto en la Universidad, por ello me enfocaré en el examen como instrumento de poder, en la objetividad del examen con relación al “sujeto competente” que certifica y en la recepción de exámenes estandarizados en el contexto universitario. Sin embargo, es pertinente, en primera instancia una mirada al examen en la historia.

8.1 UNA MIRADA AL EXAMEN EN LA HISTORIA

El espesor del silencio tejido en torno al examen es directamente proporcional al grado de naturalización con que éste se presenta ante la sociedad; se trata de un silencio que actúa como un auténtico blindaje, porque lo cierto es que pocas veces un artefacto cultural, inventado en época relativamente reciente, ha perdurado de manera tan inapelable aun a pesar de sus numerosos críticos. [...] el examen deviene necesario, ineludible, indiscutible y, en buena medida, si se me permite “meta-histórico”

Juan Mainer B.

Supongo que la acción de evaluar sucede paralelamente a la evolución de la mente humana, ¿De qué otra manera sino a través de la observación de su entorno y de sí mismo, de la elaboración de apreciaciones, el establecimiento de juicios de valoración y el perfeccionamiento

de su proceder, podría el ser humano haber evolucionado? Coherente con este pensamiento, Muriete (2007) nos dice que “la capacidad de emitir juicios sobre los acontecimientos y valorar su incidencia en la vida cotidiana fue uno de los factores determinantes para nuestro progreso como individuos y como especie” (p. 13).

En este sentido, la evaluación, como proceso que implica una mirada crítica sobre el propósito de nuestras acciones, los conocimientos que validamos, los procesos que seguimos y los productos que generamos, es esencial. Puede decirse idealmente, desde esta perspectiva, que la autoevaluación es el proceso idóneo para cualquier plan de mejoramiento. No obstante, la evaluación en muchas de las instituciones académicas es facultada a agentes externos, ajenos a la realidad de lo que sucede en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje, mientras que las apreciaciones de los participantes de los procesos evaluados rara vez son consideradas, hecho que conlleva a evaluaciones poco democráticas y justas.

Los conceptos ‘evaluación’, ‘examen’ y ‘test’ suelen usarse indistintamente; no obstante, se trata de conceptos y prácticas muy diferentes, y su aparición no ha sido simultánea. Del concepto ‘examen’ se pasó a usar la noción de ‘test’, por su connotación científica de objetividad. Actualmente se habla de ‘evaluación’, y Díaz (2000) afirma que se trata de un eufemismo para reflejar una “imagen académica”:

En la evolución de su manejo, dicho término conforma uno más sutil pero igualmente efectivo: evaluación. El reemplazo de uno por el otro se debe a la necesidad de utilizar un término neutro (evaluación) que refleje una imagen académica y simultáneamente posibilite la idea de control (p. 23).

Ya sea con el fin de mantener el control o de resolver asuntos administrativos y gubernamentales, muchos intereses políticos, sociales y económicos se encubren bajo los llamados fines educativos respaldados por la práctica del examen:

En cierto sentido, cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de

“elevar la calidad de la educación”, sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen (Díaz, 2000:13)

Para entender en qué consiste el poder del examen, además de analizar sus connotaciones en las dimensiones académicas, sociales, económicas y políticas, es necesaria una exploración genealógica sobre la aparición de éste, de modo que cuando los administradores y diseñadores de exámenes, así como los docentes, decidan aplicar un examen sepan discernir sus propósitos reales. En palabras de Mainer (2002).

Explorar la genealogía del examen permite iluminar, con potencia insospechada, muchos de los problemas que actualmente se dirimen en la escuela, formas sutiles, a menudo invisibles, legitimadas por saberes reguladores que se nos presentan como verdades científicas incontestables (p. 5).

Desde una mirada histórica del examen⁵⁰ en la sociedad encontramos que sus usos no siempre han tenido propósitos educativos. Contrariamente, ha sido utilizado como mecanismo de control político, social y económico. Apoyándose en datos históricos sobre el surgimiento del examen, Díaz (2000) afirma que tal instrumento de evaluación no es un elemento inherente a toda acción educativa:

Primero porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Segundo, porque hay innumerable evidencia de que hasta antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero, porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia [...] que produjo una infinidad de problemas (p. 13).

McNamara (2008) apunta que “Desde la perspectiva de Foucault una transformación histórica fundamental, se dio en el siglo XVIII en el cual el poder era instituido no a través de la fuerza bruta, sino por medio de la inspección y la vigilancia” (p. 423). Para Foucault (1976) estas son los dos usos esenciales del examen.

⁵⁰No es mi intención hacer un rastreo exhaustivo sobre la presencia del examen en la historia, para mayor conocimiento al respecto véase Spolsky (2008: 445-454)

Consistentemente, algunos autores como Ellul (1964), Madaus (1990), Spolsky(1995)— citados por Shohamy (2001) en su libro *The Power of Tests*— han documentado el uso que se ha hecho de los exámenes a lo largo de la historia, no siempre con propósitos pedagógicos y educativos. Estos autores afirman que el examen ha sido usado para seleccionar (Sistema chino del servicio civil, 210 a. C.), para habilitar el control político, social y educativo, y para excluir reclutas no aptos (La Armada de los EEUU, 1920). Otros autores, citados por Díaz (1997), revelan los diferentes propósitos de la evaluación en la historia, a través de exámenes usados como mecanismos de selección de castas para constituir burocracias, como instrumento de control social, como constituyente de la metodología de la enseñanza, entre otros usos. Bowles y Gintis (1978) “analizan cómo se empleaban los tests para justificar la marginación social de prostitutas y reos negros; [...] Así, los tests como forma de medir científicamente al ser humano, cumplieron la función de control social que el sistema les asignaba” (p.171). En este sentido la tesis del autor es sustentada en la medida que “el examen confiere más bien un certificado social que una garantía de competencia técnica” (p.172).

Para Mainer (2002), el examen ha sido utilizado como un

Instrumento de medida, selección y clasificación de individuos, eficaz medio para disciplinar y gobernar el aula, para prestigiar y profesionalizar la tarea de enseñar [...], estamos, además, ante un ejemplo arquetípico de la colonización del “mundo de vida escolar” por parte del sistema. [...], creciente dominio naturalizado de las pruebas examinatorias en nuestro sistema educativo, cada vez más tecnificado y burocratizado (p. 2).

En tal sentido burocrático, para Hoyos (2000) el examen es producto de una racionalidad técnico instrumental que, “en el ámbito educativo, sustituye al oráculo en el dictamen de sanción, permite inmovilizar a otros sin mostrarse directamente el verdadero sujeto de poder” (p.263).

El examen como constituyente de la metodología de la enseñanza permite observar dos repercusiones, una que puede considerarse benigna, y otra, todo lo contrario. La primera, en el sentido que le da Comenio (1657) en *Didáctica magna*, determina que “el examen es un elemento indisolublemente ligado al método, esto es, es un espacio de aprendizaje. Para Comenio el examen no recibe una calificación, un número, tampoco es un elemento que define la promoción”

(Díaz, 2000: 57). La segunda, o lo que es dañino para las prácticas de enseñanza, es cuando sucede lo contrario: cuando lo que importa es la acreditación de las instituciones y la certificación de los conocimientos. En este caso, los docentes terminan enseñando para el examen, es decir, preparando a los estudiantes para que consigan respuestas acertadas en los exámenes y para ello dedican sus clases al entrenamiento sobre el contenido de la prueba. Por su parte, los estudiantes empiezan a adoptar mecanismos para alcanzar el puntaje requerido, mecanismos que distan mucho de un verdadero proceso de aprendizaje. Se trata más bien de un autoadiestramiento para aprobar, y la información que retienen para el examen se olvida a corto plazo. No hay por lo tanto un proceso formativo desde una fundamentación pedagógica que busque ahondar en la construcción del conocimiento, sino la perpetuación de un conocimiento enciclopédico y prescriptivo.

Desde esta mirada al examen se perciben tensiones generadas por los usos del que ha sido objeto: (1) el uso del examen como instrumento de poder al servicio de los agentes de dominación para seleccionar, excluir y clasificar, sirviendo prácticas antidemocráticas y favoreciendo la injusticia social; y (2) el uso del examen como herramienta metodológica, donde se puede dar una inversión en doble sentido: (a) el examen al servicio del aprendizaje para autoevaluar y regular procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se fomenta la evaluación formativa, en contraste con (b) la metodología limitada al contenido y formato del examen, lo que promueve la fragmentación y la prescripción del conocimiento. En este último caso, los profesores enseñan desde y para el examen, y se legitima un conocimiento fijo, estático, hegemónico. Se determina qué es lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo, y de este modo se invalida el conocimiento que evoluciona, que se comporta creativamente desde la experiencia y multiplicidad de interpretaciones en contextos culturales específicos.

8.2 EL EXAMEN: UN INSTRUMENTO DE PODER

El poder de los exámenes como mecanismo de políticas lingüísticas se deriva de los aspectos especiales que los caracterizan. Son administrados por organizaciones poderosas como los gobiernos y las agencias de exámenes. Además ellos hacen uso del lenguaje de la ciencia y de los números, lo cual impresiona e influencia al público en general; ellos usan formatos escritos y documentos, lo cual de acuerdo a Foucault (1979), son instrumentos poderosos de dominación. Y hacen uso de formatos “objetivos” que hacen que las pruebas parezcan confiables (Shohamy, 2001: 102. Traducción propia).

Los discursos sobre la objetividad del examen lo convierten en una práctica naturalizada, y el poder del discurso logra arraigar en los individuos ideologías inculcadas, constituyendo a su vez tipos de discurso que actúan como un “obstáculo epistemológico que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmáticas que lo apoyan” (Díaz, 1997: 152).

El examen se torna incuestionable, examinar se ha convertido en una práctica naturalizada, y ello se debe a los discursos que van difundiendo ideologías al servicio de grupos sociales que lo utilizan como mecanismo de poder para cumplir con propósitos particulares, como por ejemplo hacer operable una política lingüística. Shohamy (2006) afirma que para quienes toman decisiones en políticas lingüísticas

Los exámenes ofrecen una gran tentación a ser usados como mecanismos de manipulación del lenguaje. Para el público ellos representan autoridad [...] garantizan implementación fácil de la política, son efectivos para “comprobar” y son instrumentales en redefinir el conocimiento. Las pruebas permiten establecer niveles de paso flexibles, lo cual significa que aquellos en autoridad pueden determinar lo que se considera un conocimiento del lenguaje bueno o malo (p. 102. Traducción propia).

La PL de CCLE en la U de A se sostiene gracias a tipos de discursos como el que a continuación se analiza, discursos que se fundamentan en supuestos o en lo dado por hecho, como es el caso de no cuestionar la objetividad del examen, pues se asume que quien aprueba el examen efectivamente es competente en un saber específico:

T1.11: Nosotros, o por lo menos no incluyo a nadie, yo sí digo que los exámenes de nosotros *dan fe de que si las personas lo pasan es porque tienen la competencia*, en eso sí tratamos de que, o sea, es un examen con el que nosotros estamos tranquilos en el sentido de que, si la persona lo pasa es porque tiene la competencia, si no, es porque le puede faltar, independientemente de que le falten uno o dos puntos, pero sí somos como tranquilos en ese sentido que el examen está lo suficientemente bien organizado y diseñado para que eso funcione.

El sujeto discursivo en este texto se ubica inicialmente haciendo uso del pronombre “nosotros”, toma la voz de un grupo de personas que comparten la misma posición: los que administran el examen de certificación de la competencia en lengua extranjera. No obstante luego establece que se trata de su convicción personal: “o por lo menos no incluyo a nadie, **yo** sí digo que...”, pero vuelve a ubicarse dentro del grupo, o adhiere el grupo a su posición, al referirse a “los exámenes *de nosotros*”, los cuales afirma “dan fe de que si las personas lo pasan, es porque tienen la competencia”.

El sujeto no habla solamente desde una visión individual, sino desde una visión grupal que le acredita mayor autoridad. Lo anterior se puede inferir por el sentido de propiedad que establece entre el grupo y el examen “los exámenes de *nosotros*”, y por los sentimientos y acciones conjuntas que establece “en eso sí *tratamos* de que..., o sea, es un examen con el que nosotros estamos tranquilos en el sentido de que, si la persona lo pasa es porque tiene la competencia”.

La posición que establece el sujeto en este discurso muestra una confianza absoluta en el examen, creando una ecuación directa entre pasar el examen = tener la competencia, sin ninguna concesión que permita objetar la verdad que implanta; discurso ideologizado que no da pie a una relación dialógica.

La reiteración de una idea muestra, como lo afirma Fairclough (2001), el deseo de convencer al otro, de inculcar una posición. En el fragmento analizado el sujeto discursivo aboga por tercera vez por el examen, mostrando la confianza que deposita en éste: “*pero sí somos como tranquilos en ese sentido, que el examen está lo suficientemente bien organizado y diseñado para que eso funcione*”. Ahora, ¿Qué es “eso” que está intencionado para que “*funcione*”? El supuesto, o dado por hecho, que establece el productor de este texto (quien pasa el examen es porque tiene

la competencia) genera por oposición otro supuesto: quien no pasa el examen es porque no tiene la competencia. Esta suposición está apoyada en la confianza que el individuo siente hacia el examen, pues de acuerdo a él, el examen está “*lo suficientemente bien organizado y diseñado*” para que se dé la ecuación: pasar el examen = tener la competencia, y es el examen el que da “*fe*” de ello.

Todavía queda por analizar un enunciado en este discurso: “si la persona lo pasa es porque tiene la competencia, *si no, es porque le puede faltar, independientemente de que le falten uno o dos puntos, pero sí somos como tranquilos* en ese sentido que el examen está lo suficientemente bien organizado y diseñado para que eso funcione”.

Nótese que el productor del texto utiliza el verbo “ser” como una asunción proposicional de lo que se es: “*somos como tranquilos*”; y no el verbo “estar”, estado o condición temporal del ser; de haber dicho “estamos” sugeriría la transitoriedad del sentir que expresa, por lo tanto cambiante. Al decir “somos” le da el atributo de inherencia, de identidad, por lo tanto menos vulnerable. De otro lado, ¿cómo se puede estar tranquilo frente a una situación tan recurrente como es el caso de aquella persona que no pasa el examen por un punto menos al nivel de paso, y por lo tanto, no es competente, en contraste con aquella persona que pasa el examen con un punto por encima del nivel de paso, y por lo tanto, es competente? ¿Cómo estar tranquilo cuando de este modo se está determinando, cimentado en un número, en un punto más o en uno menos, el destino profesional de un individuo? ¿Qué diferencia sustancial hay entre un aspirante y otro, cuando numéricamente lo que los clasifica es un punto más o un punto menos? Clasificación, selección y exclusión marcadas por la ley de la decimología, la “objetividad” de la medición.

Díaz (1997) sostiene que el discurso de la evaluación manifiesta vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, pues en la medición se encuentra la propuesta central de la evaluación. Díaz apoya esta relación causal diciéndonos que “la incorporación de la teoría de la medición impide el desarrollo de una teoría de la evaluación” (p. 155) pues no comprende la construcción de su objeto de estudio: el estado de aprendizaje de un sujeto.

El discurso sobre la objetividad de las mediciones es el que hace ver la evaluación como un proceso aséptico, desprovisto de poder y de contexto ideológico; no obstante “El examen en el ámbito educativo [...] permite inmovilizar a otros sin mostrarse directamente el verdadero sujeto de poder” (Hoyos, 2000: 263).

Para este estudio es relevante profundizar en el concepto ‘examen’ por las connotaciones sociales, económicas, académicas y políticas que enmarca. Messick (1981), citado por Shohamy (1998: 331), afirma que los exámenes no son eventos aislados, más bien, ellos están conectados a un conjunto de variables que producen un efecto sobre el currículo, la ética, las clases sociales, la burocracia, la política y el conocimiento. Concomitantemente, Díaz (1997: 153) cita a varios autores que afirman que “la actividad de la evaluación no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales”. En este sentido es evidente la incidencia que la evaluación tiene en la toma de decisiones administrativas, las cuales determinan políticas que, en su mayoría, son generalizadas sin considerar su pertinencia en el contexto.

Tollefson (1995), citado por Shohamy (1998), clasifica tres instancias del poder del examen:

El poder del Estado a través de los burócratas, el poder del discurso, en tanto los tests son impuestos por individuos en situaciones desiguales (el evaluador y el evaluado), y el poder ideológico por su designación de lo que es correcto y lo que es errado, lo que es buen conocimiento y lo que no lo es, lo que económicamente es valioso y lo que no (p.339. Traducción propia).

De otro lado, la evaluación no puede ser considerada como un evento aislado o neutro porque el examen es utilizado como un instrumento de poder. Hanson (1993), en Shohamy (2001), anota que “los tests han llegado a constituirse por derecho propio en instituciones sociales, y son dados por garantizados e incuestionables” (p. 18). Shohamy resalta el contraste entre el simple acto de tomar un examen (único momento de representación de un individuo en general) y el gran impacto que puede generar debido al uso que se le da tanto para definir como para producir a la persona, y para mantenerlo impotente y vigilado.

“Después de todo”, afirma Shohamy (2001), “es el evaluador quien toma las decisiones importantes sobre qué evaluar, cómo evaluar, y cómo entregar e interpretar los resultados” (p. 20), y esto “junto con el hecho de que las organizaciones son más poderosas que los individuos revela cómo una situación de examen ubica al evaluador en posición de poder frente al evaluado” (Hanson, 1993: 19, en Shohamy, 2001: 20).

La naturaleza del examen perfila relaciones de poder y de saber articuladas a partir del lenguaje. Foucault (1976), en *Vigilar y castigar*, nos dice que “La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (p. 171), así en la técnica del examen “se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (p.171) Luego agrega:

[...] ese procedimiento tan familiar del examen, ¿No utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y construir cierto saber? No es simplemente al nivel de la consciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino a nivel de lo que hace posible un saber dónde se realiza la actuación política (p. 172).

Incurrir en prácticas evaluativas para el servicio del poder y como mecanismo de control social genera efectos en detrimento para el presente y el futuro del conocimiento local que a las diferentes culturas en contextos específicos corresponde construir con sentido de identidad.

8.3 LA OBJETIVIDAD DEL EXAMEN

Una de las posiciones más comunes que le concede credibilidad al examen es su llamada “objetividad”. No obstante también hay posiciones que difieren y exponen argumentos que la desmitifican y que desnaturalizan los discursos a su favor. En su artículo “Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente, notas para una sociogénesis del examen”, Mainer (2002) expone:

El examen es un artificio con muchas facetas y aristas [...] De todo ello deriva, en gran parte, su naturalización [...]: al perfeccionarlo técnicamente, las ciencias de la educación y en particular la decimología se han esforzado en otorgarle un estatuto de incontestable fiabilidad; además, su prestigio social está indisolublemente ligado al título que, de manera decisiva, contribuye a refrendar o re-validar. Podría decirse que, en la lógica mercantil y eficientista que sustenta los sistemas educativos de la era del capitalismo avanzado, el examen, y la cultura examinadora que promueve (bancaria, en el buen decir de P.Freire), ha llegado a convertirse en el emblema visible de la institución escolar (p. 5).

No me dedicaré a escrutar directamente el examen de certificación de la competencia en lengua extranjera que se aplica en la Universidad. La intención es analizarlo indirectamente por asociación, al explicar lo que es inherente al examen como instrumento de poder. Además, lo analizaré indirectamente al exponer las percepciones y apreciaciones de los sujetos discursivos y también al identificar algunos rasgos que son característicos de los exámenes estandarizados internacionales (como las pruebas TOEFL y EILTS, por ejemplo).

Las pruebas de certificación de la competencia en lengua extranjera de la U de A siguen tales modelos, y así lo confirman los discursos de quienes administran el examen:

T1.12: Los exámenes tratan de ajustarse a lo que son los exámenes estandarizados internacionales que se pueden dar en cualquier idioma.

T8.8: Todas las pruebas que nosotros hacemos aquí están basadas en un modelo de una prueba más grande, de un modelo, un examen internacional.

T8.9: ¿Qué características tienen esas pruebas? Esas pruebas son pruebas estandarizadas, son pruebas estudiadas y son pruebas diseñadas por expertos, entonces lo que nosotros hacemos es como tratar de replicar el modelo hasta donde nos..., hasta donde sea posible.

La confianza en la “objetividad” del examen se debe en gran parte a su carácter estadístico. Desde el tipo de discurso que respalda la práctica del examen, se afirma que son pruebas diseñadas por expertos en la producción de tests de opción múltiple, donde sólo hay una única respuesta correcta y distractores para el individuo no capacitado. El individuo competente, que se ha perfilado de forma prescriptiva, es el llamado a acertar en la única respuesta correcta. Por consiguiente, al atribuir la confiabilidad de una prueba de acuerdo al nivel de consistencia entre la interpretación de los resultados que hacen de ésta dos o más evaluadores, gracias a su nivel de “objetividad”, dicha confiabilidad queda limitada estrictamente al diseño conductista del examen. Para asignar un puntaje no se requiere de un evaluador crítico que interprete resultados,

sino simplemente una máquina —en sentido figurado o literal—, la cual, a partir de una plantilla generada con las respuestas correctas, arroja un resultado. Así, aunque se tratase de mil máquinas o mil personas calificando el mismo examen, siempre se llegaría a la misma valoración.

De acuerdo al *Marco de referencia europeo*:

La evaluación objetiva es [aquella] a la que se le ha despojado de la subjetividad. Lo que normalmente se entiende por esto es una prueba indirecta en la que los ítems tienen solo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios para elegir una opción correcta entre varias (Consejo de Europa, 2002: 188)

Al respecto, Díaz (2000) afirma que

La pretensión de eliminar de la evaluación el factor subjetivo, disocia dos momentos básicos del conocimiento, momentos que no pueden comprenderse si no es el uno a través del otro. No hay pues objetividad sin subjetividad. Ni subjetividad sin objetividad. Tal como se plantea la objetividad en los instrumentos de evaluación, es un “objetivismo” que impide comprender y explicar el fenómeno del aprendizaje (p. 308).

El *objetivismo*, como lo denomina Díaz, siguiendo con su argumentación, “es parcial, en tanto lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica, de acuerdo al número de preguntas contestadas correctamente, pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr ni en la propia elaboración de las preguntas” (p.308).

Si la objetividad de un examen radica principalmente en que los resultados obtenidos en éste dan cuenta fidedigna de la competencia del individuo evaluado, hay mucho que discutir al respecto, teniendo en cuenta que hay otros factores que inciden en el desempeño del sujeto evaluado en el momento de la prueba. Además, es necesario diferenciar el conocimiento y las habilidades que un individuo ha ganado a lo largo de un proceso formativo de lo que es la retención de información a corto plazo. En este último caso lo que se toma por competencia, respaldado por los resultados obtenidos en un examen, certifica una “habilidad” y/o “conocimiento” que se evapora una vez la información retenida ha sido utilizada, como sucede con los datos enciclopédicos.

Tratar a fondo el tema de la objetividad y la confiabilidad de un examen implica analizar otros aspectos que van más allá del mismo examen, factores que interfieren en el desempeño del evaluado en el momento de presentar la prueba: las condiciones psicoafectivas del evaluado, la probabilidad de adivinación, el fraude, la preparación del individuo para el examen basada en memorización a corto plazo y la mecanización de respuestas, el conocimiento que se prescribe en el examen de manera descontextualizada. Esto último conlleva a que sea el individuo quien debe adaptarse al examen y no el examen el que se adapte a la realidad histórica y sociocultural de los evaluados. Fundamentar la objetividad solamente a partir del número de respuestas correctas generadas en el examen es un hecho aislado de un proceso que podría dar cuenta real de la evaluación del sujeto.

Se asume que la probabilidad de éxito en el examen para los individuos que han pasado por un proceso de aprendizaje en lengua extranjera durante el tiempo necesario, es mayor en relación a la de aquellos que le apuestan a la suerte; no obstante, el primer caso no garantiza el resultado positivo, y en el segundo, aunque con mayor probabilidad de fallar, en muchos casos efectivamente la suerte favorece.

Una mirada al problema del examen desde un punto de vista psicoanalítico, de acuerdo a Aray (2000), nos sugiere considerar los estados neuróticos en cuanto a la angustia y el rechazo que los exámenes generan en los individuos. Nos refiere la situación en que “el sujeto consciente se prepara bien, estudia profundamente la materia, pero al llegar el momento mismo del examen olvida lo que antes sabía bien” (p.227).

Sobre los límites a la racionalidad supuesta del examen, Hoyos (2000) afirma que

La conciencia tecnocrática presupone un sentido de absoluto al interpretar los resultados de un examen. Al calificar a un sujeto partícipe del proceso educativo con los resultados aparentes de presente, se pretende hacer generalizaciones acerca del futuro del sujeto, como si por su manifestación presente se mostrara acabado (p. 265).

El siguiente texto nos revela la posición de una profesora ocasional de la Facultad de Derecho de la U de A, que ha pasado por el proceso de certificación de la competencia en lengua

extranjera para poder obtener su grado de maestría. En su discurso se identifican dos asuntos: prepararse para pasar un examen y su percepción sobre el aprendizaje de una lengua extranjera:

T7.8: Hice un curso en el Colombo, contraté profesora particular, me dediqué más o menos alrededor de cuatro meses y apliqué dos veces en el Colombo para el examen y no pasé, de 100 puntos había que tener 70, saqué...en uno saqué 48 y en otro 45, eh y luego se programó otro examen con la Universidad, repasé 15 días antes, hice pues como los repasos básicos de lo que había aprendido y apliqué y lo pasé, no sé con cuantos puntos, o sea, solamente me dijeron que había aprobado y punto.

En este caso, lo que se da es una especie de retención de información a corto plazo, cuatro meses es muy poco tiempo para adquirir la competencia en cualquiera de las cuatro habilidades en lengua extranjera. La profesora pierde el examen las dos primeras veces y luego un repaso de 15 días es suficiente para ganarlo, ¿Qué nos puede decir el certificado que ha obtenido en cuanto a su verdadera competencia para entender textos orales o escritos en lengua extranjera? Es evidente que para esta docente aprobar el examen ha significado invertir en tiempo y dinero con el propósito de cumplir con un requisito, y en ello radica su satisfacción: poderse graduar de su maestría. Pero de otro lado queda una deuda pendiente: el aprendizaje.

T7.9: ...Porque digamos que en los asuntos pedagógicos, y eso es lo que de pronto se critica a un modelo o a una política, es que muchas cosas se quedan es en el cumplimiento de... digamos de... a ver, cómo decirlo, yo pasé un examen y no sé cómo lo pasé, ¡Listo!, en este momento ya me voy a poder graduar de la maestría...

En el fragmento anterior la profesora descrea de su competencia en lengua extranjera, y lo revela así cuando afirma: “*yo pasé un examen y no sé cómo lo pasé*”. Esta apreciación desvalida la ecuación: aprobar el examen de certificación = ser competente en lengua extranjera. Lo que la profesora no dice es: yo pasé el examen porque tengo la competencia, y este vacío textual nos permite inferir que el sujeto evaluado invirtió tiempo y dinero para obtener la certificación, más no con ello logró la competencia real en lengua extranjera. Otra parte del texto apoya dicha inferencia:

T7.10: Ahora, eh... qué veo, digamos que de todas formas yo siento que es importante, y que yo necesito afianzar la lectura, sobre todo por los dos trabajos que hago en derecho ambiental y bioética, y creo que sin una presión de que tengo que presentar un examen, ¿cierto?, y por la necesidad del medio y mi disciplina que me lo exige, yo

asumiría el estudio del inglés de una forma distinta, lo asumiría porque quiero, porque quiero aprender, digamos, coger la disciplina de empezar a leer textos, tratar de entenderlos, ¿cierto?, aunque muchas cosas no entienda, pero es también un asunto de motivación, y ya no con la presión de que tengo que aprender inglés para pasar un examen.

Ante la implicación que deja ver la profesora en su discurso al decir que “asumiría el estudio del inglés de una forma *distinta*”, tenemos que preguntarnos: ¿distinta a qué?, distinta a la forma como lo percibía desde la obligatoriedad y la presión de aprobar un examen: “*sin una presión de que tengo que presentar un examen*”, en oposición a “*Ahora, ... qué...*” ve el estudio del inglés desde su deseo de aprenderlo y desde una necesidad real para su desarrollo intelectual, como con “*los [...] trabajos [...] en derecho ambiental y bioética*”, campos en los que enfoca su investigación.

De acuerdo al texto, para la docente entrevistada presentar el examen se convierte en impedimento para el aprendizaje, pues se infiere que la presión de tener que pasarlo genera en ella una resistencia por oposición al deseo y la motivación intrínseca de aprender inglés, que además reconoce como necesario para su desarrollo profesional.

El contraste entre el evento de estudiar para un examen y lo que implica un juicioso proceso de aprendizaje es una gran diferencia que permite cuestionar la objetividad y confiabilidad del examen al determinar la competencia en lengua extranjera de un sujeto sólo a partir de los resultados obtenidos en éste. Mientras que a lo largo de un proceso de aprendizaje hay más oportunidades de valoración y más alternativas para que un estudiante evidencie su desempeño de manera más confiable y formativa. Además, este proceso genera conciencia de cómo y a qué nivel puede comunicarse en eventos sociales propiciados por las situaciones de aprendizaje basadas en el uso real de la lengua.

Considero también refutable la aclamada “objetividad” del examen cuando los resultados obtenidos en una prueba no pueden más que mostrar el conocimiento fragmentado del sujeto evaluado en un único momento, frente a un campo tan complejo como es el lenguaje. Una apreciación al respecto la podemos encontrar en el discurso de un profesor en su rol de evaluador:

T25.2: Yo creo que un estudiante que me presenta un examen y saca 1, ese estudiante no es un número, y un estudiante que me saca un 5, ese estudiante no es un 5, un momento específico que se sentó frente a un examen y logró sacar un 5 en ese examen, o fracasó y sacó un 1, pero es ese momento, porque incluso cuando uno habla con muchos de esos estudiantes uno ve que a veces los brillantes, son los que al enfrentarse al examen más dudas tienen y más temores tienen, y sobre todo cuando son de escogencia múltiple.

En estos enunciados es posible inferir que para este profesor la nota no da cuenta de las verdaderas capacidades y del conocimiento de un estudiante, que la nota no demuestra lo que el individuo es: “*ese estudiante no es un número*”. A pesar de que muchos docentes, padres, estudiantes, instituciones y la sociedad en general dan todo el crédito a los exámenes, y por ello no se cuestiona la competencia de un sujeto que aprueba un examen y sí la de aquel que lo reprueba, me atrevo a afirmar que muchos de los lectores podrán dar testimonio de haber fracasado alguna vez en su vida en un examen, a pesar de que sentían que tenían la capacidad para desempeñarse mejor. Y ello quizás lo hayan atribuido a los nervios, a un *shock* emocional, a una condición de salud desfavorable, a cansancio mental, a un bloqueo inexplicable, o simplemente a la forma inadecuada de evaluar los conocimientos a través de instrumentos no apropiados para demostrar un buen desempeño. Tipos de pruebas que carecen de las cualidades de la evaluación⁵¹, si el propósito es evaluar con justicia, por mencionar un principio. Un examen de lengua debe reunir tres componentes que hacen parte de una cualidad conocida como “interactividad”: conocimiento temático, conocimiento lingüístico y esquema afectivo. El contenido de una prueba debe estar relacionado a temas con los que el individuo evaluado esté familiarizado, los aspectos lingüísticos que contiene deben ser consistentes con el uso de la lengua en su contexto específico y las experiencias de vida y aprendizaje por las que ha pasado el estudiante a través de las prácticas de enseñanza, cumpliendo así con otras cualidades como la validez de contenido y la validez sistémica. Tales contenidos evaluados deben ser además adaptados al nivel de exigencia de acuerdo a los propósitos de uso de la lengua objeto en contextos reales de contacto con el idioma. En cuanto a lo afectivo, el solo hecho de que la prueba trate de temas que le son familiares al evaluado promueve una buena disposición, lo que

⁵¹ Algunos autores atribuyen como cualidades de una prueba la validez de constructo, la validez de contenido, la validez sistémica, el impacto, la interactividad, la autenticidad, la confiabilidad, entre otras.

aporta al buen desempeño en el examen. Sin embargo, las pruebas internacionales estandarizadas no aplican a la descripción dada, pues éstas son diseñadas desde una visión hegemónica y basadas en un único tipo de sujeto cognoscente que domina un lenguaje “estándar”, lo que desconoce la multiculturalidad lingüística. Por el momento me limito a mencionar sólo estas cualidades de la evaluación, sin desconocer otras que deben caracterizarla, que van más allá de la “objetividad” estadística de una prueba y que le abonan a la confiabilidad y a principios sociales como la justicia y la democracia.

Volviendo al texto 25, se puede inferir que usualmente cuando se piensa en exámenes se piensa en números, en puntajes: “*un estudiante que me saca un 5, ese estudiante no es un 5*”. Nada más arbitrario que determinar las capacidades, los conocimientos y las habilidades de un individuo a partir de un número. No obstante, justamente uno de los caracteres que hace percibir el examen como “objetivo” es su sistema decimológico, y como afirma Shohamy (1998), en ello radica gran parte de su poder, pues “Los números son símbolos de objetividad, cientificidad y racionalidad, aspectos que alimentan la ilusión de verdad, confianza, legitimidad, estatus y autoridad” (p.338).

Sin embargo, ¿Qué indica que un sujeto apruebe, y en oposición que otro repruebe, cuando lo que diferencia el resultado entre ambos es menos de una décima? T10: “*me quedé por un punto, tenía que sacar 65 y saqué 64*”. Es así que quien contesta correctamente 15 preguntas “es competente” y quien contesta 14 de manera correcta “es incompetente”. Habría que tener a ambos sujetos expuestos a una situación comunicativa real en la lengua extranjera sobre la que se les evaluó para ver si es posible comprender cómo ese punto de diferencia se manifiesta en sus modos particulares de comunicarse. Como dice Díaz (2000) cuando se formula una pregunta similar: “¿Cuál [es] la diferencia entre un 8 y un 10? ¿Qué propiedad del número se está empleando en esta designación?” (p.309).

Recuerdo haber escuchado a colegas decir “me fue mejor de lo que esperaba, realmente tuve suerte”. Y en contraste, el caso de una doctora especialista en neumología, profesional líder en investigación, que asiste a conferencias en inglés con mucha regularidad y que no requiere traductor para la comprensión de los textos, quien no salía de su estupor, pues estaba convencida

que aprobaría el examen de competencia auditiva que se aplica en la Escuela de Idiomas, y por el contrario lo perdió. “¿Cómo era posible?” se preguntaba, “*si yo no he tenido dificultades para comprender a los conferencistas que dan sus charlas en inglés?*”

Otro profesor de la Facultad de Educación hizo parte de su doctorado en Francia. Dedicado a la revisión de archivo y a la construcción de su marco teórico, sus lecturas fueron completamente en francés, y además, durante su estadía en dicho país, interactuaba con sus pares o conocidos en ámbitos sociales en francés, sin embargo no aprobó la prueba en tal idioma, y por ello descreo de la confiabilidad de los exámenes:

T16.1: Qué explicación puede tener si alguien como yo, tuvo acceso a una segunda lengua, fue por un problema de investigación, no por otra cosa, me tuve que acercar a cierta literatura para poder entender el francés, leerlo, [...] ir atando cabos, haber tenido la experiencia de leer archivos, y que una prueba lectora en francés la haya perdido, [...] yo nunca he pasado una prueba en francés.

Ahora se prepara para viajar a Francia para adelantar una investigación que coordina sobre historia de la pedagogía. Es un hecho que este profesor interactúa con pares académicos internacionales, liderando proyectos de investigación de su facultad, lo que de por sí es un indicador de su calidad profesional; no obstante, no ha podido aplicar a la convocatoria docente pues no ha alcanzado el puntaje requerido. Al respecto nos dice:

T16.2: Debe ser muy diciente que en este momento yo esté preparando un proyecto para hacerlo en Francia, en París, con un instituto nacional de investigación pedagógica, respecto a los saberes escolares, respecto a las disciplinas escolares, ¿sí?, eh..., y que obviamente mi acceso a ese problema, a esas relaciones con Francia, no deban pasar por la aprobación de esos exámenes DELF o DALF, eso ya debe de decir mucho, porque yo pienso que la cultura de una lengua extranjera en nuestro contexto universitario, como en el educativo en general en Colombia debe ir por otras vías que no son las pruebas, las pruebas tal cual como están diseñadas, tal cual como son implementadas, totalmente asegura que la gente no aprenda.

En este sentido, Díaz (1997) afirma que las pruebas “objetivas” en general

trabajan sólo con preguntas que requieren un proceso de memorización, en detrimento de otras capacidades intelectuales como el juicio crítico, la creatividad, la capacidad de establecer relaciones, etc., para resolver una prueba “objetiva” el estudiante necesita desarrollar otro tipo de lógica, como seleccionar entre posibles respuestas la que puede ser más congruente o menos incoherente, y no plantearse forzosamente preguntas sobre un problema, ni sobre posibles soluciones (p. 160).

Concomitante con la posición del autor el profesor del texto 16 afirma que

T16.3: Una prueba lectora puede tener múltiples sentidos, ¿sí?, tanto la A y la B pueden ser porque pueden entrar los sentidos a jugar, los sentidos no juegan ahí, entonces [para] una prueba de esas inmediatamente usted se debe preparar, no porque no comprenda, sino porque ahí no vale el juego de sentidos que usted le pueda dar a una lectura y a un contexto que a otro, porque la prueba te pone a jugar con un único sentido.

De este modo lo que estamos generando, a través de este tipo de pruebas, es una fragmentación del conocimiento. Paradójicamente, las pruebas indirectas (las de lápiz y papel)⁵² que están caracterizadas por el tipo de preguntas mencionadas tienen predominancia en cuanto se le consideran objetivas, por tanto “confiables”, pero como lo ha señalado el autor, más por su factibilidad de medición desde operaciones estadísticas y porque corresponden al tipo de selección de respuesta única, que por dar cuenta real del proceso de aprendizaje del estudiante.

Sobre el aspecto de la medición, el discurso del profesor del texto 16 también hace su acotación:

T16.4: Las pruebas no hacen funcionar un lenguaje, no acreditan un dominio o un conocimiento de una lengua extranjera, es una prueba totalmente mentirosa, son pruebas solamente de medición, no son pruebas que le demuestren al otro qué tanto tiene y qué le hace falta, son pruebas de medición, no de aprendizaje, por decirlo ya en términos más formativos, si es que es lo que le interesa a las instituciones frente las pruebas, entonces habría que entender mucho el lado de la prueba cómo funciona internamente.

Shohamy (1998) afirma que desde una mirada crítica a la evaluación del lenguaje es necesario preguntarse

⁵² La evaluación indirecta utiliza una prueba, habitualmente en papel, que a menudo evalúa las destrezas (Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, p. 181).

[...] a quién corresponde las agendas implementadas a través de los exámenes [...] a quién pertenece el conocimiento en que se basa el examen y si tal conocimiento es negociable, [una mirada crítica sobre la evaluación] considera el significado del puntaje (calificación) y hasta dónde éste está abierto a la interpretación; desafía las tradiciones psicométricas de la evaluación del lenguaje (y apoya el enfoque interpretativo), [tal visión de la evaluación del lenguaje] significa un cambio importante de paradigma y aporta muchos criterios nuevos para entender la validez que allí está en juego: consecuencial, sistemática, interpretativa y ética, las cuales tienen más que ver con los efectos de los exámenes que con los criterios de validez interna (p. 333).

Continuando con el análisis del texto 25, cuando el profesor dice: “*logró sacar un 5 en ese examen, o fracasó y sacó un 1, pero es ese momento*”, porque incluso cuando uno habla con muchos de esos estudiantes uno ve que a veces los brillantes, son los que al enfrentarse al examen más dudas tienen y más temores tienen”, podemos inferir su percepción frente a la confiabilidad del examen. La frase subordinada “*pero es ese momento*” implica que la confiabilidad del examen es parcial y permite deducir que en el resto del tiempo de ese estudiante —excepto por “ese momento” del examen— su desempeño puede ser opuesto al 1 con el que reprobó o al 5 con el que aprobó. La brecha entre un momento y el resto de una vida académica justifica tomar decisiones responsables cuando se trata del futuro profesional de un individuo.

Los estudiantes en un curso dejan ver sus capacidades: el tipo de preguntas que formulan al profesor y las respuestas pertinentes y coherentes en la discusión de clase le permiten ver al profesor sus capacidades intelectuales, su tipo de razonamiento y el compromiso con su propio proceso. Le permiten además evaluar sus progresos, sus aciertos y sus dificultades; y el profesor es el primer sorprendido cuando descubre que un estudiante “brillante” pierde una prueba. No le ha pasado a este profesor solamente, muchos de nosotros, profesores universitarios, podemos dar cuenta de casos similares y de casos opuestos: aquellos estudiantes que obtienen buenas notas, pero que rara vez formulan una pregunta inteligente, analítica, crítica, que no saben sustentar una idea, una posición, etc.

El desempeño de un sujeto al ser evaluado se ve afectado por diversidad de factores, y desde la apreciación del profesor del texto anterior se identifica el temor como uno de ellos. Además, al usar el conector contrastivo “pero” ubica el “*momento*” en contraste con el “*proceso*”. Un examen es un momento, no puede decir más que la evaluación de un proceso. Otro factor que

afecta el desempeño del estudiante, de acuerdo a la apreciación del profesor, es el tipo de examen: nos dice que “*a veces*” son los más brillantes quienes presentan dudas y “*sobre todo cuando son de escogencia múltiple*”. Por más estratégicamente que haya sido diseñado un examen de selección múltiple, de modo que apunte a que aquellos que tienen la información contesten correctamente y aquellos que no la tienen fallen, está determinado en parte por el azar, por la adivinación; le da la oportunidad al que no sabe de acertar. Pero para el sujeto que estudia, no con el fin de acumular información, sino aquel que piensa, analiza e interpreta, este tipo de exámenes se convierte en una camisa de fuerza, no le permite ser creativo, crítico, propositivo, no da pie a la negociación del significado entre interlocutores; y ese rol pasivo le resulta molesto, llevando a que tales condiciones pueden afectar desfavorablemente su desempeño, cuando se trata, llanamente, de seleccionar una única respuesta correcta. De acuerdo a Hoyos (2000),

Los exámenes no son objetivos, tampoco los eleva en su calidad el hecho de que sean sometidos a tratamiento estadístico; este opera en relación con datos aislados, contemplando respuestas en abstracto. Las respuestas que se obtienen no son lo último de lo que es capaz el sujeto, solo expresan un momento como verdad aparente, son constituidas más por la situación de temor de los participantes ante el ritual social que les rodea, que por un saber producto de la reflexión. La reflexión no se promueve mediante exámenes supuestamente objetivos, y sí la memorización, el deseo de acreditar por cualquier medio, estimulándose la relegación del saber a segundo plano (p. 266).

Otro texto, tomado del discurso de un docente de la Facultad de Medicina, sociólogo y antropólogo, quien certificó la competencia lectora para ser admitido en la maestría y competencia auditiva para adquirir el título, permite cuestionar la “objetividad” del examen al revelar haber alcanzado la certificación en la prueba auditiva gracias a la “suerte”:

T25.3: P: ¿Entonces cómo lograste certificar competencia auditiva?

R: Por azar.

P: ¿Por azar?

R: Sí, sí, eso es azaroso, porque realmente pues, las preguntas que hacían y que me permitieron superar esa prueba, yo siento que fueron más de suerte que de otra cosa.

P: O sea que sí presentaste una prueba auditiva.

R: Sí, sí.

P: ¿Y la pasaste?

R: Y la pasé.

Explícitamente el docente señala el azar como lo que determinó su certificación y en su parafraseo reafirma tal posición: “*sí, sí, eso es azaroso*”, y al proseguir con una cláusula causal para sustentar su aseveración implica que en oposición al *azar* está su *realidad*: “...*porque realmente...*”, “yo siento *que fueron más de suerte que de otra cosa*”. Como fundamentación a su apreciación, al utilizar los conectores lógicos causales “porque” y “pues”, ubica las preguntas del examen como las causales que lo llevan a concluir que el resultado positivo en la prueba fue producto del azar. Al decir “fueron más de suerte que de otra cosa”, se refiere a las preguntas, lo que implica que acertó en las respuestas correctas, mas no sabía qué era lo que le preguntaban o no conocía las respuestas apropiadas.

En otro texto, tomado del discurso de una estudiante de Maestría en educación, la no consistencia entre la aprobación del examen y su competencia real en inglés es evidente, lo cual lleva a cuestionar la objetividad del examen. Ella dice de manera explícita que lo aprobó adivinando:

T13.1: Yo no sé inglés y yo presenté el examen en inglés, lo presenté tres veces, la primera vez que lo presenté adivinando saque 13, la segunda, adivinando, 14 y la tercera 15, por eso fui a la maestría, yo no comprendo, yo no entiendo, yo no sé y lo pase.

Está implícito que la razón por la cual presentaba el examen era para lograr la certificación, pues ésta es requisito para acceder a estudios de posgrado. Presentaba el examen aun siendo consciente de su falta de conocimiento y habilidad en inglés, y ahora muestra su certificado que “demuestra que tiene la competencia lectora en inglés”. Se trata así de una competencia ficticia. La aprobación del examen no es consistente con la competencia real en lengua extranjera de esta estudiante.

En cuanto a la objetividad, otro asunto con respecto a la evaluación es el tipo de instrumento que se utiliza para evaluar los aprendizajes. Con respecto a las pruebas estandarizadas consideradas “objetivas”, Díaz (1997: 147-197) nos dice que en vez de buscar otras aproximaciones metodológicas que permitan ver la evaluación desde otras perspectivas, permitiendo así un reconocimiento más confiable de su naturaleza, se reduce a técnicas

estadísticas bajo un enfoque conductista, lo que resulta en las tan aclamadas pruebas “objetivas”, usualmente generadas a través de exámenes estandarizados.

En otro texto tomado del discurso de un estudiante de posgrado que certificó la competencia en lengua extranjera y quien efectivamente considera posee las competencias lectora y auditiva en inglés como producto del proceso de aprendizaje que ha desarrollado a través del curso que tomó con el fin de certificar y de los niveles aprobados en Multilingua, encontramos una posición similar en cuanto a la relativa objetividad y confiabilidad del examen:

T10: Yo creo que un examen no mide lo que una persona sabe en realidad, no lo certifica en su significado más sublime. [...] Yo creo que la lectura que se puede hacer del examen es relativa y tiene que ver mucho con la persona, con sus procesos de aprendizaje y de adquisición de habilidades para comprender una lectura en su lengua materna, además de otro tipo de aspectos personales, emocionales que pueden influir.

La posición de este estudiante es consistente a la que se expone en el siguiente fragmento del texto 21, y se inscribe en el tipo de discurso de quienes han sufrido los preceptos de la política de certificación

T.21: Un examen es un momento en el cual un sujeto se sienta frente a una hoja en blanco, pero es ese momento, eso no dice nada más de ese momento, no va a decir ni de la brillantez del personaje que se sentó ahí, puede incluso estar en relación más con los sentires que tiene esa persona en ese momento específico, puede decir más de las preocupaciones que tiene en ese momento específico, que de las experticias y conocimiento que tiene, porque eso es un examen, es un momento específico.

En otro texto, el discurso de un profesor de la Facultad de Artes de la U de A da testimonio de lo que he tratado de mostrar aquí en cuanto a la relativa objetividad y confiabilidad de los resultados obtenidos en un examen, cuando el individuo se prepara para éste como un evento aislado y no como resultado de un proceso de aprendizaje con miras a alcanzar el nivel de competencia en lengua extranjera pretendida por la política lingüística:

T22.6: P: ¿Tú piensas que tu competencia en lengua extranjera es consistente con tu desempeño en el examen?

R: En el caso auditivo no, yo pienso que mi competencia no es consistente con mi desempeño.

P: ¿En qué sentido?

R: En todos los sentidos, porque en la prueba estuve ajustado, *el mínimo era 60 y yo saqué 65, pero a la hora del maní* si yo me pongo a conversar con una persona en inglés o ella me conversa a mí, necesito mucho tiempo de adaptación para entender... de pronto comenzar a comprenderle algo...

P: ¿Y por qué crees que te fue bien en la prueba?

R: *Porque me preparé bien en ese momento, pero era para esa prueba, y luego no he tenido más actividades que me mantengan.*

El productor de este texto afirma no tener la competencia auditiva en lengua extranjera, su resultado fue satisfactorio en el examen pues lo aprobó, y obtuvo el certificado que “demuestra” que es “competente”. Sin embargo, no es así como él se percibe “*a la hora del maní*”, es decir, cuando llega el momento de actuar en un contexto real de uso de la lengua, no hay cómo sustentar tal certificado. También identifica como causa de su éxito en el examen el haberse preparado para la prueba, y deja implícito que esa preparación sólo le permitió un conocimiento a corto plazo, el suficiente para haber alcanzado el puntaje requerido para pasar el examen.

Entre los considerandos de la política lingüística está “Que los candidatos posean habilidades comunicativas [...] en una lengua extranjera” y para ello determina “Establecer como requisito de admisión a cualquier programa de posgrado la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera”. La implicación por la tanto es: la finalidad del certificado es demostrar tal competencia, y así se reproduce en el discurso de los sujetos involucrados en la administración de la política:

T3.3: P: ¿En qué consiste la PL de CCLE?

R: Yo diría que consiste en que los estudiantes certifiquen que conocen, que tienen una habilidad en lengua extranjera que les va a permitir desenvolverse mejor en sus maestrías, doctorados.

De este modo se entiende la política y así se asume desde el sentido común: aprobar el examen significa ser competente en lengua extranjera, aprobar el examen conlleva a la obtención del certificado, quien lo obtiene es competente en lengua extranjera. No obstante, como los casos expuestos en este estudio, hay muchos más que desmitifican tal supuesto.

8.4 RECEPCIÓN DE MODELOS EN NUESTRO CONTEXTO: LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS

Con el fin de proporcionar claridad sobre la noción de examen estandarizado, conozcamos su definición de acuerdo a Popham (1999) y Wilde (2004), en Menken (2008):

Un examen estandarizado es un examen que se administra y al que se le asigna una valoración numérica de manera estándar predeterminada; de acuerdo a esto, la administración, el contenido, el formato, el lenguaje, y los procedimientos de valoración numérica del examen son los mismos para todos los individuos evaluados. Los tests estandarizados son tomados alrededor del mundo, y frecuentemente son usados por los sistemas educativos para tomar decisiones parentorias (p. 402. Traducción propia).

Quienes toman decisiones sobre las políticas educativas en Colombia adoptan los exámenes internacionales estandarizados para definir el nivel de competencia comunicativa en lengua extranjera de los profesores y estudiantes de las diferentes instituciones académicas de nuestro país. El examen para la certificación de la competencia en lengua extranjera que se aplica en la Universidad, por tratarse de una imitación de exámenes internacionales estandarizados, es un instrumento que se ajusta a patrones hegemónicos en cuanto al contenido a evaluar, determinado por agentes extranjeros, ajenos a la realidad de nuestro contexto universitario. A través de los contenidos temáticos y lingüísticos en estas pruebas se privilegia un tipo de conocimiento, y su técnica de medición sigue procedimientos estadísticos desde un paradigma cuantitativo, lo que respalda la “objetividad” que se le atribuye.

Algunos discursos validan los exámenes estandarizados, concediéndoles el poder a través de posiciones y apreciaciones ideológicas:

T8.10 P: ¿En qué se basan para elegir ese modelo de pruebas, pues, lo que quiero saber es porqué deciden tomar un modelo y no otro, por decir algo, ustedes toman del TOEFL, cierto?

R: Todas la pruebas que nosotros hacemos aquí están basadas en un modelo de una prueba más grande, de un modelo... un examen internacional, por ejemplo [...] las pruebas de alemán se parecen a unas pruebas que hace el instituto Goethe en Bogotá,

entonces lo que nosotros tratamos de hacer es de alguna manera replicar el modelo y adaptarlo a lo que nosotros tenemos acá.

Con la pregunta “¿en qué se basa...?” se busca que el interlocutor exponga los fundamentos o criterios para seleccionar un modelo de prueba en particular. Como respuesta la persona entrevistada expone un criterio: “...un modelo de una prueba más grande”. Así, en primer plano podríamos pensar que con el concepto valorativo por gradación positiva “más grande” se puede referir a una prueba diseñada con más texto o más completa que la que se aplica en la Escuela de Idiomas. También podría referirse a una entidad que funciona a escala mayor en diseño e implementación de pruebas de certificación. En la reelaboración que el sujeto hace de su discurso para conectar la idea, se apoya en el parafraseo “de un modelo...”, que deja por un momento a medio camino, pues parece buscar en su mente las palabras para calificarlo. Retoma la idea identificando como ejemplo de tal modelo “un examen internacional”. Entonces se puede considerar que las expresiones “una prueba más grande” y “un examen internacional” son equivalentes, y así mismo el atributo que se le asigna a la prueba, “más grande”, es equivalente a “internacional”. Este discurso se ubica en un orden social que le concede mayor estatus a lo que viene de afuera, asumiendo que lo internacional es, consecuentemente, “mayor”, “mejor”, y por ende, “deseable”. Así mismo este discurso establece una postura ideológica que asume los exámenes estandarizados como modelos a emular: “las pruebas de alemán se parecen a unas pruebas que hace el instituto Goethe...”, inferencia corroborada por el entrevistado: “entonces lo que nosotros tratamos de hacer es de alguna manera replicar el modelo y adaptarlo a lo que nosotros tenemos acá”.

Ahora bien, al decir: “adaptarlo a lo que nosotros tenemos acá” deja entrever lo que hasta el momento ha permanecido ausente en el texto: el contexto local en el que se implementan las pruebas de certificación, las características de quienes presentan las pruebas, las condiciones de la implementación, la relación académica, social, cultural, histórica entre el profesional, el estudiante o el profesor de la U de A y la lengua extranjera, entre otros aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar en un modelo de prueba. ¿Modelo para quién?, ¿qué caracteriza ese modelo de una prueba más grande = un examen internacional, que lo relacione con los aspectos

contextuales que acabo de mencionar y lo haga apropiado para el individuo que presenta la prueba de certificación?, ¿qué significa *adaptarlo?*, y ¿qué es eso *que nosotros tenemos acá?*

Sigamos el análisis del texto 2 con el ánimo de encontrar respuestas a las preguntas que acabo de formular:

T8.11: P: Pero ¿Por qué esos modelos, es decir, qué beneficios o qué fortalezas ven en esos modelos como para copiarlos, o replicarlos o adaptarlos?

R: Porque es un trabajo que ya se ha hecho, que ya alguien lo ha hecho, y estos profes a los que nosotros contratamos para hacer estas pruebas son profes que tienen experiencia precisamente en esas pruebas, entonces nosotros consideramos que es saludable replicar el modelo y adaptar el modelo.

Como respuesta podemos identificar un segundo criterio: practicidad “porque es un trabajo que ya se ha hecho”. Lo cual, si bien responde al porqué elegir trabajar con modelos de pruebas internacionales, no responde completamente la pregunta hecha. Al hablar de practicidad se puede inferir que elegir trabajar con un modelo de prueba internacional ya diseñado es más viable: por un lado hay profesionales experimentados en ese tipo de pruebas, familiarizados con ellas, con su mecánica, sus contenidos, el tipo de preguntas, etc.: “y estos profes a los que nosotros contratamos para hacer estas pruebas son profes que tienen experiencia precisamente en esas pruebas”. De nuevo la atención se centra en la prueba y no en el individuo que la presenta, su contexto histórico, social, cultural, político, personal, académico y económico, lo que debería determinar el contenido del examen, está ausente en el texto.

Hasta el momento tenemos dos criterios para seleccionar una prueba como modelo: estatus y practicidad. Se trata de una mirada desde arriba, y nada por el momento desde los mismos sujetos que deben someterse a este tipo de pruebas para adquirir la certificación. A pesar de que por segunda vez el entrevistado hace referencia a adaptación, aun no explica a qué se refiere con adaptar. ¿Adaptar a qué?: “consideramos que es saludable replicar el modelo y adaptar el modelo”. Además vuelve a expresar su apreciación valorativa hacia el modelo al utilizar una palabra con bastante carga semántica: “*saludable*”. La fuerza valorativa de tal concepto, funciona como un acto elocutivo en el discurso que busca convencer.

Al utilizar el pronombre plural en primera persona “*consideramos*” indica que no es a modo personal que habla, es en nombre del grupo que administra el examen de certificación, del cual él hace parte. Haciéndolo así, impregna su aserción de autoridad académica respaldada por su equipo de trabajo.

Seguidamente, el entrevistador replantea la pregunta intentando llegar a la identificación de las características que hacen de las pruebas internacionales un modelo para reproducir:

P: ¿Qué características tienen esas pruebas que hacen que ustedes se basen en ellas?

R: ¿Qué características tienen esas pruebas? Esas pruebas son pruebas estandarizadas, son pruebas estudiadas y son pruebas diseñadas por expertos, entonces lo que nosotros hacemos es como tratar de replicar el modelo hasta donde nos, hasta donde sea posible.

El sujeto reformula la pregunta, muy probablemente como estrategia para darse tiempo de pensar en la respuesta. La primera característica que enuncia es que “*son pruebas estandarizadas*”. El verbo “ser” implica una modalidad valorativa de connotación de verdad, este aspecto, junto con el hecho de no extenderse para ampliar el concepto “prueba estandarizada”, dejando así una ausencia textual en su discurso, muestra una posición poco dialógica. Su afirmación tiene el peso del axioma o del discurso que se ha naturalizado, o dado por hecho, habla de prueba estandarizada, asumiendo que es un concepto familiar, reconocido y aceptado por los interlocutores. Seguidamente enuncia otras características con las que busca fundamentar su apreciación positiva sobre las pruebas internacionales estandarizadas: “*son pruebas estudiadas y son pruebas diseñadas por expertos*”. Podría colegirse al relacionar el sentido general del texto hasta el momento, que las pruebas a las que el productor de este texto hace referencia adquieren el estatus de “*prueba más grande*” por ser *estudiadas y diseñadas por expertos*. En este sentido, el concepto “*grande*” no se relaciona con tamaño, extensión, contenido, sino con “calidad”. Habiendo relacionado “*modelo de prueba más grande*” con “*examen internacional*”, lo que el sujeto del discurso da a entender es que el examen internacional estandarizado es mejor. La relación conectiva por contraste devela el sintagma nominal tácito “lo local”; y es así que, siendo lo internacional mejor que lo local, la decisión a tomar es “*replicar*” las pruebas y seguir modelos internacionales: “entonces lo que nosotros hacemos es como tratar de *replicar el modelo* hasta donde nos, hasta donde sea posible”. Nótese que el productor del texto en repetidas veces ha

usado la palabra “*replicar*”, y el sentido coherente de los sintagmas en los que la ha usado indica que con ese término se refiere a la acepción *repetir*.

Por oposición a las características que se han conferido a las pruebas internacionales estandarizadas, tendríamos entonces que nuestras pruebas son “menores”, ¿en qué sentido?: no son estudiadas ni diseñadas por expertos, por lo tanto son de menor calidad.

Bajo este razonamiento, se emulan exámenes internacionales estandarizados puesto que resulta más práctico y son mejores. La pregunta es ¿mejor a qué?, si no hay exámenes diseñados localmente para certificar la competencia en lengua extranjera con los cuales compararlos; lo único que hasta el momento se ha hecho son “*replicas*” y esto indica que se parte de un supuesto, de una inculcación ideológica: lo internacional, lo que viene de afuera, es mejor, aun cuando no se tengan referentes para identificar qué lo hace mejor, simplemente se da por hecho. De otro lado, se subestiman la capacidad y el conocimiento local. Como lo he dicho antes, en este discurso hay vacíos textuales y lo que no está presente en la forma del texto sugiere una ausencia que, por oposición a lo que es visible, hace relevante lo que falta, y esto que falta nos permite inferir aquello que se evita, que se excluye, que se marginaliza: el conocimiento local y lo que se requiere para crear nuestras propias pruebas, las experiencias propias, el sujeto evaluado y su contexto, sus necesidades reales, sus posibilidades, condiciones y capacidades, los propósitos del examen de certificación, a quién sirve y a expensas de qué.

Continuando con el texto analizado y con el ánimo de llegar al fondo de la cuestión, volvamos a las preguntas que buscan develar el tipo de adaptaciones a las que el entrevistado sólo ha hecho referencia sin detenerse en ello: P: “Tú me hablaste de adaptación, ¿Este tipo de adaptaciones se hace de acuerdo a las necesidades de acá?”

Con esta pregunta expongo indirectamente mi posición frente a la implementación de pruebas internacionales estandarizadas: “...*de acuerdo a las necesidades de acá?*”, una manera de delatar que pienso que las pruebas estandarizadas deben ser adaptadas a las necesidades del sujeto evaluado, y no como hasta el momento ha sido expuesto por el entrevistado, esto es, ubicando al examen como parte central y al evaluado en segundo plano, de algún modo el

evaluado debe adaptarse al examen que es imitación de las pruebas internacionales estandarizadas.

Aun cuando el modo en que fue formulada la pregunta hubiese intentado inducir la respuesta, a través de un tipo de pregunta de respuesta corta Sí /No, el interlocutor responde con información basada en su experiencia, y no con lo que él hubiera podido identificar como la respuesta esperada:

T8.12: Les cambiamos el tipo de pregunta, les cambiamos las lecturas, los estudiantes aquí pueden usar diccionario en la prueba, mientras que no lo pueden hacer en otras pruebas. Las pruebas de acá comparadas con, por ejemplo, el antiguo MELICET, las de acá son solamente lectura, no es una prueba que tiene gramática y vocabulario y lectura, es solamente lectura, es ese tipo de adaptaciones.

Es así que el entrevistado no dice si las adaptaciones se hacen o no de acuerdo a las necesidades del contexto “*acá*”, y más bien responde a un tipo de pregunta de información como ¿qué tipo de adaptaciones se hacen?, las cuales en su orden son: tipo de pregunta, cambio de lecturas, uso del diccionario y omisión de contenido como gramática y vocabulario. En este sentido, las adaptaciones hechas obedecen a la necesidad de simplificar un poco la prueba en relación a la prueba estandarizada tomada como modelo.

Consistente al discurso analizado, tenemos la posición de otro sujeto discursivo que identifica algunas diferencias entre la prueba TOEFL y la que se aplica en la U de A, en las que parece basarse las “adaptaciones hechas al examen local”:

T1.13 P: ¿En qué se diferencia el examen que se aplica acá, a un TOEFL, por ejemplo, bueno yo sé que el TOEFL reúne las diferentes habilidades, si yo juntara los exámenes que se hacen aquí: competencia lectora, competencia auditiva, competencia comunicativa, en que se diferenciaría?

R: A ver, yo creo que básicamente se diferencian en la cantidad de preguntas, la cantidad de ítems, que ellos preguntan, ellos hacen muchas preguntas, nosotros obviamos la parte de gramática y vocabulario, ellos la mantienen.

Relacionando los enunciados anteriores con este discurso, que también hace parte del grupo administrador de la política de certificación, se puede inferir que al decir “*una prueba más*”

grande”, se refiere a la extensión del examen. El tipo de cambios o adaptaciones que se le hacen al examen local se limita entonces a obviar partes del examen que se toma como modelo (preguntas sobre vocabulario y gramática), y a modificar el tipo de preguntas. No obstante, en otra parte del mismo discurso, el atributo “*más grande*” obedece a la valoración positiva frente al estatus que el productor del texto le confiere a la prueba estandarizada: “*ellos [TOEFL] tienen un sistema mucho más establecido, mucho más sólido que el que nosotros tenemos*”.

A pesar de este tipo de cambios, no es aún claro qué tipo de necesidades son las que se busca suplir, ni de quién son tales necesidades. En el caso del *tipo de pregunta*, ¿se busca que sea más simple o de un tema en particular?, para *el tipo de lecturas*, ¿se busca que sean más cortas o se seleccionan de acuerdo a un tema?, el uso del diccionario, ¿por derecho, por logística o como estrategia cognitiva?, y en cuanto a la omisión del contenido gramatical y lexical, ¿se hace con el fin de hacer más fácil el examen o basado en el concepto de “competencia lectora” que se tiene?

¿Qué fundamenta dichas adaptaciones? Es aquí donde entra en juego lo que se ha omitido en el discurso: ¿Quiénes son los estudiantes, los profesionales y los profesores de la U de A?, ¿cuáles son sus necesidades, intereses y condiciones reales frente a la adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera?, ¿cuáles son el propósito y la razón de ser de la política lingüística que decreta la certificación de la competencia en lengua extranjera?

Si se ha de hacer adaptaciones a un examen estandarizado internacional como el TOEFL, de modo que pueda ser implementado en nuestro contexto, es importante responder estas preguntas, que bien podrían orientar los principios para diseñar nuestros propios exámenes.

T8.13: P: ¿Y por qué se hacen ese tipo de adaptaciones?

R: Para hacerlo un poquito más apropiado al contexto nuestro y porque en realidad lo que nosotros, por ejemplo, lo único que queremos saber es si el muchacho lee o no lee, no queremos saber que tanta gramática sabe o que tanto vocabulario tiene, lo que queremos saber es como hace él para entender un texto escrito.

Queda una cuestión aun sin despejar aquí: ¿Qué es lo que hace al examen de certificación reproducido de un examen internacional estandarizado “*más apropiado al contexto nuestro*”? Además es relevante preguntarnos por qué el sujeto productor de este texto dice “*un poquito*”

más apropiado”. ¿Por qué hacer cambios mínimos?, ¿hasta qué punto puede un examen ser apropiado a nuestro contexto si las adaptaciones que se le hacen al examen internacional son mínimas?, ¿qué tan mínimas son las diferencias en cuanto a desempeño entre un evaluado europeo o angloparlante a través de una prueba internacional creada por sus coterráneos, y un colombiano evaluado en lengua extranjera a través de un prueba diseñada por europeos?, ¿qué conocimiento sobre nuestra cultura, nuestra historia, realidad social y educativa fue considerado para la definición de los estándares prescriptos por un examen como el TOEFL o el IELTS?

No es el caso de indagar a los expertos que diseñaron estos exámenes internacionales estandarizados para saber si estos fueron creados considerando las diferencias culturales, históricas, sociales, económicas, etc. de nuestro país con respecto a los demás países donde se aplican, y si pueden ser aplicados en nuestro contexto con la misma expectativa de desempeño pensada para otros contextos. Basta con analizar esos exámenes a la luz de investigaciones hechas sobre nuestra realidad y la forma como se comportan las políticas lingüísticas en la práctica en nuestro contexto, para identificar qué tipo de adaptaciones hay que hacer, o mucho mejor, qué tipo de pruebas podemos diseñar sin partir de modelos, sino más bien de acuerdo a los intereses, las necesidades y las condiciones reales de la población estudiantil y profesoral de la U de A.

Una de las razones que nos lleva a seguir modelos estandarizados como el TOEFL obedece al estatus que le hemos conferido a este tipo de pruebas y al poder que le concedemos al examen; estas pruebas son justamente una muy buena representación del examen como instrumento de poder.

Continuando con el análisis del texto 1 se puede ver el poder concedido a las pruebas internacionales estandarizadas (poder por consentimiento):

P: ¿En qué se diferencia el examen que se aplica acá a un TOEFL?

R: A ver, yo creo que básicamente *se diferencian* en la *cantidad de preguntas*, la *cantidad de ítems*, que *ellos* preguntan, *ellos* hacen muchas preguntas, *nosotros* obviemos la *parte de gramática y vocabulario*, *ellos* la mantienen, y *la forma de calificar*, *nosotros* tenemos una directriz clara que es un 60% para calificarle a todo el mundo, entonces esa *directriz es muy clara*, el TOEFL tiene un método de calificación

muy diferente, y *ellos* de cierta forma, pues uno tiene que..., *ellos* tienen pues como *mucho más*, yo eso sí lo creo, y lo creo ¡No! Eso es un hecho, *ellos* tienen un *sistema mucho más establecido, mucho más sólido* que el que *nosotros* tenemos, *nosotros*, siendo...yo definiendo mucho los exámenes, y definiendo mucho el *proceso* que nosotros hacemos acá porque me parece que a pesar de las limitaciones que tenemos, *es muy transparente...*

Analicemos algunos aspectos distintivos entre la prueba TOEFL y el examen local, marcados por el productor de este texto a través de los pronombres “ellos” para referirse a la prueba TOEFL y “nosotros” para referirse a las pruebas adaptadas e implementadas en la U de A. Estos pronombres operan como referentes para ubicar la posición del sujeto en un orden gramatical; en un orden social el uso de los pronombres “ellos” y “nosotros” identifica un agente antepuesto a las pruebas, las cuales son objetos, y como tal, pueden ser diseñadas, manipuladas, administradas, reproducidas, analizadas, implementadas, presentadas, rechazadas, aceptadas, etc. por los agentes que tienen el poder de llevar a cabo todas estas acciones sobre ellas. De otro lado, las pruebas pueden pasar de ser el objeto sobre el que se actúa a ser instrumentos que afectan al sujeto de algún modo, y es así que se perciben con el poder de aprobar, reprobar, clasificar, excluir, incluir, seleccionar, etc. En este sentido el examen se convierte en agente al que, por tratarse a la vez de una cosa, no se le puede atribuir ninguna responsabilidad, mientras sí se le concede la irrefutable autoridad de la ley. Al fin y al cabo, hay quienes aducen que es el desempeño del individuo en el examen lo que determina las consecuencias que implica aprobarlo o reprobarlo. Por lo tanto es el evaluado el único responsable de los efectos que pueda generar el resultado obtenido en el examen. Esta posición es cuestionable si nos preguntamos qué es lo que hay que ajustar: el individuo al examen o este al individuo, para quién y para qué se diseñan las pruebas, cuáles son los propósitos que respaldan un examen y cuáles son los usos que se hacen de estos. Y de este modo, cuando se habla del examen, aunque no haya un ente visible a quien rebatir, cuestionar, o sugerir, se trata de “ellos” y “nosotros”, agentes y objetos.

En el texto analizado encontramos un listado de diferencias, en su orden: “*cantidad de preguntas*”, “*cantidad de ítems*” (es posible que con el concepto “ítem” se refiera a las preguntas), “*gramática y vocabulario*” y “*la forma de calificar*”. Analicemos este último aspecto en el cual el productor del texto deja ver su valoración por la prueba local, es decir, a la que se

refiere cuando dice: “*nosotros tenemos una directriz clara*”, en contraste asigna la característica de “muy diferente” a la prueba TOEFL.

Aspectos semánticos, gramaticales y textuales del discurso

Relación causa-consecuencia:

“**nosotros** tenemos una directriz clara que es un 60% [...] **entonces** esa directriz es *muy clara*”. **Implicación 1:** lo que hace que la directriz para calificar sea clara es la asignación de un porcentaje. Valoración por gradación: *muy clara, muy diferente*.

Implicación 2: la directriz de calificación del TOEFL no es clara: “el TOEFL tiene un método de calificación *muy diferente*”, en oposición con la prueba local que tiene una directriz muy clara.

Elaboración: “el TOEFL tiene un método de calificación *muy diferente*”, conjunción: “/y/”, referente anafórico: “/ellos/”, gradación: “/de cierta forma/”, posicionamiento: “/pues uno tiene que/”, referente anafórico: “/ellos/ tienen”, elaboración: “/pues como/”, gradación: “/mucho más/”, posicionamiento: “/yo eso sí lo creo/”, nivel mínimo de dialogismo: “/y lo creo ¡No! Eso es un hecho/”, referente anafórico: “/ellos/ tienen un sistema”, valoración del otro por gradación: “/mucho más/ establecido”, contraste: “/mucho más sólido que el que nosotros/ tenemos...”

La gradación “muy diferente” es valoración positiva. El conector “pues” está en relación con otras expresiones que manifiestan concesión. El sujeto revela su posición a través del pronombre impersonal “uno” (“pues uno tiene que”), expresión con la que no solamente llega a una *concesión* a través del marcador “pues” sino que establece *posicionamiento* y *presuposición* frente al “otro” al utilizar el verbo modal “tiene que”, expresando obligación moral. En el enunciado: “ellos tienen pues como mucho más”, la expresión adverbial de gradación doble “mucho más” establece una relación equivalente con la que aparece al iniciar el párrafo: “muy diferente”, y con las que encontramos en la conclusión del mismo: “mucho más establecido, mucho más sólido”, lo que ratifica además con expresiones como “yo eso sí lo creo, y lo creo, no, eso es un hecho”. Para concluir o cerrar la idea se usa la aseveración “ellos tienen un sistema

mucho más establecido, mucho más sólido”, que demuestra su posición de valoración positiva frente a las pruebas TOEFL, posición para la que no permite dialogismo al anteponer “y lo creo, ¡No! Eso es un hecho”.

Implicación 3 (posición del autor frente a las pruebas TOEFL): valoración altamente positiva, corroborada en su enunciado explícito [el TOEFL tiene un] “*sistema mucho más establecido, mucho más sólido*”.

La idea central del párrafo analizado es *las diferencias entre el examen local y el examen TOEFL*. Una de las ideas secundarias se refiere al contraste entre los métodos de calificación de ambas pruebas, idea que va relacionada a enunciados como ‘directriz clara’ relacionando la primera prueba y ‘sistema de calificación diferente’ relacionando la segunda. Al concluir el párrafo, a través de ideas enlazadas por referentes anafóricos que hacen referencia a la prueba TOEFL como “*un sistema mucho más establecido, mucho más sólido*”, se llega a la **implicación 4**: el sistema al que se refiere el autor es el sistema de calificación.

De otro lado, la relación contrastante entre ambas proposiciones (forma de calificar en el examen de la Universidad y método de calificación del TOEFL), implica que la directriz de calificación del TOEFL no es clara (ver implicación 2). No obstante, la implicación 2 desvirtuaría la implicación 3, si se validara la implicación 4, lo que nos lleva a colegir que el sistema al que el autor hace referencia cuando dice “*un sistema mucho más establecido, mucho más sólido*”, es un sistema que no se limita a las directrices de calificación. Es decir, es un sistema compuesto por otros aspectos además de las directrices de calificación.

La siguiente parte del párrafo muestra otras relaciones contrastivas que llevan a sustentar la conclusión de que el autor se refiere a un sistema con otros componentes, uno de ellos la “transparencia”:

[...] ellos tienen un sistema mucho más establecido, mucho más sólido que el que nosotros tenemos, nosotros siendo, yo defendiendo mucho los exámenes, y defendiendo mucho el proceso que nosotros hacemos acá porque me parece que a pesar de las limitaciones que tenemos, es muy transparente [...]

Pronombre referente: “ellos”, para referirse al TOEFL, “tienen un sistema mucho más establecido, mucho más sólido que el *que nosotros tenemos*”, elaboración: “*nosotros siendo*”, cláusula coordinada (parataxis): “*yo definiendo mucho los exámenes*”, conjunción: “*y definiendo mucho el proceso que nosotros hacemos acá*”, cláusula subordinada (hipotaxis) / argumentación: “*porque me parece que*”, contraste: “*a pesar de las limitaciones que tenemos*”, continuación de la cláusula principal: “es muy transparente...”

El autor enlaza una idea con otra, estableciendo nuevas relaciones a partir de las anteriores, los referentes ahora no son tanto el método de calificación de uno u otro, sino que adquieren el carácter de agentes encarnados en los pronombres personales “ellos” (el TOEFL) y “nosotros” (Comité de implementación de pruebas de certificación en LE).

Según la semántica del discurso de la valoración es posible ver que una vez dada la relación contrastante: “sistema mucho más sólido que el que nosotros tenemos”, lo cual deja al TOEFL en mejor posición, el autor reelabora a favor propio usando el verbo “ser”, que indica *valoración*: “nosotros siendo”, e introduce una cláusula coordinada para marcar un posicionamiento: “yo definiendo mucho los exámenes y definiendo mucho el proceso que nosotros hacemos acá”. Con esto nos muestra una valoración afectiva subiendo el tono de sus sentimientos con el uso del adverbio “mucho” en dos ocasiones; y de este modo, aun cuando venía mostrando una valoración apreciativa frente al otro (el TOEFL) en enunciados como “mucho más establecido”, “mucho más sólido” y a través de una gradación por intensidad “mucho más...” de las cualidades “establecido” y “sólido”, desde el mismo discurso de valoración establece un dialogismo referencial elaborando concesiones “me parece que a pesar de las limitaciones” para llegar al enunciado que reivindica lo propio: “nosotros siendo” [...] “es muy transparente”, en una posición sino ventajosa, sí muy positiva.

A partir del modo como el autor relaciona un enunciado con otro, de modo poco coordinado debido a la falta de marcadores o enunciados que quedan inconclusos temporalmente para terminar en otra parte del texto, no se puede inferir que él ponga en duda la transparencia del TOEFL, más bien, una vez ha resaltado los atributos de tal sistema, hace concesiones de modo que su propio sistema no quede en desventaja frente al referente con el que lo contrasta: “*me*

parece que a pesar de las limitaciones que tenemos, es muy transparente". Además es explícito cuando afirma en una parte anterior del texto: "los exámenes de nosotros tienen una tendencia a ser exámenes estandarizados", es decir, que para quienes administran las pruebas de certificación de la Universidad, exámenes como el TOEFL se constituyen en un modelo a imitar.

El discurso no solamente es producto de posturas ideológicas, genera luchas ideológicas entre diferentes tipos de discurso así como dentro de un mismo tipo de discurso. Entre quienes administran la política de certificación hay también posiciones que cuestionan la validez de los exámenes estandarizados en tanto no son contextualizados a los requerimientos, condiciones e intereses reales en términos del manejo de una lengua extranjera de gran parte de los evaluados que buscan la certificación:

T5.2: Por otra parte también me cuestiono mucho de la validez de las pruebas, no porque... no seamos idóneos como profesores de la lengua, concedores de las lenguas, sino porque es un campo muy complejo que es el campo de la evaluación, que necesita de estudio, que se ve que no ha habido estudio, no se han como evaluado los criterios, los estándares, no son, me parece que no son claros, eh... cuando se habla de estándares, de qué es lo que realmente necesita un profesor que presenta una prueba, qué en la entrevista realmente necesita, en su programa de posgrado, si él efectivamente necesita hablar inglés o no, y si necesita hablar, qué es lo que esperamos, hasta qué nivel esperamos que esa persona tenga una competencia, si es que sea un nivel muy alto de proficiencia o si simplemente necesitamos que comunique las cosas más mínimas. Todas esas cosas necesitan un estudio y me parece que no se han hecho, entonces cuando uno se ve en el momento de hacer una evaluación donde los estándares ya están establecidos, y que uno siente que son demasiado altos para una persona que de pronto no necesitaba eso y que eso va a causar que esa persona pierda una beca, pierda una oportunidad...

El anterior discurso permite explorar diferentes aspectos, de un lado tenemos la posición del sujeto dentro de una estructura social: él es un profesor que tiene conocimientos y habilidades sobre una lengua extranjera y evalúa los aprendizajes de sus estudiantes en la lengua objeto. Desde esa posición se tiene una visión sobre el lenguaje distinta a la que tendrían aquellos que no son competentes en una lengua extranjera. Para los profesionales en idiomas y licenciados en la enseñanza de lenguas extranjeras, el idioma es su objeto de estudio y ello les confiere el nivel de autoridad suficiente para definir qué es lo que un estudiante debe lograr en términos del aprendizaje de otra lengua. No obstante, no es criterio suficiente para determinar las necesidades de los aprendices en términos de la lengua objeto de estudio, necesidades que van más allá del

aspecto lingüístico. De otro lado, el sujeto del discurso, aun cuando reconoce su idoneidad con respecto al conocimiento de una lengua extranjera, admite que el campo de la evaluación es un terreno muy complejo que requiere de estudio: “no porque... *no seamos idóneos* como profesores de la lengua, conocedores de las lenguas, sino porque *es un campo muy complejo que es el campo de la evaluación*, que necesita de estudio”. Se trata de disciplinas, aunque relacionadas, muy distintas: la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

El profesor es consciente que las necesidades reales de un aprendiz no se pueden fundamentar meramente en los estándares que perfilan a un individuo competente en lengua extranjera desde un modelo ya creado, si ello se hace desconociendo su contexto: “*no se han como evaluado los criterios, los estándares, no son, me parece que no son claros*, eh...cuando se habla de estándares, de qué es lo que realmente necesita un profesor que presenta una prueba”.

Hacer el estudio de necesidades que sugiere el productor de este texto implica, además de definir el nivel de competencia comunicativa requerido para el profesional universitario, entender que los profesores de la Universidad han vivido diferentes experiencias en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera: hay desde aquellos, prontos a jubilarse, para quienes la política del bilingüismo junto con las nuevas tecnologías han significado un cambio de paradigma muy conflictivo, hasta aquellos jóvenes profesores para quienes su primer juguete fue un computador y tuvieron desde temprana edad acceso al lenguaje virtual globalizante. Hay profesores que a falta de una vinculación de tiempo completo, tienen un buen número de contratos de cátedra que suman dos de tiempo completo, y con esto logran el monto de ingresos requerido de modo que puedan llevar una vida digna para ellos y su familia. En contraste, hay profesores que disponen de tiempo suficiente y recursos económicos para dedicarse al aprendizaje de una lengua extranjera con la continuidad que este estudio exige sin sacrificar las horas suficientes para el debido reposo. Entendiendo además que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere de mucho tiempo y continuidad, es pertinente mirar hacia el pasado de muchos profesionales y docentes de la Universidad. En sus tiempos de estudiantes la vida no fue menos difícil para ellos, me refiero a la situación muy común en nuestro contexto: gran parte de los estudiantes de pregrado y posgrado, además de cumplir con los créditos académicos, cada semestre deben trabajar para ayudar al sostenimiento de sus familias. Se trata de una realidad cruda, muchos

estudiantes luchan día a día por sobrevivir entre su sueño académico y sus asuntos estomacales, y cualquier profesor que sepa observar percibe en sus estudiantes tal realidad. Si ha de planificarse e implementarse una política lingüística efectiva se debe considerar la inclusión de toda la población. Para ello sería necesario generar los recursos y las condiciones necesarias, es decir, presupuesto y tiempo.

Finalmente el profesor de quien tomamos este discurso apunta a los efectos que un examen estandarizado puede generar en detrimento de la vida personal, económica y profesional del evaluado:

[...] hacer una evaluación donde los estándares ya están establecidos, y que uno siente que son demasiado altos para una persona que de pronto no necesitaba eso y que eso va a causar que esa persona pierda una beca, pierda una oportunidad...

Adicionalmente al punto de si la persona necesita o no la competencia en una lengua extranjera, hay que considerar que es el individuo mismo quien debería determinar no solamente qué necesita sino además qué le interesa, cuál es su elección. Esto parte de la base de los derechos del individuo en el sentido de su bienestar. Para Kymlicka (1989: 164-5), en Ricento (2006)

El bienestar de un individuo es su propia fundamentación moral para cualquier comunidad, y este bienestar tiene que ser definido por el individuo (no, por ejemplo, por el estado) lo que significa que los individuos necesitan ser libres para definir por ellos mismos lo que es significativo y valioso en sus propias vidas. Kymlicka piensa que puesto que las elecciones de los individuos son hechas dentro de un contexto cultural, el individuo tiene un rol participativo en la comunidad en la cual se ha desarrollado, porque esa estructura cultural de la comunidad provee “el contexto para la elección” para “mí” [...] puesto que el estado opera dentro de un contexto cultural y lingüístico, no puede operar neutralmente con respecto al lenguaje y a la cultura (p. 7).

9. CONCLUSIONES

De manera muy general reúno aquí algunas conclusiones, que a su vez han sido tratadas de un modo más específico en relación a los objetivos de investigación en cada capítulo, coherente al tema que en cada uno se desarrolla.

El análisis de los diferentes discursos de los participantes en este estudio y de los textos oficiales sobre la PL de CCLE de la Universidad permite concluir:

1. La PL de CCLE se sostiene gracias a los discursos en los que se identifican posiciones ideológicas inculcadas, apoyadas en el sentido común o en lo dado por hecho y afianzadas en prácticas naturalizadas que conllevan al poder por consentimiento.
2. La PL de CCLE valida un conocimiento hegemónico por encima de los diferentes saberes específicos y disciplinas para la selección de estudiantes aspirantes a posgrado y docentes aspirantes a vinculación, pues el requisito de la lengua extranjera es una condición inapelable para determinar la admisión del candidato. Este conocimiento está por encima de la alta calidad profesional, pedagógica e investigativa del aspirante. Si no sustenta un certificado de competencia en lengua extranjera, éste es excluido. Por lo tanto la PL de CCLE es una política de exclusión, selección e inequidad que valida un conocimiento hegemónico: la lengua extranjera.
3. El requisito de certificación es un mecanismo eficaz para legitimar la PL; sin embargo, la certificación no garantiza el cumplimiento del objetivo expreso por la política misma: ‘la adquisición de la competencia en lengua extranjera’, pues la adquisición del certificado no es directamente equivalente a la adquisición de la competencia.
4. El gobierno que sustenta el poder en la Universidad de Antioquia institucionaliza la PL de CCLE atendiendo a procedimientos verticales. Es así que impone la certificación como requisito inapelable para acceder a posgrados, titulación y vinculación docente respaldada en una “necesidad” incuestionable: el aprendizaje de una lengua extranjera. Tales procedimientos se

establecen ignorando los principios que determinan el aprendizaje de un idioma y la realidad del contexto histórico, social, político-económico y cultural. Esto acelera un proceso que conlleva a unos productos malformados, llámense “sujetos competentes en lengua extranjera”. Esta manera de proceder ha generado resistencia y malestar profesional dentro de la comunidad universitaria, pues por un lado no sólo se han convertido en individuos seleccionados, clasificados y excluidos, sino que además la imposición de la política de certificación genera un impacto en detrimento del desarrollo profesional, laboral y personal de los individuos y de la política misma.

5. El malestar entre la población que reúne aspirantes, estudiantes y coordinadores de programas de posgrado, así como los aspirantes a vinculación docente se fundamenta en el impacto negativo que el requisito de certificación ha generado en la apertura y sostenibilidad de los programas de posgrado y el desarrollo profesional, laboral y personal de los profesionales que buscan la certificación.

6. La exigencia del requisito de certificación como mecanismo para asegurar una política de internacionalización desvía el propósito formativo esencial en una política lingüística, pues los estudiantes y docentes que aspiran a estudios de posgrado, a titulación o a vinculación lo que ven al frente es la certificación como un obstáculo que hay que salvar de cualquier modo y no la lengua extranjera como un medio de comunicación que contribuye a la construcción de su conocimiento. Por lo tanto, la Universidad debería ofrecer a sus estudiantes de pregrado y posgrado, así como a sus docentes, el acceso continuo a formación en lengua extranjera a través del plan de estudio de todos los programas y desaparecer el requisito de certificación, el cual una vez obtenido, el aspirante da por consumada su relación con el aprendizaje del idioma objeto.

7. Los tipos de reformas hechas a la política, en orden de relevancia, son: 1) prórrogas de los plazos inicialmente asignados para el cumplimiento del requisito de certificación, 2) variación de los puntajes mínimos aprobatorios de las pruebas, 3) introducción de alternativas para la obtención de la certificación como es el caso de la homologación de pruebas estandarizadas de instituciones de reconocido prestigio internacional y de cursos de competencia en lengua extranjera de algunos programas de la Escuela de Idiomas.

8. Las reformas hechas a la PL de CCLE a través de los Acuerdos Académicos y Resoluciones Rectorales obedecen en la mayoría de los casos a respuestas contingentes a las demandas de parte de las coordinaciones de posgrados y de estudiantes solicitando prórrogas en los plazos asignados para cumplir con el requisito de certificación y poder dar continuidad a sus estudios de posgrado. Así mismo a la búsqueda de alternativas por parte del comité de Sección Servicios para minimizar las dificultades que los aspirantes a estudios, titulación y nombramiento encuentran en la adquisición del certificado, tales alternativas son la homologación de exámenes y de cursos que se ofrecen en la Escuela de Idiomas.

9. Las sucesivas transformaciones en la política oficial y las apreciaciones de los participantes en el estudio demuestran que la PL en la Universidad de Antioquia no ha sido planificada a partir de un estudio hecho sobre las necesidades y posibilidades de su población local, de modo que hubiese sido generada a partir de proyecciones viables en el tiempo para garantizar la formación lingüística en lengua extranjera de la comunidad objeto, por el contrario desatiende sus intereses, y sus reales condiciones y necesidades sobre la lengua extranjera. Es pertinente considerar que las prácticas lingüísticas de la población universitaria se configuran de acuerdo a las propias experiencias personales vividas por los individuos en su acercamiento a la lengua extranjera. Acercamiento que no sigue un único camino regular, dadas las diferencias contextuales de cada sujeto: culturales, socio-históricas, políticas, económicas y cognitivas, y de ahí que las respuestas a lo que estipula la política de certificación no sean siempre las esperadas desde lo que la política explícitamente apunta. Esta situación se debe en buena medida a que, en oposición a la diversidad y complejidad de comportamientos lingüísticos que presenta una comunidad en particular, las políticas lingüísticas, las políticas lingüísticas educativas y las pruebas del lenguaje, como lo afirma Shohamy (2006), sirven como armas utilizadas por las autoridades para imponer políticas de una manera vertical *top-down*, desatendiendo el contexto de base y el hecho de que las políticas lingüísticas reúnen un conjunto de principios en cuanto al comportamiento del lenguaje.

10. El análisis basado en lo que está explícito e implícito en el texto, permite visibilizar los vacíos textuales que hay en los documentos oficiales: acuerdos y resoluciones donde se registra la política, tales vacíos textuales evidencian una política de certificación incoherente, inconsistente y naturalizada a partir de lo que se asume por sentido común. Entre las ausencias o lo que está

marginado en la PL está la no evidencia de criterios lingüísticos, cognitivos, metodológicos y socioculturales sobre lo que el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos específicos implica, como fundamentación académica para la consolidación de una política lingüística, también hay ausencia de un diagnóstico de la población académica de la Universidad que permita ser consecuentes con sus condiciones reales para el aprendizaje de una lengua objeto.

11. En la política explícita oficializada a través de acuerdos y resoluciones hay incoherencias como es el caso del acuerdo vigente que rige para estudiantes de posgrado y pregrado, para el caso de estos últimos, el Considerando 4 afirma que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado, entre otras cosas, “para aspirar a los programas de posgrado”, no obstante, la certificación obtenida a través de los cursos no se le convalida para ingresar a un posgrado, aun cuando el plazo de caducidad no hubiese expirado. Otra de las incoherencias obedece a la exigencia del certificado a los profesionales licenciados en la enseñanza de lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas de la U de A para aspirar y titularse de estudios de posgrado, estamos hablando de profesionales cuyo saber específico es la lengua extranjera, exigir tal certificación desacredita la validez de la formación dada en dicho pregrado por la misma universidad. Esto también puede aplicar para el caso de licenciaturas en la enseñanza de lenguas extranjeras de universidades reconocidas académicamente.

12. Las interpretaciones de los resultados del examen de certificación son parcialmente confiables, pese a su sistema numérico de medición incuestionable y su estandarización de una única respuesta correcta, lo que hace las pruebas aparentemente objetivas. Hay otros criterios a considerar como el conocimiento que se valida a través del examen, su contenido temático y la familiarización del evaluado con dicho tema, otros factores externos que influyen en el desempeño del evaluado, como el estado emocional en el momento de presentar la prueba y el factor suerte o adivinación, así como el impacto que estos exámenes generan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en el individuo mismo y en el programa académico. Factores importantes al interpretar los resultados de un examen para determinar la confiabilidad y la validez de éste.

La PL de CCLE, como ya se ha demostrado hasta el momento, ha generado una resistencia cada vez más acentuada, principalmente entre quienes se ven afectados por ella, es decir quienes tienen que cumplir con el requisito de certificación, siendo por supuesto, más manifiesta la resistencia entre quienes sufren un impacto negativo por el hecho de no poseer conocimiento y habilidad en una lengua extranjera, criterio impuesto por encima de otros que podrían ser de mayor relevancia para perfilar al profesional y docente que la Universidad requiere. Es así que un tipo de conocimiento se valida funcionando como filtro de selección y clasificación. Por encima de la alta calidad de un docente o profesional con trayectoria en investigación, con alto nivel académico y sentido de compromiso con la formación de los estudiantes, está un certificado que acredita su competencia en lengua extranjera. No puede interpretarse de otra manera el hecho de que sin tal certificado un estudiante no pueda continuar su desarrollo profesional, por más bueno que sea en su disciplina o que un docente que no logra la certificación no pueda acceder a vinculación por más que la Universidad lo necesite.

10. SUGERENCIAS

La planificación de la política lingüística en la U de A debe fundamentarse en estudios sobre principios de adquisición de una lengua extranjera y en un diagnóstico de necesidades reales apoyado en estudios socioculturales que analicen el comportamiento lingüístico de la comunidad universitaria. Es necesario además que las prácticas de certificación de la competencia en lengua extranjera sean analizadas, evaluadas y transformadas y para ello incluir de manera democrática las voces de los profesionales, estudiantes, profesores y administradores que se ven afectados de una u otra manera por tal práctica

Además es necesario fijar tiempos reales para la adquisición de la competencia comunicativa en lengua extranjera, garantizar continuidad en los procesos formativos y proveer condiciones, recursos apropiados y estándares adaptados a la realidad del contexto de la comunidad estudiantil y profesional de la Universidad.

El aprendizaje de una lengua extranjera debe ser un proyecto formativo, y no reducirse a una certificación impositiva que le bloquea el camino profesional a los aspirantes, por ello, la pertinencia de los cursos basados en programas claros y consecuentes con los principios de adquisición y aprendizaje de una lengua. La Escuela de Idiomas de la Universidad cuenta con programas de calidad reconocida, tanto en pregrado como en Extensión para su población académica y el público externo. La implementación de políticas lingüísticas debe enfocarse en seguir desarrollando y fortaleciendo estos programas de modo que garantice la formación en lengua extranjera de acuerdo a los niveles altos de calidad que la política explicita en sus objetivos.

11. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EL TEMA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

¿Qué se tiene en el tintero en el tema de las políticas lingüísticas de la Universidad de Antioquia?

Al interior del grupo de docentes encargados de la administración de la PL de CCLE se ha cuestionado la pertinencia de tal política en cuanto a la manera que viene operando y la dirección de la Escuela de Idiomas se ha mostrado receptiva a propuestas que conlleven a una mejor planificación de la política lingüística, es el caso del *Proyecto Evaluación de la Política en Lengua Extranjera para Posgrado en la Universidad de Antioquia*, proyecto presentado por algunos miembros de la Sección Servicios y que se planea desarrollar en el semestre 2 del 2011.

De otro lado, actualmente se están evaluando algunos programas de Extensión de la Escuela de Idiomas con el fin de certificar la competencia en lengua extranjera, favoreciendo de este modo los procesos formativos que los estudiantes adquieren a través de los cursos más que la práctica del examen y velando por una certificación consistente a la competencia que acredita en tanto está respaldada por la calidad de los programas.

Para concluir, se puede pensar que buenas perspectivas se avizoran a partir de este tipo de acciones, emprendidas como respuestas que favorecen la planificación de políticas lingüísticas, cimentadas en estudios sobre las necesidades reales de las comunidades directamente afectadas.

REFERENCIAS

Acuerdo Académico 0056 del 28 de noviembre de 1995. Documentos Jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 0091 del 15 de abril de 1997. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997. Plan de desarrollo 1999 – 2000, Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 0152 del 27 de octubre de 1999. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 221 del 11 de septiembre de 2002. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 264 del 18 de noviembre de 2004. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 312 del 5 de octubre de 2007. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre de 2008. Documentos jurídicos § Normas Jurídicas Universitarias. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Aray, J. (2000). El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante. En Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 207-249).

Distrito Federal, México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Bergenholtz, H. & Tarp, S. (2005). Política Lingüística: conceptos y definiciones. En Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council (Eds.). *Fifth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Recuperado de http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. [Versión del Instituto Cervantes Libreros]. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Barcelona: Ediciones Pomares.

Díaz Barriga, A. (1997). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. En Díaz Barriga, A., *Didáctica y Currículum*, (pp. 147-197). México: Paidós.

Díaz Barriga, A. (2000). Estudio preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad. En Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 11-28). Distrito Federal, México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Dirección Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. (2010). *Balance Social 2010*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/Balancesocial>

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis : the Critical Study of Language*. London; New York: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power (2nd Edition)*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), pp. 170-185.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*(trad. Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuenmayor, J. & Molero, L. (2003). Análisis crítico del discurso de la obra de Douglass North. Cinta de Moebio, Revista electrónica de epistemología de ciencias sociales, 17, pp. 2-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101704>
- “Hiperónimo”, en *Microsoft*, Encarta, 2009. Microsoft Corporation, disco compacto, 2009.
- Hood, S. & Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38 (58), pp. 195-220. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1570/157013767004.pdf>
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. En Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*(pp. 24-41). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hoyos Medina, C. A. (2000). Modernidad, educación y legitimidad: el examen. En Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*(pp. 261-268). Distrito Federal, México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Informe de gestión 2010. Plan de Acción Institucional 209 – 2012. Universidad de Antioquia. Medellín, abril de 2011. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT.: Yale University Press.

Liddicoat, A. J. (2004). Language Policy and Methodology. *International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 153-171.

Mainer, J. (2002). Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Uztariz*, 17 (18), pp. 107–134.

McNamara, T. (2008). The Socio-political and Power Dimensions of Tests. En Shohamy, E. & Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education (2nd Edition), Volume 7 Language Testing and Assessment* (pp. 415-427). New York, NY: Springer.

Menken, K. (2008). High Stakes Tests as de Facto Language Education Policies. En Shohamy, E. & Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education (2nd Edition), Volume 7 Language Testing and Assessment* (pp. 401-413). New York, NY: Springer.

Moustaoui, A. (2007). *Lenguas, identidades y discursos en Marruecos*. (Tesis doctoral inédita publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Muriete, R. (2007). *El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pennycook, A. (2001). The Politics of Text. En Pennycook, A. (Ed.), *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (pp. 74-114). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Pennycook, A. (2006). Postmodernism in Language Policy. En Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 60-76). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Resolución Rectoral 14970 Agosto 16 de 2001. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Rectoral 15900 Mayo 9 De 2002. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Rectoral 20664 29 de abril de 2005. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Rectoral 22191 6 de marzo de 2006. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Académica 1994 24 de enero de 2008. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Académica 2114 19 de febrero de 2009. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Rectoral 3 de Septiembre de 2009. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Resolución Rectoral 29818 10 de marzo de 2010. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>

Ricento, T. (2006). An Introduction to Language Policy: Theory and Method. En Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 10-23). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Shohamy, E. (1998). Critical Language Testing and Beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24 (4), pp. 341-345.

Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Pearson.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy. Key Topics in Sociolinguistics*. London: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2008). Language Assessment in Historical and Future Perspective. En Shohamy, E. & Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education (2nd Edition), Volume 7 Language Testing and Assessment* (pp. 445-454). New York, NY: Springer.

Usma, J. (2008). Educational and Linguistic Policies in Times of Globalization: A Multilevel, Systemic, and Critical Analysis from Colombia. Procedimientos no publicados del *Colloquium No C25: The World Language Curriculum Reform: Globalization and the Social Dimensions of Language Policies*, Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos.

Usma, Jaime. (2009). *Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform*. PROFILE 11. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Páginas 123-14.

Wodak, R. (2001). Aspects of Critical Discourse Analysis. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Edited by Michael Meyer & Wodak, R. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli.

Wodak (2001) What CDA is about- a summary of its history, important concepts and its developments. Ch 1. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Edited by Michael Meyer & Wodak, R Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli.

Zuluaga, Olga (1996) Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13*. Historias del saber pedagógico p. 265/ P.269

ANEXOS

Anexo 1. Reformas de los acuerdos y resoluciones sobre la política de competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia:

- **ACUERDO ACADÉMICO 0091 15 de abril de 1997:** competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Postgrado en la Universidad de Antioquia.
- **ACUERDO ACADÉMICO 0114 2 de septiembre de 1997** establece la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia
- **ACUERDO ACADÉMICO 0152 del 27 de octubre de 1999** competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Postgrado en la Universidad de Antioquia.
- **RESOLUCIÓN RECTORAL 14970 Agosto 16 de 2001** (Por la cual se modifica el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores, mediante concurso público de méritos. Deroga las que le sean contrarias en especial el artículo único de la Resolución Rectoral 8082 del 13 de mayo de 1997 y el párrafo del artículo 4. de la Resolución 14526 del 3 de abril de 2001).
- **RESOLUCIÓN RECTORAL 15900 Mayo 9 de 2002** (Por la cual se modifica la Resolución Rectoral 14970 del 16 de agosto de 2001, sobre el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos).

- **ACUERDO ACADÉMICO 221 del 11 de septiembre de 2002** competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Postgrado en la Universidad de Antioquia.
- **ACUERDO ACADÉMICO 264 18 de noviembre de 2004** competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Postgrado en la Universidad de Antioquia. (Por el cual se sustituyen los Acuerdos Académicos 0091 del 15 de abril de 1997, 0152 del 27 de octubre de 1999, y 221 del 11 de septiembre de 2002, que definen la competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de postgrado en la Universidad de Antioquia).
- **RESOLUCIÓN RECTORAL 20664 29 de abril de 2005** (Por la cual se modifica la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002, que regula el requisito de la competencia en un idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos).
- **RESOLUCIÓN RECTORAL 22191 6 de marzo de 2006** (Por la cual se deroga y reemplaza en su totalidad la Resolución Rectoral 20664 del 29 de abril de 2005 que modifica la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002, que regula el requisito de la competencia en un idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos).
- **ACUERDO ACADEMICO 312 5 de octubre de 2007** (Por el cual se sustituye el *Acuerdo Académico 264 del 18 de noviembre de 2004*, que define la **COMPETENCIA EN UNA LENGUA EXTRANJERA PARA LA ADMISIÓN A TODAS LAS MODALIDADES DE POSGRADO** en la Universidad de Antioquia).
- **RESOLUCIÓN ACADÉMICA 1994 24 de enero de 2008** (Por la cual se fijan los puntajes mínimos aprobatorios para los idiomas inglés, francés, italiano, alemán y portugués, del Acuerdo Académico 312 del 5 de octubre de 2007 (parágrafo 2 del artículo 3), que define la *Competencia en una Lengua Extranjera para la Admisión a todas las Modalidades de Posgrado* en la Universidad de Antioquia).

- **ACUERDO ACADÉMICO 334 20 de noviembre de 2008** (Por el cual se establece la política de COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA Y EN SEGUNDA LENGUA para los estudiantes de pregrado y de posgrado de la Universidad de Antioquia.

- **RESOLUCIÓN ACADÉMICA 2114 19 de febrero de 2009** (Por la cual se autoriza la aplicación del artículo 7 del Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre de 2008, que establece la política de COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA para los estudiantes de pregrado y de posgrado de la Universidad de Antioquia, a unos estudiantes del Doctorado en Ingeniería).

- **RESOLUCIÓN RECTORAL 3 de Septiembre de 2009** (por la cual se reglamenta el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos, se deroga y reemplaza la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002 (modificada por la Resolución Rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006).

- **RESOLUCIÓN RECTORAL 29818 10 de marzo de 2010:** Por la cual se reglamenta el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos, se deroga y reemplaza la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009 que derogó y reemplazó la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002.

Anexo 2. Acuerdo académico 334

20 de noviembre de 2008

Por el cual se establece la política de COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA para los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad de Antioquia

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, en uso de sus facultades legales y estatutarias, en especial de las conferidas por el artículo 28 de la Ley 30 de 1992 y por los literales b y g del artículo 37 del Estatuto General, y

CONSIDERANDO

1. Que los Acuerdos Académicos 114 de 1997 y 312 de 2007 regulan, respectivamente, las políticas de competencia en una lengua extranjera para pregrado y para la admisión a los posgrados en la Universidad de Antioquia.

2. Que en el Acuerdo Académico 294 de 2006, por el cual se actualizan las políticas de posgrado, se estableció que: *“La Universidad exigirá la competencia en una lengua extranjera reconocida en la comunidad científica del área en formación, que redunde en la calidad de los posgrados como una herramienta de comunicación académica y de producción científica”*.

3. Que la Universidad tiene como una de sus metas fundamentales el logro de la excelencia académica en el desarrollo de sus programas de pregrado, para asumir el liderazgo que

le corresponde en el avance de las profesiones, de las disciplinas, de la investigación y de la proyección a la sociedad.

4. Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera para aspirar a los programas de posgrado, para integrarse a los programas de investigación, para entender la cultura propia que propicia cada lengua, para competir en mejores condiciones en el mercado laboral y para acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.

5. Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de posgrado en competencias lectora, comunicativa y auditiva para facilitar el acceso a la información científica y el intercambio académico con pares.

6. Que la Universidad cuenta con recursos académicos para desarrollar una política en lengua extranjera, para los pregrados y posgrados por intermedio de la Escuela de Idiomas.

7. Que es necesario implementar mecanismos ágiles que permitan realizar el proceso de admisión y de matrícula a los programas de posgrado.

8. Que la oferta de lenguas extranjeras en la Universidad ha aumentado con la actividad académica del programa de Multilingua.

9. Que es conveniente unificar en una sola norma la política de competencia en lengua extranjera, para los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad.

10. Que es necesario otorgar reconocimiento a las lenguas indígenas colombianas como factores de inclusión e igualdad.

En consecuencia,

ACUERDA

ARTÍCULO 1. Establecer la política de competencia en lengua extranjera y segunda lengua, para los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO PRIMERO

Competencia en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado

ARTÍCULO 2. Para los estudiantes que ingresen a la Universidad, a partir del semestre 2009-01, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera, como requisito para obtener títulos profesionales, tecnológicos y técnicos en los programas académicos de la Institución.

ARTÍCULO 3. Los estudiantes de pregrado podrán demostrar competencia lectora en lengua extranjera así:

1. Aprobando todos los niveles del programa de competencia lectora desarrollado por la Escuela de Idiomas.
2. Alcanzando el 60 por ciento en la prueba de suficiencia que para el efecto diseñe la Escuela de Idiomas.
3. Aprobando todos los niveles del programa Multilingua en el idioma establecido por la Dependencia Académica a la cual está inscrito el pregrado.
4. Aprobando una las siguientes pruebas internacionales: MICHIGAN MELICET, TOEFL en formato papel, formato electrónico y formato Internet (iBT), IELTS, DELF, test TAD, prueba CILS, prueba CELPEBRAS y prueba DAF con el puntaje o porcentaje indicado en el parágrafo 2 de este artículo.

PARÁGRAFO 1. Los certificados de pruebas Michigan MELICET serán válidos si han sido expedidos antes del 31 de Diciembre de 2008 ya que esta prueba saldrá de circulación académica en Colombia luego de dicha fecha.

PARÁGRAFO 2. Los puntajes mínimos aprobatorios serán:

Certificación	Inglés			
	Prueba Escuela de Idiomas	Prueba Michigan MELICET	IELTS	TOEFL
Competencia lectora	60 por ciento	60/100 en la prueba de gramática, vocabulario y comprensión lectora	3.5 a 4.5 en la prueba de lectura en el formato académico. Banda B1	467 papel 147 electrónico 51 iBT
Certificación	Francés		Italiano	
	Prueba Escuela de Idiomas	Test TAD / DELF	Prueba Escuela de Idiomas	Prueba CILS
Competencia lectora	60 por ciento	TAD 10 puntos DELF B1	60 por ciento	CILS DUE B1
Certificación	Portugués		Alemán	
	Prueba Escuela de Idiomas	CELPEBRAS	Prueba Escuela de Idiomas	Test DAF
Competencia lectora	60 por ciento	Certificado Intermedio	60 por ciento	Nivel B1

PARÁGRAFO 3. Para los programas de formación técnica, la competencia lectora en lengua extranjera podrá demostrarse con la aprobación del nivel uno del programa de competencia lectora ofrecido por la Escuela de Idiomas.

PARÁGRAFO 4. Para los programas tecnológicos, la competencia lectora en lengua extranjera podrá demostrarse con la aprobación del programa completo de competencia lectora ofrecido por la Escuela de Idiomas.

ARTÍCULO 4. Para los estudiantes de las comunidades indígenas y para los extranjeros, cuya lengua materna no es el español, se da cumplimiento al requisito con la aprobación de una

prueba de competencia lectora en español, que será administrada por la Facultad de Comunicaciones.

ARTÍCULO 5. Corresponde a los Consejos de Facultad, Escuela o Instituto determinar la lengua extranjera en la cual se deberá desarrollar la competencia lectora. Igualmente, estas corporaciones determinarán si la lengua extranjera establecida para desarrollar competencia lectora en su dependencia, formará parte de sus planes de estudio sin créditos académicos.

CAPÍTULO SEGUNDO

Competencia en una lengua extranjera para los estudiantes de posgrado

ARTÍCULO 7. Los estudiantes de posgrado que ingresen a la Universidad a partir del semestre 2009-01, para el cumplimiento del requisito de lengua extranjera, deberán certificar:

EN ESPECIALIZACIONES: Competencia lectora como requisito de matrícula para el segundo semestre del programa académico.

EN MAESTRÍAS y ESPECIALIZACIONES MÉDICO-QUIRÚRGICAS Y CLÍNICAS: Competencia lectora como requisito de admisión y competencia auditiva como requisito de grado.

EN DOCTORADOS: Competencia lectora como requisito de admisión, competencia auditiva en el tercer semestre, y comunicativa (prueba oral y prueba escrita) como requisito de matrícula para el cuarto semestre.

PARÁGRAFO 1. La Facultad de Medicina sólo aceptará, como lengua extranjera en sus exámenes de admisión a los posgrados, el idioma inglés según el Acuerdo Académico 298 de 2007:

“Para certificar la competencia lectora se hará, concomitantemente con el examen de conocimientos médicos, uno de comprensión lectora del inglés, elaborado y calificado por la

Escuela de Idiomas de la Universidad, el cual debe ser aprobado para ser admitido. No se admitirán otras formas de demostrar la competencia lectora”

PARÁGRAFO 2. En los programas de Doctorado, al término del año de plazo, el cual se cuenta a partir de la primera matrícula, si el requisito en cuestión no fuere cumplido, el estudiante quedará por fuera del programa. En caso de que finalmente cumpla este requisito de lengua extranjera, dicho estudiante podrá solicitar reingreso al programa. La aceptación de su petición estará sujeta a las disposiciones del Reglamento Estudiantil para los Programas de Posgrado.

PARÁGRAFO 3. En casos de fuerza mayor debidamente acreditada, el Consejo Académico podrá excepcionar el cumplimiento de los plazos a que hace referencia el presente artículo, previa recomendación del Comité de Asuntos Estudiantiles de Posgrado.

ARTÍCULO 8. Fijar los puntajes mínimos que se deberán acreditar para los programas de posgrado en los idiomas inglés, francés, italiano, alemán y portugués, según la certificación presentada, así:

Certificación	Inglés			
	Prueba Escuela de Idiomas	Prueba Michigan MELICET	IELTS	TOEFL
Competencia lectora Especialización Maestría Doctorado	60 por ciento	65/100 en la prueba de gramática, vocabulario y comprensión lectora	5.0 en el formato académico. Banda B2	500 papel 173 electrónico 59-60 iBT
Competencia Auditiva Maestría Doctorado	60 por ciento	65/100 en la prueba de escucha	5.0 en el formato académico. Banda B2	500 papel 173 electrónico 59-60 iBT
Competencia comunicativa Doctorado	70 por ciento	65/100 en la prueba oral	5.0 en el formato académico. Banda B2	500 papel 173 electrónico 59-60 iBT
Francés			Italiano	

Certificación	Prueba Escuela de Idiomas	TAD/DALF DELF	Prueba Escuela de Idiomas	Prueba CILS
Competencia lectora	60 por ciento	TAD 10 puntos	60 por ciento	CILS DUE B2 3.5
Especialización, Maestría Doctorado		DELF B2 50/100		
Competencia Auditiva	60 por ciento	TAD 10 puntos	60 por ciento	CILS DUE B2 3.5
Maestría Doctorado		DELF B2 50/100		
Competencia comunicativa	70 por ciento	TAD 10 puntos	70 por ciento	CILS DUE B2 3.5
Doctorado		DELF B2 50/100		
Certificación	Portugués		Alemán	
	Prueba Escuela de Idiomas	CELPEBRAS	Prueba Escuela de Idiomas	Test DAF
Competencia lectora	60 por ciento	Certificado intermedio o superior	60 por ciento	Nivel B2 Puntaje 4
Especialización Maestría Doctorado				
Competencia Auditiva	60 por ciento	Certificado intermedio superior	60 por ciento	Nivel B2 Puntaje 4
Maestría Doctorado				
Competencia comunicativa	70 por ciento	Certificado intermedio superior	70 por ciento	Nivel B2 Puntaje 4
Doctorado				

ARTÍCULO 9. La Escuela de Idiomas, en coordinación con cada uno de los Comités de Posgrado, determinará la calificación aprobatoria mínima si se requiriesen habilidades especiales en una lengua extranjera para pasantías o cursos especializados.

ARTÍCULO 10. Para los estudiantes de las comunidades indígenas se da cumplimiento al requisito con la aprobación de una prueba objetiva en español que será diseñada y administrada por la Facultad de Comunicaciones.

ARTÍCULO 11. La Escuela de Idiomas fijará de manera autónoma los criterios académicos que permitan la aceptación de pruebas en idiomas no contemplados en el presente acuerdo.

CAPÍTULO TERCERO

Disposiciones especiales

ARTÍCULO 12. La Escuela de Idiomas recomendará las acciones a desarrollar dentro de la política de competencias en lenguas extranjeras para los estudiantes de pregrado y posgrado; esta política tendrá como objetivo desarrollar las habilidades necesarias para adquirir un buen nivel de comprensión del discurso escrito (científico, técnico, cultural) de un lector universal, la capacidad de comprender textos orales de temáticas generales e interactuar de manera oral y escrita con pares.

ARTÍCULO 13. El presente Acuerdo rige a partir de su expedición y deroga las normas que le sean contrarias, en especial, los Acuerdos Académicos 114 de 1997 y 312 de 2007, así como la Resolución Académica 1994 de 2008.

ALBERTO URIBE CORREA
Presidente

ANA LUCÍA HERRERA GÓMEZ
Secretaria

Anexo 3. Resolución rectoral 29818

10 de marzo de 2010

Por la cual se reglamenta el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos, se deroga y reemplaza la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009 que derogó y reemplazó la Resolución Rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002.

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, en uso de sus atribuciones legales y estatutarias, y

CONSIDERANDO

1. Que la norma vigente de que trata el artículo 4 del Acuerdo Superior 342 del 30 de octubre de 2007 (*Por el cual se establecen los principios y los criterios generales para la selección de los profesores de la Universidad de Antioquia, y se reglamenta el concurso público de méritos para la carrera docente*), sobre la competencia en lengua extranjera que deben acreditar los docentes para su vinculación con la Institución, es la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009.
2. Que es necesario adoptar una nueva reglamentación, acorde con la variación que se presenta en las pruebas para certificar la competencia en lengua extranjera, tanto a nivel local como internacional.
3. Que la Universidad ha aceptado las certificaciones para acreditar la competencia en lengua extranjera, expedidas por Instituciones de reconocido prestigio que por su trayectoria, están autorizadas para practicar las pruebas correspondientes.
4. Que la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, cuenta con la calidad académica reconocida para certificar la competencia en lengua extranjera.

5. Que la Escuela de Idiomas es competente para la práctica de pruebas y expedición de los certificados de competencia en Inglés, Francés, Italiano, Alemán y Portugués, requeridas por los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad, tal y como lo establece el Acuerdo Académico 334 del 20 de noviembre de 2008.

6. Que la prueba aplicada por la Escuela de Idiomas de la Universidad como requisito de admisión a los estudiantes de Doctorado, tiene los mismos componentes de la exigida para los docentes a vincularse con la institución (competencia lectora, auditiva y comunicativa).

7. Que no obstante lo anterior, en razón a la calidad y exigencias académicas requeridas para los docentes que se vinculen a la Escuela de Idiomas, será necesario establecer unas condiciones diferentes para dichos aspirantes en lo que tiene que ver con la acreditación del requisito de la segunda lengua.

RESUELVE

ARTÍCULO 1. Los aspirantes que se presenten a los Concursos Públicos de Méritos que realice la Universidad, para la vinculación de docentes de tiempo completo o medio tiempo, deberán acreditar la competencia en lengua extranjera, así:

COMPETENCIA EN INGLÉS

Prueba	Puntaje mínimo
TOEFL en papel	510
TOELF computer based total (CBT)	180
TOEFL Internet based test (IBT)	64
International English Language Testing System (IELTS)	5.0

Prueba de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia	70
--	----

COMPETENCIA EN FRANCÉS

Prueba	Puntaje mínimo
DELF (Diplôme D'études en Langue Française)	B2 con 50/100
Prueba de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia	70

COMPETENCIA DE ITALIANO, PORTUGUÉS Y ALEMÁN

Lengua	Prueba	Resultado
Italiano	Prueba CILS	CILS DUE B2
Portugués	CELPEBRAS	Certificado intermedio superior
Alemán	Test DAF/Goethe Zertifikat	Nivel B2
Prueba de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia para los tres idiomas (Italiano, Portugués y Alemán)		70

PARÁGRAFO 1. Las habilidades evaluadas en la prueba que ofrece la Escuela de Idiomas serán las mismas que se tendrán en cuenta para los estudiantes de doctorado (competencia lectora, auditiva y comunicativa).

PARÁGRAFO 2. El valor para considerar válida la prueba ofrecida por la Escuela de Idiomas es de 70% como promedio general.

PARÁGRAFO 3. La Escuela de Idiomas homologará los certificados de competencia en lengua extranjera, cuando no sea uno de los aquí mencionados.

ARTÍCULO 2. Los aspirantes a las plazas docentes ofrecidas para la Escuela de Idiomas, deben cumplir el requisito de competencia en lengua extranjera, exclusivamente así:

COMPETENCIA EN INGLÉS

Prueba	Puntaje mínimo
TOEFL en papel	550
TOELF computer based total (CBT)	213
TOEFL Internet based test (IBT)	79
International English Language Testing System (IELTS)	6.5

COMPETENCIA EN FRANCÉS

Prueba	Puntaje mínimo
DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française)	C2 con 50/100

ARTÍCULO 3. Los aspirantes extranjeros cuya lengua materna no sea el Español o Castellano deberán acreditar éste como lengua extranjera. Será válido el certificado expedido por el Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones, mediante la aplicación de una prueba objetiva, en la cual debe obtenerse una nota de suficiencia o el Diploma de Español Nivel C2 (Superior) del Instituto Cervantes.

PARÁGRAFO. El Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones realizará el estudio de homologación de títulos u otros certificados internacionales de dominio o suficiencia en español que presenten los aspirantes extranjeros, con los cuales se demuestre la competencia en español como lengua extranjera.

ARTÍCULO 4. Los certificados de competencia tendrán vigencia máxima de dos (2) años, contados a partir de la fecha de su expedición y hasta la fecha de apertura del concurso.

ARTÍCULO 5. Quienes hayan obtenido un título de Maestría o de Doctorado en un país de lengua distinta del español, y ésta sea su lengua materna, estarán exentos de la acreditación de competencia en una segunda lengua.

ARTÍCULO 6. Quienes no presenten la certificación de lengua extranjera al momento de la inscripción, podrán acreditar el cumplimiento de este requisito antes de la publicación de la Resolución Rectoral de los candidatos elegibles y no elegibles, de no hacerlo, quedará como candidato no elegible por el incumplimiento de este requisito.

ARTÍCULO 7. Se aceptará la prueba Michigan-Melicet presentada antes del 31 de diciembre de 2008 siempre y cuando tenga un puntaje de 70 puntos como promedio general y que la fecha de presentación de la prueba sea menor de dos (2) años respecto a la fecha de apertura del concurso.

PARÁGRAFO. Si se trata de un aspirante a la Escuela de Idiomas, deberá certificar el 90% en la prueba Michigan-Melicet.

ARTÍCULO 8. Esta Resolución rige a partir de la fecha de expedición y deroga las normas que le sean contrarias, en especial la Resolución Rectoral 28649 del 3 de septiembre de 2009.

ALBERTO URIBE CORREA
Rector

LUQUEGI GIL NEIRA
Secretario General