

LAS COMPETENCIAS DEL FUTURO PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

María Josefa Marcos García
Universidad de Salamanca

1. Introducción

El EEES nos pide que formemos a nuestros alumnos en unas competencias que les permitan adquirir unos conocimientos y unas destrezas necesarios en su futura vida laboral. En el ámbito de las lenguas extranjeras, uno de los perfiles más solicitados por los estudiantes y en el que existe mayor índice de inserción laboral es el de la enseñanza. Así pues, una de las tareas que debemos desarrollar los docentes de este tipo de titulaciones es la formación inicial de estos profesores. Para ello es necesario el desarrollo de algunas competencias profesionales en las que debemos incidir especialmente en cierto tipo de asignaturas.

Una vez establecidas las competencias que nuestros alumnos deben adquirir como futuros profesores de lenguas extranjeras, lo que pretendemos en este trabajo, es llevar a cabo una propuesta para alcanzar dichas competencias en una asignatura que en la actualidad aún pertenece a la licenciatura y que próximamente se transformará en una asignatura de grado¹. Nuestra propuesta se basa fundamentalmente en un sistema de evaluación continua y formativa apoyada por un calendario de tutorías periódicas.

2. El perfil profesional de los egresados en estudios de lenguas extranjeras.

Los estudios de lenguas extranjeras pueden tener diversas salidas profesionales aparte de la enseñanza, sin embargo, es cierto que un porcentaje muy elevado de estudiantes acceden a estos estudios con la idea de dedicarse a la enseñanza no universitaria.

En los estudios de inserción laboral de los titulados que se reflejan en el Libro Blanco *Título de Grado en estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización* (ANECA) se reflejan los datos que confirman esta realidad. Según el libro blanco, "el 49% de los licenciados en las distintas filologías están trabajando en enseñanza no universitaria. El resto² de los porcentajes son muy bajos, excepto el apartado denominado "otros (recursos humanos, gestión de proyectos internacionales, cuerpo diplomático, etc.)" que obtiene un 23%". (El libro blanco 2005:221)

El libro blanco también establece una serie de perfiles profesionales entre los cuales destaca el de la enseñanza. El ámbito de aplicación de dicho perfil se describe de la siguiente forma:

¹ Las ideas aquí expuestas pueden aplicarse también al Master de Profesor de Enseñanza Secundaria.

² El resto se refiere a: enseñanza universitaria, investigación filológica y lingüística, administraciones públicas, industria de la cultura, asesoramiento lingüístico, traducción, medios de comunicación, bibliotecario y documentalista, asesoramiento cultural.

"- Enseñanza de las lenguas, literaturas y culturas en el ámbito de la enseñanza secundaria y universitaria, tanto en centros públicos como privados.

- Enseñanza de lenguas, literaturas y culturas en centros docentes de enseñanza reglada y no reglada: Escuelas Oficiales de Idiomas, Institutos Universitarios de Idiomas, Academias, Universidades Populares, Cursos de Verano, etc.

- Enseñanza en instituciones culturales y en empresas". (El libro blanco 2005:249)

A la luz de estos datos consideramos importante la presencia dentro del grado de, al menos, una asignatura que permita introducir al alumno en la didáctica específica de la asignatura, en este caso de una lengua extranjera. Esta formación deberá ampliarse y profundizarse en el Master de Profesor de Enseñanza Secundaria. La propuesta que hacemos en este trabajo también puede ser aplicada al contexto de dicho master.

3. Las competencias del futuro profesor de lenguas extranjeras

Los profesores que tratamos de formar son, en primer lugar, profesionales de la enseñanza de adultos y adolescentes³. En realidad nuestros grupos no son numerosos y no dan lugar a una gran heterogeneidad pero sí es cierto que todos nuestros alumnos no tienen los mismos objetivos. Probablemente la mayoría de nuestros alumnos desee convertirse en profesor de enseñanza secundaria y, además, lo consigan, pero existen otros contextos de enseñanza no universitaria en los que nuestros alumnos pueden realizar su futura labor profesional: academias, escuelas oficiales de idiomas, así como otros tipos de centros de enseñanza que pueden, incluso, estar en el extranjero⁴.

El EEES defiende una metodología basada en el aprendizaje por competencias. Estas competencias describen los resultados del aprendizaje, es decir, "lo que un estudiante sabe y puede demostrar una vez completado su proceso de aprendizaje" (García García et alii 2007: 246).

El EEES distingue dos tipos de competencias que todo estudiante universitario debe alcanzar. Por un lado, las competencias generales o transversales que son las que los estudiantes deben adquirir por el simple hecho de ser universitarios; por otro lado, las competencias específicas de cada disciplina o campo temático.

El libro blanco describe las competencias que el alumno debe adquirir en función del perfil laboral, en este caso, la enseñanza no universitaria.

³ La enseñanza de idiomas para niños, debe ser trabajada en otro contexto que es el de grado de Magisterio.

⁴ La casi totalidad de los alumnos Erasmus que cursan nuestra asignatura pretenden enseñar el francés en sus países de origen, pero además, puede que nuestros alumnos españoles terminen trabajando en el extranjero.

Tabla 1: Competencias

Competencias específicas	Competencias transversales
Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Dominio instrumental de la lengua materna	Comunicación oral y escrita en la lengua materna
Capacidad para evaluar críticamente el estilo de un texto y para formular propuestas alternativas	Capacidad de aprender
Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y encuadrarla en una perspectiva teórica	Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
Capacidad para el razonamiento crítico	Preocupación por la calidad
Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada	Conocimientos básicos de la profesión
Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet	Compromiso ético
Capacidad de comunicación perlocutiva	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos	Capacidad crítica y autocrítica
Dominio instrumental de la lengua de la titulación	Habilidades de gestión de la información
Conocimiento de la gramática de la lengua de la titulación	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis	
Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua de la titulación	
Capacidad creativa	

Fuente: Libro blanco ANECA: 369

Puesto que estas competencias son las que definen los estudios de grado en lenguas y culturas de forma general, pueden ser adquiridas a través de diferentes asignaturas. Es decir, nuestros alumnos, como futuros profesores, necesitan adquirir estas competencias pero no necesariamente a través de nuestra asignatura. Además, pensamos que por medio de esta asignatura precisamente, debemos ofrecer la posibilidad de alcanzar competencias no expresadas en esta tabla y, sin embargo muy necesarias para su futuro profesional.

Dejando aparte las competencias transversales que todo universitario debe adquirir, y que pueden hacerlo a través de asignaturas diferentes.

Puesto que estamos formando futuros profesores de idiomas, nuestro objetivo debe ser que nuestros alumnos adquieran las competencias que debe poseer cualquier

profesor, independientemente de la asignatura que enseñe. Al mismo tiempo, deben también desarrollar competencias que son específicas de la materia que van a enseñar, es decir una lengua extranjera.

De la bibliografía consultada⁵, quizá la relación de competencias que nos resulta más asequible a la hora de intentar que nuestros alumnos adquieran estas competencias es la propuesta por M^a Dolores Sánchez González.. Las competencias son descritas de forma clara y concreta y además, se nos antoja un objetivo alcanzable teniendo en cuenta las limitaciones, sobre todo de tiempo a las que hacemos referencia a lo largo de este trabajo.

M^a Dolores Sánchez González (2007) propone, de forma sencilla, las competencias que, en su opinión, debe adquirir un futuro profesor de secundaria. Algunas de estas competencias están directamente relacionadas con la materia que se enseña:

⁵ Son numerosos los trabajos que intentan describir las competencias que debe tener un profesor de enseñanza secundaria. Queremos hacer referencia a dos de ellos de los cuales reproducimos las competencias propuestas de forma muy resumida.

Fernando Larriba Naranjo señala las competencias:

a) Conocimientos en el grado. Competencias relacionadas con:

- Contenidos del área de conocimiento
- Psicología del aprendizaje
- Ciencias de la educación
- Legislación educativa

b) Saber hacer:

- Competencias comunicativas
- Capacidad de gestionar la información
- Competencias tecnológicas de carácter didáctico
- Capacidad de secuenciar diferentes estrategias docentes
- Gestión de grupos en el aula
- Evaluación del aprendizaje

c) Trayectoria profesional crítica

- Conocer los principios básicos de los procesos de investigación-acción
- Trabajo en grupo
- Reflexión sobre la propia práctica

d) Valores y actitudes

- Desarrollo de estrategias para la formación de ciudadanos
- Capacidad de transmitir la aceptación de pequeños cambios
- Capacidad de despertar la curiosidad acerca del mundo (González Gallego 2010: 101-103)

Clermont Gauthier establece 12 competencias para:

- evidenciar cultura y dominio de las disciplinas de docencia
- dominar la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita
- crear situaciones de docencia y de aprendizaje
- aplicar situaciones de enseñanza-aprendizaje
- evaluar la progresión de los aprendizajes
- gestionar la clase
- adaptar su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades
- integrar las TIC en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje
- colaborar con el equipo escolar
- colaborar con el equipo pedagógico
- inscribirse en un proceso de desarrollo profesional
- Mostrar ética profesional (Gauthier 2006: 177-182)

"[...] el desarrollo de algunas competencias profesionales que les permitan: seleccionar y secuenciar los contenidos a enseñar de acuerdo con el currículo, diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación, llegar a acuerdos sobre la enseñanza de esos contenidos, tratar algunas dificultades de aprendizaje [...] de los adolescentes y tomar conciencia de éstas, justificar la propuesta y su estructura conceptual". (Sánchez González 2007: 1)

Otras competencias son más generales, están relacionadas con la labor docente independientemente de la asignatura:

"Además, los estudiantes adquieren y desarrollan competencias generales para la formación profesional docente como la capacidad de comunicación, la habilidad para la argumentación, la búsqueda de acuerdos y la cooperación *entre iguales*. Ésta última competencia tiene una doble finalidad: aprender a colaborar y aprender a planificar y llevar a cabo actividades de colaboración para el aprendizaje [...] en Secundaria.

De esta forma, también intentamos que estos estudiantes universitarios "colaboren para aprender y aprendan a colaborar", con la expectativa de que utilicen, en un posible futuro profesional, métodos innovadores en la enseñanza [...]." (Sánchez González 2007: 1)

4. Propuesta de desarrollo de una asignatura de didáctica de una lengua extranjera

4.1. Descripción del contexto

La asignatura en la que se centra nuestro trabajo pertenece, por el momento, a los estudios de licenciatura pero en un par de años se transformará en una asignatura de grado. Se trata de una asignatura centrada en la didáctica de una lengua extranjera, en nuestro caso, el francés.

A lo largo de sus estudios, a través de diversas asignaturas, el alumno tiene la oportunidad de profundizar en el conocimiento de la lengua y del contexto en el que se desarrolla dicha lengua, es decir, la literatura, la cultura y la civilización. Sin embargo, ésta es la única asignatura a lo largo de los estudios de grado que permite a los alumnos acercarse a los principios pedagógicos en los que se basa la enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras. El conocimiento y manejo de dichos principios son esenciales para que, los profesores en formación, lleven a cabo de forma eficiente su futura labor profesional.

Actualmente, la asignatura a que nos referimos es una asignatura de licenciatura⁶ optativa de 6 créditos LRU con tres horas de clase semanales.

En dos años esta asignatura se convertirá en una asignatura obligatoria de grado⁷ de 3 créditos ECTS. El total de horas de trabajo para el alumno será de 75 horas. De las cuales, deben ser presenciales entre 22'5 y 30 horas. Semanalmente, el horario de trabajo presencial sería como máximo de 2 horas. Esto supone que el alumno debe realizar un trabajo autónomo de 45 horas en total. Se ha establecido un cálculo de 18 semanas por semestre, esto supone un trabajo autónomo de 2'5 h por semana.

⁶ Metodología de la enseñanza del francés.

⁷ Lingüística aplicada a la enseñanza del francés

En todo caso, el trabajo presencial de 30 horas totales no implica 30 horas de docencia entendida como clase con el grupo. Se deben restar algunas horas dedicadas a seminarios u otras actividades diversas; y, por supuesto, las horas de tutoría que son computadas como un trabajo presencial del alumno y entran dentro de las horas asignadas, por la facultad⁸, para la asignatura.

La asignatura que nos ocupa ofrece al alumno unos contenidos desconocidos para él hasta ese momento. Esta circunstancia nos obliga a enfocar la asignatura como una introducción a los principios pedagógicos a los que nos referíamos anteriormente. Dado que se trata de una asignatura cuatrimestral, de tan sólo 3 créditos, el tiempo de que disponemos es bastante limitado. Esta circunstancia limita al mismo tiempo nuestra asignatura, la cual debe ser considerada como una introducción a la materia. Sería deseable que la base que adquieren los alumnos en esta asignatura fuera el punto de partida para profundizar durante la realización del Master de Profesor de Enseñanza Secundaria.

A pesar de las limitaciones, intentamos cada año dar una visión lo más completa posible de los principios básicos en los que se basa la didáctica de una lengua extranjera. Para ello, establecemos una estructura de dos partes.

Las primeras semanas las dedicamos a una primera parte teórica en la que tratamos la evolución de las corrientes de la didáctica de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Esta historia nos conduce hasta la metodología aplicada en la actualidad: el enfoque comunicativo, avalado por un documento europeo como es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Una vez establecidas las bases teóricas de la metodología, pasamos a estudiar aspectos que consideramos prácticos, como son las estrategias y los recursos que el profesor de lenguas extranjeras debe conocer y manejar en clase con sus alumnos. Las cuestiones que tratamos en este apartado son:

a) La comunicación.

A través de este tema, entramos en la cuestión de las competencias. Según el MCER, la competencia que un alumno de lenguas extranjeras debe adquirir es la competencia comunicativa. La adquisición de dicha competencia se basa en cuatro destrezas que el profesor debe trabajar en clase con sus alumnos: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita. Nuestros alumnos necesitan saber en qué consiste cada una de estas destrezas, adaptarlas a los temas y niveles de aprendizaje y elaborar y desarrollar, de forma correcta, las actividades que facilitarán la adquisición de dichas destrezas.

b) Estrategias y recursos para el aprendizaje de: la pronunciación, la gramática, el léxico y la cultura.

La competencia comunicativa necesita una serie de recursos que el alumno de lenguas extranjeras debe manejar para alcanzar una verdadera comunicación en la lengua objeto de estudio. Los expertos consideran que la competencia comunicativa está compuesta por otras competencias que son: la competencia lingüística, la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

⁸ Esto significa que existe un aula reservada para la asignatura y que, al menos en principio, los horarios de los alumnos no coinciden con los de otras asignaturas.

La competencia lingüística se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar los modelos fonéticos, léxicos gramaticales y textuales del sistema de la lengua.

La competencia discursiva se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar los diferentes tipos de discurso y su organización en función de la situación de comunicación en la que se producen.

La competencia sociocultural hace referencia al conocimiento y la capacidad de utilizar las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos.

El profesor de lenguas extranjeras debe saber adaptar estos contenidos a las destrezas comunicativas y al nivel de aprendizaje. Así mismo, debe saber elaborar las actividades que faciliten a sus alumnos la adquisición de estos recursos.

c) La evaluación.

Consideramos la evaluación un elemento fundamental en cualquier proceso de enseñanza - aprendizaje. Nuestros alumnos deben conocer los diferentes tipos de evaluación, sus funciones y los procesos y recursos que deben utilizar para llevar a cabo dicha evaluación.

Como hemos dicho anteriormente, esta segunda parte de la asignatura la concebimos como una parte eminentemente práctica para nuestros alumnos. Por este motivo, intentamos, en la medida de nuestras posibilidades, acercar a nuestros alumnos lo más posible a la realidad de su futuro profesional.

Aparte de otras competencias generales, es decir, las competencias de cualquier profesor, en estos tres apartados tratamos de desarrollar competencias específicas como son la adaptación de los contenidos y el planteamiento de las actividades a nuestra materia, es decir la lengua extranjera.

Pero además de estas competencias, consideramos esencial, como competencia de cualquier profesor, el saber programar las actividades. Por este motivo, proponemos a los alumnos como el trabajo más importante que deben llevar a cabo, la realización de una unidad didáctica. En el momento de proponer dicho trabajo a los estudiantes, englobamos los aspectos que acabamos de mencionar: comunicación, recursos para la pronunciación, la gramática, el léxico y la cultura y la evaluación. Todos ellos deben ser tratados en la unidad didáctica. Proponemos por lo tanto una situación real en la que los alumnos deben elaborar una unidad didáctica haciendo una adaptación curricular a partir del diseño curricular de enseñanza secundaria y escuela oficial de idiomas.⁹

Entre las competencias a adquirir se encuentra la búsqueda de acuerdos y la cooperación entre iguales. Aunque en la parte teórica de la asignatura llevamos a cabo actividades de aprendizaje cooperativo, queremos que los alumnos se enfrenten a una situación real de toma de decisiones dentro de un grupo de profesores acerca de la programación de la asignatura. Para ello, pedimos a los alumnos que, a partir de un contexto concreto en un centro educativo real, desarrollen las líneas generales de una programación de la asignatura. Sin embargo, nos interesa también ver la capacidad individual de cada estudiante para llevar a cabo tareas de programación, por ello pedimos a los alumnos que cada miembro del grupo docente se responsabilice de un

⁹ Como hemos señalado anteriormente, suele haber alumnos que no están demasiado interesados en la legislación educativa española. A estos alumnos les damos la opción de trabajar solamente con el MCER y no con las leyes españolas.

grupo de alumnos de un nivel determinado y desarrolle una unidad didáctica, para un máximo de dos semanas, destinada a ese grupo de alumnos.

4.2. La evaluación como pieza clave en el éxito del alumno

En dicho trabajo, que los alumnos entregan al final del cuatrimestre y que representa un 60% de la nota final de los estudiantes, se basa la comunicación que presentamos aquí. Tras dos cursos en los que el nivel de *incomprensión* de los alumnos hizo aumentar el número de suspensos de la asignatura a final de curso, decidimos actuar. Desconocíamos las verdaderas razones por las que un número demasiado elevado de alumnos presentaba trabajos *no aptos* para poder superar la asignatura, pero de lo que estábamos convencidos es de que el problema provenía de nosotros como profesor responsable y que la solución estaba en nuestra reflexión. Continuando en nuestro intento por aplicar metodologías ECTS, decidimos entonces que era el momento de dar un paso más. Decidimos hacer un seguimiento mucho más cercano del trabajo, durante el periodo de elaboración del mismo, a través de la evaluación formativa llevada a cabo con el apoyo de una serie de tutorías que proporcionarán un feed-back al alumno. De esta forma, consideramos que nuestra forma de trabajo se adapta a las palabras de Sánchez González "Con esta actividad docente llevamos a la práctica la idea tan repetida de que "se aprende haciendo", lo que supone en nuestro caso utilizar ciertos recursos y aplicar algunas metodologías activas para el ámbito universitario (Fernández: 2004)¹⁰, evaluar la actividad e introducir las modificaciones que sean necesarias. El aprendizaje de los estudiantes, en esta experiencia, está guiado también por la reflexión y el intercambio de ideas." Sánchez González (2007: 1)

4.2.1. La Evaluación formativa

El EEES defiende un modelo de evaluación diferente del que se venía practicando tradicionalmente. Lo que el espacio europeo pretende, es seguir un proceso formativo basado en el diálogo y en la corrección de errores. El diálogo consiste en un intercambio de información entre el profesor y el alumno. En este intercambio de información se va elaborando un análisis del proceso de aprendizaje del alumno. Se localizan los errores para interpretarlos, es decir, se estudia el origen y se buscan las soluciones para que dichos errores no se repitan y permitan así un proceso en el aprendizaje del alumno. Para que este diálogo sea realmente eficaz, debe ser constante, no debe quedar relegado a unos momentos puntuales a lo largo del periodo durante el que se cursa la asignatura. Así pues, la evaluación debe ser un proceso totalmente integrado en el proceso de enseñanza - aprendizaje y debe ser coherente con el resto de los factores que definen dicho proceso: objetivos, contenidos, metodología, actividades.

Este tipo de evaluación ayuda al alumno a conocer los objetivos que debe alcanzar y ser consciente de lo que debe hacer para avanzar adecuadamente en una disciplina. El alumno es consciente y debe hacerse responsable de su propio proceso de

¹⁰ FERNÁNDEZ, A. (2004). Metodologías activas en el ámbito universitario. Curso dentro del Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la Convergencia al EEES. ICE Universidad de Zaragoza. No hemos tenido acceso al documento. Se trata de una referencia de M^a Dolores Sánchez.

aprendizaje, participando de forma activa en el proceso de evaluación facilitando la información necesaria al profesor y llevando a cabo su propia auto-evaluación.

El nuevo modelo se basa en la evaluación por competencias. Uno de los objetivos principales de la evaluación es, precisamente, comprobar los niveles de adquisición de las competencias por parte de los alumnos.

Este es el tipo de evaluación que pretendemos aplicar a nuestros alumnos para poderlos guiar mejor en su proceso de aprendizaje. Una vez que hemos dado a los alumnos las pautas para llevar a cabo su tarea, llevamos a cabo una serie de revisiones periódicas a medida que van avanzando en su trabajo.

4.2.2. Criterios de evaluación

Para llevar a cabo el proceso de evaluación proponemos la utilización de unos instrumentos como son las rúbricas y las listas de control. Consideramos que este tipo de instrumentos facilitan al profesor su labor de recabar información sobre los diferentes aspectos evaluados. También se facilita la labor del alumno, que es consciente de los objetivos que debe alcanzar y cómo debe alcanzarlos. Dichos documentos deben ser el punto de partida de una reflexión conjunta entre el profesor y el alumno.

A continuación presentamos un ejemplo de estos recursos en la tabla 2 y en la tabla 3.

La tabla 2 es una rúbrica a través de la cual intentamos establecer unos criterios de evaluación para el trabajo cooperativo que deben llevar a cabo los alumnos en el momento de elaborar, en grupos, las líneas generales de una programación para un centro de enseñanza no universitaria.

Tabla 2: Rúbrica para el trabajo cooperativo

Criterios	Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Suficiente	Nivel 3 Satisfactorio	Nivel 4 Notable	Nivel 5 Sobresaliente
Participación (Toman parte todos los miembros del grupo)	Muy poca participación general y dependencia exclusiva de un solo portavoz	Poca participación y dependencia fuerte en los portavoces	Alguna capacidad de participación de algunos miembros del grupo	Los alumnos se muestran hábiles en la participación	La mayoría de los alumnos participan con entusiasmo.
	5 10 15 20	25 30 35 40	45 50 55 60	65 70 75 80	85 90 95 100
Interacción (relación de todos los miembros del grupo)	Poca interacción entre los miembros del grupo	Interacción esporádica Sólo una o dos personas interaccionan.	Al menos la mitad de los alumnos se consultan o presentan ideas.	Al menos $\frac{3}{4}$ de los alumnos interaccionan de forma activa.	Se comparte la responsabilidad de la tarea.
	5 10 15 20	25 30 35 40	45 50 55 60	65 70 75 80	85 90 95 100
Interés y respeto (por las opiniones de los diferentes miembros del grupo)	Algunos alumnos muestran desinterés y distracción	Se presta atención pero la conversación no se centra en el tema.	Lectura cuidadosa de documentos y capacidad de escucha con atención	Discusión animada sobre la tarea	Los alumnos respetan las opiniones de los otros e incluyen referencias a otras opiniones o alternativas en la presentación y en las respuestas
	5 10 15 20	25 30 35 40	45 50 55 60	65 70 75 80	85 90 95 100

Fuente: Grupo de investigación Evalfor (Ibarra, Rodríguez 2009)

En la tabla 3 presentamos una lista de control en la que establecemos unos criterios de evaluación para la elaboración, individual, de una unidad didáctica.

Tabla 3: Lista de control para elaboración de la Unidad Didáctica

A (Insuficiente. 1-4) B (Suficiente. 5-6) C (Satisfactorio. 6-7) D (Notable. 7-8) E (Sobresaliente. 9-10)	A	B	C	D	E
Presentación y estructura					
Presentación adecuada					
Estructura completa con todos los elementos					
Coherencia entre los elementos					
Contextualización realista					
Objetivos de aprendizaje y contenidos					
Formulación correcta de los objetivos					
Coherencia de los objetivos					
Adaptación a los currículos oficiales					
Selección de contenidos acorde con los objetivos					
Formulación de contenidos variada y completa					
Actividades de enseñanza y aprendizaje					
Coherencia con los objetivos planteados					
Presencia de las diferentes destrezas y competencias					
Motivadoras, variadas, graduadas en dificultad					
Atención a la diversidad					
Recursos didácticos variados					
Actividades realizadas con las TIC					
Propuesta de actividades con las TIC					
Procedimientos de evaluación					
Coherencia con los objetivos, contenidos y actividades					
Procedimientos variados					
Atención a la diversidad					

Fuente: Elaboración propia¹¹

¹¹ Hemos tomado como punto de partida para la rúbrica un modelo del Grupo de investigación Evalfor (Ibarra, Rodríguez 2009). Para establecer los criterios de evaluación partimos de un documento de José Luís Bernal Agudo <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html> (Fecha de consulta: 12 de julio de 2010)

4.2.3. La tutoría como complemento de la evaluación

El concepto de tutoría en el EEES es diferente a lo entendíamos por tutoría hasta ahora. Las tutorías se definen como un método de aprendizaje integrado en los planes de estudios. Tienen un papel capital para individualizar, supervisar y evaluar el trabajo autónomo del estudiante. Deben ser de asistencia programada y obligatoria y han de ser computadas como horas de trabajo presencial del alumno.

Girín et alii (2004) denominan a este tipo de tutoría, tutoría integrada. Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante. Contribuye al logro de una serie de competencias académicas, personales y profesionales. Puede ser personal o grupal y puede realizarse de forma presencial o virtual.

Así pues, el nuevo concepto de evaluación formativa y continua necesita del apoyo de este nuevo tipo de tutoría. Consideramos que la tutoría debe ir unida a la evaluación porque es en ese contexto donde se establece un diálogo en el que el profesor puede corregir, orientar resolver dudas... y el estudiante participa de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Se establece, de esta forma, un proceso de feed-back para el alumno.

5. Conclusiones

Los egresados cuyo futuro profesional es la enseñanza no universitaria de lenguas extranjeras precisan de adquirir unas competencias durante sus estudios de grado. En este proceso de adquisición, debemos aproximarlos lo más posible a la realidad de su futuro profesional en un centro educativo. Los estudiantes deben ser capaces de trabajar en equipo, de comunicar y transmitir sus conocimientos en una lengua extranjera...; pero también deben ser capaces de planificar su trabajo, buscar de forma correcta los contenidos, recursos y actividades que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera a sus propios alumnos, establecer de forma correcta los objetivos que debe alcanzar y aplicar unos instrumentos de evaluación adecuados para conseguirlos, adaptando todo ello a la realidad y la diversidad de sus futuros alumnos.

Consideramos que la mejor forma de ayudar a nuestros estudiantes a adquirir estas competencias es a través de una evaluación continua que implica el diálogo y la reflexión por parte de alumno y profesor. Presentamos una evaluación apoyada en unos recursos como las rúbricas y las listas de control que nos facilitan la tarea a la hora de valorar si el alumno ha alcanzado los objetivos previstos, es decir, si ha adquirido las competencias necesarias. Por último, completamos el proceso de evaluación con un elemento que forma parte, en cierto modo, de la evaluación y que es la tutoría durante la cual se establece ese diálogo al que hemos aludido más arriba facilitando, de esta forma el proceso de feed-back que el alumno necesita para poder avanzar en su proceso de aprendizaje.

Bibliografía

García García, Emilio; Lourdes Martínez Pérez; Elizabeth Carvalho da Veiga. (2007) "Las competencias del profesor en el espacio europeo de educación superior". *Psicología Argumento*, v. 25, n. 50: 239-259.

Gauthier, Clermont (2006). "La política sobre formación inicial de docentes en Québec". *Revista de educación*, 340: 165-185

González Gallego, Isidoro (coord.) (2010) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Barcelona:Grao.

Ibarra Sáiz, M^a Soledad; Gregorio Rodríguez Gómez (2009) *Evaluación de Competencias en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas*. Curso dentro del Programa de Formación Docente del Profesorado Universitario (USAL). IUCE. Universidad de Salamanca

Libro blanco. (2005). Título de grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización. Madrid: ANECA.

Sánchez González, M^a Dolores (2007). "Trabajo cooperativo en red en la formación del futuro profesorado de ciencias". Universidad de Zaragoza http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_25.pdf (Fecha de consulta: 10 de julio de 2010)

Gairín Joaquín, Mónica Feixas, Cristina Gillamón, Dolors Quinquer (2004) "La tutoría académica en el escenario de la Educación Superior", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (1): 61-77

Villardón Gallego, Lourdes (2006) "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24: 57-76