



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa

Serie: Humanidades



IFIIE

Aulas de Verano

educacion.es



LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL CONSEJO DE EUROPA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de Publicaciones del Ministerio
educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
060.es

N.I.P.O.: 820-09-138-6

I.S.B.N.: 978-84-369-4765-6

Depósito Legal: M. 46.447-2009

Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición
Talisio, 9 - 28027 Madrid

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL CONSEJO DE EUROPA

Las nuevas enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas incorporan los principios del Consejo de Europa en materia de educación lingüística según estos principios se reflejan en sus Resoluciones, Recomendaciones y Proyectos.

Este volumen recoge orientaciones sobre el uso de los instrumentos diseñados por el Consejo de Europa, el mayor y más antiguo organismo supranacional europeo, para planificar y evaluar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, potenciar la calidad a través de la transparencia y la coherencia de la educación lingüística y fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Dirección editorial del volumen *Las Escuelas Oficiales de Idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*:
ÁNGELES ORTEGA CALVO

Coordinación: ALMUDENA PERNAS IZQUIERDO

Autores:

ALBA JUEZ, Laura
FIGUERAS CASANOVAS, Neus
LIAÑO MARTÍNEZ, Hernando
MANTILLA MARTÍNEZ, Pilar
MILÁN ARELLANO, Miguel Ángel
ORTEGA CALVO, Ángeles
PERNAS IZQUIERDO, Almudena
PRIETO GALLEGO, Rosa M.
RODRÍGUEZ HALFFTER, Elena

ÍNDICE

<i>Diversificación curricular y plurilingüismo: lenguas, ámbitos, actividades, competencias</i>	9
Almudena Pernas Izquierdo	
<i>Cursos de actualización y especialización de A2 a C2</i>	45
Pilar Mantilla Martínez	
<i>La puesta en marcha de cursos de inglés de nivel C1 en una Escuela Oficial de Idiomas: valoración y conclusiones</i>	53
Hernando Liaño Martínez	
<i>Políticas lingüísticas en acción: el Centro Europeo de Lenguas Modernas</i>	63
Rosa M. Prieto Gallego	
<i>Usos del MCER y del PEL en la evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento</i>	81
Ángeles Ortega Calvo	
<i>Hacia el mutuo reconocimiento de certificaciones: criterios y procedimientos de comparabilidad</i>	113
Neus Figueras Casanovas	
<i>Opciones metodológicas a partir del MCER</i>	131
Ángeles Ortega Calvo	
<i>Análisis de materiales y su adecuación al enfoque accional</i>	177
Almudena Pernas Izquierdo	
<i>Familiarización on-line con el Marco Común Europeo: DIALANG y CEFTRAIN</i>	207
Miguel Ángel Milán Arellano	
<i>La dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas</i>	233
Elena Rodríguez Halfßer	

<i>El papel del profesor en entornos de autoaprendizaje: la evaluación a través de e-oral, aplicación web para exámenes orales de idiomas a distancia</i>	249
Laura Alba Juez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado	273

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y PLURILINGÜISMO: LENGUAS, ÁMBITOS, ACTIVIDADES, COMPETENCIAS

Almudena Pernas Izquierdo
Subdirección General de Ordenación Académica
Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

1. PLURILINGÜISMO Y DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

1.1. ¿Qué es el plurilingüismo?

1.2. Diversificación curricular: lenguas, objetivos y niveles

2. LAS EEOOH Y EL PLURILINGÜISMO

3. CÓMO DESARROLLAR UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE: EL MCER, UN INSTRUMENTO INDISPENSABLE

4. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La Europa del siglo XXI es un territorio multilingüe y multicultural¹: en la actualidad la Unión está formada por 27 países, cuenta con 495 millones de habitantes² que hablan 23 lenguas oficiales, al menos 60 regionales y una enorme cantidad de lenguas minoritarias. Esta enorme diversidad plan-

¹ Plurilingüismo y multilingüismo son dos conceptos distintos, como veremos más adelante: el primero está relacionado con la competencia del hablante en distintas lenguas, mientras el segundo hace referencia a la presencia en el mismo territorio de distintos idiomas.

² Datos extraídos del anuario Eurostat 2008 relativos al año 2007.

tea importantes retos de índole social y política a la Unión en su proyecto de construcción de una nueva Europa: ¿cómo salvaguardar la diversidad cultural y lingüística al mismo tiempo que se trabaja por la integración?; ¿cómo conseguir la comunicación intercultural y, por tanto, construir la paz social?; ¿cómo garantizar la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos en los distintos ámbitos de la vida –educación, empleo, acceso a la información y al enriquecimiento cultural, etc.–, fomentando así la cohesión social?; y ¿cómo lograr la participación activa de todos los ciudadanos en la creación de la ciudadanía democrática?³.

Pues, todo ello pasa, según el Consejo de Europa, por el desarrollo de políticas lingüísticas comunes a todos los estados miembros, basadas en los mismos principios fundamentales. Y uno de esos principios centrales sobre los que se tienen que asentar dichas políticas lingüísticas es el plurilingüismo, entendido ya sea como valor, es decir como aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística, ya sea como competencia de uso de distintas lenguas, a distintos niveles y con distintas finalidades⁴. De hecho, el plurilingüismo, en sus dos vertientes, ha estado presente casi desde los inicios en las resoluciones y recomendaciones del Comité de Ministros y de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa⁵.

Sin embargo, estas recomendaciones e invitaciones chocan en la mayoría de los sistemas educativos europeos con una realidad poco halagüeña. Muchos niños y jóvenes de la Unión tienen como primera lengua extranjera (a partir de ahora LE), y a veces única, el inglés en sus programas de estudio. Así sucede también en España, como puede apreciarse en el cuadro 1⁶: la lengua inglesa es la más estudiada en nuestro país en todas las etapas de la enseñanza obligatoria y en el bachillerato (92,3% de Educación Primaria;

³ El término ciudadanía democrática hace referencia a la participación de todos los ciudadanos de la Unión Europea en condiciones de igualdad, ya sean europeos o extracomunitarios, en la toma de decisiones públicas, directamente o a través de sus representantes.

⁴ En la primera sección del presente artículo veremos una definición más completa y detallada del término.

⁵ En concreto nos estamos refiriendo a la Resolución (69)2, a la Recomendación N.º R (82)18 y a la Recomendación N.º R (98)6 del Comité de Ministros y a la Recomendación 1539 (2001) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. A estas recomendaciones hay que añadir las conclusiones de los Consejos de Jefes de Estado de Lisboa y Barcelona, las resoluciones del Parlamento Europeo en materia de política lingüística y los planes de acción de la Comisión, todos ellos dirigidos a favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya sean éstas lenguas nacionales, regionales, minoritarias o de inmigración.

⁶ Datos extraídos de *Cifras y Datos 2008-2009*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

99,1% de ESO; 97,2% de Bachillerato). El francés sólo alcanza cotas significativas de alumnado en la ESO y en el Bachillerato, pero como segunda LE. En este sentido cabe decir que el estudio de una segunda LE se oferta con carácter optativo y que compite con asignaturas como Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, Latín, Música y Tecnología en la ESO⁷, con Tecnología de la información y la comunicación y Economía para la vida cotidiana en el primer curso de Bachillerato y con Psicología y Comunicación oral en lengua extranjera en el segundo curso de Bachillerato. El carácter optativo de la segunda LE y la entidad de las asignaturas con las que tiene que competir para ganarse al alumnado le resta, sin lugar a dudas, opciones. Ni que decir tiene que el estudio de otras LE, distintas del inglés y del francés, es prácticamente inexistente.

	Inglés	Francés	Otras LE	Total	Total 2001-02
Primera LE					
E. Infantil 2.º Ciclo . .	55,4	0,5	0,3	56,3	38,3
E. Primaria	92,0	0,5	0,2	92,8	88,2
ESO	98,0	1,4	0,2	99,6	99,6
Bachillerato	96,0	1,9	0,3	98,2	98,2
Segunda LE					
E. Primaria	0,3	4,0	0,5	4,8	—
ESO	1,1	38,2	2,5	41,8	41,7
Bachillerato	1,2	26,4	1,3	28,9	28,4

Cuadro 1. Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras.
Curso 2006-07.

Este panorama tan desolador, en cuanto al desarrollo del plurilingüismo se refiere, responde, por un lado, a una necesidad de reducir costes —evidentemente el fomento de la diversidad lingüística supone una fuerte inversión económica que no todos los estados están dispuestos a afrontar—; por otro, responde a la creencia de que en un mundo globalizado como el nuestro una lengua franca de comunicación facilita mucho los intercambios comerciales y la movilidad laboral.

No cabe duda de que hoy en día el inglés abre las puertas del mercado laboral y de que es la piedra angular sobre la que se asientan las transacciones económicas en la mayor parte del mundo y de que, por lo tanto, es un

⁷ En Educación Secundaria Obligatoria la segunda lengua extranjera se oferta por primera vez en cuarto curso.

idioma del cual los ciudadanos europeos tienen que tener una buena competencia. Pero no es menos cierto que **la homogeneización lingüística** en la Unión puede ser un impedimento para la creación de la nueva Europa. La supremacía del inglés sobre el resto de las lenguas de la Unión puede dar al traste con el proyecto europeo en relación con:

- 1) **La creación de una ‘identidad europea’.** Europa surge del deseo de los ciudadanos de los 27 países que la integran de formar parte de un proyecto común, sin por ello tener que renunciar a sus rasgos distintivos. Su identidad es la suma de las identidades de las distintas nacionalidades que la componen. Para que este proyecto llegue a buen puerto todas las culturas tienen que sentirse reconocidas, respetadas.
- 2) **El ejercicio de la ciudadanía democrática en Europa.** La participación activa de los ciudadanos en la vida política y social de la Unión Europea (de ahora en adelante UE) pasa necesariamente por el empleo de aquellas lenguas que mejor conocen y que son más adecuadas en cada contexto. Si se impone como lengua de comunicación una variedad lingüística sobre el resto, podemos estar limitando las posibilidades de participación de muchos ciudadanos en la construcción europea, al no disponer éstos de las competencias lingüísticas necesarias.
- 3) **El acercamiento entre culturas,** necesario para que cuaje el proyecto europeo. Un mejor conocimiento y un mayor respeto de la cultura del “otro” son requisitos indispensables para la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida y la conquista de una convivencia armoniosa a nivel nacional y europeo. El inmigrante que observa una actitud positiva hacia su cultura por parte de la comunidad de acogida puede sentirse más motivado a participar en dicha sociedad como un miembro más. De la misma manera que un miembro de la comunidad de acogida que percibe que el inmigrante tiene interés por acercarse a su cultura y formar parte de ella puede sentirse más atraído por profundizar en el conocimiento del mundo al que ese inmigrante representa.
- 4) **La igualdad de oportunidades** en el acceso al trabajo, al estudio, al ocio y a la información. De hecho, en la actualidad los ciudadanos procedentes de países anglófonos o aquellos que por su posición social y económica han tenido acceso a una buena formación en inglés disfrutan de una mayor calidad de vida: más y mejores ofertas de trabajo, más y mejores posibilidades de formación y

más y mejores posibilidades de crecimiento y enriquecimiento personal que aquellos ciudadanos que hablan otras lenguas distintas del inglés.

- 5) **La movilidad de personas** dentro y fuera de las fronteras de la Unión. Los europeos que por motivos personales, profesionales o de estudio, tengan que trasladarse a países no anglófonos se integrarán más fácilmente si conocen la lengua o lenguas del país de acogida que si sólo hablan inglés. Además, en una sociedad donde el uso de esta lengua está tan extendido en el mundo laboral, el conocimiento de otras LE puede ser el elemento diferenciador que incline la balanza a favor de uno u otro candidato.

Para sortear las nefastas consecuencias que la uniformidad lingüística podría acarrear al proyecto de construcción europeo, el Consejo de Europa insta a los estados a que reorganicen sus sistemas educativos como único medio posible para que sus ciudadanos alcancen una competencia plurilingüe y pluricultural. Una nueva organización de la enseñanza en todas las etapas y ciclos, en general, y de idiomas, en particular, puede ser el catalizador de esta empresa. Entre las medidas a adoptar para la consecución de este objetivo destacan las siguientes:

- 1) Diversificar la oferta de lenguas en la escuela, ya sean éstas mayoritarias, regionales, minoritarias o las lenguas de inmigrantes presentes en el territorio europeo.
- 2) Definir objetivos válidos, realistas y adecuados para cada lengua.
- 3) Basar el aprendizaje en las necesidades e intereses de los alumnos, ya sean profesionales, personales o sociales.
- 4) Organizar cursos flexibles, por ejemplo modulares o por destrezas.
- 5) Reconocer y certificar las competencias parciales, de manera que se tenga en cuenta la variedad de necesidades e intereses que pueden tener los ciudadanos a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua.
- 6) Facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para que los adultos puedan mantener al día y actualizar sus competencias lingüísticas.

En 2006 el Gobierno español procedió a reorganizar, entre otras, las enseñanzas de idiomas, primero con la Ley Orgánica de Educación⁸ y luego con el Real Decreto 1629/2006⁹, haciendo suyas las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de plurilingüismo. Esta normativa permite a las Escuelas Oficiales de Idiomas de todo el territorio nacional organizar distintas modalidades de cursos (modulares, por destreza, con fines específicos, etc.), a distintos niveles (básico, intermedio, avanzado, C1 y C2), en 20 lenguas –nacionales, regionales, minoritarias, de inmigración– según los intereses y necesidades del alumnado y de las circunstancias del contexto en el que estos centros se hallen inmersos. Sin embargo, a pesar de la diversidad curricular y flexibilidad organizativa que ofrece la nueva normativa a las escuelas, éstas siguen haciendo una oferta rígida, encorsetada y anclada en viejos modelos que no favorecen el desarrollo de la competencia plurilingüe de sus alumnos.

Es nuestro propósito arrojar un poco de luz sobre el modo en que las escuelas oficiales de idiomas pueden adaptar su oferta educativa a los nuevos retos que les plantea la sociedad europea del conocimiento. Pero antes vamos a ver más en detalle lo que se entiende por plurilingüismo y lo que va a representar para las instituciones educativas la adopción de una política plurilingüe.

1. PLURILINGÜISMO Y DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Como vimos anteriormente, Europa es una entidad multilingüe. El multilingüismo hace referencia al conocimiento y a la presencia de varias lenguas en un mismo territorio. También España es un estado multilingüe: en nuestro país conviven el castellano, lengua oficial del Estado, el catalán, el euskera y el gallego, lenguas cooficiales de las respectivas comunidades autónomas, y las lenguas de algunas minorías y de los inmigrantes. El hecho de que en un mismo territorio convivan distintas lenguas no quiere decir que todos los ciudadanos sean bilingües o plurilingües. De hecho, muchos españoles son monolingües –castellanos, andaluces, etc.–, es decir su repertorio lingüístico está integrado por una única variedad lingüística.

En la Europa del siglo XXI el monolingüismo no tiene cabida: aquellos ciudadanos que no conozcan más que su lengua materna o la lengua ofi-

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006.

⁹ REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 4, jueves 4 enero 2007).

cial de su país están abocados al fracaso, a la marginación. En la Europa de los 27 es indispensable conocer más de una lengua para poder acceder a un puesto de trabajo, participar activamente en la vida pública o crecer personalmente. Por eso la UE, consciente de la importancia que el aprendizaje de las lenguas tiene en la vida de todos los ciudadanos, considera que el único medio para acabar con el monolingüismo es que los estados miembros adopten una política lingüística orientada decididamente al plurilingüismo.

1.1. ¿Qué es el plurilingüismo?

El concepto plurilingüismo alude al repertorio lingüístico de los hablantes. Un individuo plurilingüe es aquel que tiene la capacidad de aprender, en contexto formal o autónomamente, y de emplear más de una variedad lingüística, ya sea ésta lengua nacional, regional, minoritaria o de inmigración, a distintos niveles (básico, intermedio, avanzado, etc.), y con distintas finalidades (lectura, escritura, conversación, etc.) según el contexto de uso. Asimismo, se refiere al conocimiento que los hablantes tienen de las culturas en las que dichas lenguas se usan como instrumentos de comunicación social. Así, en el Marco Común Europeo de Referencia la **competencia plurilingüe y pluricultural** se define como *la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas*¹⁰.

Es indispensable que ambas competencias se trabajen en la escuela. La primera, la **competencia plurilingüe**, para que los hablantes aprendan a apreciar su repertorio lingüístico, sean conscientes de que todas las variedades que lo conforman merecen la misma consideración, aunque se usen con funciones comunicativas distintas, y para que mantengan o desarrollen sus repertorios en función de sus necesidades, desde las primeras etapas del aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Para alcanzar este último objetivo, el del aprendizaje permanente, es necesario ayudar a los alumnos a desarrollar los conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que les permitan aprender autónomamente.

La segunda, la **competencia pluricultural**, estrechamente ligada a la competencia plurilingüe, debe preparar a los hablantes a aceptar la diversidad, ya sea ésta lingüística, cultural o religiosa, y a desarrollar la capacidad de interaccionar con miembros de otras comunidades en busca de la comprensión mutua y de la creación de una identidad plural. El desarrollo de esta

¹⁰ MCER 2002: 167.

competencia es un modo de tender puentes entre las distintas culturas presentes en el territorio europeo, de luchar contra los estereotipos, los prejuicios, el rechazo de determinadas formas de concebir el mundo que no están presentes en nuestra cultura de origen.

Para poder ayudar a los individuos a desarrollar su repertorio plurilingüe hay que tener en cuenta una serie de aspectos consustanciales al fenómeno que van a incidir decisivamente en la organización de las enseñanzas de idiomas en cualquier etapa del sistema educativo. En primer lugar, hay que decir que el plurilingüismo es una **competencia común** a todos los seres humanos: cualquier individuo puede adquirir distintas variedades lingüísticas a distintos niveles a lo largo de la vida según las experiencias vitales que tenga que afrontar, aunque el esfuerzo cognitivo y la dedicación necesaria para adquirir una u otra variedad variarán dependiendo de si se trata de la primera lengua que aprende o de las siguientes, de lenguas lejanas o cercanas. A un hispanófono le va a resultar mucho más costoso desde todos los puntos de vista aprender chino o árabe, lenguas tipológicamente muy distantes del español, que italiano, lengua tipológicamente muy cercana. Los individuos plurilingües no son, por tanto, personas singulares, fuera de lo normal, sino que cada vez son más frecuentes en nuestra sociedad, seguramente debido a la globalización y a la creciente movilidad. Todos podemos llegar a ser plurilingües si surge la necesidad.

En segundo lugar, hay que considerar que esta competencia no es el resultado de la yuxtaposición de las competencias adquiridas por el individuo en el aprendizaje de las distintas lenguas que conforman su repertorio lingüístico. En realidad, se trata de una **competencia única y transversal** a todas las variedades lingüísticas del hablante: las competencias adquiridas por los hablantes en la práctica y/o aprendizaje de los distintos idiomas no se parcelan en compartimentos estancos, sino que se complementan e interactúan. Cuando un individuo aprende una tercera lengua, los conocimientos, habilidades y estrategias adquiridos en el aprendizaje de su primera o segunda lengua acuden en su ayuda, sobre todo cuando se trata de lenguas cercanas. De la misma manera que muchos conocimientos, destrezas y estrategias que aprendemos con la tercera o segunda lengua nos pueden ayudar a mejorar nuestra competencia en la lengua materna.

Otro de los rasgos de esta competencia a tener en cuenta es la **especialización funcional** que suele caracterizar a sus componentes: unas variedades se emplean casi exclusivamente en el ámbito personal para interactuar con familiares y amigos que comparten el mismo origen cultural, como el árabe de los inmigrantes residentes en Europa; otras se usan fundamentalmente en el puesto de trabajo, como las lenguas de comunicación internacio-

nal; otras son el eje de la actividad escolar, como el catalán para los hijos de los inmigrantes cuya L1 es el español, etc. La distribución de las funciones de cada variedad del repertorio puede variar en el tiempo al aparecer una nueva lengua en el repertorio o al cambiar las circunstancias vitales de su titular, como veremos más adelante cuando analicemos la competencia plurilingüe de un ciudadano marroquí en su desarrollo.

Además, el plurilingüismo es una competencia doblemente *irregular, desequilibrada*, ya que un mismo hablante no suele tener el mismo grado de dominio en dos o más variedades lingüísticas, así como no suele alcanzar el mismo grado de competencia en todos los ámbitos y en todas las actividades de comunicación (leer, escribir, hablar, escuchar) que realiza en una determinada variedad lingüística, ni siquiera los nativos. Ser plurilingüe significa desarrollar una competencia de las distintas lenguas de su repertorio a distintos grados de dominio para cada destreza según las necesidades comunicativas de cada hablante (leer documentos en el ámbito profesional, charlar con amigos procedentes de otras culturas, escribir textos académicos, etc.).

En este sentido ya no cabe hablar de *niveles de competencia* homogéneos para todas las lenguas y para todas las actividades de comunicación en una misma lengua, sino de *perfiles lingüísticos*, que se caracterizan por la variabilidad en el grado de dominio de distintas lenguas y de las distintas destrezas. Dichos perfiles pueden ser suaves, en el caso de que el grado de competencia sea parecido para las distintas actividades de lengua de una misma variedad lingüística o para las mismas actividades de comunicación en distintas lenguas (cuadro 2)¹¹.

Lectura (Perfil suave de competencias)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Italiano						
Español						
Francés						
Rumano						

Cuadro 2.

O pueden ser quebrados cuando las distancias en el dominio de las distintas variedades de lengua o las distintas destrezas en una misma lengua son considerables, como puede apreciarse en el siguiente cuadro¹²:

¹¹ Adaptado de Goullier 2005: 117-118.

¹² Como en 11.

Inglés (Perfil quebrado de competencias)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Leer						
Escuchar						
Conversar						
Monólogo						
Escribir						

Cuadro 3.

Y, por último, hay que decir que el plurilingüismo es una competencia **dinámica, evolutiva**: su fisonomía –la composición del repertorio, el grado de dominio de las distintas variedades y su función– puede variar a lo largo de la vida de su titular en función de sus experiencias lingüísticas.

El análisis del repertorio de un ciudadano marroquí, al que llamaremos Mohamed, nos puede ayudar a ilustrar estos rasgos distintivos de la competencia plurilingüe. Cuando este joven sale de su país camino de España a la edad de 20 años emplea el dariya para comunicarse oralmente con su familia, amigos y vecinos, el árabe clásico en la escuela y el francés tanto en la escuela como en sus contactos con la administración. Usa el inglés ocasionalmente, cuando se desplaza al Peñón de Gibraltar a visitar a su padre. Los componentes de su repertorio lingüístico y su perfil en la destreza de interacción oral en aquella época podría ser el siguiente:

Interacción Oral

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Árabe						
Dariya						
Francés						
Inglés						

Cuadro 4.

Llegado a España, añade a su repertorio el español en todos los ámbitos (público, personal, profesional y educativo). Además, emplea el inglés en ámbito académico, pues cursa estudios de Filología Inglesa en la Facultad de Filología de una universidad pública española. El árabe y el dariya quedan relegados al ámbito personal y prácticamente no emplea el francés. Las variedades lingüísticas activas de su repertorio y su perfil de competencias en

la destreza de interacción oral tras siete años de residencia en España queda recogida en el siguiente cuadro:

Interacción Oral

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Árabe/Dariya						
Español						
Inglés						

Cuadro 5.

En la actualidad Mohamed vive en Estados Unidos, donde simultanea los estudios universitarios con un trabajo a tiempo parcial en una empresa americana. Ahora el inglés es la lengua de comunicación por excelencia en todos los ámbitos¹³, el español ha quedado relegado al ámbito personal, como el árabe, perdiendo en el caso del español un cierto grado de dominio por la escasa frecuencia de uso de dicha variedad, mientras que el francés prácticamente ha desaparecido de su repertorio (cuadro 6).

Interacción Oral

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Árabe						
Español						
Inglés						

Cuadro 6.

En este rápido recorrido por la biografía lingüística de Mohamed hemos podido apreciar claramente tres de las características de la competencia plurilingüe identificadas anteriormente: el *desequilibrio* en el grado de dominio de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico de un hablante en un mismo momento vital; la *distribución de funciones* de las distintas variedades; y la *transformación* que sufre dicha competencia a lo largo del tiempo en base a los avatares de la vida del titular de dicho repertorio lingüístico.

¹³ En el momento de la redacción de este artículo Mohamed llevaba residiendo en Estados Unidos cinco meses.

1.2. Diversificación curricular: lenguas, objetivos y niveles

La adopción del enfoque plurilingüe –el desarrollo de repertorios lingüísticos variados, en cuanto a lenguas, objetivos y niveles, en función de las necesidades de los hablantes– comporta necesariamente una ***diversificación del currículo*** de lenguas en varios sentidos. En primer lugar, el desarrollo del plurilingüismo implica la ***diversificación de las lenguas*** a enseñar en la escuela. La oferta ya no se puede limitar exclusivamente al inglés y/o al francés, sino que tiene que extenderse a todas aquellas lenguas que puedan satisfacer las necesidades, tanto presentes como futuras, de la sociedad y de los individuos en cada situación concreta, independientemente de que se trate de una lengua nacional, regional o local. Los planes de estudios deben incluir, por tanto, además del inglés y/o del francés, otras lenguas oficiales de los países de la UE; las lenguas regionales de cada país o las de otros países que por motivos geopolíticos o económicos así lo aconsejen –por ejemplo, el euskera en el País Vasco Francés–; las lenguas de los inmigrantes y de las minorías con una fuerte presencia en un determinado territorio –por ejemplo, el chino y el árabe en España o el albanés en determinadas zonas de Italia, como Calabria o Sicilia–; y cualquier otra lengua que sea de especial utilidad a la sociedad por motivos sociales, culturales o económicos. No se trata, bajo ningún concepto, de que las lenguas entren en competición, sino de ofertar en cada caso la gama de lenguas que mejor pueda satisfacer las aspiraciones e intereses de la sociedad en su conjunto y de cada hablante en particular.

En segundo lugar, el desarrollo del plurilingüismo implica la ***diversificación de objetivos de enseñanza y aprendizaje (y de las modalidades de certificación de competencias)*** empleados para valorar la consecución de dichos objetivos, tanto dentro como fuera del sistema educativo). Los programas de los distintos cursos y lenguas deben realizarse atendiendo a la diversidad de necesidades, motivaciones y características de los usuarios, a las finalidades con que éstos pretenden usar las lenguas que quieren adquirir. Si en la vida cotidiana utilizamos cada una de las variedades de nuestro repertorio con distintas finalidades, según los distintos contextos de uso –personal, público, educativo, profesional–, parece lógico pensar que cuando decidimos adquirir una nueva variedad lo hagamos también para desenvolvernos en un ámbito concreto de actuación con determinados propósitos: puede ser que queramos aprender japonés para leer textos relacionados con el diseño de vehículos de automoción, nuestra actividad profesional; o italiano para chatear con amigos; o inglés para estudiar en una facultad escocesa; o francés para viajar por el país galo, con todo lo que ello conlleva.

Por tanto, no parece pertinente seguir organizando las enseñanzas de idiomas de manera monolítica, incluyendo en los programas de estudio de

cada una de las lenguas el desarrollo de todas las destrezas y de las mismas competencias para todos los alumnos. Ha llegado el momento de organizar cursos que respondan realmente a las necesidades de los individuos, relacionados con los distintos dominios en los que tendrán que actuar y con objetivos válidos y realistas en las distintas lenguas que quieran o necesiten aprender¹⁴. Entre otros, amén de los tradicionales cursos de competencias integradas, los centros educativos pueden organizar para cada lengua del currículo o para varias lenguas simultáneamente y a distintos niveles¹⁵:

- 1) Cursos por destrezas (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión e interacción oral, expresión e interacción escrita y mediación).
- 2) Cursos de desarrollo y perfeccionamiento de competencias o sub-competencias –generales, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas– (por ejemplo, fonética y fonología para cantantes o cursos para el desarrollo de la competencia intercultural).
- 3) Cursos de desarrollo de competencias en una destreza determinada y con una finalidad muy concreta y limitada (por ejemplo, cursos para telefonistas o para camareros).
- 4) Cursos de competencias integradas en los que se persigue que el alumno avance en varias destrezas, no necesariamente todas, pero a distintos niveles (por ejemplo, cursos destinados a inmigrantes que necesitan alcanzar un mayor grado de dominio en las destrezas orales y menor en las escritas o a determinados colectivos profesionales como docentes, enfermeras, guías, etc.).

De la misma manera, *los sistemas de reconocimiento y certificación deben adecuarse a la variedad de necesidades de alumnos*. Ya no cabe certi-

¹⁴ En el presente trabajo utilizamos la palabra curso con la acepción de “división o parte en que se divide un ciclo de enseñanza” (definición extraída del diccionario Clave, Diccionario de uso del español actual, SM, Madrid, 1997), no con la de curso académico. El empleo de este término en la nueva normativa básica ha dado lugar a una interpretación errónea de cómo se podían organizar las nuevas enseñanzas de idiomas y como consecuencia a una articulación de dichas enseñanzas en línea con la establecida en la normativa ya derogada, RD 967/1988, de 2 de septiembre, como veremos en la siguiente sección.

¹⁵ MCER 2002: 6. Ésta no pretender ser una lista cerrada. En la cuestión de los currículos plurilingües queda aún mucho por hacer. Sólo la experimentación en diferentes contextos educativos nos puede llevar a dar respuestas adecuadas a las demandas de los usuarios. Las soluciones no pueden ser en ningún caso preconfeccionadas, sino ajustadas a las necesidades de cada contexto educativo.

ficar sólo la competencia de la lengua en todas las dimensiones, sino que procede reconocer también el dominio en las distintas actividades de lengua (o destrezas) y competencias.

Por último, la adopción del plurilingüismo implica ***diversificación de niveles (de aprendizaje y de certificación)*** en línea con la variedad de intereses de los hablantes. Los estudiantes de una misma lengua, o los que estudian varias lenguas a la vez, no tienen por qué desarrollar todas las competencias al más alto nivel, no tienen por qué quemar necesariamente las mismas etapas. Una educación plurilingüe supone que cada alumno alcance el nivel de dominio en la LE acorde a sus necesidades comunicativas: si el objetivo de dicha persona es comprender conferencias especializadas entonces es evidente que tendrá que alcanzar un alto grado de dominio en la lengua en cuestión; pero si su objetivo es ser capaz de leer la prensa escrita en dicho idioma para estar informado en líneas generales de lo que pasa en las comunidades donde se habla dicha lengua, entonces el nivel de competencia requerido será menor.

El dominio parcial de una lengua es considerado parte de la competencia plurilingüe y debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación. De esta manera se destierra por fin el modelo del hablante nativo considerado hasta hace muy poco el objetivo de cualquier aprendizaje de idiomas que se preciara. Según este modelo el individuo que se proponía aprender una LE tenía que alcanzar el mismo grado de dominio en dicho idioma que un nativo. Hoy se sabe que ese paradigma es poco realista –ni siquiera los nativos alcanzan el mismo nivel de dominio en todas las actividades lingüísticas que emprenden– y muy costoso desde el punto de vista económico, social y personal, ya que requiere una enorme inversión de dinero por parte de los estados y de tiempo y esfuerzo por parte del individuo, amén de las ocasiones de aprendizaje de otras lenguas que se pierden.

El cruce de estos tres parámetros –lenguas, objetivos de aprendizaje y niveles– desemboca necesariamente en una oferta educativa muy variada que permite a los alumnos diseñar ***itinerarios de aprendizaje plurilingües personalizados*** en función de sus necesidades e intereses presentes y futuros (en la sección 4 veremos más en profundidad cómo), lo que da lugar a perfiles diferenciados. Como se aprecia en los cuadros 7 y 8, que reflejan el perfil lingüístico de un mismo estudiante de la EOI en dos momentos distintos, 2008 y 2018, respectivamente, en estos programas de estudio “a la carta” el hablante puede perseguir los mismos objetivos para una misma lengua en distintas etapas de su vida o puede modificarlos, así como en los itinerarios que comprenden más de una lengua los objetivos de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes. Todo ello siempre en función de las priori-

dades de los hablantes en los distintos momentos de su vida y para las distintas variedades de lengua.

Comprensión oral

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Árabe						
Francés						

Competencia lingüística: competencia fonética-fonológica

Árabe						
-------	--	--	--	--	--	--

Interacción oral

Árabe						
Francés						

Cuadro 7.

Leer

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Árabe						
Portugués						

Interacción escrita

Portugués						
Francés						

Comprensión oral

Árabe						
-------	--	--	--	--	--	--

Cuadro 8.

La diversificación curricular descrita hasta ahora no debe entenderse en ningún caso como falta de conexión entre los distintos itinerarios. Muy al contrario, todos los programas de estudios se deben inscribir en un marco general que les dote de unidad y que se asiente sobre los siguientes principios:

- 1) *Un modelo de lengua entendida como uso*, independientemente de las lenguas que integren los itinerarios y de los objetivos específicos que persigan; el objetivo último en todos los casos es ayudar al hablante a desarrollar, de manera parcial o integrada, los conocimientos, destrezas, estrategias y actitudes necesarias para que pueda actuar eficazmente en otras lenguas.

- 2) **El desarrollo de la competencia plurilingüe** cuya finalidad última es que los hablantes construyan, sincrónica y diacrónicamente, perfiles de competencias de geometría variable *que les permitan colmar en cada momento sus necesidades comunicativas*.
- 3) **La transversalidad de los conocimientos y de las competencias.** Las lenguas que aprendemos no se almacenan en compartimentos estancos, sino que interactúan, se influyen y se enriquecen mutuamente, como se recoge en el Anexo de la Recomendación CM/Rec(2008/7) del Comité de Ministros a los Estados miembros: “[...] *les langues et les variétés de langues qui constituent le répertoire linguistique d’un individu ne sont pas considérées comme des éléments co-existants, totalement distincts les uns des autres, mais comme des entités qui interagissent, qui s’influencent et s’enrichissent l’une l’autre, et qui forment ainsi une compétence de communication générale à laquelle il peut être fait appel dans son intégralité ou en partie seulement au tout moment en fonction des exigences de la situation*”¹⁶. Todos los itinerarios tienen que incluir como objetivo la reflexión sobre las anteriores experiencias de aprendizaje de los alumnos y la toma de conciencia de que los distintos saberes (saber, saber-hacer, saber ser y saber-aprender) adquiridos con cada una de ellas pueden ser transferidos a las demás lenguas. Trabajando de esta manera se contribuye a que los alumnos aborden cada vez con mayor eficacia, seguridad e independencia el aprendizaje plurilingüe.

La organización de itinerarios plurilingües (y su certificación) supone una novedad para los sistemas educativos. Vamos a ver ahora cómo pueden afrontar este desafío las Escuelas Oficiales de Idiomas.

2. LAS EEOOI Y EL PLURILINGÜISMO

Si se lee con detenimiento la Ley Orgánica de Educación, en particular el capítulo VII dedicado a las Enseñanzas de Idiomas, y el Real Decreto 1629/2006 se aprecia con nitidez que las Escuelas Oficiales de Idiomas son uno de los contextos educativos más adecuados para el fomento del plurilingüismo, de la diversidad lingüística, la cohesión social, la ciudadanía democrática y del conocimiento mutuo, piedras angulares de las políticas lin-

¹⁶ Recomendación CM/Rec(2008)/7 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la utilización del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

güísticas promovidas por el Consejo de Europa. De hecho, en el preámbulo del Anexo I del mencionado real decreto el Ministerio de Educación asume como finalidad de las enseñanzas de idiomas el desarrollo de la competencia plurilingüe, como puede constatarse en el siguiente fragmento: *“las enseñanzas especializadas de idiomas van dirigidas a aquellas personas que, habiendo adquirido las competencias básicas en las enseñanzas de régimen general, necesitan, a lo largo de su vida adulta, **adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras, ya sean con fines generales o específicos***¹⁷, así como obtener un certificado de su nivel de competencia en el uso de dichas lenguas”.

El Ministerio de Educación remarca aún más esta función central de las escuelas de idiomas en el desarrollo de la competencia plurilingüe al afirmar en el preámbulo al Anexo de la Orden ECI/2891/2007¹⁸ que *“Las escuelas oficiales de idiomas ofrecen a los ciudadanos la posibilidad de **adquirir, de acuerdo con sus necesidades y a lo largo de la vida, diversos niveles de competencia en varias lenguas***¹⁹, de lo que depende la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, la educación, el empleo, la movilidad, el acceso a la información y el enriquecimiento y la comunicación interculturales, así como la participación democrática en las sociedades multilingües”.

De estas dos citas de la normativa, una nacional y otra del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, se desprende que éste promueve, en línea con el Consejo de Europa, la diversidad curricular²⁰. Por un lado, ofrece a los ciudadanos la posibilidad de aprender una ***enorme variedad de lenguas***, hasta un total de veinte²¹, como se establece en el artículo 1 del Real Decreto 1629/2006: el español como lengua extranjera y las lenguas cooficiales del estado español –catalán, euskera y gallego–; muchas de las lenguas habladas en los países de la Unión –alemán, danés, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, neerlandés, portugués, rumano y sueco–; y otras lenguas que presentan un especial interés por razones culturales, sociales o económicas –árabe, chino, japonés y ruso–.

¹⁷ La negrita es nuestra.

¹⁸ Orden ECI/2891/2007, de 2 de octubre, por la que se regulan las características y la organización del nivel básico y se establecen los currículos y las pruebas correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de régimen especial de alemán de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

¹⁹ La negrita es nuestra.

²⁰ Véase a este respecto MCER 2002: 167-175.

²¹ Más dos lenguas extracurriculares, coreano, en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes, y polaco, en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro.

Sin embargo, no todas las escuelas ofrecen a sus alumnos los mismos idiomas, pues el objetivo es que cada una de ellas lance una oferta ajustada a las necesidades del contexto socio-económico en el que se encuentran inmersas. Por ejemplo, la escuela de Barcelona-Drassanes ha decidido ofrecer enseñanzas de coreano ante la creciente demanda de este idioma, pues en el territorio catalán se hallan ubicadas algunas empresas coreanas y a sus trabajadores les atrae la idea de aprender esta lengua con la finalidad de promocionar en el puesto de trabajo e incluso de trasladarse a las sedes de estas empresas en Corea. Ninguna otra escuela del territorio nacional oferta en sus planes de estudio el coreano. Lo mismo sucede con idiomas como el finés y el sueco que se enseñan exclusivamente en la escuela de idiomas de Madrid-Jesús Maestro. En cambio, otras lenguas, como el inglés, el francés, el alemán o el italiano, aparecen en los planes de estudio de la mayoría de las escuelas al ser muy demandadas en todo el territorio nacional.

Por otro lado, el Ministerio de Educación promueve la ***diversificación de niveles*** para las distintas lenguas que forman parte del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. En la LOE estas enseñanzas quedan ordenadas, con carácter prescriptivo en todo el territorio nacional, en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), y en el Real Decreto 1629/2006, en su disposición adicional segunda, se deja la puerta abierta a la organización e impartición de cursos de los niveles C1 y C2²², siempre y cuando las Administraciones educativas lo estimen oportuno en función de la demanda. De esta manera, el Ministerio de Educación delega en las administraciones educativas la oferta de los cursos de estos niveles al considerar 1) que no toda la población necesita alcanzar unas competencias en idiomas tan exigentes y específicas, propias en la mayor parte de los casos de los ámbitos académico y profesional, y 2) que las necesidades lingüísticas de la población pueden variar de una comunidad autónoma a otra.

En cuanto a la ***diversificación de los objetivos de enseñanza/aprendizaje (y de certificación)***, cabe decir que el Ministerio de Educación, al establecer que “*Las escuelas oficiales de idiomas ofrecen a los ciudadanos la posibilidad de adquirir y mejorar sus competencias en idiomas [...] ya sea con fines generales o específicos*”²³, pretende ofrecer (y en mi opinión lo consigue) un marco organizativo lo suficientemente abierto y flexible que pueda adoptar múltiples formas según el contexto educativo en el que se implemente, según las necesidades comunicativas de la sociedad en que se va-

²² Estos niveles tienen como referencia, respectivamente, las competencias propias de los niveles A2, B1, B2, C1 y C2, según estos niveles se definen en el Marco Común Europeo de Referencia.

²³ El subrayado es nuestro.

yan a impartir dichas enseñanzas, pero asegurando al mismo tiempo una formación (y certificación) común en todo el territorio nacional a través de un currículo único.

De manera abierta y flexible han concebido algunas Administraciones educativas la organización de los cursos que integran los distintos niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. Por ejemplo, la Xunta de Galicia en su Decreto 191/2007²⁴ establece en sus artículos 3 y 4 que las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos de desarrollo, actualización y perfeccionamiento de competencias en idiomas, para la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales y para el público en general en los distintos niveles —básico, intermedio, avanzado, C1 y C2—. Dichos cursos tendrán como finalidad desarrollar las competencias en una o varias destrezas, bien con carácter general bien aplicadas a campos o perfiles profesionales concretos.

El carácter abierto y flexible de la normativa básica puede (y debe), por tanto, traducirse en un sinfín de propuestas formativas a lo largo y ancho de todo el territorio nacional. Dichas propuestas pueden presentar coincidencias y disimilitudes en las distintas comunidades autónomas, en función siempre de los intereses comunicativos de los alumnos. Sin embargo, si analizamos pormenorizadamente los folletos informativos y las páginas web de muchas escuelas de idiomas del curso 2007-2008, observaremos enseguida que la oferta era reducida y seguía los patrones del antiguo ordenamiento de las enseñanzas de idiomas, centrándose fundamentalmente en el desarrollo global de la competencia comunicativa de los hablantes²⁵. El desarrollo de competencias parciales prácticamente no tenía cabida en los programas de estudio de estos centros y cuando se les dedicaba alguna atención los objetivos de dichos cursos solían ser poco precisos (en uno de los folletos a los que hacíamos referencia anteriormente podemos leer como objetivo general de

²⁴ Decreto 191/2007, do 20 do setembro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas de idiomas de réxime especial e os currículos dos niveis básico e intermedio. (DOG N.º 196, Martes, 9 de outubro de 2007)

²⁵ Así, en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro aproximadamente el 80% de la oferta de las lenguas mayoritarias (alemán, español para extranjeros, francés, inglés e italiano) se basaba en dicho curso escolar en el desarrollo integrado y equilibrado de destrezas a todos los niveles (básico, intermedio y Ciclo Superior). Sólo el Departamento de inglés hizo una oferta de cursos “especiales”, como se les denominaba por aquel entonces, variada: cursos de conversación y de escritura a todos los niveles y cursos con fines específicos —inglés comercial, inglés socio-sanitario, inglés para el turismo, traducción e interpretación, cursos dirigidos a funcionarios docentes, etc.— a nivel intermedio y avanzado. De todas formas, el tanto por ciento de estos cursos no superaba el 20% del total de los ofrecidos por el Departamento en cuestión.

un curso de conversación de nivel intermedio “mejorar y ampliar el nivel de competencia oral”) y poco realistas (en algunas EEOOI se estaban ofertando cursos de 50 ó 60 horas de duración cuyo objetivo era el desarrollo de las 4 destrezas a un nivel C1, una quimera ateniéndonos a la descripción que de este nivel se hace en el MCER).

Si las Escuelas Oficiales de Idiomas quieren constituirse realmente en una herramienta indispensable al servicio de la sociedad española en el desarrollo de la competencia plurilingüe, papel que la norma básica les reconoce, deben abandonar las soluciones prefabricadas y diversificar sus programas de estudios (objetivos de enseñanza y aprendizaje, lenguas y niveles), de manera que puedan realmente dar respuesta a las necesidades comunicativas en lenguas extranjeras de una sociedad que está cada vez más proyectada al exterior. Pero, ¿cómo pueden las escuelas oficiales de idiomas organizar un programa plurilingüe que satisfaga plenamente las necesidades de sus usuarios? ¿De qué instrumentos disponen? La respuesta en la próxima sección.

3. CÓMO DESARROLLAR UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE: EL MCER, UN INSTRUMENTO INDISPENSABLE

Antes de emprender la elaboración del programa de cualquier curso de idiomas, independientemente de la lengua o lenguas de que se trate, los distintos departamentos tienen que dar respuesta a una serie de cuestiones cruciales si quieren que dicho curso tenga buena acogida entre el público al que supuestamente va dirigido. Se trata de identificar las necesidades comunicativas de sus destinatarios para establecer objetivos de aprendizaje y enseñanza válidos y realistas. Para cada lengua, por tanto, habrá que establecer:

- 1) En qué **ámbitos** de la vida social (personal, público, profesional o educativo) y en qué **situaciones** van a tener que actuar los alumnos (y, por tanto, con qué lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones se van a relacionar) y bajo qué **condiciones externas** (físicas, sociales, de tiempo, etc.). Es éste un aspecto prioritario en la programación, pues la lengua varía mucho de una situación a otra.
- 2) Qué **tareas** van a tener que llevar a cabo en dichos ámbitos, con qué **finalidad** y sobre qué **temas** van a tener que tratar (pedir comida en restaurante, obtener información bibliográfica relacionada con su campo de interés), qué **actividades de lengua** (comprensión oral y escrita, producción e interacción oral y escrita y

mediación)²⁶ y qué tipos de **textos** van a exigir estas tareas (una conversación informal, un ensayo, una ponencia, etc.).

- 3) Qué **conocimientos, competencias y estrategias** van a tener que desarrollar para conseguir sus fines comunicativos en las distintas situaciones que van a tener que abordar y a qué **nivel**.

Esto, que a primera vista puede parecer una tarea inabordable para centros con recursos humanos limitados como las escuelas oficiales de idiomas, hoy es posible gracias al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, publicado por el Consejo de Europa en 2000. En esta obra los autores, partiendo de un modelo de lengua entendida como uso, el denominado enfoque accional²⁷, cuya descripción gira en torno a los parámetros y categorías descritos más arriba (contexto de uso del idioma, tareas, actividades de lengua, competencias y estrategias)²⁸, han definido un sistema de niveles de referencia, internacionalmente reconocidos, que pueden ayudarnos a organizar la enseñanza de idiomas y a evaluar los resultados de la misma.

Antes de pasar a la descripción de los niveles de referencia, conviene aclarar que dichos niveles son sólo descriptivos y en ningún modo prescriptivos. Es decir, ninguna institución está obligada a adoptarlos ni parcialmente ni en su totalidad, como ha hecho público en reiteradas ocasiones el Consejo de Europa, la última en la Recomendación CM/Rec(2008)7: *“Le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l’Europe est en train de devenir rapidement un instrument de grande influence sur les politiques linguistiques éducatives en Europe et dans le monde. Dans tous les Etats membres du Conseil de l’Europe, un nombre croissant d’acteurs publics et privés s’attachent à relier les politiques linguistiques, les curricula de langues, la formation initiale et continue des enseignants, les manuels, la conception et le contenu des cours, les examens et les systèmes de certification au CECR. La plupart d’entre eux reconnaissent la véritable valeur de référence de cet instrument et appliquent les principes sur lesquels il repose de façon très pertinente. [...] Dans d’autres cas, il est fait référence au CECR pour tenter de mettre en place un curriculum normatif unique pour*

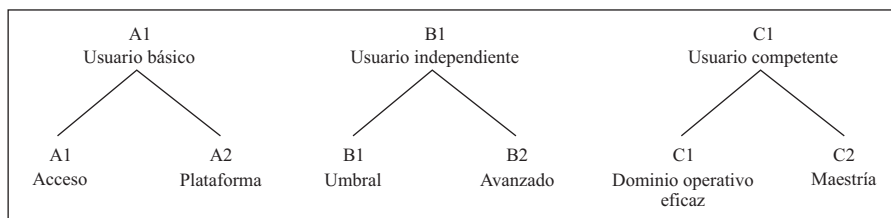
²⁶ La mayoría de las situaciones comportan una combinación de varios tipos de actividades: por ejemplo, un trabajador en busca de empleo en el país extranjero tendrá que leer anuncios de trabajo (en el periódico o en el tablón de la oficina de empleo), tendrá que escribir su CV y cartas de presentación, tendrá que concertar y realizar entrevistas de trabajo, etc.

²⁷ El mismo modelo de lengua adoptado por el Ministerio de Educación en el currículo de escuelas oficiales de idiomas.

²⁸ Para una descripción más detallada de estos parámetros y categorías remitimos al MCER.

un enseignement/apprentissage uniformisé des langues en Europe, ce qui est contraire aux intentions des auteurs du Cadre, aux principes du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à la nature et au contenu même du CECR!"²⁹.

El esquema de niveles propuesto en el MCER parte de tres niveles centrales —**usuario básico**, **usuario independiente** y **usuario competente**— que a su vez se subdividen en dos ramas dando lugar a un sistema de seis niveles de competencias en lenguas: el nivel de usuario básico se articula en **A1 o Acceso** y **A2 o Plataforma**, el de usuario independiente se subdivide en **B1 o Umbral** y en **B2 o Avanzado** y el de usuario competente se ramifica en **C1 o Dominio operativo** y en **C2 o Maestría**, como se recoge en el cuadro 9³⁰:



Cuadro 9.

Cada uno de estos niveles ha sido descrito en términos de capacidades en la escala global del MCER³¹:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

²⁹ Recommandation CM/Rec(2008)7: 9. La negrita es nuestra.

³⁰ MCER 2002: 25.

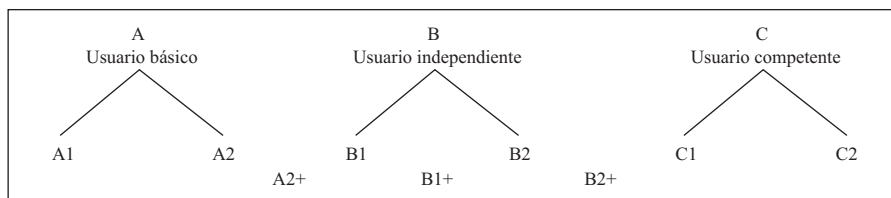
³¹ MCER 2002: 26.

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan cuestiones que le son conocidas, ya sean en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Cuadro 10.

Esta escala global se presta a una doble lectura, una en sentido horizontal y otra en sentido vertical. En **sentido horizontal** nos muestra cómo, en todos y cada uno de los niveles de dominio, se combinan las competencias, los aspectos relacionados con las actividades de lengua y las condiciones y restricciones que impone el contexto a la comunicación. En **sentido vertical** nos muestra la continuidad y progresión en la adquisición de competencias en idiomas.

Además, se han identificado tres “niveles bisagra” situados entre los niveles A2 y B1, el denominado A2+, entre el B1 y el B2, el llamado B1+, y entre el B2 y el C1, el nivel B2+ (cuadro 11)³².



Cuadro 11.

El nivel de signo más representa un nivel de dominio de la lengua superior al del nivel de criterio, pero sin llegar al nivel de criterio sucesivo. Así, lo que diferencia al nivel A2+ del A2 es una participación más activa del usuario en las conversaciones y mayor capacidad para hacer monólogos; el nivel B1+ supone una transmisión o procesamiento de mayor cantidad de información respecto al nivel B1 y en el nivel B2+ el usuario posee más habilidades de conversación (cooperar y negociar) y más competencias discursivas que en el nivel B2. En realidad, estos niveles de signo más son una especie de peldaños que permiten al usuario una progresión más constante y más perceptible en el camino hacia el dominio de la lengua. La progresión no sólo consiste en una mejor actuación desde el punto de vista cualitativo o en una extensión de la actuación a distintos ámbitos, sino también en una mayor capacidad de acción en un mismo dominio, como se puede apreciar en el siguiente cuadro extraído de las escalas de Actividades de comprensión auditiva del MCER³³.

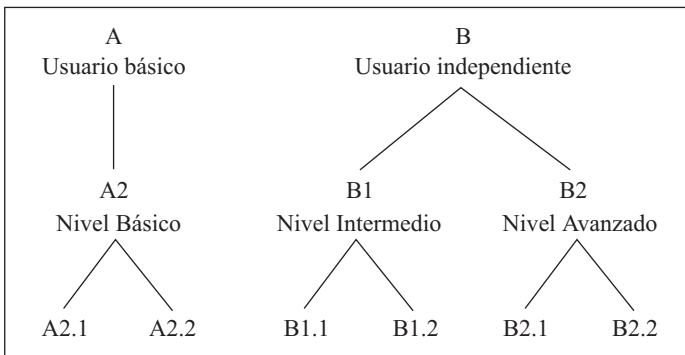
	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.

Cuadro 12.

³² MCER 2002: 34.

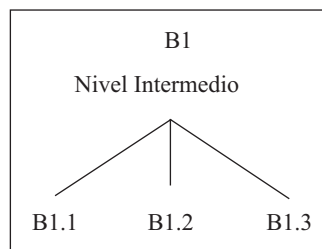
³³ MCER 2002: 70.

A efectos de organización de las enseñanzas se puede profundizar en la ramificación de los distintos niveles cuanto sea necesario y establecer los puntos de corte donde se considere más oportuno en función de las necesidades comunicativas y de las características de los alumnos. Por ejemplo, en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla para los idiomas alemán, francés e inglés se ha desarrollado más el nivel de usuario independiente (niveles B1 y B2) que el de usuario básico (cuadro 13) al considerarse que alcanzar el dominio en el primero, independientemente de la lengua de que se trate, requiere más tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes³⁴.



Cuadro 13.

Sin embargo, para el árabe se ha considerado oportuno ramificar aún más el nivel intermedio (cuadro 14), pues es una lengua tipológicamente lejana del español y, por tanto, su aprendizaje va a requerir de los alumnos una mayor dedicación. En cualquier caso ambas soluciones están relacionadas con el sistema común de niveles.



Cuadro 14.

³⁴ Este desarrollo es el que predomina en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sólo Andalucía, Navarra y Cataluña han optado por otro desarrollo, contemplado también en la normativa básica: un solo curso para el nivel B1 y dos para el nivel B2.

Las dos dimensiones del modelo, la horizontal y la vertical, nos pueden servir ya como punto de partida para definir objetivos de aprendizaje. Así, a partir de un descriptor de la escala global de nivel A1 como “Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato” podemos establecer para la actividad de lengua “interacción” los siguientes objetivos de aprendizaje:

A1 Interacción oral

1. Es capaz de entender expresiones familiares en tiendas y en oficinas expendedoras de títulos de viaje (saludos, agradecimientos, etc.).
2. Es capaz de saludar y despedirse.
3. Es capaz de pedir un objeto (un billete de metro, una barra de pan, etc.).
4. Es capaz de preguntar el precio de un artículo.
5. Es capaz de responder o reaccionar a preguntas relacionadas con precios y pesos o medidas.
6. Es capaz de dar las gracias.

Sin embargo, son las escalas de actividades de lengua y estrategias (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral e interacción oral y escrita) y competencias comunicativas de la lengua (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática) que ofrece el MCER en los capítulos 4 y 5 las que nos van a permitir establecer objetivos de aprendizaje más precisos, más variados y más ajustados a las necesidades de los distintos grupos de aprendices, como los mismos autores del documento apuntan en las notas para el usuario: “*Las escalas se ofrecen no sólo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para alumnos o grupos de alumnos concretos*”³⁵.

En estas escalas se define para cada uno de los niveles lo que el candidato debe ser **capaz de hacer** en relación con las actividades de lengua y las

³⁵ MCER 2002: XIV. La negrita es nuestra.

estrategias correspondientes –comprensión, interacción y expresión de la lengua oral y escrita– y las competencias comunicativas –competencia lingüística, sociolingüística y pragmática–. Para interpretar adecuadamente estos tres tipos de escalas es necesario leerlas de manera cruzada, interrelacionada, pues cada una de ellas sirve para definir a las otras dos. Por ejemplo, un individuo que sólo puede desplegar estrategias interactivas de nivel A2 (“Sabe cómo pedir que le presten atención”, “Sabe indicar que comprende lo que se dice” o “Sabe cómo expresar que no comprende algo”) y con un nivel de dominio de vocabulario también de nivel A2 (“Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas”) difícilmente podrá participar activamente en discusiones formales (actividades de nivel B2), al menos con éxito.

Vamos a ver ahora cómo programar un curso de idiomas utilizando estos tres tipos de escalas, por ejemplo un curso de español como lengua extranjera para inmigrantes extracomunitarios recién llegados a España que necesitan la lengua para sobrevivir en el país de acogida. Como vimos al principio de esta sección, lo primero que tiene que *identificar* el programador es el *dominio o los dominios* en los que van a tener que desenvolverse los destinatarios del curso. Seguramente las prioridades de estas personas estén relacionadas fundamentalmente con los ámbitos público, sector servicios, y profesional: tendrán que ir a tiendas para comprar alimentos o prendas de vestir, tendrán que acudir a las oficinas de empleo o hacer entrevistas de trabajo, a los servicios médicos para solicitar la tarjeta sanitaria o para recibir atención médica, a la oficina de extranjeros o a la comisaría de policía a gestionar su tarjeta de identidad, a un abogado para que le pueda orientar sobre su situación en el país de acogida, etc.

En un segundo momento el programador tendrá que releer las escalas de las actividades de lengua a la búsqueda de aquellos descriptores que mejor ilustren las *actividades* a las que se van a tener que enfrentar estas personas en los ámbitos de actuación profesional y público y el *nivel o niveles* de actuación que requerirán las mismas. Seguramente muchas de las actividades que tendrán que realizar serán de comprensión, expresión e interacción oral a un nivel básico (A2), lo que no excluye otros tipos de actividades a otros niveles de dominio, sobre todo de nivel intermedio (B1). Descriptores como “Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia” (monólogo sostenido), “Se presenta, utiliza saludos y expresiones de despedida básicos” (conversación) o “Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista” (entrevistar y ser entrevistado) deberían servir como punto de partida para el establecimiento de objetivos específicos de aprendizaje. A continuación presentamos un ejemplo de cómo se podrían desglosar objetivos a partir de uno de los anteriores descriptores.

A2 Interacción oral

Es capaz de responder a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista

1. Es capaz de decir cómo se llama.
2. Es capaz de decir su edad.
3. Es capaz de decir de dónde es.
4. Es capaz de decir qué estudios tiene.
5. Es capaz de decir las lenguas que habla.
6. Es capaz de decir cuál es su profesión.
7. Es capaz de hablar de su experiencia profesional.

Uno de los problemas con los que se pueden encontrar los programadores es que a menudo los descriptores del MCER son bastantes genéricos, ya que los niveles de referencia no están relacionados con situaciones o contextos específicos. Así podemos encontrar descriptores del tipo “describe personas, lugares y posesiones **en términos sencillos**”, “realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen **sobre temas cotidianos**” o “escribe notas breves sobre temas relativos a **áreas de necesidad inmediata**”, que tendrán que ser descritos de manera más explícita para que sean realmente orientativos para profesores y alumnos en su práctica diaria. En otras ocasiones los programadores quizá tengan que crear descriptores ad hoc que respondan a necesidades concretas de este tipo de alumnos y que no aparecen recogidos en las escalas del MCER³⁶. Otras, en cambio, tendrán que destimar algunos de los descriptores por su irrelevancia para el grupo destinatario del curso. Como dice Brian North *“El MCER es una herramienta de referencia parecida a un acordeón que los profesionales de la educación pueden ampliar o reducir, desarrollar o simplificar, en función de sus necesidades”*³⁷.

³⁶ Los descriptores del MCER han nacido y han sido calibrados en ámbitos educativos europeos que en ocasiones se ajustan poco a las necesidades del perfil de alumnos para los que estamos elaborando el programa. De ahí la ausencia, a veces, de descriptores adecuados a sus necesidades comunicativas.

³⁷ B. North, *Les niveaux communs de référence du CECE: points de référence validés et stratégies locales* en “Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECE) et l’élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités”, Rapport d’un Forum intergouvernemental politique, Strasbourg 2007, Conseil de l’Europe, p. 21. Disponible on line en www.coe.int/lang/fr

Que las actividades de lengua a las que tendrán que enfrentarse los inmigrantes sean fundamentalmente orales, no quiere decir que las destrezas de lectura y de escritura no tengan cabida en el programa, bien como objetivo en sí mismas, pues habrá ocasiones en que los inmigrantes tengan que enfrentarse a textos escritos en su vida cotidiana (por ejemplo, tendrán que leer y completar formularios para solicitar el permiso de residencia), bien como instrumento pedagógico para que los aprendices organicen y memoricen lo que aprenden y profundicen en la estructura de la lengua³⁸.

Una vez establecidas las actividades que posiblemente vayan a tener que realizar los estudiantes en su vida cotidiana en la lengua extranjera y el grado de dominio, el programador tendrá que leer las escalas relativas a las estrategias y las competencias que los alumnos de este curso van a tener que desarrollar para alcanzar el éxito en las actividades comunicativas que emprendan. Esto es especialmente importante en alumnos extranjeros cuya supervivencia e integración en la sociedad de acogida depende de un uso aceptable de la lengua extranjera. Con el término “aceptable” entendemos una actuación que permita al hablante obtener los resultados deseados. De nuevo el problema que nos encontramos es la ausencia de descriptores o su falta de concreción, por lo que el programador tendrá que llevar a cabo un trabajo parecido al descrito antes respecto al desarrollo de objetivos específicos a partir de los descriptores del MCER.

En este sentido puede ser muy útil emplear los niveles referenciales publicados para las distintas lenguas hasta la fecha (el Plan curricular del Instituto Cervantes para el español, los “Profile Deutsche” para el alemán, los “Référentiels” para el francés, etc.)³⁹. En estos documentos los programadores pueden encontrar además de repertorios de objetivos específicos de aprendizaje para cada una de las actividades de lengua, repertorios de tipos de textos, de funciones y nociones, generales y específicas, y las formas lingüísticas correspondientes, e inventarios de las dimensiones sociocultural y estratégica.

Por último, el programador tendrá que cruzar los descriptores seleccionados entre las tres escalas para obtener una visión multidimensional de lo que tienen que saber hacer los alumnos en esos ámbitos y a ese nivel. El trabajo del programador se podría comparar al del Jefe de la Unidad de Pre-crimen, John Anderton, protagonista de la película *Minority Report*, que

³⁸ D. Little 2008: 17.

³⁹ En el caso del español y el alemán se han publicado todos los niveles, del A1 al C2. Para el francés sólo contamos hasta la fecha con el B2 y el A1 y el A1.1 para los inmigrantes.

busca evidencias que puedan servirle para identificar a los asesinos antes de que cometan el crimen. Esta unidad cuenta con un novedoso sistema de prevención de delitos: tres *pre-cogs*, seres que ven el futuro, dan información a la policía, en forma de archivos de imágenes, sobre los homicidios que van a cometerse. Cada uno de los *pre-cogs* genera visiones distintas, pero complementarias, del mismo delito y el agente Anderton prevé tridimensionalmente la escena del crimen y la sucesión de acontecimientos seleccionando aquellas imágenes que aportan más evidencias.



Escena de la película «Minority report» de S. Spielberg (2002).

La visión de cada *pre-cog* representa a cada una de las escalas del marco (actividades de lengua, estrategias y competencias). Las visiones de estos seres aportan una perspectiva complementaria del mismo evento delictivo, al igual que cada una de las escalas nos da una dimensión distinta del mismo fenómeno, la lengua en uso. De la misma manera que el agente Anderton analiza las imágenes generadas por los tres *pre-cogs*, selecciona las que ofrecen información más relevante y las combina para obtener una visión tridimensional del crimen (véase la imagen), así el programador de un curso de idiomas extrae de cada una de las escalas los datos que considera más adecuados y los cruza para obtener una visión multidimensional de cómo se tienen que comportar, comunicativamente hablando, los aprendices de lenguas en un determinado nivel de dominio.

Éste es sólo uno de los tantos desarrollos posibles a los que se prestan las escalas del MCER. Cada institución deberá desarrollar los puntos comunes de referencia en consonancia con las necesidades de sus alumnos. Fines

distintos de aprendizaje exigirán distintas organizaciones y descripciones de niveles y cursos. Como declaran sus autores el MCER es un documento abierto, flexible y dinámico. La existencia de puntos comunes de referencia no debe suponer una limitación en cuanto al modo en que las distintas instituciones organicen sus niveles y cursos. Muy al contrario, lo que esperan vivamente los autores de este documento es que la puesta en práctica de distintos modos de organizar las enseñanzas de idiomas sirvan para afinar aún más los puntos comunes de referencia: *“También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de los descriptores– se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros y de instituciones expertas”*⁴⁰.

4. CONCLUSIONES

El plurilingüismo es uno de los objetivos prioritarios del Consejo de Europa en materia de política lingüística. Este concepto tiene una doble lectura: por un lado, se concibe como valor, es decir, como aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística; por otro, se entiende como la capacidad de los individuos de desarrollar una competencia en distintas lenguas a distintos grados y con distintas finalidades comunicativas en función de sus necesidades. En la Europa de los 23 el fomento del plurilingüismo, ya sea como valor ya sea como competencia, es un requisito indispensable para que todos sus ciudadanos, independientemente de su origen, encuentren un lugar en ella.

La Escuela Oficial de Idiomas es la institución educativa donde mejor puede cristalizar en España la educación plurilingüe dada su ya secular experiencia en la enseñanza y evaluación de idiomas y la enorme variedad de lenguas que se enseñan y certifican en estos centros. Sin embargo, para que se materialice esa potencialidad estos centros tienen que diversificar su currículo (en cuanto a lenguas, niveles y objetivos de aprendizaje) de manera que los españoles accedan a la formación en idiomas que necesitan para participar como ciudadanos de primera, en igualdad de condiciones que el resto, en la construcción de la nueva Europa. Si no se lleva a cabo dicha diversificación estaremos condenando a nuestros alumnos a la marginación.

El MCER se nos ofrece como una herramienta utilísima para llevar a cabo este trabajo. Sus escalas de actividades de lengua y estrategias y las escalas de competencias –sociolingüísticas, pragmáticas y lingüísticas– nos

⁴⁰ MCER 2002: 28.

dan la posibilidad de organizar las enseñanzas de cada una de las lenguas impartidas en las escuelas oficiales en una serie de módulos con distintos objetivos de aprendizaje a distintos niveles, aunque interrelacionados tanto en la dimensión horizontal como en la vertical. Los aprendices elegirán, en cada momento de su trayectoria vital, aquellos módulos de las distintas lenguas ofertadas que satisfagan sus necesidades e intereses. De esta manera, irán configurando un repertorio lingüístico que les preparará, en cada momento de su existencia, para afrontar con éxito los distintos retos que les depare la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Los documentos editados por el Consejo de Europa se difunden siempre en versión inglesa y francesa y, en ocasiones, en otras lenguas europeas. Para más información, consúltese www.coe.int.

BEACCO, J.C. (Ed.) (2004). *Niveau B2 pour le français: un référentiel*. Paris: Éditions Didier.

BEACCO, J.C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version de synthèse. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.C. & PORQUIER, R. (2006). *Niveau A1 pour le français*. Paris: Éditions Didier.

BREIDBACH, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *COM (2005) 596 final. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

COMMISSIONE EUROPEA (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea. Bruxelles: Commissione Europea.

CONSEIL DE L'EUROPE (1982). *Recommandation N.º R (82) 18 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Recommandation N.º R (98) 6 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée Parlementaire sur la diversification linguistique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée Parlementaire sur l'Année européenne des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1965). *Résolution (69)2. Programme Intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2006). *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos (+16)*. Madrid.

EUROSTAT (2008). *L'Europe en chiffres*. Annuaire Eurostat.

GLABONIAT, M. *et al.* (2002). *Profile Deutsch*. Berlín: Langenscheidt.

GOULLIER, F. (2006). *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Les Éditions Didier.

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE/INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1-C2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). *Orientaciones para el desarrollo de currículos integrados de las lenguas en centros bilingües* (Borrador). Sevilla: Consejería de Educación. También disponible en www.juntadeandalucia.es

LITTLE, D. (2008). *Le cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.

MEZZADRI, M. (Ed.) (2006). *Integrazione lingüistica in Europa. Il Quadro di riferimento per le lingue*. Torino: UTET Università.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Datos y Cifras. Curso escolar 2008-2009* (2008). También disponible en www.mepsyd.es.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (2001). *Vantage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE A2 A C2

Pilar Mantilla Martínez
Escuela Oficial de Idiomas Madrid-Jesús Maestro

- 1. UN POCO DE HISTORIA**
 - 1.1. Normativa inicial**
 - 1.2. Normativa actual**
 - 2. TIPOS DE CURSOS**
 - 3. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS Y REQUISITOS**
 - 4. DATOS PRÁCTICOS**
 - 5. CONCLUSIONES**
- BIBLIOGRAFÍA**

1. UN POCO DE HISTORIA

La Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro imparte enseñanzas especializadas en 20 lenguas: Alemán, árabe, catalán, chino, danés, español lengua extranjera, euskera, finés, francés, gallego, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso y sueco. Además, se imparte húngaro y polaco con carácter extracurricular.

Por su variedad de lenguas y por su tamaño, se presta a poder realizar una oferta de cursos flexible, no limitada a los cursos de lengua general. Estos cursos son los llamados de “perfeccionamiento y actualización”, antes de la normativa derivada de la LOE “monográficos”. Pero antes de presentarlos, es pertinente hacer una breve referencia al marco legal en el que se encuadran, tanto en nuestro centro como en otras escuelas oficiales de idiomas.

1.1. Normativa inicial

Desde sus orígenes en 1911, la entonces llamada Escuela Central de Idiomas se creó como instrumento para atender a las necesidades de formación en idiomas de la sociedad. Ello incluía el ofertar tanto cursos de lengua general como otros de carácter específico, además de difundir la cultura de otros países, como refleja la Real Orden de 1.01.1911:

- Art. 2.º: *... También se explicará un curso complementario y de aplicación para las distintas profesiones consistente en correspondencia mercantil, tecnología industrial, literatura, etc.*
- Art. 3.º: *Se darán conferencias con la mayor frecuencia posible en los distintos idiomas sobre usos, costumbres, arte, ciencia, etc.*

Tras muchos años de escasa normativa, el Real Decreto 967/1988 regula las enseñanzas especializadas de idiomas y contempla también la posibilidad de impartir cursos al margen de los de lengua general:

- Art. 2.º1. *Además de las enseñanzas a que se refiere el artículo anterior, las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán organizar cursos, dentro del régimen de educación permanente, tendentes a la actualización de conocimientos, perfeccionamiento profesional o similares, previa autorización de la Administración Educativa competente.*

La LOGSE, de 1990, también mencionaba expresamente este tipo de cursos:

- Art. 50.5. *Las EEOOI podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.*

1.2. Normativa actual

La LOE establece en su artículo 60.4 que “... las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales” y el Real Decreto 1629/2006, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOE, en la disposición adicional segunda, establece que “las escuelas oficiales de idiomas podrán, en los términos que dispongan las respectivas

Administraciones educativas, organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles básico, intermedio y avanzado como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa según estos niveles se definen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”.

La Comunidad de Madrid recoge este tipo de cursos en la legislación que desarrolla la LOE en el ámbito de su competencia, tanto en el Decreto de 22 de junio de 2007 como en las órdenes posteriores que regulan las enseñanzas especializadas de idiomas, incluso en la Orden 1798/2008, que regula la evaluación.

Así, en el Decreto de 22 de junio de 2007 se dice : *“Los cursos estarán dirigidos a desarrollar una o varias destrezas, o bien a adquirir el lenguaje específico y las habilidades comunicativas de un perfil profesional determinado”*. Se especifica, además, la finalidad de los cursos de los Niveles C1 y C2 y su referencia al MCER.

Por otro lado, hace mención de *“Otros cursos”*:

- Undécimo
- *Otros cursos*

1. La Dirección General de Ordenación Académica organizará y programará los cursos para la formación de Profesores (Aulas Europeas, Colegios Bilingües, Maestros...) en las EEOOI.

Todas estas normas vienen a refrendar una necesidad existente y a especificar el marco en que puede y debe dársele cabida.

2. TIPOS DE CURSOS

Se parte de la premisa de que la oferta se rige fundamentalmente por la demanda. Para averiguar esta última, se han realizado encuestas al alumnado sobre sus intereses y desde hace años en las evaluaciones de los propios cursos se incluyen cuestiones sobre preferencias de temáticas y horarios. Por otro lado, se constata la demanda real a lo largo de los años y se intenta ofrecer nuevos cursos según necesidades detectadas.

Los listados que aparecen a continuación se corresponden con la oferta del curso 2007/2008:

Cursos de traducción y de interpretación

- Análisis de textos en inglés.
- Traducción directa alemán-español A y B.
- Traducción directa francés-español A y B.
- Traducción directa inglés-español A y B.
- Traducción inversa español-francés.

Cursos de idiomas con fines específicos

- Chino comercial.
- Inglés comercial.
- Inglés jurídico A y B.
- Inglés socio-sanitario.
- Inglés para el turismo.

Cursos de conversación

- Alemán conversación básica, intermedia y superior.
- Español conversación intermedia.
- Francés conversación intermedia y superior.
- Inglés conversación básica, intermedia, avanzada y superior.
- Italiano conversación superior.
- Neerlandés conversación intermedia y superior.
- Ruso conversación intermedia y superior.
- Inglés a través de la literatura.

Cursos de escritura

- Español escritura intermedia.
- Español escritura superior.
- Francés escritura intermedia.
- Inglés escritura básica, intermedia y superior.

Los cursos de traducción (hoy llamados de mediación) y los de fines específicos son los de más larga tradición en el centro. Los cursos por destrezas gozan de una acogida cada vez mayor, aunque los cursos de escritura, a pesar de ser la destreza con resultados menos favorables en las pruebas, no reciben la respuesta esperable.

En el caso de los cursos con fines específicos, tradicionalmente se venía ofertando lenguaje comercial y jurídico; el inglés socio-sanitario se ha propuesto por primera vez en 2007/2008 por el entorno del centro, pues hay varios hospitales en las proximidades y su acogida ha superado nuestras expectativas.

Otros cursos

- Puesto que la normativa vigente exige que se solicite a la administración educativa la impartición de cursos de niveles C del MCER, en 2007/2008 se ha constituido un grupo de trabajo para realizar una propuesta razonada y viable a la consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- En cuanto a cursos de formación de profesorado, desde hace años se vienen impartiendo los llamados cursos de “**Aulas Europeas**” para profesores de enseñanza no universitaria, en colaboración con la Consejería de Educación.

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS Y REQUISITOS

Como ya se ha mencionado, los cursos se organizan partiendo inicialmente de la demanda. Aquellos que no consiguen un mínimo de alumnos durante al menos dos cursos se eliminan y se piensa en otros con posibilidades de aceptación, a partir de encuestas al alumnado.

Sin embargo, hay que combinar los deseos y necesidades de los alumnos con la disponibilidad del profesorado, desde el punto de vista de la formación y de los horarios lectivos. Por ejemplo, cuando se trata de cursos de lengua con fines específicos, como es el caso de inglés jurídico o para los negocios, es preciso que haya profesores formados en la materia o dispuestos a formarse.

Los asistentes a los cursos pueden ser alumnos del centro o bien personas que no están matriculadas en cursos de lengua general.

Puesto que se imparten cursos en los tres niveles que contempla la normativa derivada de la LOE, para acceder a ellos se realizan pruebas de clasificación o se puede acreditar el nivel exigido en el idioma mediante certificación académica.

Al final de cada curso, tiene lugar una evaluación final de alumnos y profesores. A los alumnos se les expide un certificado del centro de “asistencia y aprovechamiento” o sólo de “asistencia”, si no consiguen los objetivos. Hay que señalar que en la Comunidad de Madrid actualmente se exige un 75% de asistencia para que los alumnos obtengan el certificado. Hay que destacar que sólo los futuros cursos de los niveles C del MCER podrán ser certificados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

4. DATOS PRÁCTICOS

En la Comunidad de Madrid, la programación didáctica de los cursos de actualización y perfeccionamiento se incluye en la del departamento y el profesor los imparte dentro de su horario lectivo.

Los alumnos deben pagar precios públicos más elevados que para los cursos de lengua general: 3,02 euros por hora. Se limita el número de participantes a 15/17 alumnos. La matrícula se organiza en paralelo con la del resto de cursos; actualmente se posibilita la matrícula online.

5. CONCLUSIONES

La labor de las Escuelas Oficiales de Idiomas debe responder a las necesidades de nuestra sociedad multilingüe, con vocación de serlo cada vez más. En la tarea de acercar el conocimiento y uso de lenguas extranjeras a la población, las necesidades son múltiples, por lo que la oferta de nuestros centros especializados debe tratar de adaptarse en la medida de lo posible a las necesidades reales y aumentar su flexibilidad. En este sentido, los cursos de perfeccionamiento y actualización de competencias en idiomas desempeñan un papel relevante dentro de la función que se nos ha encomendado.

BIBLIOGRAFÍA

DECRETO 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Madrid.

ORDEN 1798/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación en las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial.

REAL DECRETO 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas.

REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LA PUESTA EN MARCHA DE CURSOS DE INGLÉS DE NIVEL C1 EN UNA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS: VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Hernando Liaño Martínez
Escuela Oficial de Idiomas de Zaragoza N.º 1

INTRODUCCIÓN

- 1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ALUMNADO**
- 2. PERFIL DEL ALUMNADO QUE REALIZÓ LOS CURSOS**
- 3. CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE LOS CURSOS**
- 4. ENFOQUE PEDAGÓGICO**
- 5. CRITERIOS PARA LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES**
 - 5.1. Número y longitud de las unidades didácticas**
 - 5.2. Materiales utilizados**
 - 5.3. Tipos de actividades**
 - 5.4. Ejemplos de actividades realizadas**
- 6. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**
- 7. PARTICIPACIÓN Y RESULTADOS**
 - 7.1. Curso 1**
 - 7.2. Curso 2**
- 8. CONCLUSIONES**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La oferta de enseñanzas de la Escuela Oficial de Idiomas n.º 1 de Zaragoza ha venido incluyendo desde hace años cursos de actualización, ba-

sados en destrezas específicas, y cursos de especialización centrados en ámbitos profesionales y culturales concretos. En 2007, coincidiendo con la entrada en vigor de la nueva ordenación académica de las escuelas oficiales de idiomas, se decidió acometer la impartición de cursos de nivel C1 para alumnos en posesión del certificado de aptitud. La decisión de abordar la impartición de dichos cursos venía motivada en primer lugar por la demanda, cada vez mayor, de personas que habían completado los estudios de la EOI en algún idioma y que deseaban seguir avanzando en el aprendizaje del mismo. Por otra parte, el establecimiento en la nueva ordenación académica de una equivalencia del nivel Avanzado de las EEOOI con el nivel B2 del MCER hacía prever la necesidad futura de ofrecer a los alumnos que completasen las enseñanzas de dicho nivel Avanzado la posibilidad de seguir trabajando en el aprendizaje del idioma correspondiente a un nivel superior.

Se decidió, en razón del mayor número de potenciales candidatos, iniciar la impartición de estos cursos en el idioma Inglés en el curso académico 2007-2008 y darles una duración cuatrimestral con una carga lectiva de entre 50 y 60 horas, acorde con las disponibilidades de tiempo y recursos.

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ALUMNADO

El primer problema que hubo de abordarse fue el establecimiento de criterios de admisión de alumnado a los cursos. Al ser la primera vez que se implantaban cursos de este nivel, no se contaba con antecedentes que marcaran unas pautas de actuación. Se decidió adoptar un criterio que fuera lo más amplio posible y que permitiera optar a dichos cursos al mayor número de personas en posesión de un nivel avanzado de dominio de la lengua inglesa. Se estableció para ello como requisito preferente estar en posesión del certificado de aptitud en Inglés y en segundo lugar en posesión de otros certificados aproximados a éste en nivel, como el CAE o el CPE. No se estableció ningún criterio de prioridad en relación a la fecha más o menos reciente de obtención de la titulación requerida. (El desarrollo de los cursos no ha evidenciado posteriormente correlación entre la fecha de obtención de la titulación y el nivel efectivo de los alumnos).

2. PERFIL DEL ALUMNADO QUE REALIZÓ LOS CURSOS

Edad: Mayoría de jóvenes adultos (68% entre 21 y 39 años).

Estudios: Mayoría de titulados universitarios (78%).

Profesiones: Mayoría de docentes (55%).

3. CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE LOS CURSOS

El criterio de selección adoptado, si bien garantizaba un nivel general adecuado de dominio del idioma, no ofrecía información alguna sobre el perfil de intereses del alumnado ni sobre su nivel relativo de dominio del idioma en distintas áreas. Para hacer frente a esta situación se decidió elaborar un programa de trabajo muy flexible que permitiera adaptarse a las circunstancias concretas de los alumnos. Se decidió elaborar un plan de trabajo basado en un repertorio de tareas¹ referidas a las especificaciones del MCER para el nivel C1.

4. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Características de las tareas

Estructura: Combinación trabajo individual/trabajo cooperativo.

Recursos: Tareas basadas en documentos específicos.

Criterios para la selección de documentos:

- Documentos auténticos, siempre que fue posible.
- Búsqueda del potencial motivador de los documentos.

Criterios para el diseño de tareas:

- Atención al proceso, más que al producto o resultado final.
- Búsqueda de la utilización significativa de los contenidos lingüísticos.
- Búsqueda de tareas que resultasen verosímiles y creíbles.
- Posibilidad de diversificación de tareas y de reparto de roles.

En una programación por tareas dirigida a estudiantes cuyos intereses y necesidades están bien definidos, la selección de tareas debe incluir aquellas que se prevé habrán de ser realizadas por los estudiantes en algún momento de su vida laboral, social, etc. En este curso, al no estar dichos intereses y necesidades definidos de antemano, y no poderse, por consiguiente, elaborar un repertorio de *tareas previsibles*, se optó por preparar una selección de tareas suficientemente amplia y variada para ser de utilidad a todo tipo de estudiantes. No se concibieron, pues, las tareas como *ensayos* en el

¹ “A task is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved” (Council of Europe, 2001: 10).
“A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language, while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989: 10).

aula de tareas de la *vida real*, sino como elementos integrados en actividades que pudieran motivar e incentivar a los estudiantes y servirles para perfeccionar sus destrezas de uso del idioma.

Organización del trabajo de clase

Basado en la interacción.

5. CRITERIOS PARA LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

El plan de trabajo del curso se diseñó, como queda dicho, con el propósito de dotarlo de la mayor amplitud y variedad posible de contenido en cuanto a temas, tipos de materiales y tipos de tareas a realizar.

5.1. Número y longitud de las unidades didácticas

Se optó por unidades de trabajo cortas –21 unidades de una sesión (2 horas) de duración y 2 unidades de dos sesiones de duración– por un doble motivo: en primer lugar, porque el número de horas lectivas disponible (50-60) no hubiera permitido la deseada variedad temática con unidades más largas; en segundo lugar, porque al concentrar, como ocurría en la mayor parte de los casos, el desarrollo de una unidad en una sesión se pretendía evitar los efectos negativos para el trabajo en grupo de la ausencia de algún estudiante en alguna de las sesiones.

5.2. Materiales utilizados

Documentos escritos:

– Artículos de prensa:	13
– Entrevistas:	2
– Textos extraídos de blogs:	8
– Diálogos de películas:	1
– Reseñas de libros:	5
– Críticas de películas:	2
– Textos literarios (prosa):	7
– Textos de tipo divulgativo:	5
– Textos de tipo informativo:	2
– Textos de tipo propagandístico:	1
– Textos de tipo instruccional:	3

Documentos orales:

– Fragmentos de noticiarios de televisión:	9
– Fragmentos de series de televisión:	2
– Fragmentos de otros tipos de programas de TV:	2
– Fragmentos de películas:	1
– Entrevistas en vídeo/televisión:	9
– Entrevistas en radio:	4
– Anuncios/avisos por altavoz (grabados):	1
– Charlas/conferencias en vivo:	1
– Charlas/conferencias grabadas:	1
– Anuncios/avisos por altavoz (grabados):	1

Documentos visuales: Fotografías y portadas de libros

Libro de texto: No se utilizó ningún libro de texto.

Se utilizaron documentos auténticos en todos los casos, salvo dos de las entrevistas por radio y el anuncio por altavoz, en los que se utilizaron documentos procedentes de materiales didácticos comerciales.

5.3. Tipos de actividades

Las actividades incluidas en las unidades didácticas contenían actividades variadas en cuanto a:

- número de tareas a desarrollar;
- tipo de materiales a utilizar;
- tipo de interacción a realizar;
- tipo de rol a asumir por los participantes.

5.4. Ejemplos de actividades realizadas

Mono-tarea basada en un documento escrito

Revisión y corrección de errores del texto de una noticia de prensa:

- *Material*: documento escrito (artículo de un periódico).
- *Tarea*: identificar errores ortográficos y de cohesión.
- *Interacción*: trabajo individual y en pares.

Pluri-tarea basada en un documento oral

- *Material*: grabación de un noticiario de televisión y textos de comentarios publicados en un blog.
- *Tareas*: identificar los rasgos más destacados de una estación ferroviaria recientemente inaugurada; identificar los aspectos positivos y negativos de la nueva estación señalados por los autores de los distintos comentarios; debatir oralmente sobre la alta velocidad ferroviaria; redactar un breve comentario personal.
- *Interacción*: trabajo individual y en grupo.

Pluri-tarea basada en un documento escrito

- *Material*: texto escrito en el que se recogen de forma resumida los Cuatro principios conversacionales de Grice; texto publicado en un blog en el que se describe una reunión de vecinos; comentarios al respecto publicados por visitantes del blog.
- *Tareas*: identificar los problemas de gestión de reuniones descritos en el blog; debatir cómo se aplicaron los principios conversacionales de Grice en la reunión descrita; debatir sobre la metodología adecuada de gestión de diferentes tipos de reuniones.
- *Interacción*: trabajo individual y en grupo.

Pluri-tarea basada en un documento oral, con asunción de diferentes roles por los participantes

- *Material*: grabación de un fragmento de una serie de televisión en el que se narra el robo cometido en una vivienda.
- *Roles a asumir por los participantes*: víctimas del robo, vecinos, agentes de policía, peritos de la compañía de seguros, periodistas.
- *Tareas*: descripción oral de los hechos (*víctimas y vecinos*); entrevista a *víctimas y vecinos* (*policías, peritos y periodistas*); discusión oral y valoración de los hechos (*peritos*); redacción de un informe sobre los hechos (*policías y peritos*); redacción de una noticia de prensa sobre los hechos (*periodistas*).
- *Interacción*: trabajo en pares y en grupo.

Pluri-tarea basada en una combinación de documentos escritos y orales

- *Material*: texto escrito de la información aparecida en una revista on-line sobre una película cuyo estreno va a tener lugar próxima-

mente; texto escrito sobre la misma película aparecido en un periódico impreso; texto escrito sobre la misma película publicado en una enciclopedia *on-line*; texto escrito de la octavilla repartida por un grupo de personas disconformes con el contenido de la película en el estreno de la misma; grabación de una entrevista en televisión con los dos actores protagonistas de la película, grabación de las declaraciones de una persona que protesta contra la película.

- *Tareas*: comparar la información sobre la película en diferentes medios escritos; identificar los argumentos avanzados por las personas que defienden la película y por aquellas que protestan contra ella; debatir los argumentos expuestos a favor y en contra; redactar un texto escrito expresando la opinión personal al respecto.
- *Interacción*: trabajo en grupo.

Pluri-tarea basada en una combinación de documentos escritos y visuales

- *Material*: montaje gráfico reproduciendo las portadas de cuatro novelas de reciente publicación acompañada cada una de ellas de una breve reseña; pasaje tomado de una de las novelas en cuestión.
- *Rol asumido por los participantes*: miembros de un grupo de lectura.
- *Tareas*: realizar una preselección sobre la base del montaje gráfico; estudiar el texto e intentar adivinar a cuál de las novelas pertenece; seleccionar una de las cuatro novelas como próxima lectura del grupo.
- *Interacción*: trabajo individual y trabajo en grupo.

6. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Se aplicó a lo largo de los cursos una evaluación continua de tipo formativo, que permitió efectuar reajustes en la programación de acuerdo con las necesidades percibidas del alumnado. Se llevó a cabo una prueba final de destrezas.

7. PARTICIPACIÓN Y RESULTADOS

7.1. Curso 1 (octubre 2007-febrero 2008)

Asistencia:

- | | |
|---|----|
| – Alumnos que asistieron a más del 85% de las horas de clase: | 11 |
| – Alumnos que asistieron entre el 60% y el 85% de las horas de clase: | 10 |
| – Alumnos cuya asistencia no alcanzó el 60% de las horas de clase: | 3 |

Resultados individuales:

- Alumnos que obtuvieron evaluación global positiva en el curso: 21
- Alumnos que no obtuvieron evaluación global positiva en el curso: 3

7.2. Curso 2 (febrero-junio 2008)*Asistencia:*

- Alumnos que asistieron a más del 85% de las horas de clase: 13
- Alumnos que asistieron entre el 60% y el 85% de las horas de clase: 3
- Alumnos cuya asistencia no alcanzó el 60% de las horas de clase: 7

Resultados individuales:

- Alumnos que obtuvieron evaluación global positiva en el curso: 16
- Alumnos que no obtuvieron evaluación global positiva en el curso: 7

8. CONCLUSIONES

Esta experiencia ha permitido, en primer lugar, constatar la existencia de demanda de enseñanzas de Inglés a un nivel por encima de los tres niveles existentes en la actual ordenación académica de las escuelas oficiales de idiomas. En ambos cursos la demanda de plazas fue muy superior al número de plazas disponibles. Hay que resaltar que la demanda procedía no sólo de personas que acababan de finalizar sus estudios de Inglés en una escuela oficial sino también de numerosas personas que los habían cursado varios años antes. La consolidación de esta demanda debería dar pie al diseño de cursos de más larga duración y de objetivos más ambiciosos.

El elevado índice de asistencia así como el alto número de alumnos con evaluación positiva estarían relacionados con la adecuación efectiva del curso al nivel de los alumnos como usuarios de la lengua inglesa. El resultado de estos cursos encaja claramente en los parámetros establecidos en el MCER sobre cuáles son las pre-condiciones necesarias para trabajar en la enseñanza-aprendizaje de idiomas a un nivel efectivamente avanzado.

BIBLIOGRAFÍA

CANDLIN, C. & MURPHY, D. (eds.). (1998). *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7: Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (2002). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

NUNAN, D. (1998). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

NUNAN, D. (1998). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRABHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN ACCIÓN: EL CENTRO EUROPEO DE LENGUAS MODERNAS

Rosa M. Prieto Gallego
Subdirección General de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

1. HISTORIA

2. ESTRUCTURA DEL CENTRO

3. LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDADES

3.1. El programa de actividades 2004-2007

3.1.1. Los proyectos 2004-2007

3.1.2. Guías y materiales

3.2. El programa de actividades 2008-2011

4. CÓMO PARTICIPAR

4.1. Los coordinadores de proyectos

4.2. Talleres

5. RECURSOS

6. EL DÍA EUROPEO DE LAS LENGUAS, 26 DE SEPTIEMBRE

7. CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, en Austria, se estableció en 1994¹ y empezó a funcionar en 1995. En 2005, por lo tanto, el Cen-

¹ Se estableció como un Acuerdo Parcial del Consejo de Europa por medio de la Resolución (94)10 del 8 de abril de 1994 con ocho Estados miembros fundadores.

tro celebró su décimo aniversario. Esa fecha proporcionó una oportunidad para echar la vista atrás y reflexionar sobre los orígenes de este centro y volver a examinar el objetivo que le marcó el Consejo de Europa tras su fundación. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido aún la visibilidad del centro no es todo lo amplia que se desearía. Es por ello que este artículo intenta explicar los orígenes del mismo, la trayectoria recorrida y los planes de futuro de la institución para así poder acercar a los ciudadanos y específicamente a los docentes y formadores el importante papel que juega el Centro en el contexto europeo con esperanza de que su proyección pueda ser cada vez mayor.

1. HISTORIA

Tras el Consejo de la Haya de 1949 surge el Consejo de Europa, la organización política más antigua del continente, que consta de 46 Estados miembros. Nace con la misión de defender los derechos humanos y la democracia parlamentaria y fortalecer el Estado de derecho. El Consejo de Europa propone recomendaciones a los gobiernos de los países miembros básicamente en materia de derecho, salud, medios de comunicación, educación, cultura y deporte.

Mientras que la Unión Europea establece directrices que son instrucciones vinculantes para los gobiernos de los Estados miembros, el Consejo de Europa propone Recomendaciones, que son instrumentos jurídicos no vinculantes dirigidos a inspirar la legislación y las prácticas nacionales.

La orientación del Consejo de Europa en cuanto a la enseñanza de lenguas está orientada fundamentalmente a promover la diversidad lingüística y el plurilingüismo. El enfoque central del Consejo de Europa es que la enseñanza de lenguas es vital para fortalecer los valores democráticos y para potenciar la cohesión social; asimismo destaca que la diversidad lingüística europea es una riqueza que hay que conservar y cuidar.

Dentro de la IV Dirección General, Educación, Cultura y Tradiciones, Juventud y Deporte del Consejo de Europa se encuentra la División de Enseñanza y Política lingüística. Está compuesto por el Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz (Austria) y la División de Política lingüística y el Secretariado de la Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias con sede en Estrasburgo (Francia).

Como resultado de este trabajo, para promocionar la diversidad lingüística europea, la División de Política Lingüística ha desarrollado instru-

mentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas, instrumentos que resultan actualmente bastante familiares como el Marco común europeo de referencia para la lenguas, el Portfolio o la descripción de niveles de competencia lingüística.

Las responsabilidades fundamentales de la División de Política Lingüística son la elaboración de políticas e instrucciones para promover la diversidad lingüística y el plurilingüismo y el desarrollo de la planificación de políticas y herramientas de referencia para el establecimiento de niveles de competencia.

El papel y las actividades de esta División son complementarios con las del Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz. El CELM, que forma parte del Acuerdo Parcial ampliado del Consejo de Europa, fue creado en 1994 con el objetivo de promover el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en Europa. En la actualidad está formado por 34² Estados miembros.



Su misión es apoyar a los Estados miembros en la puesta en práctica de sus políticas educativas teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa. Desde el CELM se intenta promover enfoques innovadores y difundir las buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas modernos.

El trabajo del CELM se realiza por medio de programas de cuatro años de duración donde se desarrollan proyectos organizados en los que cooperan expertos europeos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

² Albania, Alemania, Andorra, “Antigua República Yugoslava de Macedonia”, Armenia, Austria, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Montenegro, Noruega, Polonia, Reino Unido, República checa, Rumanía, Suecia, Suiza.



Estos programas cuatrienales consisten en una serie de talleres, conferencias y proyectos de investigación a los que se invita a los participantes de los Estados miembros del CELM. Habitualmente acude un participante por Estado miembro. Estos encuentros son una plataforma para reunir y difundir información, a la vez que se estimula el debate y se capacita a expertos docentes para que actúen como multiplicadores en temas relacionados con la enseñanza de idiomas. Así pues, el CELM es un instrumento para mantener una red de colaboración europea entre formadores de profesores, investigadores, docentes y cargos directivos de las administraciones educativas.

A lo largo de la duración de cada proyecto se establecen encuentros o talleres, coordinados y dirigidos por un equipo internacional de expertos, que pueden tener diferentes objetivos, entre otros, iniciar proyectos, evaluar su progreso o presentar resultados. En algunos casos el objetivo puede ser formar al profesorado, o a formadores de profesores o capacitar a diseñadores de currículo, según sea el caso. La comunicación en los talleres se lleva a cabo en las dos lenguas oficiales del CELM –francés e inglés–, aunque se intenta fomentar la presentación de proyectos en otras lenguas de los diferentes Estados miembros.

2. ESTRUCTURA DEL CENTRO

La Junta directiva

Es el órgano ejecutivo del Centro y está formado por un representante de cada Estado miembro. Esta Junta define y adopta la programación del centro, que, como ya se ha mencionado, se realiza a medio plazo en períodos de cuatro años. Asimismo la Junta Directiva supervisa la puesta en marcha de los proyectos y el control de los recursos del centro y emite un informe sobre las actividades del centro para el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

La presidencia de la Junta directiva

Es un comité formado por el presidente de la Junta, los dos vicepresidentes y cuatro vocales. Este comité está dedicado a supervisar el trabajo diario del Centro. Se reúne dos o tres veces al año y decide el programa anual de actividades.

El Comité de selección

Las agencias oficiales de cada Estado miembro seleccionan un comité responsable de la designación de los participantes para tomar parte en las actividades del Centro.

Los puntos de contacto: información y difusión

Los puntos de contacto del CELM son las agencias de cada Estado miembro encargadas de difundir los productos, actividades e información sobre su trabajo a través de redes nacionales. En el caso de España el punto de contacto nacional se encuentra en la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, donde se puede recabar la información necesaria sobre actividades específicas. Desde esta oficina se traslada la información a los contactos establecidos en las diversas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas españolas.

3. LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDADES

Después de varios años de trabajo y de dedicar el primer programa de actividades a sentar las líneas de trabajo para el futuro apareció en 2003 la propuesta para el segundo programa del período 2004-2007 con unas líneas claramente definidas y un hilo conductor que marcaría el trabajo del cuatrienio: *Los idiomas para la cohesión social –la enseñanza de lenguas en una Europa multilingüe y multicultural*.

3.1. El programa 2004-2007

Este programa se centraba en el papel que juega el aprendizaje de idiomas para alcanzar una mayor comprensión entre los ciudadanos europeos y fomentar así el respeto mutuo, ofreciéndoles las competencias comunicativas e interculturales necesarias para tener una participación social completa.

Los proyectos de esta segunda etapa se clasificaron en cuatro grandes grupos que correspondieron a los principales temas de interés en el área de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, según las líneas marcadas por el Consejo de Europa:

- Cómo enfrentarse a la diversidad lingüística y social: planificación, perfiles y materiales.
- La comunicación en una sociedad multicultural: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- El desarrollo profesional y las herramientas de referencia para los profesores de idiomas.
- Enfoques innovadores y nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Dentro de este cuatrienio se llevaron a cabo 21 proyectos. Los resultados fueron presentados en un Congreso en septiembre de 2007, cuyo tema central también fue *Las lenguas para la cohesión social*. Este foro, al que acudieron 250 expertos europeos y de otros continentes, marcó la finalización del segundo programa de actividades del centro 2004-2007. Los coordinadores presentaron los resultados de sus proyectos que fueron acogidos con gran interés. Todos los resultados de los proyectos y las comunicaciones de los expertos se encuentran en el sitio web: www.ecml.at/conference.

Por poner un ejemplo de la actividad anual del CELM, a lo largo del año 2007 se organizaron 20 encuentros en Graz con un total de 505 participantes. De estos hubo cuatro talleres (135 participantes); doce reuniones de expertos (79 participantes); tres reuniones de organización (50 participantes) y un congreso (250 participantes). Asimismo, otros siete encuentros nacionales y regionales con un total de 324 participantes tuvieron lugar en siete de los Estados miembros del CELM. El centro tiene una estructura pequeña, por ello cuenta con que cada estado ha de poner en marcha mecanismos de difusión, para que estas actividades sean conocidas por todos los sectores educativos de cada país. Tanto a nivel estatal como a nivel autonómico, los departamentos de educación deben fomentar cursos de formación en los que colaboran participantes ya formados en proyectos del Centro y que se pueda crear así un efecto cascada para aumentar la proyección de los materiales elaborados en el centro y la difusión de las innovaciones educativas en política lingüística.

3.1.1. Los proyectos 2004-2007

Algunos de los proyectos más destacados del programa de actividades 2004-2007, que ya han concluido con la elaboración de manuales y guías de apoyo al profesorado, se reseñan a continuación.

El proyecto sobre el currículo integrado denominado ENSEMBLE (*Whole-School Language Profiles and Policies*) se basa en cómo poner en funcionamiento un currículo integrado en un centro docente, con la creación de un catálogo de buenas prácticas, y un conjunto de herramientas para la implementación de políticas lingüísticas integrales. Está dirigido a jefes de departamento de las diversas áreas del conocimiento. Se puede consultar en la página web del proyecto³: Los materiales desarrollados durante el taller y los casos presentados por los miembros del grupo también están detallados en la web⁴.

El proyecto LEA sobre la percepción del docente de lenguas (*Language Educator Awareness*) estudia cómo mejorar la dimensión plurilingüe y pluricultural en la formación de los profesores de lenguas. En algunos talleres dentro del proyecto se ha llevado a cabo la explotación didáctica de historias personales o biografías lingüísticas y educativas, para hacer reflexionar a los participantes sobre la identidad como algo único y también como algo con una dimensión plural, que nos conduce a una renovación permanente. Las biografías sirven para ilustrar la cualidad de ser único de cada miembro de un grupo de forma sencilla. La reflexión sobre uno mismo se enfrenta a la opinión de los otros miembros del grupo. Se establece así uno de los primeros pasos hasta lograr la comprensión de la competencia plurilingüe e intercultural y por su importancia educativa.

Otro ejemplo de proyecto, el denominado ELP_TT (Formación de profesores para el uso del Portfolio europeo de las lenguas, PEL), dirigido por David Little, está dirigido a profesores y formadores para promover la puesta en marcha del Portfolio en los Estados miembros. Se explica el potencial pedagógico del PEL y se discuten las implicaciones del Marco (MCRE) y del uso del PEL en la formación del profesorado de lenguas, detallando las experiencias de Suiza y Finlandia.

El proyecto ICOPROMO, sobre el papel de la competencia intercultural para una mejor movilidad profesional, (*Intercultural competence for professional mobility*) se centra en el diseño de materiales para formación de

³ <http://www.ecml.at/mtp2/ENSEMBLE/Default.htm>.

⁴ http://www.ecml.at/mtp2/ENSEMBLE/html/Ensemble_E_mat.htm.

graduados en ciencias sociales, empresarios y empleados cuyo ámbito profesional requiere interacciones interculturales. Contiene actividades para el desarrollo de la competencia intercultural.

El proyecto BLOGS, diarios en la red para la enseñanza de idiomas (*Web Journals in Language Education*), dirigido a formadores de profesores, profundiza en el uso de blogs para promover la escritura intercultural y colaborativa entre los alumnos de Enseñanza Secundaria. Se explora el prototipo de las plataformas educativas que se desarrollaron para el proyecto que es un recurso para uso libre.

Algunos proyectos se originaron en el segundo programa de actividades y han extendido su desarrollo temporal. Es el caso de EPOSTL (Portfolio europeo para futuros maestros de idiomas). Surgió como continuación a un proyecto anterior, el FTE, (De Perfil a Portfolio: un marco para la reflexión dentro de la formación del profesorado de idiomas). Es una herramienta de reflexión para la formación de los futuros profesores de idiomas sobre sus conocimientos y habilidades didácticas. Este proyecto ha sido muy significativo y su interés es tanto que hay un desarrollo que se continúa en el tercer programa de actividades. Surgió del deseo de desarrollar un portfolio didáctico para futuros profesores que se ocupara del tema de la armonización de la formación del profesorado en Europa. Se desarrolló partiendo de las reflexiones sobre el Marco, el PEL y el proyecto financiado por la Comisión Europea, *Perfil europeo para la formación de los profesores de lenguas*.

3.1.2. Guías y materiales

El material resultante de los proyectos suelen ser herramientas, guías y fichas de trabajo para el profesorado que son muy útiles y están destinadas a la reflexión sobre la docencia y la mejora de las metodologías utilizadas. A modo de ejemplo podemos señalar el manual *The TrainEd Kit*, (Primeros pasos en formación del profesorado: una guía práctica) de Matei, Bernaus, Heyworth, Pohl y Wright. Junto al manual para aquellos formadores que empiezan dentro del campo de formación del profesorado se incluye un CD-ROM con 60 fichas de trabajo que se pueden usar como actividades en cursos de formación, así como Presentaciones PowerPoint que pueden ser adaptadas al entorno de formación indicado.

3.2. El programa de actividades 2008-2011

El tercer programa de actividades del CELM lleva por título *Reforzar el papel de los profesionales de la enseñanza de lenguas: Competencias, redes, impacto y calidad*. Este nuevo programa tiene cuatro hilos conductores:

- A. Evaluación.
- B. Continuidad en el aprendizaje de idiomas.
- C. Enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera.
- D. Educación plurilingüe.

Este programa surge en un contexto de grandes iniciativas en el terreno de la educación por parte del Consejo de Europa y de la Unión Europea. Destaca la elaboración de un indicador europeo de Competencia lingüística, el programa para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (2007-2013), los objetivos de la Estrategia de Lisboa en educación y formación, el Año Europeo del Dialogo intercultural (2008) y la designación de 2008 como el Año Internacional de las Lenguas por Naciones Unidas. Es un momento en el que los profesores han de contribuir a los exigentes procesos de reforma de la educación nacional y enfrentarse a importantes desafíos, como la enseñanza basada en estándares y la evaluación orientada a los resultados, una mayor autonomía de las instituciones educativas, un aumento de la diversidad étnica y cultural entre el alumnado y el desarrollo de la educación a lo largo de la vida.

Por todo ello, los hilos conductores de este tercer programa se han seccionado para ayudar a los profesionales de los idiomas que forman parte de los procesos descritos anteriormente al tratar unos temas básicos, el plurilingüismo, y temas polémicos como la evaluación, la continuidad en el aprendizaje de idiomas y el papel del contenido en la enseñanza de idiomas. Estas líneas cubren las prioridades identificadas por los países miembros del Centro con respecto a su política lingüística.

Hasta ahora los proyectos se iniciaban a principios del cuatrienio, pero en el programa de actividades 2008-2011 se están llevando a cabo proyectos bianuales (2008-2009 y 2010-2011). Se enumeran a continuación los proyectos seleccionados para el cuatrienio 2008-2001.

Evaluación	Enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera
Pilotaje y puesta en marcha del Portfolio Europeo para futuros profesores de Idiomas (EPOSTL2).	Enseñanza basada en contenidos para niños (EPLC).
Por una cultura de la evaluación entre los profesionales de las lenguas (ECEP).	Desarrollo curricular para el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (CLIC-CD).
Evaluación del grado de alfabetización de niños con relación al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (AYLLit).	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera con otras lenguas diferentes del inglés –Iniciación (CLIL-LOTE-START).
Directrices para la evaluación de idiomas en la universidad (GULT).	Buenas prácticas para el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera con otras lenguas diferentes del inglés –Iniciación (CLIL-LOTE-GO).
Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Escala de estimación de niveles para profesores (CEF- ESTIM).	Enseñanza basada en contenidos y la percepción plurilingüe/cultural (ConBaT+).
Formación de calidad desde la base (Qualitraining2).	
Formación para adecuar los exámenes de idiomas al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.	
Continuidad en el aprendizaje de idiomas	Educación Plurilingüe
Desarrollo de destrezas de escritura en línea (DOTS).	Un marco de referencia para enfoques plurales (CARAP).
El Portfolio Europeo de las lenguas en la escuela integrada (ELP-WSU).	Lenguas minoritarias, lenguas colaterales y educación bi/plurilingüe (EBP-ICI).
Formación de profesores para el uso del Portfolio Europeo de las lenguas (ELP-TT2).	Enseñanza en idiomas mayoritarios como base a una ecuación pluricultural (MARILLE).
Exploración de las aplicaciones más novedosas de la tecnología de la Red en el aprendizaje de lenguas orientado a la formación y capacitación profesional.	Asociaciones de idiomas y apoyo colaborativo (LACS).

4. CÓMO PARTICIPAR

Hay varias formas de participar en las actividades del CELM ya sea como coordinador de proyecto, como experto nacional a petición del centro o como asistente a los talleres.

4.1. Los coordinadores de proyectos

En primer lugar hay una fase en cada programa cuatrienal en la que se busca a expertos en enseñanza y aprendizaje de idiomas que deseen hacer propuestas para poner en marcha y coordinar proyectos conjuntos según sus áreas de interés; o formar parte de proyectos como miembros del equipo coordinador. Se espera que los participantes tengan la capacidad de difundir la información y hacer partícipes a un amplio grupo de docentes en su país. Para cada proyecto hay un equipo de coordinación que suele estar formado por cuatro o cinco académicos de diferentes Estados miembros.

4.2. Talleres

El CELM edita un calendario de actividades anual donde se contemplan los talleres y encuentros previstos para cada proyecto. Algunas semanas antes del encuentro se envían las solicitudes de participación a los puntos de contacto de los Estados miembros y desde allí se difunde la convocatoria a través de los canales de difusión de las Consejerías de Educación (centros de profesores, boletines, etc.) entre los docentes. Cualquier docente, experto o investigador puede optar a participar en estas convocatorias. Cada Estado miembro puede enviar un representante al taller. El comité de selección de cada país selecciona y designa al candidato. El Centro cubre los gastos de desplazamiento y estancia del participante durante el taller. La duración de los talleres suele ser de dos o tres días.

Uno de los factores destacables en el proceso de selección es la capacidad de difusión del candidato o candidata. Existe un modelo de solicitud disponible para cada taller que se ha de completar en inglés o francés y con el mayor detalle posible, sobre todo en los puntos referidos a la experiencia profesional. Los participantes en estos talleres son seleccionados por una Comisión de Valoración, basándose en el perfil que el coordinador de cada proyecto concreto establece para el taller. Entre los aspectos que se valoran son:

- Formación Universitaria especializada en el área de docencia solicitada.
- Experiencia profesional.

- Función o puesto que ocupa actualmente.
- Naturaleza de esa función (capacidad de difusión).
- Formación especializada de relevancia para el tema del taller.

Es requisito indispensable dominar una de las lenguas del taller y siempre se tiene muy en cuenta la capacidad de difusión y los planes concretos del experto participante para difundir los resultados del encuentro posteriormente. Básicamente se selecciona al candidato que más se ajuste al perfil especificado por el equipo coordinador del proyecto. En la página web del Ministerio de Educación de España se van actualizando las llamadas para nuevos talleres y desde allí se facilitan a los docentes y expertos interesados la información específica de cada taller y las solicitudes de participación, que se han de completar en inglés o francés. Es un procedimiento muy sencillo que se realiza por correo electrónico.

La función de los participantes una vez concluida su participación en el taller no acaba ahí sino que, dependiendo de la temática del proyecto, participa en la investigación propuesta, y además tienen el encargo de difundir en su ámbito de competencias el proyecto y su proyección. Dentro del mes siguiente a la finalización del taller se envía un informe al punto de contacto del CELM en el Ministerio de Educación. Al cabo de un año de la finalización del encuentro se remite un segundo informe al Centro, indicando las actividades que se han realizado en el país de origen por parte del participante para difundir el proyecto, de forma que se pueda evaluar la difusión de los resultados del proyecto y su aplicación.

5. RECURSOS

Entre los recursos que ofrece el Centro de idiomas modernos de acceso para todos destacan el Centro de documentación y recursos, una biblioteca de referencia sobre temas de metodología de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Incluye recursos relacionados con actividades del CELM, trabajos publicados por el Consejo de Europa y la colección *John Trim*. En 2004 John Trim, quien fuera director de los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa desde 1971 a 1997, y supervisor de los proyectos de estas tres décadas desde el *Nivel umbral (Threshold Level)* hasta el Marco Común de Referencia Europeo, donó al CELM su colección privada, que incluye materiales sobre los trabajos realizados por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa en el período 1971-1997 y múltiples recursos sobre metodología educativa.

Entre las colecciones relacionadas con las actividades del CELM, con más de 4.200 recursos catalogados, destacan la colección de publicaciones

de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, publicaciones, informes y estudios.

En la sección *Publicaciones y resultados de proyectos* se presentan los resultados de los diferentes programas de actividades del Centro incluyendo publicaciones, CD-ROM, informes y sitios web de los proyectos.

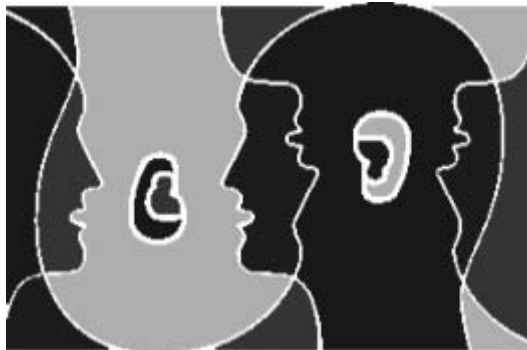
Asimismo, el CELM realiza una publicación digital cuatrimestral, la *Gazette⁵ europea de las lenguas*, que ofrece noticias de actualidad sobre los actos, proyectos y recursos del Centro y de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa.

Existe también un catálogo en línea, que es una herramienta que ofrece notas bibliográficas de los trabajos del centro de documentación y recursos del CELM.

6. EL DÍA EUROPEO DE LAS LENGUAS, 26 SEPTIEMBRE

Tras la celebración en 2001 del *Año europeo de las Lenguas*, auspiciado por el Consejo de Europa, se instituyó la celebración anual del Día Europeo de las Lenguas, por el Comité de Ministros el mismo año. Sus fines son:

- Hacer notar a la opinión pública la importancia del aprendizaje de idiomas.
- Aumentar la percepción y apreciación de todas las lenguas que se hablan en Europa.
- Fomentar el aprendizaje permanente de las lenguas a lo largo de la vida.



⁵ <http://www.ecml.at/doccentre/doccentre.asp?t=gazette>

Su objetivo es que en esta fecha instituciones y centros de enseñanza de idiomas de toda Europa organicen actividades de todo tipo para promover el aprendizaje de lenguas. Estos actos sirven como punto de encuentro e intercambio de experiencias en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Estas actividades pueden consistir en celebraciones de mesas redondas, certámenes de poesía, conferencias, talleres de todo tipo, viajes con alumnos, concursos...

El día de celebración, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, se organiza de una manera descentralizada y flexible, de acuerdo con las necesidades y recursos de los Estados miembros.

El Consejo de Europa no emite directrices para su organización: cualquiera puede contribuir a la celebración de este día tomando parte en actividades u organizando estas actividades desde los centros y las administraciones educativas. El Consejo de Europa centraliza toda la información de manera que todos los centros y los docentes puedan incluir sus actividades en la página web y consultar el resto de las actividades registradas.

El 26 de septiembre de 2008 se celebró la octava edición del Día Europeo de las Lenguas (EDL) en Europa. A final del año 2007 se habían contabilizado 650 actividades de celebración en treinta y cuatro países europeos (además de Brasil y EEUU) que se encuentran en la base de datos del Día Europeo de las Lenguas en la web del Consejo de Europa⁶.

El CELM contribuye a esta celebración, conjuntamente con la División de Política Lingüística de Estrasburgo y con los puntos focales de los organismos de los países miembros. Organiza un programa especial de actos, alberga la página web del EDL y se encarga de distribuir el material de promoción. A raíz de estas celebraciones, en el sitio web del EDL se han ido estableciendo bases de datos de actividades relacionadas con las lenguas, como por ejemplo aquella en la que se anima a participantes de todos los estados a enviar palabras que son específicas de su lengua y a las que ninguna traducción puede realmente hacer justicia. Ya existen unos 300 ejemplos en esta página.

7. CONCLUSIÓN

La cooperación con organismos multilaterales a veces resulta abstracta para la sociedad civil. En el caso del Consejo de Europa todas las activida-

⁶ Se pueden encontrar detalles de actividades en www.coe.int/edl.

des que parten de este organismo tienen como objetivo acciones dirigidas al apoyo de la construcción europea como conjunto de sociedades plurilingües y pluriculturales abiertas y tolerantes. Es por ello un buen ejemplo de apropiación institucional de un concepto. El plano más tangible de la cooperación europea para fomentar un modelo social plurilingüe se encarna en este Centro. Por ello, lo más destacable de la participación española en el Centro Europeo de Lenguas Modernas es el constante intercambio de experiencias. La participación de los docentes y expertos españoles en los proyectos indicados aporta a nuestro país la posibilidad de participar en un foro de reflexión sobre políticas educativas de aprendizaje de idiomas que cuenta con los mejores especialistas internacionales del tema.

Las universidades españolas, las comunidades autónomas, los centros de formación permanente como las Escuelas Oficiales de Idiomas y los centros de formación del profesorado, entre otros, pueden por medio del CELM establecer redes de colaboración en el ámbito europeo y proponer programas o proyectos conjuntos de interés que van desde el desarrollo profesional de docentes y formadores por medio de conferencias, seminarios, proyectos de investigación, intercambios, prácticas y la creación de herramientas de referencia a través de la elaboración de materiales y la aplicación de enfoques tecnológicos innovadores. Se abre una nueva vía para fomentar una verdadera educación plurilingüe en la Europa del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE/INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos (+16)*. Madrid.

Los documentos editados por el Consejo de Europa se encuentran también disponibles en su página web: www.coe.int

Todos los proyectos mencionados en el presente capítulo están disponibles en la página web del Centro de Lenguas Modernas de Graz: www.ecml.at

USOS DEL MCER Y DEL PEL EN LA EVALUACIÓN DE CLASIFICACIÓN, DIAGNÓSTICO, PROGRESO Y APROVECHAMIENTO

Ángeles Ortega Calvo

Subdirección General de Ordenación Académica. Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

1. TIPOS DE EVALUACIÓN EN LAS EOI Y EN EL MCER

2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

2.1. Descriptores. Requisitos, tipos, formatos, usos y desarrollos

2.2. Pruebas. Requisitos, tipos, formatos

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Según un estudio llevado a cabo por el Consejo de Europa en 2005, la evaluación y la certificación destacan entre los usos más extendidos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por delante del desarrollo de currículos y programaciones; asimismo, y a nivel institucional, son los evaluadores y examinadores quienes, entre todos los usuarios del MCER encuestados, lo encuentran más útil para su práctica¹. Mientras que la importancia del MCER para la certificación en el ámbito europeo es evidente², el

¹ Martyniuk 2005: 4. Consultar en www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Survey-results.pdf.

² De hecho, el fin original del MCER fue el de “facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esta forma permitir la comparación entre sistemas” (cfr. versión española, p. 182).

uso de este documento en otros procesos de evaluación reviste también un gran interés, en especial para las Escuelas Oficiales de Idiomas, cuyo alumnado tiene unas características que en muchas ocasiones hacen difícil su ubicación en el curso adecuado, el seguimiento del progreso de su aprendizaje, la comprobación del aprovechamiento al final de un curso, e incluso el diagnóstico puntual del estado de sus diversas competencias.

Además de las ventajas que pueden aportar éste y otros proyectos del Consejo de Europa en dichos procesos de evaluación, hay que señalar el hecho de que las nuevas enseñanzas de EOI han incorporado el enfoque recogido en el MCER y el currículo desarrollado en la normativa básica establece unos objetivos y competencias definidos, para cada nivel curricular, en prácticamente los mismos términos que los descriptores de las escalas correspondientes en el Marco³. Por tanto, parece lógico que el MCER sea un recurso imprescindible en nuestra práctica evaluativa. Lo mismo cabe decir, como veremos en las páginas que siguen, del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y de otros documentos específicos –la *Guía* para examinadores o el *Manual* para relacionar exámenes de idiomas con el MCER– que el Consejo de Europa ha diseñado para facilitar la labor de evaluadores y examinadores y coordinar sus esfuerzos por alcanzar una mayor transparencia y coherencia en los procesos de evaluación y en el tratamiento de sus resultados.

Una de las ventajas más importantes a las que aludíamos es que el enfoque y los niveles comunes de referencia del Marco posibilitan, como en este mismo se indica, “*la relación entre sí de formas distintas de evaluación*”⁴. En este sentido, ofrece una base no sólo para relacionar sistemas nacionales e institucionales, sino también para “*planear los objetivos de exámenes concretos y de módulos de cursos*”, así como para integrar evaluaciones que valoran “*elementos radicalmente distintos, incluso cuando pretenden abarcar los mismos ámbitos*”⁵. La base que el MCER ofrece es un “*esquema descriptivo que intenta categorizar de forma práctica el uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que ayude a los alumnos a poner en funcionamiento la capacidad lingüística comunicativa que queremos fomentar*”.

Estas palabras tienen importantes implicaciones. La primera es que se trata de un esquema meramente descriptivo: **no ofrece recetas ni soluciones**

³ Véase el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁴ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa/MECD/Anaya. Madrid. 2002, p. 178.

⁵ Op. cit., p. 182, de donde se ha tomado también la cita siguiente.

prefabricadas ni nos exime de nuestra responsabilidad como evaluadores en la toma de decisiones con respecto a para qué, qué, cuándo y cómo evaluar e interpretar los resultados de esa evaluación. El MCER, el PEL, la Guía o el Manual no son instrumentos prácticos de evaluación *per se*, sino una referencia a partir de la cual podemos diseñar, aplicar y validar sistemas significativos y operativos en nuestro propio contexto. La segunda implicación es que estaríamos ante una evaluación que, sea del tipo que sea, tiene como fin **recoger una serie de datos relevantes y fiables sobre la capacidad de los alumnos para comunicarse** en las lenguas que han decidido estudiar. La última –y más importante– derivación de este enfoque es que **el alumno es el centro** de nuestra práctica profesional y que la evaluación gira en torno al progreso y al producto de su aprendizaje, a sus necesidades, capacidades y logros; por tanto, la evaluación siempre tiene que tender a estos fines y tiene que ser **una evaluación para el aprendizaje**, para que el alumno sepa qué es capaz de hacer en otras lenguas, qué le queda por aprender según los objetivos que se ha fijado y para que pueda informar a otros sobre ello a los efectos personales, públicos, académicos o profesionales oportunos.

1. TIPOS DE EVALUACIÓN EN LAS EOI Y EN EL MCER

Una evaluación al servicio del aprendizaje requiere, en primer lugar, el establecimiento y declaración expresa de los fines que se persiguen con dicha evaluación, fines que deben coincidir con las necesidades del alumno. A lo largo de su proceso de aprendizaje, él mismo, su profesor, o sus compañeros pueden llevar a cabo distintos procesos de evaluación para medir el grado en que va adquiriendo las distintas competencias y va poniendo éstas en funcionamiento para el desarrollo de las diversas actividades de recepción (comprensión oral y de lectura), producción (oral y escrita), interacción (oral y escrita) o mediación (en sus múltiples modalidades) que demandan distintas situaciones de comunicación en función del nivel correspondiente.

En las EOI, y aparte de la evaluación conducente a la certificación oficial del nivel de competencia, de la que no vamos a tratar aquí, se suelen realizar, si consideramos su finalidad, los tipos de evaluación recogidos en la Tabla 2 junto con sus características principales. Las columnas tercera y cuarta muestran los responsables de organizar la evaluación y los procedimientos más usuales que hemos seguido en la red de EOI para cada fin evaluativo:

TIPO	FIN/DESTINATARIOS	RESPONSABLES	PROCEDIMIENTOS
Clasificación	<i>Ubicar a cada alumno de nuevo ingreso en el correspondiente curso de cada nivel.</i>	Departamento	Prueba de nivel
Diagnóstico	<i>Detectar el estado puntual de las diversas competencias de cada alumno para establecer y tratar sus necesidades de aprendizaje.</i>	Profesor	Controles puntuales
Progreso	<i>Comprobar el estado del aprendizaje del grupo con respecto a la programación para introducir las mejoras necesarias.</i>	Profesor Departamento	Pruebas tri/cuatrimestrales
Aprovechamiento	<i>Comprobar, para cada alumno, la adquisición de las competencias recogidas en la programación para el curso correspondiente y promocionar al alumno al curso siguiente.</i>	Profesor Departamento	Pruebas finales

Tabla 1. Tipos de evaluación en las EOI.

¿Hasta qué punto es satisfactoria esta práctica evaluativa? ¿En qué medida, y cómo, se puede mejorar nuestra evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento con la ayuda del MCER? Según en él mismo se señala (cap. 9.1), las tres maneras principales de utilizar el Marco como recurso de evaluación son las siguientes:

- *Para especificar el contenido de pruebas y exámenes: lo que se evalúa.*
- *Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje: cómo se interpreta la actuación.*
- *Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados: cómo se pueden realizar las comparaciones.*

Para ello el Marco debe complementarse con instrumentos como el PEL, la *Guía* para examinadores o el *Manual* para relacionar exámenes de

idiomas con el MCER. A su vez, cada uno de los fines reseñados nos remite al propio Marco y a sus diferentes secciones, empezando por su enfoque general, orientado a la acción, y a las diferentes actividades comunicativas y las distintas competencias que permiten llevarlas a cabo, para cada nivel. Se trata de consultar las diferentes categorías que el Marco incluye –y que nuestro currículo recoge– a la hora de diseñar instrumentos para una *evaluación comunicativa*. O, en consonancia con el enfoque adoptado en el Marco y en el currículo, una *evaluación accional*.

Una evaluación derivada del *enfoque accional* reclama la valoración de lo que el alumno es *capaz de hacer* en el idioma y, por tanto, ya desde una evaluación de clasificación habrá que atender a estas capacidades, entre las que los conocimientos puramente formales son sólo una pequeña porción de dichas competencias. Se trata, en todos los casos, de organizar una evaluación que nos aporte los datos suficientes y relevantes para decidir si el alumno alcanza los *objetivos de actuación* correspondientes (al tramo, al curso, al nivel) y ello supone tener programaciones basadas en *objetivos de actuación* (para cada tramo, curso y nivel) según éstos pueden desprenderse del currículo y, en última instancia, del Marco.

El Marco presenta una relación no exhaustiva de veintiséis tipos de evaluación a partir de distinciones con respecto a *qué y para qué* se evalúa, *quién* evalúa o *cómo* y *cuándo* se lleva a cabo el proceso⁶. Estas categorías se entrecruzan en muchos casos, como sucede también en las EOI, en las que, por ejemplo, se puede hacer una evaluación de aprovechamiento mediante pruebas o mediante una apreciación, sistemática y bien fundada, del profesor, lo que demandará el uso de ciertos protocolos de evaluación, incluyendo los criterios pertinentes, y su aplicación en los momentos oportunos.

Algunos de los tipos de evaluación recogidos en el Marco pueden no interesarnos por cuanto que parecen responder a las necesidades de contextos distintos a los nuestros; por ejemplo, una evaluación *con referencia a la norma*, RN, (por oposición a la evaluación *con referencia a un criterio*, o RC) supone una comparación de las capacidades de unos alumnos con las de otros y el resultado es un ranking en el que la posición que cada uno ocupa depende de las posiciones del resto de los alumnos. Por su parte, en la modalidad *con referencia a un criterio* cada alumno es evaluado en función de su capacidad con respecto a los criterios de evaluación declarados y no se da, por tanto, ningún tipo de competición⁷. Nuestros alumnos, no importa en qué

⁶ Capítulo 9.3.

⁷ Una modalidad de evaluación RN es la que se lleva a cabo, por ejemplo, en los procesos de acceso a la función pública docente, en los que hay que seleccionar un grupo entre los diversos opositores o candidatos. En estos procesos evaluativos, la nota de corte, de “aprobado”, o calificación mínima no es el tradicional 5 sino la puntua-

número de ellos, pueden obtener un certificado oficial o promocionar de un curso a otro si cumplen con los criterios establecidos. Sin embargo, en muchos de estos últimos procesos de evaluación tendemos inconscientemente a juzgar la actuación de un alumno por referencia a la actuación del que hemos evaluado antes o después, con lo que estamos introduciendo en una evaluación que debería ser RC prácticas de una modalidad RN y, por tanto, restándole mucha equidad, validez y fiabilidad a la evaluación. Volveremos, por tanto, a los tipos de evaluación recogidos en el Marco en la medida en que pueden aclarar, y mejorar, nuestras propias prácticas.

En el capítulo 9 del MCER, dedicado en exclusiva a la evaluación, se nos recuerda que este término se utiliza en dicho capítulo “*con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario*”. Esto enlaza con la evaluación que hacemos en las EOI incluso cuando no se trata de una evaluación de certificación, por cuanto que el enfoque del currículo, como el del Marco, está orientado a la *acción* y lo que interesa evaluar en cada caso es el grado en que el alumno domina, en el uso, las diversas competencias implicadas dependiendo del nivel. Desarrollaremos este punto en los apartados siguientes, tras hacer un análisis de las características más sobresalientes de los tipos de evaluación o *formas de evaluación* que el Marco recoge en su Cuadro 7:

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Tabla 2. Tipos de evaluación recogidos en el MCER.

ción obtenida por el candidato que hace el número de plazas totales para las que se ha hecho la convocatoria. Así, si se convocan 20 plazas, el opositor con la vigésima mejor calificación establece la nota de corte, mientras que el candidato con la vigésimo-primer mejor calificación, aunque ésta pueda ser muy alta, no ha obtenido plaza y, por lo tanto, no ha superado o “aprobado” este proceso de evaluación.

Sin duda, la mayoría de estas formas de evaluación nos resultan muy familiares; hemos trabajado con ellas, las hemos aplicado en distintos procesos y hemos tomado decisiones, algunas de mucha envergadura, a partir de los resultados obtenidos en esos procesos. Ahora bien, algunas siguen planteándonos problemas de diversa índole y, en todos los casos, existe un sentimiento generalizado de que hay que conseguir aún más validez, fiabilidad, viabilidad y equidad en las evaluaciones que hacemos: aún tenemos alumnos mal ubicados tras una “prueba de nivel”, que, por lo demás, va a beneficiar a muy pocos estudiantes pues la superación de esta prueba no garantiza el acceso a las enseñanzas sino en función de las plazas disponibles, que suelen ser escasas; diagnosticar el estado puntual de las diversas competencias del alumno para establecer sus necesidades de aprendizaje es un proceso engorroso y que no se sabe bien cómo hacer si no es a través del control –muchas veces “sorpresa”– sobre aspectos puramente formales de la lengua; el progreso del aprendizaje se confunde en ocasiones con el aprovechamiento al final de un curso y, en ambos casos, se utilizan instrumentos y criterios de evaluación más propios de unas pruebas de certificado que de la modalidad que se pretendía evaluar; hay problemas, en fin, con lo que entendemos por conceptos como *evaluación continua*, *evaluación objetiva*, o *evaluación analítica*, por citar sólo unos ejemplos. En resumen, debemos reflexionar aún más sobre si la evaluación que hacemos cumple los requisitos mínimos de calidad y, con ello, nos permite tomar las decisiones justas y adecuadas en cada momento y para cada alumno.

El Marco nos puede ayudar mucho en esa reflexión, tanto acerca del cumplimiento de dichos requisitos en la evaluación que hemos venido haciendo como sobre las maneras más idóneas de asegurar en el futuro la calidad de la evaluación dependiendo de su fin específico. Demos un rápido repaso a los tipos de evaluación recogidos en el MCER y a los aspectos que más pueden interesarnos de los mismos.

Del Tipo 1 interesa destacar que la diferencia entre el *aprovechamiento* (con respecto al contenido de un curso) y el *dominio* (como capacidad de desenvolverse en el mundo real) no debería ser muy grande en un contexto educativo como el nuestro, en el que se parte de las necesidades comunicativas reales, presentes o futuras, del alumnado. En estos contextos, según señala el Marco⁸, la evaluación de aprovechamiento “*tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente*”. Por su parte, la evaluación de dominio “*ofrece al alumno*

⁸ MCER: 184.

la oportunidad de mostrar lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento”⁹.

Aunque existe una amplia gama de posibilidades de implementación curricular, uno de los desarrollos naturales de nuestros currículos podría ser una programación de cursos por objetivos en la que, adecuándose a lo que se debe aprender y a cómo y cuándo se aprende, se secuenciaran las competencias que van a permitir al alumno desenvolverse en el mundo real en actividades de recepción, producción, interacción y mediación. A este respecto, y teniendo en cuenta que debemos distinguir *curso* de *nivel curricular*, bien podríamos tener, por ejemplo, un nivel avanzado dividido en *x* cursos cada uno de los cuales podría dedicarse a (conjuntos de) actividades diferenciadas (Comprensión de lectura + Expresión escrita + Interacción escrita; Comprensión oral + Expresión oral + Interacción oral), o a menores y mayores grados de alcance de los objetivos correspondientes para las mismas actividades curso tras curso dentro del nivel. Estos tipos de organización, sobre todo según se avanza en nivel de competencia, pueden vertebrar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación mejor de lo que lo hace una organización de cursos “por tareas”, “por temas” o por contenidos competenciales meramente lingüísticos¹⁰. El aprovechamiento puede concebirse entonces como un paralelo, a menor escala, del dominio en el uso de la lengua y la evaluación puede centrarse también en la actuación del alumno, con la única diferencia de que no intentamos valorar, tras el curso en cuestión, todos los objetivos ni todas las capacidades de acción del alumno para el nivel correspondiente.

La distinción entre *Maestría* y *Continuum* (Tipo 3), ambos con referencia a un criterio, nos interesa precisamente en este sentido, ya que pueden darse varios grados de calidad en una competencia determinada y grados diversos de capacidad en la consecución de un objetivo. Volveremos a esta distinción en el apartado sobre criterios de evaluación.

La *evaluación continua* frente a la que se realiza en un momento concreto (Tipo 4) se recoge en programaciones de un buen número de departamentos didácticos siguiendo lo dispuesto en los desarrollos curriculares respectivos. Las dos principales características –y, en principio, ventajas– de la evaluación continua son *a)* que está plenamente integrada en el curso correspondiente y *b)* que constituye una parte importante en las decisiones sobre la calificación final del alumno en dicho curso. Esta evaluación puede, sin em-

⁹ Ibidem.

¹⁰ Véanse algunas razones en el capítulo *Opciones metodológicas a partir del MCER*, en este volumen. Sobre las posibilidades curriculares y, por tanto, evaluativas que se abren en las EOI a raíz de la utilización del MCER, véase, por ejemplo, Neira González 2005.

bargo, resultar problemática en nuestro contexto, porque parte del alumnado suele faltar a clase con cierta frecuencia y porque el profesor no suele tener ni el tiempo ni los protocolos necesarios para hacer una evaluación continua que sea lo bastante objetiva y representativa de lo que el alumno es capaz de hacer según progresa en su aprendizaje. La “solución” que nos ofrece a este respecto el Marco es una cuestión de procedimiento: utilizar las tablas de descriptores de su capítulo 4, que caracterizan la capacidad en las distintas actividades comunicativas, y que se han recogido en nuestro currículo base. Tanto el profesor como el alumno pueden hacer uso de estas tablas, a cuyo desglose y tratamiento volveremos más adelante.

La evaluación *formativa* (frente a *sumativa*, Tipo 5) es una evaluación sobre cuya sistematización o protocolización debemos reflexionar en profundidad en las EOI, ya que es una de las más importantes para el alumno. Corresponde a nuestra evaluación de *diagnóstico* y supone “*un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, (...) que pretende mejorar el aprendizaje*”¹¹. Esta evaluación puede resultar en ocasiones inadecuada (por ejemplo si se realiza exclusivamente mediante pruebas periódicas, trimestrales o cuatrimestrales), o a veces no se lleva a cabo en absoluto. A las razones que ya hemos señalado en relación con la evaluación continua, hay que añadir la ausencia de una *cultura de evaluación* formativa eficaz, tanto por parte del profesorado como del alumnado. El Marco pinta a este respecto un cuadro en el que podemos vernos retratados: la información que el alumno obtiene sobre su proceso de aprendizaje, que es el objetivo fundamental de esta evaluación, puede carecer de sistematización y transparencia y, por tanto, de los efectos positivos que debería tener.

La evaluación formativa puede describirse, precisamente, como una “toma de conciencia” por parte del alumno. Para que el alumno se fije en la información que recibe a través de esta evaluación, la registre, la organice, la personalice y le saque partido para continuar con su aprendizaje, la práctica de *corregir* lo que el alumno ha hecho mal en exámenes, pruebas y ejercicios establecidos por el profesor o el departamento y *calificar* en consecuencia debe ser sustituida por la de *valorar*, de manera pormenorizada, lo que el alumno es capaz de hacer en los distintos momentos de evaluación y en qué medida lo hace bien. Para ello, el primer paso es que el control del proceso de aprendizaje pase a manos del alumno y, como consecuencia, que esta evaluación sea en gran medida una *autoevaluación*. Esto requiere, a su vez, que el alumno desarrolle una competencia en autoevaluación que comprende *a)* el uso apropiado de instrumentos para evaluarse, *b)* la comprensión y ade-

¹¹ MCER: 186.

cuada aplicación de criterios y c) el desarrollo de actuaciones futuras idóneas a partir de los datos resultantes de la evaluación¹².

Para el profesor, este cambio de cultura evaluativa supone enriquecer su papel de evaluador con el de *asesor en evaluación* para orientar a los alumnos sobre los procedimientos que pueden usar para comprobar el estado de sus competencias y sobre lo que pueden hacer para desarrollarlas o mejorarlas en función de sus objetivos, que, en nuestro contexto formal, deben coincidir con los objetivos curriculares para el curso en cuestión. Resulta ocioso decir en este punto que el requisito previo para la eficacia de la evaluación formativa es que el alumno esté bien informado tanto de las competencias que ya posee antes de iniciar un curso como de los objetivos del curso que va a realizar. Con las diferenciaciones oportunas, este principio se aplica a cualquier tipo y proceso de evaluación, que nunca debe ser para el alumno algo secreto, oscuro o inesperado.

Puesto que el diagnóstico se hace a través de la observación de los “síntomas” o signos que caracterizan un estado puntual (de competencia), la evaluación formativa a) requiere, como nos recuerda el Marco, un análisis *muy pormenorizado* de los aspectos concretos que se han tratado recientemente en el curso y b) demanda que estos aspectos se relacionen con la capacidad para la comunicación, incluso cuando se trata de competencias que nos parecen únicamente “formales” como son las lingüísticas. Junto con el papel central del alumno, el *análisis en profundidad* del estado de sus competencias es lo que diferencia a la evaluación formativa de las demás. Así, como ya se ha recogido en algunos currículos en las distintas comunidades autónomas, los instrumentos para una evaluación formativa no son, en su mayor parte o en su totalidad, cuantitativos, sino de carácter cualitativo, es decir que no se resuelven en una puntuación sino en la constatación de que la competencia en cuestión está adquirida o en buenas vías de adquirirse. Profesores y alumnos deben encontrar conjuntamente un nuevo lenguaje, no numérico, para describir la marcha del aprendizaje, o, lo que es lo mismo, la marcha del curso. A este respecto, se ha producido un importante avance en el tratamiento de los instrumentos de evaluación, por ejemplo en expresión e interacción escrita, con una nueva manera de notación que no se centra en una “nota” sino en una serie de marcas o comentarios sobre la adecuación, corrección, riqueza o cohesión de los textos que los alumnos producen. Esta información resulta más útil al alumno que una puntuación, ya que ésta acaba “arrinconándose” sin más, tanto si es alta como si es baja.

En el siguiente apartado entraremos en los diversos procedimientos que pueden utilizarse para llevar a cabo las evaluaciones que nos ocupan,

¹² Véase Fleming 2006.

pero podemos anticipar que la evaluación formativa es, entre estos tipos, la que puede hacerse de maneras más variadas y, podríamos decir, la única que no se ve constreñida por las exigencias que van aumentando en los restantes tipos hasta hacerse máximas en la evaluación de certificación, sin que esto quiera decir que la evaluación formativa no tenga que cumplir con los requisitos de calidad básicos de cualquier evaluación. El uso de nuevos instrumentos por parte de más evaluadores (al incluir autoevaluación y co-evaluación) aumenta la viabilidad de la evaluación, así como su fiabilidad y su impacto positivo.

A esos requisitos hay que sumar quizá el más importante puesto que es la base de toda valoración en cualquier ámbito: la validez. Si la evaluación está midiendo otra cosa distinta de lo que se pretende evaluar, entonces está invalidada desde su concepción. En estrecha relación con todos los tipos de evaluación que estamos considerando para las EOI se encuentra la distinción del Tipo 6 del MCER: *evaluación directa* y *evaluación indirecta*. Esta distinción es lo bastante transparente y no abundaremos en sus detalles. Baste recordar que, como señala el Marco, “una prueba directa clásica es una entrevista; una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo cloze o de rellenar huecos”¹³. Lo que nos interesa resaltar aquí es que los ejercicios clásicos no tienen por qué desestimarse, siempre que se utilicen para una evaluación para la que son el instrumento adecuado. Lo que no deberíamos hacer es extrapolar los datos resultantes de la aplicación de estos instrumentos a competencias que sólo pueden ser observadas a través de pruebas directas como es el caso de la expresión e interacción oral y escrita. Un *cloze* de elementos de cohesión puede ser un buen ejercicio de comprensión de lectura, pero sus resultados no pueden servirnos tal cual para tomar decisiones sobre, por ejemplo, el (buen) uso que el alumno es capaz de hacer de las diversas formas de dar cohesión a un texto escrito, mucho menos oral, lo que requiere unos instrumentos que supongan la *actuación* del alumno en actividades de producción o interacción como una presentación, una conversación o un debate, en los que tanto el propio alumno y sus compañeros como el profesor puedan *ver y oír* al alumno en acción¹⁴.

Mientras que nadie duda de que las pruebas directas deban formar parte de la evaluación de certificado, es conveniente considerar también pruebas de este carácter en cualquiera otra evaluación que pretenda medir el grado en

¹³ MCER: 187.

¹⁴ Que el carácter de estas actividades comunicativas sea “auténtico” o “recreado” no debe preocuparnos, siempre que el segundo se aproxime lo más posible al primero.

que el alumno posee las diversas competencias necesarias para la comunicación. Para ello, y en consonancia con lo que apuntamos más arriba sobre la organización de los cursos respectivos, se pueden diseñar pruebas o utilizar descriptores que nos permitan observar y valorar *aspectos particulares o parciales* de las capacidades de acción del alumno. Las 54 escalas del Marco, repartidas en sus diversos capítulos, pueden utilizarse, como un “menú a la carta”, para diseñar pruebas directas (e indirectas) y para elaborar criterios de evaluación con los que valorar la actuación de los alumnos.

La *evaluación de la actuación* se contrapone a la *evaluación de los conocimientos* (Tipo 7 MCER) en la medida en que aquella no concibe la lengua (solamente) como *sistema*. El tratamiento que hacemos de las lenguas en las EOI es eminentemente práctico y un currículo como el nuestro considera los contenidos como competencias y requiere que el *sistema* sea concebido como el conjunto de las regularidades que presenta la actividad de los hablantes de la lengua x. Estas regularidades no deben ser meramente “conocidas” por el alumno sino *incorporadas* a su propia actividad en la lengua que aprende. La dicotomía que se ha establecido entre el *conocimiento* y el *uso*, entre la *lengua* y el *habla*, es una distinción perniciosa en nuestro contexto y, en último extremo, ni siquiera responde a la realidad¹⁵. Debemos tratar toda competencia “lingüística” como la forma en que se materializan los fines de la comunicación –forma y función son indisolubles– y debemos tratar toda competencia que nos parezca “extralingüística” –kinésica, intercultural y otras– como componente imprescindible de la actividad lingüística.

Sin embargo, en nuestra evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento aún es más frecuente la medición de los conocimientos de la lengua como sistema (entendido como conjunto de reglas y repertorio léxico) que la valoración de la actuación del alumno cuando esta actuación supone *poner en juego* en actividades comunicativas sus conocimientos *sobre* la lengua. En los casos en que la evaluación se hace sobre la actuación, aún quedan resquicios por donde se abre paso el mero conocimiento declarativo frente al procedimental (se tiende, por ejemplo, a fijarse más en la corrección sintáctica que en la adecuación al contexto comunicativo, que, en cualquier caso, no deberían estar reñidos). La distancia entre lo que los alumnos *saben* y lo que *saben hacer* debería ser mínima cuando el interés de todos se centra en el uso del idioma; la evaluación, debería, en consonancia, reflejar esta aspiración.

Resulta comprensible, por otra parte, que la evaluación tienda a ser sobre aspectos formales y sobre “opciones correctas” frente a opciones posi-

¹⁵ Véase Ortega Calvo 2008.

bles porque ello parece aportar más objetividad. Sin embargo, como señala el Marco “*el asunto de la subjetividad y la objetividad (de la evaluación) es bastante más complejo*”¹⁶ y no tiene sólo que ver con los instrumentos de evaluación que usamos sino con el grado en que *compartimos* la especificación de los contenidos, y el tratamiento de los criterios, de la evaluación¹⁷. Una evaluación (más) objetiva se puede llevar a cabo con no importa qué procedimientos (si son los idóneos) y por parte de cualquier evaluador (incluido el propio alumno) si se sustituyen las apreciaciones personales por una *valoración guiada* relativa a criterios específicos, claramente definidos, internalizados y compartidos.

La diferencia entre una evaluación basada en la *impresión* y la evaluación basada en una *valoración guiada* (Tipo 10 del MCER) es fundamental para nosotros en todos los procesos evaluativos que nos ocupan, incluidos aquellos que se hacen a través de una modalidad de evaluación continua, que suele consistir en gran parte en una observación del profesor que no suele estar protocolizada.

Una valoración guiada supone que la evaluación esté de algún modo sistematizada, que se haga por referencia a unos criterios idóneos y declarados y que pueda contar con una referencia lo bastante consistente como para poder contrastar con ella la cantidad y calidad de competencias del alumno. Esto no quiere decir que tenga que hacerse mediante pruebas pues, de nuevo, una simple tabla de descriptores, acompañada de unas muestras de actuación típicas de lo que se espera del alumno en ciertas situaciones y a determinados (sub)niveles, puede servir de instrumento de una evaluación pautada frente a una evaluación meramente intuitiva¹⁸. Definir claramente el *constructo* (qué se va a evaluar) es el primer paso para fundamentar la evaluación y ya desde este primer estadio los descriptores del Marco y del PEL pueden utilizarse para determinar qué competencias se van a evaluar y cómo van a valorarse (*descriptores de aspectos cualitativos relacionados con competencias concretas*).

Los restantes tipos de evaluación que recoge el Marco (*lista de control/escala; global/analítica; en serie/por categorías*) tienen que ver, preci-

¹⁶ Véase MCER: 188-189 para la distinción entre evaluación subjetiva y objetiva.

¹⁷ Para una relación exhaustiva de medidas tendentes a aumentar la validez y la fiabilidad de la evaluación y disminuir con ello la subjetividad, véase MCER, *ibídem*.

¹⁸ Existen algunos repertorios de muestras de actuación en actividades de expresión escrita y de expresión e interacción oral para varias lenguas y niveles cuyo acceso puede consultarse en www.coe.int/portfolio

samente, con el establecimiento de criterios, con las decisiones sobre cómo se van a valorar los datos que arroje cada proceso de evaluación, aspectos que trataremos más extensamente en el apartado 3. Antes, entremos en el detalle de los procedimientos que el MCER y el PEL nos ofrecen a alumnos, profesores e instituciones para acometer nuestra evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento.

2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Los nuevos desarrollos curriculares de EOI presentan, por lo general, un rico abanico de procedimientos para las evaluaciones distintas de la de certificado mientras que ésta, por diversas razones, tiende a homogeneizarse o armonizarse cada vez más, tanto en la organización y en el enfoque como en los contenidos y criterios. Pero el MCER y el PEL, como en ellos mismos se indica y como sus creadores y el Consejo de Europa han manifestado repetidamente, no son instrumentos de armonización sino un compendio de posibilidades. El único aspecto armonizador que encontramos aquí es el hecho de *compartir un metalenguaje* para valorar las competencias del alumno. Este metalenguaje hace posible superar la confusión generada por distintos sistemas de evaluación, sin que esto quiera decir que estos sistemas carezcan de valor en sus contextos o que deba tenerse un único sistema que, a modo de *pensamiento único*, venga a sustituir la rica diversidad existente.

Así, muchos de nuestros currículos, retomando la flexibilidad del currículo base, han recogido expresamente que la evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento puede llevarse a cabo en los centros respectivos de maneras muy variadas en línea con las opciones que encontramos en el PEL, en el Marco y en otros instrumentos, como pueda ser DIALANG, que incluyen tanto la evaluación del profesor como la autoevaluación y la co-evaluación¹⁹. A la diversificación de evaluadores (profesor, alumno, compañeros) se ha venido a sumar la diversificación de instrumentos. No se trata tanto de remplazar los procedimientos ya existentes en cierto contexto por otros, sino de considerar más opciones y la medida en que éstas pueden complementarse para obtener un retrato más completo de las competencias del alumno, ya se consideren éstas en su proceso de desarrollo (diagnóstico, progreso) o en un momento puntual (clasificación, aprovechamiento).

¹⁹ Sobre las características y los usos del programa DIALANG, véase el capítulo de Miguel Ángel Milán en este volumen.

El panorama de nuestros procedimientos de evaluación según recogíamos en la Tabla 2 puede entonces expandirse como indica la siguiente tabla:

TIPO	RESPONSABLES	PROCEDIMIENTOS
Clasificación	Departamento Alumno Instituciones	Prueba de nivel PEL DIALANG Acreditación institucional
Diagnóstico	Profesor Alumno Compañeros de clase	Controles puntuales Pruebas Parrillas Tablas descriptores PEL DIALANG
Progreso	Profesor Departamento Alumno Compañeros de clase	Pruebas tri/cuatrimestrales Parrillas Tablas descriptores PEL DIALANG
Aprovechamiento	Profesor Departamento Alumno Compañeros de clase	Pruebas finales Parrillas Tablas descriptores PEL

Tabla 3. Procedimientos opcionales de evaluación en las EOI.

De la Tabla 3 se desprende que el “ejercicio” y el “examen” como procedimientos únicos de evaluación pueden y deben acompañarse de otros medios, incluidas las *pruebas* si éstas están concebidas como *oportunidades de actuación* que se le brindan al alumno, o el alumno se brinda a sí mismo, para observar sus competencias. Junto con estas muestras de actuación, a las que enseguida volveremos, hay que destacar especialmente los **descriptores**.

2.1. Descriptores. Requisitos, tipos, formatos, usos y desarrollos

Un descriptor –para la (auto/co-)evaluación– es una breve definición de lo que una persona es capaz de hacer en una lengua en las distintas actividades comunicativas de recepción, producción, interacción y mediación y del grado de calidad con que hace aquello que es capaz de hacer:

Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística, en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.

Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

Los descriptores se pueden utilizar para desarrollar escalas de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje y pueden ayudar en la formulación de los criterios²⁰. El objetivo puede ser un nivel amplio de dominio lingüístico general (por ejemplo, Intermedio, B1, etc.), o actividades, destrezas y competencias parciales en cada curso de los que comprende el nivel o en cada tramo de dicho curso.

Los descriptores deben cumplir los siguientes requisitos:

- Estar formulados en términos **positivos**:

Positivo	Negativo
<i>Tiene un repertorio básico de elementos lingüísticos y de estrategias que le permiten abordar situaciones habituales predecibles. (Nivel 3 de Eurocentres: certificado)</i>	<i>Tiene un escaso repertorio lingüístico, que exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente. (Nivel 3 de ESU).</i>

- Deben describir **tareas concretas** y, en su caso, **grados concretos** de destreza.

“Las distinciones entre descriptores no deben depender de la sustitución de un cuantificador como ‘algún’ o ‘unos pocos’ por ‘muchos’ o ‘la mayoría’, o de ‘bastante amplio’ por ‘muy amplio’, o ‘moderado’ por ‘bueno’ en un nivel inmediatamente superior, sino que tales distinciones deben ser reales, y esto puede indicar que hay ‘lagunas’ donde no se pueden realizar distinciones significativas.”

²⁰ Este análisis de los descriptores sigue muy de cerca su tratamiento en los capítulos 4 y 5 y en el Anexo A del MCER, de donde se han tomado los ejemplos y citas.

- Deben ser breves.
- Deben ser transparentes, estar escritos con una sintaxis sencilla, tener una estructura explícita y lógica y no estar dominados por la jerga.
- Deben ser independientes para poderlos utilizar como especificaciones detalladas en listas de control y en cuestionarios.

Los *descriptores de actividades comunicativas* recogidos en el capítulo 4 del MCER e incorporados al PEL son especialmente apropiados para evaluar tareas de la vida real y ayudan a alumnos y profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción; se realizan a partir de una representación pormenorizada de la capacidad lingüística del alumno desarrollada durante el curso; permiten centrarse en la realización de una actividad dada; ayudan a definir las especificaciones para el diseño de tareas de evaluación y son útiles para informar de los resultados del aprendizaje en términos de lo que el alumno es capaz de *hacer* en el idioma.

Los descriptores se pueden utilizar en a) **parrilla**, definiendo un perfil en una “parrilla” de categorías seleccionadas (por ejemplo: *Conversación; Debate; Intercambio de información*) y definidas en distintos grados, según veremos en el siguiente apartado, o en b) **lista de control**. El contenido de los descriptores se puede pormenorizar hasta donde sea necesario, como indica la siguiente tabla:

NIVEL	DESCRIPTOR GENERAL	DESCRIPTORES PORMENORIZADOS	
A1	Puede comunicarse de forma muy simple, haciendo y respondiendo a preguntas muy sencillas en situaciones de necesidad inmediata y sobre temas muy habituales.	Puede decir cómo se llama Puede deletrear su nombre Puede preguntar a alguien cómo se llama Puede decir dónde vive Puede preguntar a alguien dónde vive Puede decir cómo está Puede preguntar a alguien cómo está Puede presentarse Puede presentar a otros Puede presentar a otros y decir qué conexión tiene con ellos (por ejemplo “Es mi hermano Juan”; “Juan, mi hermano”) Puede saludar a una persona conocida Puede saludar a un desconocido Puede contestar el teléfono Puede despedirse Puede decir qué edad tiene Puede preguntar a otro qué edad tiene Puede decir en qué trabaja/cuál es su profesión Puede preguntar a otros en qué trabajan/por su profesión Puede dar las gracias Puede disculparse 	

Tabla 4. Descriptores pormenorizados para la (auto-/co-)evaluación²¹.

²¹ Elaborado a partir de Goullier 2006.

2.2. Pruebas. Requisitos, tipos, formatos

Lo que los descriptores contienen es un instrumento para la reflexión y la comprobación en un sentido que puede necesitar constatación mediante la actuación del alumno en pruebas (que no deben confundirse con “exámenes”)²². Estas pruebas o *muestras de actuación* deben cumplir los siguientes requisitos:

- Acompañarse de la descripción necesaria en cuanto a fines, tareas, etc.
- Acompañarse de instrucciones de realización comprensibles y exentas de ambigüedad.
- Acompañarse de especificaciones sobre tiempo de realización u otros.
- Diseñarse para poder observar o inferir competencias.
- Acompañarse de criterios de evaluación válidos, claros y conocidos por el alumno.
- Acompañarse de comentarios informativos sobre los resultados.

Las pruebas pueden ser:

Cerradas

- Se espera una respuesta simple (por ejemplo, marcar una casilla con una X).
- Se espera una respuesta totalmente controlada (soluciones únicas).
- Se espera una respuesta correcta/incorrecta (detección del error).
- Se utilizan para evaluar elementos discretos.
- Sirven para evaluar los aspectos menos complejos del uso de la lengua.
- Se centran fundamentalmente en la forma.
- Permiten una evaluación objetiva y por tanto fiable.
- Permiten una calificación cuantitativa cuando es necesaria.
- Son especialmente aptas para hacer una evaluación de diagnóstico.

Abiertas

- Se espera una respuesta elaborada (requieren producción escrita/oral).
- Se espera una respuesta parcialmente controlada (soluciones múltiples).
- Se utilizan para evaluar competencias, aisladas o integradas.
- Se espera una respuesta adecuada/inadecuada (ajuste al contexto).
- Sirven para evaluar los aspectos más complejos del uso de la lengua.

²² Para esta sección, véase, por ejemplo, Tagliante 2005.

- Se centran en el significado, del que se deriva la forma.
- Deben permitir una evaluación lo más objetiva, y por tanto fiable, posible.
- Permiten una calificación cualitativa y apreciativa tanto como cuantitativa.
- Son especialmente aptas para evaluar el progreso, el aprovechamiento y el nivel de dominio en el uso del idioma.

Las pruebas, en fin, pueden presentarse en diversos formatos:

- Parrillas de control; cuestionarios; elección múltiple; rellenar huecos; preguntas abiertas; rellenar diagramas; emparejar; editar y corregir; verdadero/falso; etc.
- Tareas del mundo real insertas en su ámbito (interactuando en el entorno sociocultural específico): rellenar un formulario, redactar una nota, escribir una postal/un e-mail/un SMS/una carta/un informe/un resumen/una reseña/un artículo/un ensayo, tomar notas, hacer un CV/una presentación en PowerPoint, mantener una conversación, participar en un debate...

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

EL MCER y el PEL nos permiten comprobar “*no sólo lo que el alumno sabe hacer, sino también EN QUÉ MEDIDA lo hace bien o mal*” y, en consecuencia, qué le queda aún por aprender. Para ello, nos ofrecen unos **descriptores de aspectos cualitativos relacionados con competencias concretas**²³. El concepto de *perfil lingüístico* es aquí fundamental, como lo es en un enfoque más general que tiene como objetivo el desarrollo de una competencia plurilingüe. Cada una de las categorías que pueden observarse en, por ejemplo, la expresión o la interacción oral (*fluidez, variedad, corrección*, etc., y aún otras más pormenorizadas dentro de éstas) pueden tratarse por separado para su uso en cada curso o tramo, o en los momentos oportunos.

Una *valoración mediante lista de control* (Tipo 9 MCER), que consiste en evaluar las competencias del alumno mediante una lista de aspectos para un curso o módulo concreto; una *evaluación analítica* (Tipo 11), que consiste en analizar distintos aspectos de la capacidad del alumno para comunicarse en varias tareas, o una *evaluación por categorías* (Tipo 12), que nos permite igualmente una valoración de la actuación del alumno según ciertas categorías, en una sola tarea, pueden ser todas ellas modalidades idóneas para una evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso o aprove-

²³ Véase capítulo 5 del MCER y su Cuadro 3.

chamiento desde el momento en que éstas están relacionadas con competencias parciales dentro del conjunto mayor de competencias tal como éste se somete a medición en una evaluación de certificado, caso éste en el que también un análisis por aspectos concretos juega un papel importante en combinación con una evaluación global.

Una valoración mediante listas de control, analítica o por categorías puede llevarse a cabo cuando se considere necesario mediante la selección de los descriptores cualitativos correspondientes. Estos descriptores ofrecen puntos de partida para el desarrollo de criterios de evaluación y se pueden utilizar de distintas formas en relación con el logro de los objetivos establecidos. Siempre que los descriptores sean positivos e independientes, se pueden incluir en listas de control. Se pueden también presentar como una escala, a menudo combinando descriptores de distintas categorías en un párrafo holístico; como una lista de control, generalmente una por (sub)nivel, a menudo con descriptores agrupados bajo encabezamientos o categorías; o como una parrilla de categorías seleccionadas (como un conjunto de escalas paralelas para categorías separadas). Este enfoque posibilita un informe sobre las competencias como un perfil.

El Marco (9.4) recoge una serie de ejemplos de cómo las diversas categorías cualitativas se pueden seleccionar, combinar y reformular para adecuarlas a las demandas de cada contexto y fin evaluativos concretos. En los exámenes de certificado de las EOI existe un modelo muy extendido que considera cuatro de estas categorías (Riqueza/Variedad, Cohesión/Organización, Corrección y Coherencia/Adecuación), pero el resto de los tipos de evaluación que aplicamos pueden centrarse en cualquiera o sólo algunas de las categorías para las que el Marco ofrece escalas ilustrativas: *estrategias de turnos de palabra; estrategias de colaboración; petición de aclaración; fluidez; flexibilidad; coherencia; desarrollo temático; precisión; competencia sociolingüística; alcance general; riqueza de vocabulario; corrección gramatical; control del vocabulario y control fonológico*. Todos los descriptores cualitativos se derivan de la escala general que conforma el cuadro 3 del MCER (véase la siguiente tabla 5) y se desarrollan en las tablas incluidas en su capítulo 5 (un ejemplo de las cuales se recoge en la tabla 7, más adelante).

Este cuadro del Marco puede completarse con descriptores para las diversas categorías a los niveles + (A2+, B1+, B2+) tal como indica la siguiente tabla 6 y los descriptores individuales pueden desarrollarse y desglosarse tal como se ha hecho para diversos PEL (cf www.coe.int/portfolio), entre ellos el creado por EAQUALS-ALTE, que diseñó el primer PEL electrónico (cf www.eaquals.org).

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso bastante uniforme, aunque pueda dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

Tabla 5. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada
(Cuadro 3 MCER, selección).

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
B2+	Puede expresarse claramente y sin muchos signos evidentes de que tenga que restringir lo que quiere decir.	Muestra un buen control gramatical; todavía puede cometer deslices ocasionales o errores esporádicos y pequeñas faltas en la estructura oracional, pero éstos son raros y a menudo se da cuenta y los corrige.	Puede comunicarse con espontaneidad mostrando a menudo una fluidez notable y una facilidad de expresión incluso en intervenciones más largas y complejas. Puede utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir deficiencias léxicas o estructurales.
B1+	Tiene un repertorio lingüístico suficiente para describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o problema con razonable precisión y expresar opiniones e ideas sobre asuntos abstractos o culturales tales como música o cine.	Aunque se aprecien influencias de la lengua materna, se comunica con razonable corrección y muestra en general un buen control en contextos habituales.	Puede expresarse con relativa facilidad. A pesar de tener algunos problemas de formulación que resultan en pausas y “callejones sin salida”, es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
A2+	Aunque por lo general tendrá que buscar las palabras y adaptar su mensaje, tiene un vocabulario suficiente para llevar a cabo transacciones rutinarias y cotidianas sobre asuntos y temas habituales.	<i>No hay descriptor disponible.</i>	A pesar de que resultan evidentes las vacilaciones y los pasos en falso, puede adaptar frases simples que ha memorizado y ensayado a situaciones particulares con bastante facilidad para desenvolverse en intercambios rutinarios sin mucho esfuerzo.

Tabla 6. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Niveles + (North / Ortega 2000-2005, selección).

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Tabla 7. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada
(Capítulo 5 MCER, selección).

Así, cualquier descriptor cualitativo del MCER o del PEL, o cualquier otro que pueda desarrollarse a partir de éstos siguiendo las pautas que el propio Marco indica en su Anexo A, puede tomarse como referencia para cada una de las competencias que se desee observar y sobre las que haya que informar al alumno para que sea consciente del camino recorrido y del que le queda por recorrer. Y así, un descriptor como el siguiente

	INTERACCIÓN
B2	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.

puede pormenorizarse, por ejemplo, en “toma su turno de palabra *en el momento adecuado*” para focalizar la atención en esa única competencia (que es a la vez, no lo olvidemos, sociolingüística-discursiva-sintáctica-fonológica), tanto para el aprendizaje como para la enseñanza y la evaluación.

Estas son sólo algunas de las muchas posibilidades que el MCER y el PEL nos ofrecen en materia de evaluación. Como en ellos mismos se indica, estas posibilidades no se han agotado y otras nuevas surgirán del trabajo conjunto de alumnos, profesores y los demás implicados en una **evaluación para el aprendizaje**, que demanda de todos comenzar por una profunda, calmada e informada reflexión²⁴.

²⁴ El Anexo incluido a continuación, aunque recoge una tabla de autoevaluación para el profesorado, puede ayudarnos tanto a profesores (en activo o en ciernes) como a alumnos en esta reflexión.

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Esta tabla tiene que ver con las decisiones que el profesor debe tomar para evaluar los procesos o los resultados del aprendizaje de los alumnos, decisiones sobre cuestiones como qué, cuándo, cómo evaluar y cómo utilizar la información resultante del proceso de evaluación, cómo ayudar al alumno a aprender y cómo mejorar su propia práctica docente.

Marque (✓) en la columna 1 lo que cree que es capaz de hacer y en la columna 2 aquello que cree que necesita mejorar. Puede añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	1	2
Diseño de instrumentos de evaluación		
• Soy capaz de analizar y seleccionar instrumentos válidos de evaluación (pruebas, portfolios, autoevaluación, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de negociar con los alumnos la mejor manera de evaluar su trabajo y su progreso.	☐	☐
• Soy capaz de diseñar y utilizar actividades de clase para controlar y evaluar la participación y la actuación de los alumnos.	☐	☐
Evaluación		
• Soy capaz de identificar los puntos fuertes y los aspectos mejorables de la actuación del alumno.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para trabajar individualmente y en grupo.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar el proceso y los resultados de la evaluación para planificar mis prácticas docentes y el aprendizaje de cada alumno y del grupo (evaluación formativa).	☐	☐
• Soy capaz de presentar mi evaluación de la actuación y el progreso del alumno de una forma descriptiva que sea transparente y comprensible para el alumno y otros.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar instrumentos de evaluación para hacer un seguimiento del progreso del alumno y documentarlo (informes, cuestionarios, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de utilizar las tablas de descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para la evaluación.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar un sistema de calificación institucional/nacional/internacional válido para evaluar la actuación de mis alumnos.	☐	☐
• Soy capaz de calificar pruebas y exámenes utilizando procedimientos que sean fiables y transparentes.	☐	☐

	1	2
Autoevaluación y co-evaluación		
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a marcarse objetivos personales y a evaluar su propia actuación.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a evaluarse unos a otros.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a utilizar el Portfolio Europeo de las Lenguas.	☐	☐
Actuación del alumno		
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para producir un texto oral de acuerdo con criterios tales como el contenido, el alcance, la corrección, la fluidez, la adecuación del registro, etc.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para producir un texto escrito de acuerdo con criterios tales como el contenido, el alcance, la coherencia y la cohesión, etc.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar, en un texto oral, el sentido general, información específica o detallada, implicaciones, etc.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar, en un texto escrito, el sentido general, información específica o detallada, implicaciones, etc.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para participar en una interacción oral de acuerdo con criterios tales como el contenido, el alcance, la corrección, la fluidez y las estrategias conversacionales.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para participar en una interacción escrita de acuerdo con criterios tales como el contenido, el alcance, la corrección y la adecuación de la respuesta.	☐	☐
Competencia intercultural		
• Soy capaz de evaluar el conocimiento del alumno sobre los aspectos culturales de las comunidades en las que se habla la lengua meta.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su cultura y la de las comunidades en las que se habla la lengua meta.	☐	☐
• Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para responder y actuar adecuadamente en encuentros con la cultura de las comunidades en las que se habla la lengua meta.	☐	☐
Análisis de errores		
• Soy capaz de analizar los errores que comete el alumno e identificar los factores que pueden causarlos.	☐	☐
• Soy capaz de ofrecer al alumno información constructiva sobre sus errores y su interlengua.	☐	☐
• Soy capaz de tratar los errores que cometen los alumnos en clase de manera que sirvan para mejorar el proceso de aprendizaje.	☐	☐
• Soy capaz de tratar los errores que cometen los alumnos en la producción e interacción oral y escrita de manera que éstos mejoren en su proceso de aprendizaje y no pierdan la confianza ni la capacidad de comunicarse.	☐	☐

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J. C. (ed.). (2002). *Case Studies in applying the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.

BRETON, G.; LEPAGE, S. & NORTH, B. (2008). *Cross-language benchmarking seminar to calibrate examples of spoken production in English, French, German, Italian and Spanish with regard to the six levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Sèvres/Strasbourg: CIEP/Council of Europe.

BRINDLEY, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. NCELTR Research Series. Sydney: Macquarie University.

CONSEJO DE EUROPA, MECD & INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

FLEMING, M. (2006). *Evaluation and assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

GENESEE, F. & UPSHUR, J.A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge, UK: CUP.

GOULLIER, F. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*. Les Éditions Didier. Paris.

LEPAGE, S. & NORTH, B. (2005). *Guide for the organisation of a seminar to calibrate examples of spoken performance in line with the scales of the Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

LUSSIER, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.

MARTYNIUK, W. (ed.). (2005). *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Synthesis of results*. Strasbourg: Council of Europe.

MILANOVIC, M. (coord.). (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language examining and test development*. Strasbourg: Council of Europe.

MILANOVIC, M. & SAVILLE, N. (eds.). (1996). *Performance Testing, Cognition and Assessment*. Studies in Language Testing 3. Cambridge, UK: CUP.

NEIRA GONZALEZ, X. M. (2005). “La influencia del Marco en los currícula y en la docencia de las Escuelas Oficiales de Idiomas”. En *Glosas Didácticas*, n.º 14, 102-111.

NORTH, B. (2000). *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

NORTH, B. (coord.). (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Council of Europe.

NORTH, B. & JONES, N. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Further material on maintaining standards across languages, contexts and administrations by exploiting teacher judgement and IRT scaling*. Strasbourg: Council of Europe.

NORTH, B. & SCHNEIDER, G. 1998. “Scaling descriptors for language proficiency scales”. En *Language Testing* 15/2, 217-262.

ORTEGA CALVO, A. (2008). “Investigaciones recientes en Lingüística y sus implicaciones para la enseñanza de idiomas”. En *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica* (pp. 9-44). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

OSKARSSON, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.

OSKARSSON, M. (1984). *Self-assessment of foreign language skills: A survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe.

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLÉ International.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. 1998. *The multilingual glossary of language testing terms*. Studies in Language Testing 6. Cambridge, UK: CUP.

WEBIBLIOGRAFÍA

<http://www.coe.int>

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf

<http://www.ecml.at>

<http://www.eaquals.org>

HACIA EL MUTUO RECONOCIMIENTO DE CERTIFICACIONES: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE COMPARABILIDAD

Neus Figueras Casanovas
Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

INTRODUCCIÓN

1. **¿POR QUÉ COMPARABILIDAD? ¿POR QUÉ NO EQUIVALENCIA?**
2. **REQUISITOS PREVIOS**
3. **EL MANUAL PARA RELACIONAR EXÁMENES CON EL MCER**
 - 3.1. **Objetivos, enfoque e informes de resultados**
 - 3.2. **La fijación de estándares**
4. **IMPLICACIONES PARA LAS EOI Y PROPUESTAS DE FUTURO**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La rápida adopción de las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) publicado por el Consejo de Europa en sus ediciones francesa e inglesa en 2001 fue un gran revulsivo tanto en el campo de la docencia como de la evaluación de lenguas. Sin embargo, el impacto del MCER en el ámbito de la evaluación certificativa mediante pruebas o exámenes ha sido quizás el más visible, dada la rapidez con la que las instituciones de toda Europa manifestaron su vinculación a los distintos niveles del MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y dado el alto impacto de los certificados de lenguas en una Europa que se manifiesta multilingüe¹ y con necesidades crecientes de contar con ciudadanos plurilingües.

¹ En la terminología utilizada por el Consejo de Europa se denota con el término multilingüe a una sociedad con ciudadanos con distintas primeras lenguas, y con el

El uso generalizado de los niveles y de los descriptores del MCER por parte de distintas instituciones con distintos objetivos y propósitos generó la necesidad de establecer criterios y procedimientos de comparabilidad que permitieran un mutuo reconocimiento de certificaciones. La creación de un grupo de trabajo para establecer estos criterios y procedimientos en un Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER (primera versión 2003, versión final enero 2009) por parte del Consejo de Europa representó un catalizador de la actividad certificativa en Europa, y los proyectos generados en los últimos 10 años en relación con la comparabilidad de certificaciones ya existentes con un referente externo (el MCER u otro certificado) han puesto en tela de juicio la situación de la evaluación certificativa en Europa, que tiene mucho camino por delante antes de poder someterse a público escrutinio.

En este artículo se concretan cuestiones terminológicas, se describen los requisitos básicos para contar con pruebas o exámenes de calidad y se sintetizan las aportaciones del Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER a los procesos de comparabilidad. Para finalizar, se detallan las implicaciones de lo descrito para las escuelas oficiales de idiomas y se apuntan posibles pasos a seguir.

1. ¿POR QUÉ COMPARABILIDAD? ¿POR QUÉ NO EQUIVALENCIA?

Los certificados en lenguas extranjeras se han visto tradicionalmente excluidos de las reglas que rigen para las acreditaciones académicas fruto de la enseñanza obligatoria o universitaria. Mientras que existen protocolos para reconocer los estudios de un alumno que ha cursado el bachillerato o para convalidar estudios universitarios en otros países europeos, asiáticos o americanos, los certificados en lenguas extranjeras han estado aislados en sus propios esquemas de referencia. Los certificados de la Universidad de Michigan –por poner un ejemplo– no pueden compararse con los certificados de la Universidad de Cambridge, ni estos últimos con los certificados emitidos por el gobierno australiano. Y naturalmente ninguno de los anteriores con los certificados emitidos por las escuelas oficiales de idiomas en las distintas comunidades autónomas del estado español, aunque en todos los casos descritos estamos hablando de instituciones oficiales y/o de renombre en sus países respectivos.

término plurilingüe a los ciudadanos de una sociedad –monolingüe, bilingüe o multilingüe– con distintos grados de dominio de distintas lenguas.

En este contexto, la aparición del MCER respondió a la esperanza de muchos. El MCER proponía seis referentes comunes que permitirían acabar con la multiplicidad de nombres, títulos, certificados, etc., y pondría orden en un sistema complejo e incluso caótico. La gran ilusión, sin embargo, duró poco, puesto que inmediatamente surgieron malentendidos en cuanto a qué necesidades se pretendía responder y por qué. En los primeros años de la difusión del MCER, se pensó que todos los certificados de lenguas deberían ceñirse a los seis niveles del MCER, y se hablaba de equivalencias, equiparaciones y anclajes, es decir, se presuponía que Europa tendría distintos certificados en distintos niveles (del A1 hasta el C2) que serían equivalentes (en el mejor de los casos aquellos que habían leído el MCER con detenimiento hablaban de certificaciones parciales y de subniveles). La profundización en las propuestas del MCER, la constatación de objetivos y propósitos distintos entre instituciones según el contexto en el que operaban y según las necesidades de los ciudadanos ayudó a clarificar las cosas, pero también frustraron las esperanzas iniciales.

A partir de la publicación del Manual para relacionar exámenes con el Marco (Consejo de Europa, 2009), el término comparabilidad se interpreta como un conjunto de criterios que permiten establecer relaciones entre certificados y documentos, vinculándolos entre sí y/o con el MCER. El término comparabilidad no es intercambiable en este contexto a los términos convalidación o anclaje, términos que sugieren relaciones muy estrechas entre los distintos constituyentes, y que puede ser exigible en algunos casos, sino que permite establecer relaciones de comparabilidad entre pruebas a partir de la explicitación de objetivos, contenidos, características, niveles de exigencia, etc.

Por este motivo, la pregunta *How do I know that my B1 is your B1?*, presente en todos los congresos y simposios sobre evaluación y enseñanza de lenguas en los últimos diez años, mantiene su vigencia en tanto que ilustra la necesidad de exigir respuestas a todos aquellos que dicen certificar niveles del MCER, pero debería entenderse en su sentido más amplio para dar respuesta a exigencias más complejas y sofisticadas. Si pueden existir certificados B1 con distintas características y para distintos objetivos (por ejemplo un certificado de nivel B1 para operarios de una centralita telefónica, no puede –ni debería– ser el mismo que un certificado de nivel B1 para camareros, o un certificado de nivel B1 para un administrativo), con niveles de lengua comparables pero quizá no equivalentes, debemos esperar que las respuestas que se dan a esta pregunta sean adecuadas y suficientes.

2. REQUISITOS PREVIOS

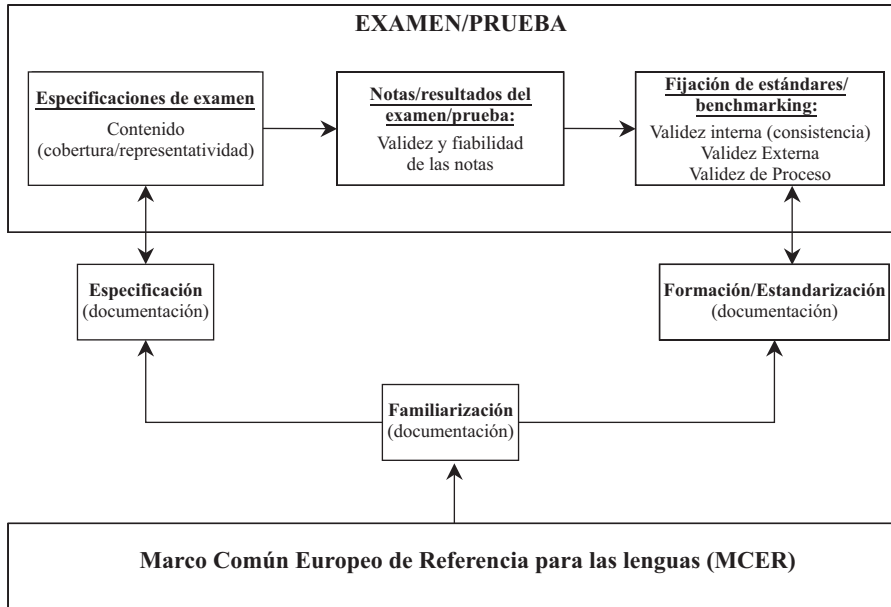
La situación de la evaluación y de las certificaciones de lenguas en Europa al inicio de los años 2000 era muy mejorable. Como ya se ha apuntado en la introducción, la publicación del MCER y el inicio de los trabajos de redacción del Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER tuvo una gran repercusión, que en el inicio se focalizó en la comparabilidad y las equivalencias sin prestar demasiada atención al análisis de lo que se pretendía comparar. Los autores del Manual –ante la amplia variedad de prácticas evaluativas– definieron claramente la necesidad de contar con un sistema de certificación de calidad antes de iniciar cualquier proceso de comparabilidad y/o de vinculación con los niveles del MCER. En la versión piloto del Manual para relacionar exámenes con el MCER (2003, p.66), esta necesidad se concreta en los siguientes tres puntos:

- Si los resultados de una prueba no son fiables, no son comparables, ni entre sí ni con otras pruebas.
- Si cada nueva versión de la prueba varía en contenido y dificultad, ¿para qué comparar?
- Si los resultados varían según el profesor, o según la escuela, no pueden compararse.

Asimismo, se recomienda a las instituciones que inician un proceso de comparabilidad la consulta de manuales especializados en la elaboración de pruebas y la comprobación exhaustiva de la calidad de la prueba y del sistema de evaluación que será objeto del proceso. En realidad, en el *feedback* recibido en el Consejo de Europa acerca del uso de la versión piloto del Manual (2003), se constata que aquellos que no resolvieron los tres puntos descritos antes de iniciar el proceso, se vieron obligados a revisar sus pruebas después de completar las parrillas de análisis en el apartado de especificación, hecho que los usuarios valoraron como impacto positivo del uso del Manual.

En la versión final del Manual que se publica en enero de 2009, y que se describe en detalle en el próximo apartado, se hace hincapié en el flujo lógico de preparación de un examen o prueba y en las tres macroestructuras en que consiste: la concreción de aquello que se evaluará (las especificaciones), la calidad de los instrumentos que se utilizarán (validez y fiabilidad de las notas) y la validez de las notas de corte (fijación de estándares). Este flujo debe existir independientemente de si se van a vincular las pruebas con los niveles del MCER, y debe ser el principal eje de preocupación de cualquier

institución u organismo responsable de la elaboración de pruebas. A continuación se incluye el diagrama que ilustra la relación entre un examen/prueba con el MCER, mediante los procesos que propone el Manual.



Cuadro 1. Evidencia de la validez del anclaje de los resultados de una examen/prueba con los resultados del MCER.

A diez años de la publicación del MCER puede decirse que las cosas han cambiado en Europa, y mucho. Se cuenta con más instrumentos que nunca para la gestión de la calidad en evaluación, y el trabajo de instituciones con largo recorrido como ALTE², o de instituciones creadas al amparo de las propuestas del MCER como EALTA³, con sus estándares y directrices

² ALTE: Association of Language Testers in Europe. www.alte.org. Asociación Europea que agrupa las instituciones que tienen responsabilidades certificativas en sus propios países y que difunde los principios que deben regir una evaluación certificativa de calidad. En su sitio web se puede acceder a las instituciones miembros, al portfolio electrónico ALTE y a otros materiales.

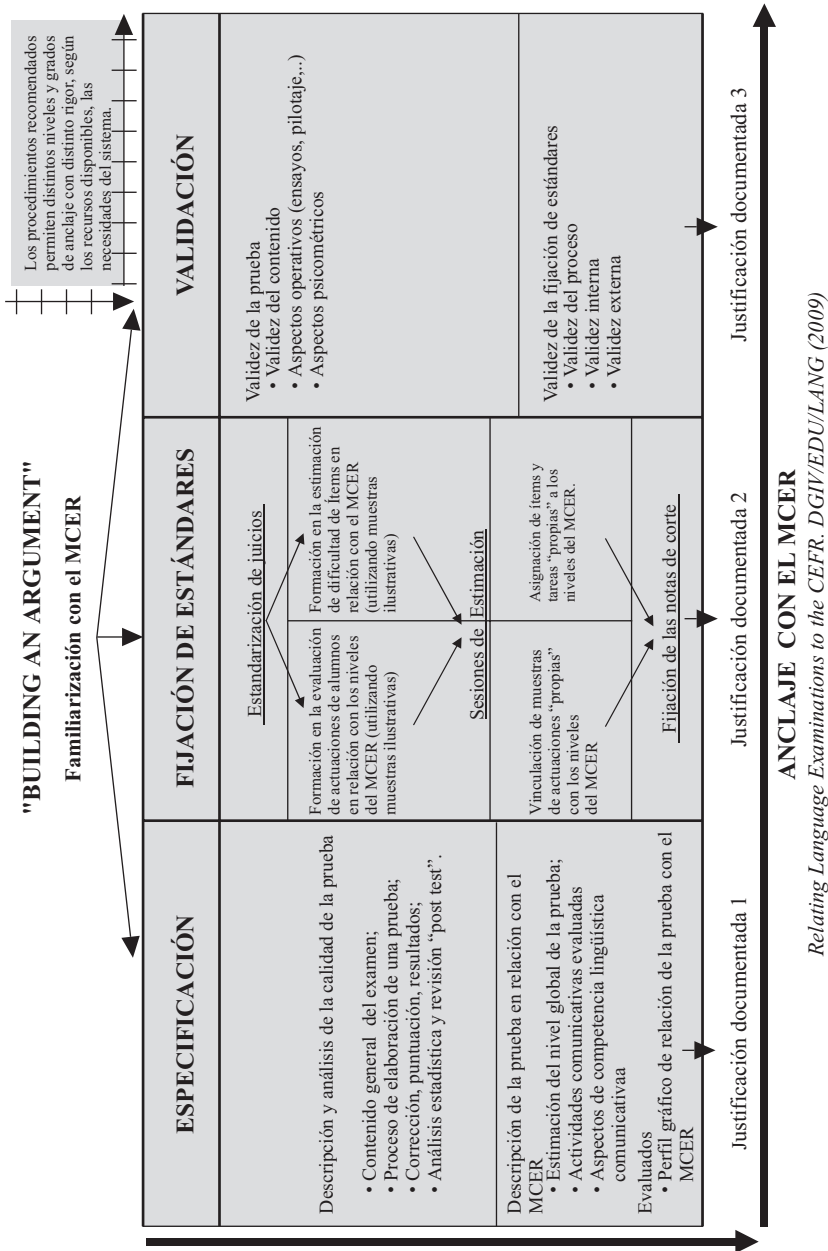
³ EALTA: European Association for Language Testing and Assessment. www.ealta.eu.org. Asociación europea independiente y de nueva creación, que agrupa los profesionales que tienen responsabilidades o interés en el campo de la evaluación certificativa o de otro cariz. Organiza un congreso anual en el mes de mayo/junio. En su sitio web se puede acceder a materiales de evaluación, directrices de buena práctica traducidas a más de 30 lenguas, y las presentaciones de todos los congresos anuales.

de buena práctica, permite el intercambio de experiencias e información entre instituciones y profesionales. Asimismo, la cantidad de proyectos realizados a partir de la publicación del MCER con fondos comunitarios (desde el pionero DIALANG a Surveylang, pasando por CEFTRAIN, Dutch CEFR Project, EBAFLS, por citar algunos, sobre los que se puede encontrar amplia información sólo accediendo a cualquier buscador en Internet) y la publicación y difusión de los correspondientes informes permite acceder al trabajo que se realiza en distintos contextos y obtener pautas de funcionamiento. Por su parte, el Consejo de Europa ha impulsado la difusión de ejemplos de tareas de evaluación y de actuaciones de alumnos (publicadas en su web http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html) que permiten llevar a cabo los procesos que se proponen en el Manual.

La diversidad de actividades realizadas, y la cantidad de documentación e informaciones disponibles, sin embargo, no debería interpretarse como la confirmación de la calidad de todas las pruebas o actuaciones certificativas existentes y en uso actualmente. Desgraciadamente, el cambio operado en los últimos 10 años ha sido mucho mayor en relación con la disponibilidad de información y con la concienciación sobre pautas y conceptos básicos en evaluación que en la realidad de muchas instituciones, en las que todavía no se observa el mínimo rigor exigible en elaboración y administración de certificaciones (especificaciones claras, pilotajes previos, validez, fiabilidad y estabilidad de resultados, etc.) y en las que no se observa el flujo que debería estar presente (ver Cuadro 1). Esto se debe habitualmente a la poca importancia –y por consiguiente la pobre asignación de recursos– que se reserva al desarrollo de instrumentos para la evaluación del alumnado.

3. EL MANUAL PARA RELACIONAR EXÁMENES CON EL MCER

El Manual que ve la luz en enero de 2009 representa una evolución importante con relación a la versión piloto que se publica en 2003. La versión final del Manual incorpora cambios muy relevantes, fruto de lo aprendido durante la fase piloto, aunque mantiene el enfoque y la estructura en tres grandes apartados, así como la posibilidad de fraccionar el proceso en fases acumulativas. A continuación se incluye el Cuadro que ilustra la nueva organización del Manual, en el que se observa el cambio principal, en la sección central, que incide en el proceso de fijación de la nota de corte de las distintas secciones de un examen (productivas o receptivas) en relación con los niveles del MCER.



Cuadro 2. Representación visual de los procesos para relacionar exámenes con el MCER.

3.1. Objetivos, enfoque e informes de resultados

Antes de centrarnos en la sección más novedosa del Manual publicado en 2009, el proceso de fijación de estándares, es importante incidir en los objetivos del documento y en su enfoque, así como en el resultado final del proceso de comparabilidad/ancraje con el MCER, que se mantienen en la misma línea que en la versión piloto, y que constituyen el marco de actuación en el que se deben mover las actuaciones evaluativas en Europa.

Es importante ante todo recordar los objetivos del Manual, coincidentes con los objetivos de alcance más general del Consejo de Europa:

- Contribuir a la profesionalización a la hora de relacionar pruebas con el MCER.
- Fomentar mayor transparencia por parte de las entidades responsables de las pruebas.
- Fomentar el desarrollo de redes internacionales de expertos e instituciones.

En cuanto al enfoque metodológico propiamente dicho del documento, se incluyen tres fases cruciales:

- Describir los contenidos de la prueba, de los procesos de administración y análisis.
- Relacionar los resultados de la prueba con los niveles del MCER.
- Facilitar información sobre el proceso llevado a cabo.

En relación a la tercera fase, la de facilitar información sobre el proceso llevado a cabo, el Manual abunda en la necesidad de facilitar información detallada sobre los procesos de comparabilidad llevados a cabo a través de informes que describan con claridad tanto los éxitos obtenidos como las dificultades surgidas, y que faciliten datos que justifiquen la vinculación de la prueba o examen en cuestión con un nivel del MCER. Se urge a los usuarios del Manual a elaborar informes para:

- Aumentar la transparencia del contenido de los exámenes (construcción teórico, objetivos de la prueba, etc.).
- Aumentar la transparencia sobre el nivel de los exámenes.
- Dar a los examinandos, a aquellos que van a utilizar los resultados de las pruebas y a los profesionales en el campo de la docencia y de la evaluación, la oportunidad de analizar la calidad de un examen y la calidad de su justificación de nivel en relación con el MCER.

- Facilitar las razones y argumentar, si es el caso, por qué no se han seguido todos los procesos previstos en el Manual.
- Facilitar a futuros investigadores una más amplia gama de instrumentos y técnicas que complementen los descritos en el Manual.

Es importante en este punto incidir en los posibles destinatarios del informe descrito. Aunque en un principio se pensó que el Consejo de Europa debería ser el destinatario final del trabajo realizado, y que este trabajo se vería acreditado con un sello de calidad, la variedad y complejidad de contextos de evaluación de lenguas en Europa ha orientado al Consejo de Europa en otra dirección. El Consejo de Europa no entiende como propio el rol de acreditar niveles ni de validar informes, e insiste en que el destinatario final debe ser la propia profesión y la sociedad, que debe ejercitar su propio código ético y garantizar el uso responsable, coherente y realista de los documentos del Consejo de Europa.

3.2. La fijación de estándares

El trabajo realizado en Europa en relación a la fijación de estándares se halla muy lejos del que se ha hecho en los EEUU desde principios de los años 70, liderado por William Angoff a partir de su contribución a *Educational Measurement* en 1971.

Puesto que la mayor parte de la bibliografía ha sido publicada en los EEUU, y precisamente por este motivo, el Manual incluye en el Capítulo 6 un amplio resumen comentado de la literatura publicada en torno al tema, que en gran parte ya se había incluido en el Suplemento de Referencia (Kaf-tandjieva, 2004).

Dada la relativa novedad del tema en Europa y en España, puede resultar útil aquí describir qué se entiende por fijación de estándares y lo que representa. Se entiende por fijación de estándares “*El proceso de fijación de una o más notas de corte en una prueba*” (Cizek & Bunch, 2007) y, aunque esto implica el uso de resultados y cifras, es un ejercicio que requiere mucho más que la fijación mecánica de un punto. Para Cizek (2001) “*La fijación de estándares (el establecimiento de una nota de corte) es el campo de la psicometría que requiere una mayor combinación de ingredientes artísticos, políticos, culturales que cualquier otro*”.

Un ejemplo puede resultar clarificador. La fijación de estándares en el contexto de las escuelas oficiales de idiomas pasaría por la definición de los niveles de certificación (básico, intermedio, avanzado, de acuerdo con el

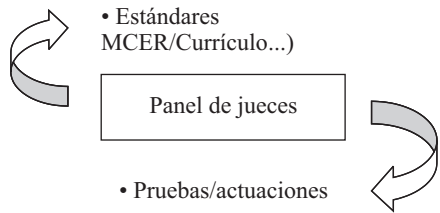
Real Decreto RD1629/2006 y las concreciones realizadas en las distintas comunidades autónomas), su especificación en contenidos y el diseño y la elaboración de las pruebas correspondientes, y se debería concretar en la decisión sobre el punto (o nota de corte) que marca la división entre los candidatos que reciben el certificado (aptos) y los que no (no aptos). Esta decisión debería estar basada en la definición de competencias a adquirir por aquellos que recibirán el certificado, y en la evidencia empírica sobre la consecución de estas competencias fruto de la observación directa (expresión e interacción orales y escritas) o indirecta (respuestas a las preguntas de comprensión oral y escrita) y los resultados de esta decisión deberían ser comparables al máximo con los resultados de las decisiones que se tomen en todas las convocatorias. Es decir, los candidatos considerados aptos en una convocatoria de junio 2007 deberían también resultar aptos en junio de 2008 o –si se diera el caso– en cualquier otra convocatoria si se presentaran en las mismas condiciones.

El ejemplo facilitado pone en evidencia la necesidad de contar con pruebas de calidad y que respeten el flujo descrito en el Cuadro 1, es decir, pruebas con especificaciones de contenido y de probada validez y fiabilidad.

Los adjetivos con que Cizek (2001) califica la fijación de estándares (artístico, político, cultural) se entienden cuando se analizan los procesos a seguir en la recomendación sobre las decisiones a tomar. Los procesos de análisis se llevan a cabo por parte de jueces expertos –humanos– que deben arbitrar una recogida de datos lo más completa y amplia posible, conjugando percepción, tradición y realidad, y dando respuestas aceptables para la sociedad. La decisión sobre una nota de corte en un certificado de lengua incorporará tantas consideraciones como sea posible sobre los instrumentos o pruebas propiamente dichas, las respuestas/actuaciones de los candidatos, las valoraciones que de éstas hacen distintos jueces y/o profesores –tanto en relación a las especificaciones como a las necesidades de la vida real–, y deberá permitir un número aceptable de aptos y no aptos, haciendo el sistema políticamente aceptable.

Dada pues la complejidad no sólo de la toma de decisiones propiamente dicha sino también la complejidad de contar con datos suficientes para dar las recomendaciones pertinentes a la toma de decisiones, cuando se habla de fijación de estándares se habla siempre de paneles de jueces, es decir, de grupos de varios expertos (la bibliografía sugiere que un mínimo de 12-15) que con sus juicios sobre las pruebas o actuaciones de los candidatos permiten relacionar resultados con estándares y fijar notas de corte. El rol de los jueces se describe gráficamente en el siguiente Cuadro:

El rol de los jueces en la fijación de estándares



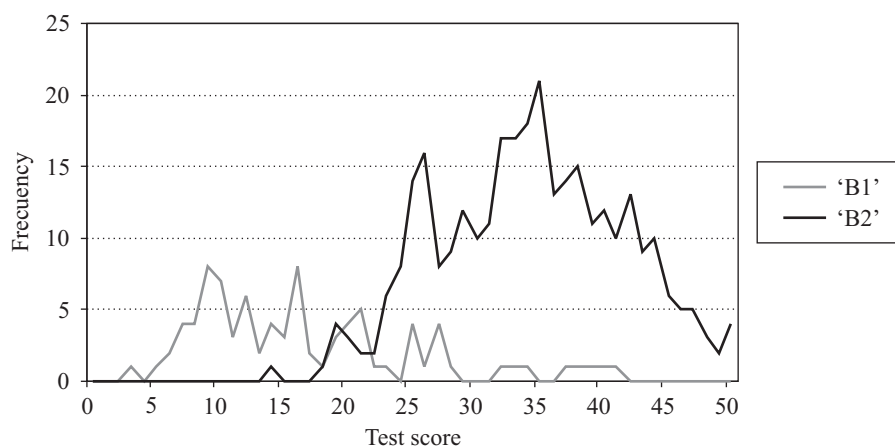
Cuadro 3. El rol de los jueces en la fijación de estándares.

La complejidad y la responsabilidad que implica todo el proceso de toma de decisiones plantean la necesidad de basar los juicios en análisis bien diseñados con métodos claramente tipificados. Estos métodos se dividen tradicionalmente en dos tipos, según si centran su atención en las pruebas propiamente dichas (los ítems o tareas) o en las actuaciones o resultados de los candidatos. Existen multitud de métodos de cada tipo; el más utilizado entre los métodos centrados en las pruebas es el método de Angoff o Angoff-Tucker con sus variaciones (ver Cizek 2001:81-92, Manual 2009:61) y los más conocidos en el contexto de evaluación de lenguas de entre los métodos centrados en los candidatos son el de los grupos contrastados, y de los candidatos límite (ver Cizek, 2001: 105-113; Manual, 2009: 67). En todos los casos, la tarea de los jueces expertos es la de valorar o estimar las tareas o los candidatos en relación con los estándares en base a los que se van a fijar las notas de corte. Los juicios a emitir varían según la formulación de la tarea. En el método Angoff original, por ejemplo, los jueces deben analizar cada pregunta a fondo y estimar para cada ítem o pregunta la probabilidad que tendría un candidato mínimamente competente de responder acertadamente a una pregunta. La nota de corte se fijaría una vez hecha la media de los juicios agregados de cada uno de los jueces. En la tabla siguiente, por ejemplo, la nota de corte se fijaría (a partir de un total de 40 ítems valorados por 15 jueces) a partir de la media de la suma de cada uno de los 15 jueces.

	Juez 1	Juez 2		Juez 15
Item 1	0,25	0,32		0,35
Item 2	0,48	0,55		0,45
Item 3	0,33	0,38		0,28
....				
Item 40	0,21	0,30		0,35
Suma	17,48	19,52		18,98

Cuadro 4.

En el método de los grupos contrastados, los jueces deben conocer a los candidatos y poder estimar su competencia lingüística en relación al estándar establecido para la nota de corte en términos de apto/no apto. Estos juicios se contraponen a los resultados de los mismos candidatos en el examen. En el gráfico que se adjunta a continuación se reflejan los candidatos (n.º 88) que los jueces han estimado que tienen el nivel B1 del MCER y los candidatos (n.º 312) que los jueces estiman que tienen el nivel B2 del MCER, con los resultados obtenidos en el examen. La nota media correspondiente a los candidatos etiquetados como B1 es 16.78 mientras que la nota media correspondiente a los candidatos asignados a B2 es de 34.24. La nota de corte se establecería en la intersección entre las dos notas medias: $16.78 + 34.24 / 2 = 25.51$.



Cuadro 5.

La selección de un método u otro de entre los muchos disponibles debe hacerse con cuidado y una vez estudiados los pros y los contras de cada uno (ver el capítulo 6 del Manual y también Cizek, 2001 o Zieky et al., 2008), con la certeza que no hay decisión infalible y que debe considerarse la existencia de errores de medida y la incertidumbre que esto conlleva. En cualquier caso, el primer paso a dar es el estudio detallado de los recursos disponibles, del propósito que marca la fijación de estándares (una nota de corte –apto/no apto–, más de una nota de corte dentro de cada nivel, etc.) y la planificación cuidadosa de cada fase del proceso, incluyendo un informe detallado al final. El capítulo 3 de Cizek es especialmente útil a la hora de planificar, y las conclusiones del Manual (2009:116) pueden resultar de ayuda a la hora de entender las incertidumbres que surgen en cualquier proceso de fijación de estándares, y las dificultades que pueden presentarse si no se cuen-

ta con un sistema que permita mantenerlos año tras año. Debe tenerse en consideración que en pruebas estables, válidas y fiables, si no se cuenta con un banco de ítemes que permita el uso de tareas de anclaje para las distintas convocatorias o sesiones, no será posible emitir juicios comparables en cada convocatoria.

4. IMPLICACIONES PARA LAS EOI Y PROPUESTAS DE FUTURO

Una vez descritos los elementos que entran en juego en cualquier proceso de comparabilidad de pruebas y/o certificaciones, la visión de conjunto que aparece es compleja y de difícil traducción a la práctica para el lector no iniciado en cuestiones relativas a la fijación de estándares y para aquellos que desearían tener respuestas claras a preguntas como ¿Es tu B1 como mi B1?

La experiencia ganada en Europa en los últimos años no ha simplificado las cosas, aunque sí ha contribuido a comprender mejor el MCER y sus niveles (una convención como cualquier otra que resulta muy útil y necesaria en Europa) y a entender que la comparabilidad entre distintas pruebas en relación con un estándar pre-establecido forma parte de un sistema en desarrollo que necesita rodaje y estudios de validación que permitan mejorar la práctica existente.

En cuanto a cómo esta situación puede afectar, y debería resolverse en el seno de las escuelas oficiales de idiomas, es preciso enumerar –aunque sea brevemente– las actuaciones que deberán ponerse en práctica en el futuro próximo.

Las actuaciones deberán tener en cuenta el contexto en el que deberán aplicarse, y es necesario en este punto definir claramente la realidad. Las escuelas oficiales de idiomas han afrontado cambios de mucho calado en los últimos veinte años, cambios que todavía deben consolidarse en aspectos aparentemente resueltos como la docencia a partir de un enfoque comunicativo, los regímenes de admisión de alumnado o la especificidad en la selección del profesorado. Desde principios de los años 80, en los que no había más de 10 escuelas en toda España, se ha pasado a superar con creces la centena de centros y a multiplicar por diez el profesorado. Se ha pasado de un currículo inexistente y de una titulación única que no correspondía a los años previstos en docencia a un currículo elaborado de acuerdo con las pautas y directrices del MCER y que despliega sus niveles, con un margen más que limitado en cuanto se refiere a interpretación docente. Y –para concluir el bre-

ve repaso de cambios— se ha pasado de una organización nacional y centralizada a una descentralización administrativa —y hasta cierto punto también académica— que responde a la estructura autonómica actual, con distintos grados de compromiso o interés por parte de cada administración. No debe sorprender, pues, que en este contexto artículos como el presente produzcan desazón y malestar y se vea la posible comparabilidad de las certificaciones como inalcanzable.

Llegados a este punto, la propuesta más ágil y posibilista es la de tener claro el punto de partida —el proceso hacia la comparabilidad entre iguales y con instituciones externas no se va a detener— y planificar claramente, y de acuerdo con los recursos disponibles, actuaciones puntuales encaminadas a conseguir, idealmente, a nivel de comunidad, pero si ello no es posible —sea por el motivo que sea— primero a nivel de centro:

- una mayor calidad en la docencia (y se entiende por docencia también la concreción curricular) y a partir de aquí una primera aproximación a la redacción de especificaciones de pruebas.

Debe tenerse en consideración que no debe hablarse en términos absolutos, y que cualquier intento de dar un paso adelante, por pequeño y lento que sea, redundará en una mejora si combina modestia y rigor. Debe también tenerse en consideración que instituciones con recursos y renombre no han completado todavía el ciclo de comparabilidad con el MCER que propone el Manual (2009); basta acceder a sus web para constatar que no se difunde información sobre estudios realizados. La existencia de unas especificaciones permitirá a las escuelas oficiales de idiomas completar la primera parte de la fase de especificación del Manual (2009) y establecer las primeras pautas de comparabilidad de contenidos. Los manuales citados en el Manual (2009) para la redacción de especificaciones, más los documentos disponibles en relación a las buenas prácticas en evaluación (EALTA) y los currículos propios, deberían ser suficientes para completar esta etapa.

A continuación deben arbitrarse sistemas que permitan concretar las especificaciones en tareas y actividades de examen, también a partir de los documentos y directrices que en este punto ya resultarán familiares, para conseguir:

- conjuntos de actividades y tareas de evaluación elaboradas de acuerdo con la ortodoxia evaluativa y con las especificaciones que permitan comprobar las competencias adquiridas por el alumnado y cumplan los requisitos básicos de validez, fiabilidad y practicidad.

A partir de aquí podrá completarse la fase de especificación en el Manual (2009) e iniciarse la segunda fase (fijación de estándares), en la que se podrán comparar tareas propias con tareas muestra ya calibradas con los niveles del MCER y se estará en condiciones de proseguir con la validación del trabajo realizado y la consolidación de un sistema de evaluación estandarizado y de calidad.

Es posible que el lector esperara una lista extensa de propuestas de trabajo, y que la propuesta de dos únicas actuaciones se antoje limitada o insuficiente. Puede sorprender también que las propuestas sean puramente de acción, es decir, no se propone un proceso inicial de formación, ni se propone aislar grupos de trabajo que concentren esfuerzos, ni se sugiere una fase inicial con la participación de expertos. Fases todas ellas posibles y recomendables pero no imprescindibles si no se puede contar con los recursos suficientes o la estructura necesaria. Las propuestas que se detallan parten de la práctica diaria y de la discusión entre iguales sobre aquello en que los profesores de escuela oficial de idiomas tienen ya mucha experiencia, y se presupone que la formación específica recibida en los últimos años, y la información distribuida en los congresos y jornadas monográficos tanto a nivel de comunidad como a nivel estatal, junto con la lectura atenta de documentación existente y disponible sobre el tema, más el día a día del trabajo a realizar, son suficientes para comenzar a trabajar. Los trabajos iniciales, las dudas que surjan y las dificultades que aparezcan recomendarán las demandas puntuales de ayuda externa y apuntarán los aspectos en que se necesita asesoramiento. Una vez se cuente con los primeros borradores de trabajo, la colaboración entre centros y entre distintas comunidades podrá establecerse en régimen de igualdad y cooperación.

Es pues hora de empezar a trabajar –sin prisa pero sin pausa– en el diseño, elaboración y validación de pruebas que tengan la calidad suficiente que permita iniciar procesos de comparabilidad. Sólo cuando se cuente con certificaciones sólidas podrán ponerse en práctica los criterios y procedimientos de comparabilidad que se han descrito.

BIBLIOGRAFÍA

ANGOFF, W. H. (1971). "Scales, norms and equivalent scores". En R.L. Thorndike (ed.). *Educational Measurement* (pp. 508-600). Washington DC: American Council on Education.

CIZEK, G. J. & BUNCH, M. B. (2007). *Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. London: Sage Publications, Inc.

FIGUERAS, N. & NOIJONS, J. (2009). *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Cito, Institute for Educational Measurement/Council of Europe/EALTA.

HAMBLETON, R. K. & PITONIAK, M. J. (2006). "Setting Performance Standards". En R. Brennan (Ed.). *Educational Measurement* (pp. 433-470). Westport, CT: Praeger Publishers.

KAFTANDJIEVA, F. (2004). "Standard Setting". En *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating language examinations to the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible también on line en www.coe.int

NORTH, B. & al. (2009). *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

ZIEKY, M.; PERIE, M. & LIVINGSTON, S. (2008). *Cut-scores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests*. Educational Testing Service.

OPCIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DEL MCER

Ángeles Ortega Calvo
Subdirección General de Ordenación Académica. Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

1. HACIA UN VIEJO CONCEPTO DE *METODOLOGÍA*
2. EL MCER COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN METODOLÓGICA
3. EL ENFOQUE ACCIONAL EN EL MCER Y EN EL CURRÍCULO
4. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE ACCIONAL
 - 4.1. Del objetivo al método (y no viceversa)
 - 4.2. Del conocimiento del mundo al fonema (a través del texto)
 - 4.3. Del pretérito indefinido al futuro perfecto (pasando por el presente continuo)
 - 4.4. De la tarea real a la tarea pedagógica (y viceversa)
5. A MODO DE CONCLUSIÓN

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

“Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. [...] No le corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. [...] Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que [...] informaran tanto a nosotros como a otras personas de los métodos que utilizan [...]. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia”¹.

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años, el Consejo de Europa ha venido fomentado un enfoque de la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas que se basa en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de materiales y métodos que permitan a éstos satisfacer esas necesidades y que sean los más apropiados para sus características específicas.

En principio, este enfoque no tiene ninguna pretensión de convertirse en pauta de conducta para el docente, pero como señala John Trim², que ha dirigido durante décadas los proyectos conducentes, entre otros, al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER), el Consejo de Europa no es metodológicamente neutro. Como veremos, el enfoque general del que parte —el llamado *enfoque accional*— tiene implicaciones metodológicas importantes y de algún modo hace más convenientes ciertos enfoques metodológicos, sin que ello quiera decir que el MCER se decante claramente por ellos u otros ya que el MCER es un instrumento de reflexión y no de armonización de prácticas entre docentes o instituciones nacionales, europeos o internacionales.

Del mismo modo, en nuestro ámbito específico, la nueva base curricular que fundamenta la labor de las escuelas oficiales de idiomas no incluye directriz u orientación metodológica alguna, ya que estas decisiones deben

¹ CONSEJO DE EUROPA/MECD/INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (pp. 140-141). Madrid: Anaya.

² (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users* (p. 35). Strasbourg. Council of Europe. Véanse igualmente Goullier (2006: 21) y Hargreaves et al., 2001.

tomarse a otros niveles, al de la Administración educativa, el centro, el departamento y el profesor en cada caso, atendiendo con ello a la diversidad del alumnado, a las lenguas impartidas y a las circunstancias de todo tipo que diferencian unos contextos educativos de otros. Sin embargo, todos contamos con unas bases curriculares comunes fundamentadas en un concepto de la lengua, su uso y su aprendizaje que de alguna manera hace más conveniente un cierto enfoque metodológico general, sin que ello quiera decir en absoluto que deba darse una uniformidad en cuanto al detalle, a los materiales –incluidos los libros de texto– y los recursos utilizados, las actividades de clase y todo aquello que suele considerarse como *la metodología*.

1. HACIA UN VIEJO CONCEPTO DE *METODOLOGÍA*

La metodología es todavía hoy uno de los aspectos más complejos de la profesión docente, al menos uno de los que más preocupan al profesorado por su relación con la práctica del día a día. El profesorado conoce perfectamente y es competente en las lenguas que imparte, pero con frecuencia no ha tenido una formación previa o continua satisfactoria en terrenos como la evaluación o la didáctica³. Una gran parte de la formación didáctica está orientada fundamentalmente a proveer al profesor de una serie de conocimientos teóricos que éste siente como no directamente aplicables a su trabajo, o constituye un cúmulo de lo que podríamos denominar “recetas metodológicas”, consistentes en tareas, actividades y ejercicios normalmente centrados en competencias puramente lingüísticas (gramática, léxico, fonética, etc.) que el profesor puede después utilizar en su clase, con las modificaciones oportunas o sin modificación alguna, lo que, según los propios docentes, tampoco resulta siempre satisfactorio a pesar de lo atractivas que puedan parecer inicialmente estas prácticas.

En las últimas décadas hemos asistido a la aparición y aplicación de muy distintos enfoques metodológicos en las aulas, aunque no siempre hemos sido conscientes de sus bases y hemos conocido sólo sus productos, sobre todo los libros de texto, y otros materiales, y la manera de hacer que se proponía en ellos. No entraremos aquí en los detalles del método audio-oral, del enfoque comunicativo o del enfoque por tareas, entre otros muchos; lo que interesa señalar es que la percepción general del docente en la actualidad es que ningún método parece haber funcionado del todo satisfactoriamente, tomado como un

³ Para comprobar el estado de sus conocimientos, competencias y actitudes en el terreno metodológico, los profesores pueden utilizar las tablas de autoevaluación recogidas en los Anexos I, II y III al presente capítulo y basadas en el *European Portfolio for Student Teachers of Languages*.

bloque, y que la tendencia es, por tanto, a hablar de una “metodología ecléctica” que se percibe, también por lo general, como una “selva metodológica”: su ventaja principal parece ser la sorprendente diversidad de “cosas que hacer” en el aula y su principal inconveniente es sin duda que alumnos y profesores pueden muy bien perderse entre tanta diversidad.

El problema con la metodología –cuando ésta es un problema– es que quizá nos hemos alejado demasiado de su sentido original. La *metodología* no es tanto un conjunto de materiales, recursos y actividades de clase como **el camino para llegar a la meta**. La metodología es **el puente que une al alumno con su objetivo**. Como nos recuerda el MCER, *“los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas”*⁴. ¿Cómo pueden facilitar estos procesos los profesores? ¿Cómo puede el profesor ayudar al alumno a aprender o a adquirir 1) las competencias necesarias, 2) la capacidad de poner en práctica estas competencias y 3) la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica dichas competencias? Estas cuestiones se resumen, para el profesor, en una pregunta inicial cuya respuesta debe constituir la base de su labor. Esta pregunta es *¿para qué hago todo lo que hago?*

Las opciones metodológicas, por tanto, han de ser fruto de una reflexión profunda, que permita comprobar su idoneidad con respecto a la meta en cada caso, y este análisis debe hacerse a partir de la consideración de si, y en qué medida, dichas opciones cumplen con los siguientes requisitos:

1. Estar fundamentadas en un concepto del aprendizaje, la lengua y la competencia que refleje un modelo teórico susceptible de verificación empírica, es decir de ser contrastado positivamente con la realidad.
2. Ser coherentes con los fines y objetivos curriculares declarados, a cada nivel de concreción.
3. Ser transparentes para los implicados, tanto profesores como alumnos, y por tanto realmente orientadoras de su labor, tanto conjunta como individual.
4. Ser flexibles según los fines que se persigan en cada caso (programáticos, de aula y de aprendizaje autónomo).

⁴ Cap. 6.3.5.

5. Centrarse en el alumno, de manera que en todos los casos contribuyan a que el alumno adquiera las competencias necesarias para funcionar en las lenguas meta⁵.

La metodología no es sólo una cuestión de selección, diseño y explotación de actividades y materiales, sino que comprende numerosos aspectos que van desde la gestión del tiempo y del espacio de aprendizaje hasta el tipo de lenguaje más adecuado para la interacción con los alumnos, pasando por las competencias del profesor en su papel de asesor en el aprendizaje autónomo, entre muchos otros, y requiere del docente conocimientos, competencias y actitudes que incluyen no sólo cuestiones como el uso de nuevas tecnologías, habilidades interculturales o capacidad de planificación, sino, ante todo, una visión realista de su papel en el proceso de aprendizaje del alumno, de cómo puede ayudarle a avanzar en su trayectoria hacia la meta, de cómo es esta trayectoria en términos generales y en cada caso particular. A partir de un *qué*, establecido por el currículo, y un *cuándo*, recogido en la programación, profesores y alumnos determinan el *cómo*, esto es el *método*, entendido como *conjunto de prácticas*, más idóneo en cada momento, para cada individuo y con respecto a cada objetivo.

2. EL MCER COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Como se ha señalado, el MCER no ofrece “recetas para la clase” ni aboga por ninguna metodología específica, sino que nos invita a reflexionar sobre las múltiples opciones a nuestro alcance y a tomar decisiones en consonancia con nuestros contextos específicos de actuación. Las opciones presentadas no son excluyentes y parecen lo bastante exhaustivas como para cubrir las necesidades metodológicas de los alumnos (y profesores) que trabajan en un contexto de aprendizaje formal como las EOI.

Siguiendo el procedimiento utilizado a lo largo de sus páginas, el MCER propone, especialmente en el capítulo 6, dedicado al aprendizaje y la enseñanza de la lengua, una serie de puntos a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar metodologías, una vez que ha presentado un panorama sobre dichos puntos. No es casual que esta reflexión se inicie con *los procesos de aprendizaje de lenguas*, ya que la enseñanza depende totalmente del aprendizaje y debe basarse en éste y tener en cuenta sus características para ser eficaz. Así, lo primero que debería considerarse en todo diseño metodo-

⁵ Para una primera aproximación a este análisis se puede utilizar la actividad recogida en el Anexo IV a este capítulo.

lógico es *cómo aprenden los alumnos*. Como muestra del procedimiento al que hemos aludido, citemos los siguientes pasajes del MCER⁶:

“Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de ‘adquisición’ resulta inaccesible desde la observación y la intuición y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante la enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

Otros teóricos creen que además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior. Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos.

Existe, naturalmente, una considerable variedad de elementos a los que los alumnos, de diferentes edades y de orígenes diversos, responderán con mayor provecho. Existe, del mismo modo, una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que profesores, autores de libros, etc., otorguen a unos elementos frente a otros, a la comprensión frente a la expresión, a la corrección frente a la fluidez, etc.”

⁶ Apartado 6.2.2.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas”.*

Como se puede ver, la idea es ofrecer un panorama general del aspecto en cuestión y dejar al usuario que elija las opciones que le resulten más convenientes⁷. En este aspecto concreto, como en el resto, lo que se pretende es poner a la vista del usuario todo aquello que puede serle útil y, con este fundamento, propiciar una práctica en la que se haya pensado lo suficiente, eliminando así el automatismo inconsciente en las decisiones o la adopción de métodos por otras razones que no sean la búsqueda de lo que conviene más al aprendiz, centro del proceso de enseñanza.

De la misma manera, el MCER recoge los siguientes enfoques metodológicos generales⁸:

- a) *Mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:*
 - cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;*
 - oyendo conversaciones;*
 - escuchando la radio, grabaciones, etc.;*
 - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;*
 - leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);*
 - utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;*
 - participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;*
 - participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza.*

⁷ Las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de lenguas han producido algunos resultados nuevos desde que el MCER empezó a gestarse, en la década de los 90. Aunque sigue siendo cierto que cada alumno tiene su estilo de estudiar, *aprender* consiste en un proceso cognitivo en el que no caben muchas variaciones y que debería tenerse en cuenta tanto en la planificación de cursos como en su desarrollo en el aula. Véase al respecto Ortega Calvo 2008 y la bibliografía allí citada.

⁸ *Ibíd.*, 6.4.1.

- b) *Mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 (“material de entrada (input) inteligible”);*
- c) *Mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo: una conversación con un interlocutor competente;*
- d) *Mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 (“material de salida (output) comprensible”);*
- e) *De forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;*
- f) *Mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1 como lengua de control en clase, de explicación, etc.;*
- g) *Mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para todos los objetivos de clase;*
- h) *Mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1 e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;*
- i) *Mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.;*

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

– Qué enfoques siguen en general, ya sea uno de los anteriores u otro distinto”.

Así, a lo largo del capítulo 6, el MCER nos introduce en los pormenores del papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales (6.4.2); el papel de los textos (6.4.3), de las tareas y de las actividades (6.4.4) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas; el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas (6.4.5); el desarrollo de las competencias generales (6.4.6), lingüísticas (6.4.7), sociolingüística (6.4.8) y pragmática (6.4.9). Un último apartado (6.5) se dedica al tratamiento de errores y faltas cometidos por los alumnos, qué actitudes se pueden adoptar ante los mismos y qué uso se puede hacer de su observación y análisis. Remiti-

mos al lector al MCER mismo para todos estos aspectos, en algunos de los cuales profundizaremos en los apartados siguientes.

Todas las opciones metodológicas recogidas en el MCER están tratadas de la misma manera en su capítulo 6, pero, como ya hemos dicho, el enfoque accional adoptado por el Consejo de Europa supone una clara apuesta metodológica, aunque esto no quiere decir que ciertas opciones hayan de ser desestimadas a priori como no válidas en ninguna situación de aprendizaje; de hecho, lo contrario es más bien el caso.

3. EL ENFOQUE ACCIONAL EN EL MCER Y EN EL CURRÍCULO

Los fines de las políticas lingüísticas desarrolladas por el Consejo de Europa y propuestas a sus Estados miembros se resumen en la eliminación de barreras a la movilidad de los ciudadanos europeos; a su acceso a la información y a la participación social y política; a la cooperación y al entendimiento mutuo. De estos fines se deriva un concepto más rico de las lenguas y de su aprendizaje; ya no se trata tanto de (estudiar para) *saber* una segunda lengua –digamos inglés– a un cierto nivel, sino de (adquirir las competencias necesarias para) *poder actuar* en diversas lenguas en diversos contextos, a diversos niveles, dependiendo de las necesidades de cada individuo con respecto a su entorno personal, social, académico o profesional. Se trata de plurilingüismo⁹.

Como señalan Riley et al. (2002), *saber* la lengua no es en absoluto lo mismo que *saber hacer cosas* en ella, ni siquiera en el caso de la lengua materna. Para aclarar este punto, he aquí algunos de los ejemplos que proponen: “*Puede que seas un asiduo lector de periódicos y libros de todo tipo, pero, a menos que seas un profesional, seguramente te resultará muy difícil escribir un artículo de prensa o una novela. Escuchas a diario la radio o ves la televisión, y oyes y ves a estos locutores y presentadores (...) Si tuvieras que ponerte en su lugar sin previo aviso, a menos que fueras un imitador nato, te resultaría difícilísimo hacer su papel porque ellos tienen su manera especial de hablar, que tiene muy poco que ver con una conversación cotidiana o una reunión de trabajo, y así sucesivamente*”.

Y es que en la vida real, en todos los casos, en todas las lenguas, maternas, segundas u otras, se trata de *hacer*. La lengua como mero objeto de estudio da paso a la lengua como *algo que el sujeto realiza*. El Consejo de

⁹ Para profundizar en los fines y objetivos de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, y en el plurilingüismo, véase el capítulo 1 (apartados 1.2 y 1.3) de cualquier edición del MCER.

Europa, por tanto, fomenta una metodología 1) centrada en el alumno, 2) que integre objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje y evaluación en un todo coherente y 3) que se oriente a la acción. El MCER recoge este testigo y la primera reflexión que nos propone es la siguiente: “¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? (...) ¿Qué tendrán que hacer los estudiantes en la lengua? ¿Qué necesitan aprender para poder utilizar la lengua y alcanzar estos objetivos?”.

Todo el aparato descriptivo del MCER –el sistema de niveles comunes de referencia, las escalas ilustrativas de descriptores para actividades comunicativas y estrategias y para las competencias del usuario o alumno, y las escalas ilustrativas para la (auto)evaluación de la producción y la interacción oral– se desarrolla a partir de un *enfoque orientado a la acción*, adoptado por el Consejo de Europa ya en los años 70 del siglo pasado, que considera el aprendizaje de lenguas como *la preparación para un uso activo de dichas lenguas en la comunicación*¹⁰.

Una preparación para el uso de la lengua real en situaciones reales de comunicación demanda, en términos generales, una cierta orientación metodológica en cuyos detalles abundaremos en el apartado siguiente. Por el momento hay que hacer hincapié en el hecho de que si no se comprende en qué consiste el enfoque accional no se podrán comprender –y utilizar adecuadamente– sus derivaciones según éstas se recogen en el MCER, incluidas las opciones metodológicas. Este enfoque “*se centra en la acción en la medida en que considera a los (...) alumnos (...) como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (...) En la medida en que dichas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren el uso de estrategias y mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos*”¹¹. En el proceso de creación (producción/recepción/procesamiento) del texto es donde se ponen en juego, simultáneamente, todas las competencias (tanto generales como comunicativas) que hacen posible la actuación.

De la cantidad de cosas que los hablantes son capaces de hacer en otra(s) lengua(s), y del grado de calidad con que son capaces de hacerlas,

¹⁰ Obviamente, “activo” no se refiere sólo a la producción, sino también a la comprensión, tanto de textos orales como escritos.

¹¹ MCER, capítulo 2, *passim*.

vienen los niveles comunes de referencia. La progresión desde los niveles A hacia los niveles B y C es una cuestión de desarrollar la capacidad de comprender, producir y procesar cada vez más textos y cada vez mejor adaptados a su contexto específico [de ahí, por ejemplo, que la *precisión*, la *variedad* o la *fluidez natural del discurso* sean características salientes de los niveles C, así como, entre otras, la capacidad de *comprender con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda releer las secciones difíciles* (C1), o de *conversar cómodamente y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística, en todo tipo de situaciones de la vida social y personal* (C2)]. Y todo ello a través del desarrollo de las diversas competencias, entendidas no como meros contenidos a impartir y saber, sino como verdaderas **habilidades prácticas**.

Como resultado de un consenso pocas veces visto entre las EOI, el nuevo currículo de enseñanzas de idiomas de régimen especial incorpora el enfoque accional a sus bases¹². En este currículo se dice expresamente que se parte de un modelo de lengua entendida como *el uso de la misma*, es decir como **algo que hacemos, con un fin** (que no tiene por qué ser siempre transaccional) **en un contexto determinado, no aplicando reglas sino estrategias, y replicando patrones de uso**. El currículo apunta que esto supone el desarrollo y la activación conjunta de las diversas competencias que tienen lugar en la comunicación; por tanto, estas competencias son tratadas como un instrumento que hace posible la actuación y se señala que *los contenidos corresponden a las competencias parciales de diversos tipos que el alumno habrá de desarrollar para alcanzar los objetivos* reseñados para cada destreza y nivel. Estos objetivos –y, en consonancia, los criterios de evaluación– están igualmente concebidos en términos de acción en todos los casos, siguiendo las descripciones del MCER. Así, el nuevo currículo requiere, como primer paso para su implementación:

- Situar la actividad de aula por referencia a la **acción global** según ésta se lleva a cabo en el entorno real.
- Partir del **entorno sociocultural** real en el que se ubican las acciones globales propias de dicho entorno.
- Definir las características convencionales de los **ámbitos** y los **contextos** específicos de actuación.

¹² Véanse las Actas del II y del III Congreso Nacional de EOI, celebrados en Madrid en 2001 y Ronda en 2003, respectivamente. La norma básica en la que finalmente se han recogido estas y otras políticas del Consejo de Europa, con mención expresa del MCER, es el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

- Establecer el conjunto de **acciones parciales** y de **actividades comunicativas** (recepción, producción, interacción o mediación) que éstas conllevan.
- Determinar los tipos de **texto** involucrados y sus características.
- Detallar las **competencias** necesarias (generales, socioculturales, pragmáticas, lingüísticas) para comprender/producir/procesar dichos textos.

En resumen, las necesidades de los alumnos adultos requieren una metodología que no sólo facilite la adquisición de competencias diversas, sino que se centre en **un entrenamiento del alumno en los comportamientos reales en la lengua meta**. ¿En qué aspectos metodológicos concretos se traduce esta idea de base? Al igual que el MCER, no nos proponemos aquí ofrecer recetas, sino recoger las implicaciones generales del nuevo enfoque curricular, teniendo siempre presente que la metodología debe concebirse, en nuestro caso, como **el puente que une al alumno con el currículo**.

4. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE ACCIONAL

Como ha señalado Francis Goullier, Inspector General de Educación en Francia y presidente del Comité de Validación del *Portfolio Europeo de las Lenguas*, el enfoque accional ha supuesto una **mutación pedagógica**¹³. Este cambio de visión o paradigma afecta a todos los aspectos del aprendizaje y, por tanto, de la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas. Estos aspectos, y por este orden, son los siguientes:

- Para qué (*ayudar a*) aprender otra(s) lengua(s).
- Qué (*ayudar a*) aprender.
- Cuándo/Dónde/Cómo/Con qué (*ayudar a*) aprender.

4.1. Del objetivo al método (y no viceversa)

La metodología se origina ya con el *para qué* del aprendizaje —y por tanto de la enseñanza—. En el aula aún es habitual trabajar con unos contenidos de orden gramatical entendidos como paquetes de información que transmitir al alumno y secuenciados a lo largo del curso por orden de dificultad.

¹³ Véase el informe sobre el Foro Intergubernamental “*The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities”, celebrado en Estrasburgo, 6-8 de febrero de 2007, en www.coe.int.

tad inherente a las propias estructuras (ya se trate de un tiempo verbal o de una oración subordinada), y ello con la esperanza de que el alumno aprenderá estas estructuras y las usará apropiadamente en situaciones reales de comunicación. Aunque el “ropaje metodológico” con que se reviste esta práctica puede hacerla aparecer más “comunicativa” –por ejemplo, agrupando estas estructuras por temas, nociones o funciones– y a pesar de que en los currículos se suele hacer hincapié en el carácter práctico de la enseñanza y el aprendizaje, el objetivo sigue siendo dominar una serie de elementos sintácticos y léxicos que no necesariamente, según se puede observar por su actuación, el alumno usa luego adecuadamente para comunicarse en la vida real.

Y es que incluso algo tan aparentemente válido para cualquier ocasión como una estructura lingüística depende por completo de su contexto de uso y de las distintas actividades comunicativas (de recepción, producción, interacción o mediación) en las que puede aparecer, en sus diversas formas. Mantener una conversación informal, por ejemplo, demanda el desarrollo de muchas otras competencias aparte de la competencia puramente gramatical, de igual o mayor importancia que ésta; estas otras competencias se quedan por el camino si los objetivos no están claramente concebidos en términos de acción.

Así, si hemos adoptado un enfoque accional –recogiendo los intereses y necesidades del alumnado–, los objetivos generales y específicos curriculares deben ser la referencia constante de todo lo que se hace en clase y de lo que, asesorado por el profesor, hace el alumno como aprendiz autónomo. Por lo que concierne al profesor, como miembro de un departamento o como responsable de sus grupos de estudiantes, es necesario que:

- Informe al alumno, con transparencia y detalle, de los diversos objetivos propuestos, de qué se espera de él y de qué actuaciones se van a llevar a cabo para contribuir a la consecución de dichos objetivos y para evaluar su grado de cumplimiento.
- Planifique los programas en función de los objetivos específicos por destrezas y parciales por competencias, diversificándolos según taxonomías y por relación al nivel establecido.
- Determine y presente las estrategias y competencias necesarias para llevar a cabo cada uno de estos objetivos.
- Ponga en relación las estrategias y competencias para llevar a cabo los objetivos, enmarcando siempre la actividad lingüística en su contexto real de acción y concibiendo el texto como unidad lingüística mínima, en cuya (re)construcción se integran de forma natural las diversas estrategias y competencias.
- Seleccione o cree tareas *reales o realistas y eficaces para el aprendizaje* en función de los objetivos globales, específicos y parciales

según nivel, y, para ello, analice, seleccione o cree materiales en función de dichos objetivos¹⁴.

- Contribuya a planificar el aprendizaje autónomo de manera que el alumno a) se proponga objetivos viables y útiles; b) sea consciente del estado de sus competencias y conocimientos con respecto al objetivo en cada caso; c) seleccione y cree materiales para el aprendizaje, y d) se autoevalúe.
- Diversifique los métodos en función del objetivo concreto de aprendizaje que se persiga.

Analizar pormenorizadamente los objetivos curriculares es fundamental para programar cada curso, diseñar el plan diario de aula, aprender y enseñar de forma *naturalmente* ordenada y eficaz, evaluar y autoevaluarse. Unos objetivos claramente discriminados y explicitados ayudan a vertebrar la práctica entera de docente y alumno al hacerla más **coherente** con el currículo y más **transparente** con respecto a para qué se hace cada cosa en clase o fuera de ella –a qué propósito va realmente a servir, por ejemplo, un ejercicio o cualquier otra actividad–. Consideremos la siguiente tabla¹⁵:

Task	Content	Supplementary Materials
SI B2 Take an active part in a discussion, using a range of language to do so	• interrupting • checking understanding • certainty/probability/possibility • generalising/qualifying • circumlocution/rephrasing • agreeing and disagreeing • question tags – distinguish between real questions and asking for confirmation • conversational feedback	• Use topic cards with interrupting prompts; • BYV(3)23; • Eng Voc In Use UI 100 • Conv Gambits 3 • Adv Conv p38 • Discussion phase of RADIO activities
SP B2 Summarise the plot of a film, book or show and give your opinion of it	• summarising exponents e.g. <i>briefly, to cut a long story short, in a nutshell, all in all, by and large</i> • giving specific information • generalising/qualifying • narrative tenses • infinitive after certain verbs eg <i>threaten to do</i>	• Use current topical media

Tabla 1.

¹⁴ Sobre aspectos concretos del análisis de materiales y su adecuación al enfoque accional, véase el capítulo de Almudena Pernas Izquierdo al respecto en este volumen.

¹⁵ Brian North, *The CEFR and Language Teaching* (presentación en PowerPoint), 2008.

Observamos que para los cursos de nivel B2 se han desglosado algunos objetivos más detallados a partir de los objetivos generales y específicos por destrezas para este nivel (que aparecen en la tabla original, más completa). A raíz de estos objetivos parciales se han considerado los contenidos, que comprenden competencias parciales tanto de tipo funcional como pragmático, sintáctico o léxico¹⁶. En la tercera columna se relaciona una serie de recursos y materiales con los que trabajar cada competencia en función del objetivo concreto. El material y su tratamiento queda aquí supeditado a los propósitos del aprendizaje; en este sentido, su importancia es relativa pues cualquier material que contribuya a que el alumno desarrolle las competencias necesarias resulta idóneo con tal de que cumpla realmente esta finalidad y esté bien utilizado. Podemos decir, por tanto, que **el fin genera sus propios medios**, de modo que los objetivos tienen mucho que decirnos sobre la metodología; la dirección de este proceso no puede revertirse sin consecuencias negativas para el aprendizaje.

En la tabla se aprecia otro detalle de gran interés: los objetivos pormenorizados, que retoman los descriptores del MCER, se han considerado aquí como “tareas” (*task*), en consonancia con el enfoque accional de base¹⁷. Volvemos sobre la relación entre la tarea real y la tarea pedagógica; de momento, baste decir que hagamos lo que hagamos profesores y alumnos en la clase, no debemos olvidar en ningún momento que, fuera de ella, éstos tendrán que desenvolverse en el mundo real. El enfoque metodológico accional tiene como fin último desarrollar en el alumno la capacidad de actuar; en este proceso, el profesor juega un nuevo papel de *asesor/entrenador lingüístico*, el aprendizaje autónomo conforma el grueso del aprendizaje y las actividades de aula, los métodos y materiales tienen un carácter, o un tratamiento, distinto al tradicional.

4.2. Del conocimiento del mundo al fonema (a través del texto)

Una vez se han establecido los objetivos, lo primero que el profesor debe considerar es *el qué* inicial del aprendizaje. Esto puede resultar obvio, pero, si lo pensamos un poco, no lo es tanto. ¿Qué deben aprender los alumnos para poder actuar en la lengua *x*? ¿Trabajamos en el aula con la *actividad lingüística* real? ¿Trabajamos, por tanto, con la *lengua real*?

¹⁶ Cfr. más adelante la tabla general de competencias según se recogen en el MCER y en el currículo de EOI.

¹⁷ Los objetivos pueden pormenorizarse tanto como sea necesario; a este respecto, véase, por ejemplo, el procedimiento de desglose de objetivos en el capítulo sobre evaluación de clasificación, diagnóstico, progreso y aprovechamiento, en este volumen.

La lengua es una serie de **patrones convencionales de uso** (no un conjunto de reglas) que incluye tanto habilidades sociales como estructuras textuales como oraciones como fonemas como lenguaje no verbal como una larga lista de conocimientos, competencias y actitudes; es decir, es una **conducta social multidimensional**, a la cual hay que incorporar todos sus componentes, encuadrándolos en entornos cada vez mayores, el más amplio de los cuales abarca las competencias generales¹⁸. Estas competencias, especialmente el *conocimiento del mundo y sociocultural* y las *destrezas y habilidades prácticas e interculturales*, son esenciales para el buen funcionamiento en las lenguas meta, hasta el punto de que errores sintácticos, léxicos, ortográficos o de pronunciación no suelen distorsionar tanto la comunicación como lo hace la no observancia de unos ciertos usos sociales o la falta de adecuación de la conducta verbal con respecto a las demandas del contexto¹⁹.

Como señala el MCER, “*con respecto al conocimiento del mundo, el aprendizaje de una nueva lengua no significa comenzar desde cero. Gran parte –si no casi la totalidad– del conocimiento que se necesita, se puede dar por supuesto. Sin embargo, no se trata sólo de aprender palabras nuevas para ideas viejas (...) Se necesita un criterio para decidir cuestiones como las siguientes: ¿La lengua que se va a enseñar (...) implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de un estado de madurez de los alumnos o fuera de su experiencia como adultos? Si es así, no se puede dar por supuesto este conocimiento*”²⁰. La importancia de éstas y otras competencias de carácter general reside no sólo en que son la base primera de la relación –personal, pública, académica o profesional– con personas de otras lenguas y culturas, sino en el hecho de que son las que determinan los rasgos concretos de las conductas lingüísticas tal como éstas se reflejan en las actividades comunicativas de recepción, producción, interacción o mediación que acaban por materializarse en los textos, orales o escritos, del mundo real.

El aprendizaje de las competencias generales puede tratarse de maneras muy diversas (y el MCER recoge un buen número de ellas), pero en el marco de un enfoque accional un contacto directo –por ejemplo a través de materiales auténticos, de corpus y de materiales basados en corpus– puede brindar al alumno una experiencia más viva y, por tanto, más útil y modelos

¹⁸ MCER, 5.1.

¹⁹ Para profundizar en la dimensión intercultural y sociocultural de aprendizaje de lenguas, véanse Byram & Zárte 1997, Byram et al. 2002, Little & Simpson 2003, Tomalin & Stempleski 1993.

²⁰ MCER, 6.4.6.1.

adecuados de actuación²¹. Exponer al alumno a la actividad auténtica de los hablantes de la lengua meta en sus entornos naturales, haciéndole notar sus aspectos relevantes –incluidos también los puramente lingüísticos, hasta los usos prosódicos y fonéticos u ortográficos– produce en el alumno, ya de entrada y a pesar de las dificultades que pueda presentar el texto real, una sensación de estar haciendo algo “de verdad” que no puede sino beneficiar al aprendizaje. En esta línea, hay que considerar la conveniencia de:

- Secuenciar el aprendizaje por actividades comunicativas (denominadas también *destrezas*).
- Trabajar con modalidades dentro de cada actividad.
- Trabajar las actividades en el orden natural de complejidad cognitiva (recepción-producción-interacción-mediación).
- Y, dadas las características generales y específicas de cada modalidad de la actividad correspondiente, tratarlas separadamente y con medios y tareas específicos (reproducción natural del texto oral (vídeo); evitar lengua teatralizada; procesos de interacción escrita en tiempo real; mediación cruzada...).

En resumen, para que el alumno desarrolle unas competencias comunicativas puramente lingüísticas que de verdad le permitan actuar, el primer requisito indispensable es que acceda al uso real que de estas competencias hacen otros hablantes cuando (re)crean textos en sus correspondientes contextos.

El resto de las competencias tanto generales como comunicativas no lingüísticas son las que “unen”, por así decir, las competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica) con su entorno real de emergencia. Entre aquéllas, y derivándose directamente de las competencias generales, hay que resaltar las competencias pragmáticas (funcional y discursiva) y sociolingüística²². Estas competencias componen el grueso del uso de cualquier lengua puesto que suponen el *qué* hacer con ella (saludar, persuadir, informar, rogar, etc.) y el *cómo* hacerlo (estructurando los textos que correspondan según las convenciones para cada comunidad de hablantes).

²¹ Okeeffe et al. 2007 ofrecen un interesantísimo panorama sobre la aplicación de los corpus en la clase y para el aprendizaje autónomo. Véase igualmente Garín Martínez 2007.

²² La sección 5.2.3 del MCER (cfr. p. 120 y siguientes de la edición española) incluye entre las competencias pragmáticas la *competencia organizativa*, que no se ha recogido en estos términos en el currículo y a la que volveremos.

En el desarrollo de las competencias pragmáticas, así como de las sociolingüísticas (que incluyen subcompetencias, como la kinésica o la proxémica, por las que se suele pasar de largo en la enseñanza de lenguas), se puede tener en cuenta la transferencia a las lenguas meta que el alumno puede hacer de las mismas competencias en su L1, aunque no hay que dar por sentado que ello le servirá en todos los casos salvo en términos muy generales. El MCER (6.4.3/8/9) nos propone una serie de procedimientos para tratar estas competencias entre los que podemos elegir lo que parezca más apropiado para nuestro alumnado; de entre estos procedimientos, interesa señalar aquí aquellos que suponen a) una exposición del alumno a textos en la lengua meta tal como ésta se utiliza en su entorno social, b) una toma de conciencia por parte del alumno de qué funciones cumplen estos textos (y las partes de ellos), c) la observación de las estrategias y los procesos organizativos que los hablantes aplican para (re)crear los textos en sus contextos de aparición, d) la observación de los varios aspectos que dotan a los textos de coherencia con su contexto y de cohesión interna, y e) la consideración de los criterios que hacen que un texto sea comunicativamente válido.

En todo esto, es obvio que hay “lengua” en el sentido tradicional, pero hay mucho más que lengua y la lengua que hay depende por completo del texto en cuestión. En las varias modalidades de recepción, producción, interacción y mediación se puede ayudar a los alumnos a que diferencien los tipos de texto y desarrollen distintos estilos apropiados de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. Será necesario igualmente que maneje-mos una **gramática textual** antes que oracional puesto que el texto no está simplemente hecho de oraciones bien formadas puestas unas detrás de las otras²³. En resumen, será necesario que ayudemos al alumno, dependiendo del nivel, a aprender cómo redactar una nota, escribir un SMS, un informe o una tesis; a hacer una presentación en PowerPoint, a mantener una conversación informal, tomar parte en una discusión de trabajo, participar en un debate, dar una conferencia y muchas cosas más. En todos los casos, lo mejor para el alumno será una metodología para la vida real²⁴.

El hecho de que los hablantes utilicen todas sus competencias de forma integrada en los textos que producen e interpretan no quiere decir que di-

²³ Gramáticas textuales de las lenguas francesa e inglesa: Charaudeau 1992 y Carter & McCarthy 2006.

²⁴ Además –o al margen– de los libros y métodos tradicionales, el profesor puede tener en cuenta otros instrumentos como se recogen en Alcón Soler 2000, Bini & Pernas 2008, Brown y Yule 1987, Charmeux (en la web), Devitt 2002, Díaz 2004, Ferguson 2007, Fernández y Abelda (2008), Jay 2001, López García 2002, Martínez Selva 2001, McCarthy 1998, Sanz 2001, Shoeman & Shoeman 2007, Tusón Valls 1997.

chas competencias no puedan discriminarse y tratarse separadamente en el aprendizaje. Así observamos que sucede al aprender cualquier otra actividad y la metáfora del baile o del deporte puede servirnos para ilustrar este punto: el bailarín o la tenista (profesionales o no) bailan, juegan y observan las actuaciones de los que pueden enseñarles algo, incluidos su profesor y entrenador, pero también estudian técnicas y tácticas, se entrenan en pasos y pases parciales y hacen mucho, muchísimo trabajo de barra o de pared. El aprendiz de lenguas tiene un entrenamiento similar por delante, como veremos en la siguiente sección.

4.3. Del pretérito indefinido al futuro perfecto (pasando por el presente continuo)

La tabla 2 muestra todas las competencias que deben ponerse en juego para la comunicación²⁵. En la enseñanza se puede proceder también por competencias parciales –siempre que esté claro, para el profesor tanto como para el alumno, a qué objetivo concreto contribuye cada una de ellas–. Sin embargo, competencias comunicativas como las puramente lingüísticas, que con frecuencia conforman el grueso de la práctica en el aula, son, precisamente, aquellas que el alumno puede adquirir y desarrollar sin ayuda de nadie: puede mirar el significado de una palabra en un diccionario; aprender un paradigma verbal a base de ejercicios, repetición u otros mecanismos; desarrollar su repertorio de estructuras sintácticas oracionales con gramáticas o manuales; practicar ortografía por su cuenta, o utilizar medios diversos para construir o perfeccionar su competencia fonológica.

El problema de los alumnos adultos, se puede argüir, es, precisamente, que carecen del tiempo para hacer todo esto fuera de la clase. Pero lo primero que debe saber el alumno es que es *él* el único que puede aprender; el profesor sólo puede ayudarle a aprender y es sólo una parte en la *metodología del alumno*, en su *camino para llegar al objetivo*. El aprendizaje autónomo no es algo “de moda”, “políticamente correcto”, o una salida fácil a los posibles (a veces muy reales) fracasos de la enseñanza formal, sino que responde por completo a la realidad del aprendizaje. El tiempo y modo de aprendizaje es difícil de calcular para cada uno, por lo que no debe perderse el de clase en hacer algo que el alumno puede mejor hacer solo. Si el alumno no es consciente de esto, jamás podrá ser autónomo ni aprender; si no le interesa

²⁵ Un tratamiento completo de estas competencias generales y comunicativas puede encontrarse en el capítulo 5 de cualquier versión del MCER. En esta tabla hemos alterado el orden de las competencias comunicativas con respecto al MCER para resaltar el hecho de que la dirección en la lengua real es del mundo al texto y del texto a sus componentes. Sobre su tratamiento para la acción, véase Beacco 2007.

Competencias		
Generales	Conocimiento declarativo	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural
	Destrezas y habilidades	Destrezas y habilidades prácticas. Destrezas y habilidades interculturales.
	Competencia existencial	Actitudes y motivaciones. Valores y creencias. Estilos cognitivos. Factores de personalidad.
	Capacidad de aprender	Reflexión sobre la lengua. Destrezas de estudio. Destrezas heurísticas.
Comunicativas	Sociolingüísticas	Marcadores de relaciones sociales. Normas de cortesía. Expresiones idiomáticas. Diferencias de registro. Dialecto y acento.
	Pragmáticas	Competencia discursiva. Competencia funcional.
	Lingüísticas	Competencia léxica. Competencia gramatical. Competencia semántica. Competencia fonológica. Competencia ortográfica. Competencia ortoépica.

Tabla 2.

—o no puede— aceptar su parte de responsabilidad en el proceso, quizá debería dejar de estudiar lenguas, por el momento.

El papel del profesor en el desarrollo de estas competencias no es, por tanto, el de presentador/explicador/evaluador de ejercicios sino, en primer lugar, el de asesorar al alumno sobre cómo debe tratar las competencias generales en las que se basa el proceso de aprendizaje: la *competencia existencial* y la *capacidad de aprender*. La capacidad de aprender, también llamada *competencia en aprender a aprender* y considerada una de las competencias básicas en todos los sectores y tramos educativos europeos, puede desglosarse a su vez en una serie de acciones que el alumno deberá llevar a cabo, antes o en algún momento durante el proceso de aprendizaje, si quiere que éste sea realmente eficaz y satisfactorio y no una pérdida de tiempo que acabará por frustrarle y hacerle abandonar, lo que sucede con relativa frecuencia. En este proceso, el alumno deberá, primero, a) analizar sus necesidades en las otras

lenguas y marcarse objetivos, *b*) reflexionar, después, sobre sus actitudes y sus aptitudes para alcanzarlos; *c*) desarrollar estrategias de aprendizaje; *d*) localizar, analizar y utilizar recursos; *e*) auto-evaluarse y volver a *a*) cada vez que sea necesario, y todo ello con la orientación del profesor, en el aula o fuera de ella²⁶.

De hecho, el aula ha venido a enriquecerse con un nuevo concepto: el de *Entorno Personal de Aprendizaje* (EPA). En este espacio personal de cada alumno, hecho a medida de sus intereses y necesidades, la clase es un componente entre muchos otros que, juntos, integran oportunidades de aprender tanto formales como informales, e instrumentos —en especial, las nuevas tecnologías de la información, pero no sólo éstos— que permiten al alumno relacionarse con otras instituciones y personas, acceder a una enorme variedad de recursos, utilizar las lenguas que aprende en situaciones reales y en tempo real, y, sobre todo, gestionar su propio aprendizaje²⁷.

El EPA es el espacio en el que el alumno podrá “vivir” la lengua como no podría hacerlo nunca en el aula, y el mejor entorno en el que puede realizar el trabajo individual que demanda el desarrollo de sus competencias lingüísticas y otras competencias comunicativas y generales. Pero todas ellas se encuentran también recogidas en el currículo y, por tanto, la riqueza, el alcance y el control sobre las mismas por parte del aprendiz deben constituir igualmente objetivos de la enseñanza, desde su fase de programación hasta la actividad didáctica concreta. El MCER nos propone diversos acercamientos a las distintas competencias (cfr., por ejemplo, 6.4.7, para la *competencia gramatical*) que pueden servirnos, tras la debida reflexión, para articular tramos de programación, diseñar sesiones o unidades didácticas, preparar actividades y materiales concretos para cada período de clase o parte del mismo, y asesorar en el aprendizaje autónomo.

²⁶ Sobre estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo y el papel del alumno en la enseñanza formal, cfr Benson 2001, Breen 2001, Breen & Littlejohn 2000, Chamot et al. 1999, Cohen 1998, Cohen & Dörnyei 2002, Cohen et al. 2003, Cyr 1996, Dickinson 1992, Dörnyei 2003, Holec et al. 1996, Little 1991, Macaro 2001, Oxford 1990 y 1996, Ramos Méndez 2007, Riley et al. 2002, Scharle & Szabó 2000, Trim 1980, Tudor 1996 y 2001, Weimer 2002.

²⁷ Los nuevos recursos digitales, a los que tanta importancia metodológica se da en la actualidad, no deben, sin embargo, utilizarse para hacer las mismas cosas de siempre, sino aprovecharse, tanto en clase como en otros entornos, para hacer lo que no podía hacerse sin ellos en el pasado. Corresponde al profesor y al alumno reflexionar sobre su mejor uso en función de los objetivos de actuación que se hayan marcado en cada caso. La utilidad de las TICs, tanto en la formación del alumno como en la del propio profesor, es, de todas formas, indudable. Véanse, por ejemplo, Cabero Almenara 2007, Cano García 2007, Donath & Volkmer 1997, Dudeney & Hockly 2007, Little & Brannmerts 1996.

En cualquiera de los casos, las competencias parciales, desglosadas hasta donde sea posible y necesario, deberían abordarse como los “pasos” o los “pases” que van a permitir a los aprendices actuar en las lenguas meta. Como ya hemos señalado, mantener una conversación informal, por ejemplo, demanda el desarrollo de muchas competencias, todas ellas indispensables, comenzando por aquellas expresiones que se utilizan para iniciar un intercambio, de las que suele haber un cierto repertorio convencional en todas las lenguas y cuyo grado de probabilidad en el uso depende de las variables del contexto. Ordenar la información, expresar un deseo, ejemplificar, resumir, y tantas otras cosas que se hacen en una mera charla, un debate o una conferencia sobre astrofísica, corresponden a competencias distintas que, al fin y a la postre, se traducen a la vez en forma y función, siendo éstas dos caras de una misma moneda. Una expresión como “¡Buenos días!” es tanto un sintagma nominal como un iniciador del discurso o un elemento idiosincrásico sociocultural (en Indonesia, al parecer, la expresión equivalente tiene el significado literal de “¿Ya te has duchado?”, pero sirve para lo mismo). A partir del objetivo de acción concreto y de su modalidad específica se debería, entonces, seleccionar cuáles de estas competencias (qué léxico, qué estructuras, qué patrones) habría que trabajar y cómo, para ayudar después al alumno a integrar estas competencias en la acción, mediante tareas que, a pesar de su carácter pedagógico, puedan extrapolarse a la situación real, toda vez que, siguiendo el *enfoque accional*, se hayan concebido y diseñado a partir de las tareas del mundo real, que no son –como señala Trim– sino “*las mil y una cosas que uno hace cada día*”.

4.4. De la tarea real a la tarea pedagógica (y viceversa)

El MCER insiste en el concepto de *tarea* como el eje en torno al cual gira la comunicación humana y define este concepto como “*cualquier acción voluntaria considerada por el individuo como necesaria para alcanzar un determinado resultado en la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un fin*”. Esta es la base del enfoque accional. Sin embargo, éste no debe confundirse con el llamado *enfoque por tareas*, ya que hay dos aspectos que los diferencian radicalmente: la naturaleza de las tareas con las que finalmente se trabaja y el tratamiento de las competencias que hay que construir para poder llevar a cabo dichas tareas²⁸.

El *enfoque por tareas*, o *enfoque basado en tareas* (EBT), surge de los resultados de la investigación sobre lo que ocurre en el aula y cómo influye

²⁸ No podemos extendernos aquí sobre los detalles y desarrollos del *enfoque por tareas*; el lector interesado puede consultar, por ejemplo, Johnson 2003, Nunan 1998 y 2004, Richards & Rodgers 2003, Ur 1996, Willis 1996, Woodward 2001.

en el proceso de aprendizaje, pero la investigación sobre adquisición de segundas lenguas también ha mostrado que este enfoque presenta ciertos problemas fundamentales que tienen que ver con la cobertura curricular (tratamiento y consecución de objetivos), con el *input* necesario para que el alumno preste la debida atención a las competencias parciales que tiene que desarrollar para llevar a cabo las tareas, con las oportunidades que tiene para desarrollar realmente esas competencias, y con su grado de motivación ante unas tareas que no siempre se corresponden con las que le interesan o las que necesita en términos de comunicación en la(s) otra(s) lengua(s).

Por su parte, el enfoque accional no *se basa en* tareas sino que está *orientado a* las tareas. Esta distinción puede parecer muy sutil pero en realidad es muy evidente, ya que, en el fondo, se trata precisamente de una cuestión metodológica: que el alumno tenga que aprender todo lo necesario *para poder realizar una tarea en el mundo real* no quiere decir que, en el aula o fuera de ella, el aprendizaje y la enseñanza se organicen *por tareas* y tal como éstas se entienden en el EBT. La adopción del EBT en su forma más extendida suele tener como resultado que las tareas propuestas a los alumnos no se siguen de los objetivos generales y específicos de *uso* del idioma (tal como pueden derivarse de los *can-dos* recogidos en el MCER), sino de los “temas” (“La clase” o “Viajes”), o de los “contenidos” aislados, ya sean funcionales (por ejemplo “presentarse”) o, mayoritariamente, lingüísticos; además, no suele darse una reintegración planificada de estas competencias en tareas reales o realistas.

La tarea como actividad pedagógica eficaz debe:

- Estar concebida en términos de *acción*.
- Ser significativa para quienes la realizan.
- Tener una intención y una meta definidas.
- Seguir un procedimiento estructurado.
- Presuponer competencias necesarias.
- Permitir un uso estratégico de competencias.
- Hacer un uso integrado de competencias.
- Potenciar un uso realista de la lengua.
- Producir resultados relevantes y evaluables.
- Estar ajustada al nivel.

La tabla 3 muestra un ejemplo de aproximación a una tarea real que puede trasladarse como tal al aula (para un nivel B2):

Acción global: TRABAJAR 1. Acciones parciales 1.1. Consultar anuncios 1.2. Crear anuncios de trabajo 1.3. Elaborar un C.V. (cfr. EUROPASS) 1.4. Concertar entrevista 1.5. Realizar entrevista 1.6. Incorporarse al puesto 1.7. <i>Desempeñar funciones propias del puesto</i>	1.7. Desempeñar funciones propias del puesto 1.7.1. Hacer una presentación 1.7.2. Participar en conversaciones, seminarios, reuniones 1.7.3. Asistir a congresos, conferencias, cursos 1.7.4. Tomar notas 1.7.5. Escribir correspondencia formal 1.7.6. Escribir informes 1.7.7.	1.7.1. Hacer una presentación 1.7.1.1. Establecer objetivo y contexto 1.7.1.2. Recabar información 1.7.1.3. Decidir qué decir, cómo y en cuánto tiempo 1.7.1.4. Estructurar la presentación 1.7.1.5. Elaborar notas y guiones 1.7.1.6. Ayuda visual (p.e. PowerPoint) 1.7.1.7. Hacer la presentación 1.7.1.8. Sesión P&R
---	---	---

Tabla 3²⁹.

La tarea seleccionada (*hacer una presentación*) se enmarca en un ámbito de acción mayor, en este caso profesional, y parte del contexto general y situacional real para materializarse en el texto específico, que integra, por este orden, competencias generales, comunicativas y lingüísticas. La tarea se centra tanto en el significado como en la forma y la estrecha imbricación de ambos ofrece al alumno una oportunidad para aprender por la práctica y aplicando estrategias de planificación, ejecución, control y reparación, con actividades que son las mismas que podría tener que llevar a cabo en su vida profesional, de manera que no tiene que hacer el esfuerzo adicional, e innecesario, de transferir competencias desde tareas con poca verosimilitud a ésta u otras tareas reales. Aprender –y ayudar a aprender– a realizar tareas del mundo real insertas en su ámbito, a funcionar en la lengua meta, a interactuar en el entorno sociocultural específico y ajustarse a él, a integrar lengua y cultura requiere un enfoque que conciba la tarea no como una excusa para trabajar con una estructura sintáctica, sino como la **razón** para aprender a utilizar esa estructura en la medida en que sea uno de los patrones convencionales de conducta lingüística demandada por la tarea. ¿Para qué es una canción en la vida real? Sin duda, no (sólo) para aprender el pasado simple.

²⁹ Para un esquema accional que incorpora en detalle competencias (en este caso, funcionales), véanse las pp. 124-125 del MCER (edición española), *Esquema general para la compra de bienes y servicios*.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, y para que sirva como principio a la reflexión, recordemos que el enfoque accional no preconiza una serie definida de actividades, métodos, recursos y materiales pedagógicos, sino una metodología centrada en el alumno, que integre objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje y evaluación en un todo coherente y que se oriente a la acción como ésta se desarrolla en la vida real dependiendo de los intereses y necesidades del que aprende.

Al profesor, que es una parte integrante de esa *metodología del alumno*, le corresponde, en primer lugar, conocer y respetar las etapas de adquisición y basar su labor en las investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas, un proceso que no es lineal. Sobre esta base podrá entender y tratar debidamente el error, entrenar al alumno en la actuación, ayudándole a construir competencias parciales derivándolas de los textos que aquel habrá de re(crear) e integrando después estas competencias en la acción. Para llegar al diseño de la mejor metodología posible el profesor deberá tener presente que la lengua es siempre un medio, nunca un fin; que la lengua es una actividad dentro de una actividad más grande y que el texto es su producto resultante.

Así, la mejor metodología posible será aquella que mejor ayude al alumno a aprender a crear textos idóneos en contextos reales según los niveles establecidos; a percibir y replicar las características generales y específicas de los contextos y los textos; a percibir y aplicar estrategias para la creación (comprensión, expresión, interacción, mediación) de textos en contextos reales de actuación; a percibir y aplicar estrategias comunicativas para que dichos textos resulten comunicativamente válidos, y, para todo ello, a desarrollar destrezas y habilidades prácticas e interculturales, competencias sociolingüísticas, pragmáticas y lingüísticas. Durante todo este proceso, el profesor habrá de poner igualmente en juego sus propios conocimientos, competencias y actitudes para orientar al alumno hacia el trabajo autónomo y su evaluación.

Los profesores, señala el MCER, *“deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua (...)”*, y nos plantea aún una pregunta crucial: *“¿Qué importancia se le da a:*

- a) sus destrezas de enseñanza?*
- b) sus destrezas de control de la clase?*
- c) su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia?*

- d) *sus estilos de enseñanza?*
- e) *su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación?*
- f) *su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla?*
- g) *sus actitudes y destrezas interculturales?*
- h) *su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?*
- i) *su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades?*³⁰.

La *competencia metodológica* es una de las competencias básicas del profesorado que, las más de las veces, se da por supuesta, pero debe ser adquirida y desarrollada en el docente como el resto de las competencias necesarias para su profesión. El enfoque metodológico general asumido por el MCER y por el nuevo currículo de EOI requiere que el conjunto de saberes –*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*– que debe conformar el bagaje plurilingüe de los alumnos sea también el de aquellos que contribuimos a su desarrollo. En cuestión de metodología, de cómo vamos a llevar a cabo esa contribución, nuestra preocupación no debe comenzar por el final, es decir, no debe ser qué libro de texto vamos a utilizar. El libro es el producto de una era en la que al profesor o, sobre todo, al alumno no les resultaba fácil acceder a los diversos materiales necesarios (por ejemplo, de audio) o elaborar métodos, materiales o actividades propios. Esta era ha concluido.

El fin de esta era, a su vez, no se ha producido con el advenimiento de las nuevas tecnologías y su uso –más o menos– extensivo en el aula, ya que no se trata de utilizar nuevos instrumentos para viejas actividades. Mientras el objetivo de la enseñanza de lenguas ha sido la transmisión de conocimientos, del mero *saber*, o se han amalgamado diferentes objetivos sin clara relación entre sí, o no se ha reflexionado lo bastante sobre lo que demandaba el propio contexto educativo, la metodología se ha restringido a uno u otro método o, como apuntábamos, se ha perdido en la maraña de un eclecticismo mal comprendido. El docente debe tomar distancia para despejar este panorama, tomar sus objetivos curriculares como referencia y al alumno como centro de sus prácticas, poner a disposición de éste todos sus saberes (y seguir aprendiendo) y, sobre todo, volver a *la realidad de la lengua*. Esta realidad le orientará en su labor como ningún otro apoyo y le guiará en sus decisiones metodológicas.

³⁰ MCER 6.4.2.

Tabla de descriptores para la autoevaluación - Metodología 1

Esta tabla tiene que ver con algunas decisiones que el profesor debe tomar con respecto a la metodología, es decir sobre cómo implementar los objetivos curriculares a través de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se pueden aplicar procedimientos metodológicos específicos para ayudar al aprendizaje de competencias parciales como la competencia sintáctica, léxica, fonético-fonológica o sociocultural, pero la metodología debería reflejar el hecho de que estas y otras competencias están siempre presentes e integradas cuando se realizan actividades de recepción, producción, interacción y mediación en situaciones reales de comunicación.

Marque (✓) en la columna 1 lo que cree que es capaz de hacer y en la columna 2 aquello que cree que necesita mejorar. Puede añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	1	2
Producción/interacción oral		
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a producir tipos de textos diferentes (presentación, conversación en vivo / telefónica, debate, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su fluidez.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su corrección (pronunciación, estructuras, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su cohesión (enlace de ideas, entonación, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar sus estrategias y competencias en interacción (toma/cesión de turno de palabra, reformulación, contribución al discurso, adecuación del registro, lenguaje corporal, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar y seleccionar, de entre los textos producidos por los alumnos, aquellos que pueden utilizarse como muestras del nivel correspondiente.	☐	☐
Producción / interacción escrita		
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a producir tipos de textos diferentes (SMS, nota, carta, informe, artículo, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su cohesión (organización textual, conectores, puntuación, etc.).	☐	☐

	1	2
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su corrección (ortografía, estructuras sintagmáticas y oracionales, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar sus estrategias y competencias en interacción (adecuación del registro, relación de la contribución propia con la de otros, reformulación, convenciones para expresar reacciones, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar y seleccionar, de entre los textos producidos por los alumnos, aquellos que pueden utilizarse como muestras del nivel correspondiente.	☐	☐

Comprensión oral

• Soy capaz de seleccionar textos adecuados a las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos.	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar una serie de actividades previas a la audición que ayuden a los alumnos a activar sus estrategias y competencias de comprensión.	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar actividades que ayuden al alumno a desarrollar diferentes modalidades de comprensión (sentido general, información específica, información e ideas implícitas, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar actividades que ayuden al alumno a percibir e interpretar las características típicas del texto oral (tono de voz, significado de la entonación, sintaxis específica de la lengua oral, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a aplicar estrategias para enfrentarse a características típicas del texto oral como el ruido de fondo, la velocidad, la redundancia, etc.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar diversas tareas posteriores a la audición que enlacen apropiadamente con otras actividades de producción, interacción o mediación.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a desarrollar una visión crítica de lo que oyen.	☐	☐

Comprensión de lectura

• Soy capaz de seleccionar textos adecuados a las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos.	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar una serie de actividades previas a la lectura que ayuden a los alumnos a activar sus estrategias y competencias de comprensión.	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar actividades que ayuden al alumno a desarrollar diferentes modalidades de comprensión (sentido general, información específica, información e ideas implícitas, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar o diseñar actividades que ayuden al alumno a percibir e interpretar las características típicas del texto escrito (formato, tipografía, organización, significado de la puntuación, etc.).	☐	☐

	1	2
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar diversas tareas posteriores a la lectura que enlacen apropiadamente con otras actividades de producción, interacción o mediación.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a desarrollar una visión crítica de lo que leen.	☐	☐
Mediación		
• Soy capaz de ayudar a mis alumnos a aprender a hacer un resumen oral/escrito de un texto oral/escrito.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a mis alumnos a aprender a tomar notas útiles para ellos mismos o para otros.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a mis alumnos a aprender a mediar oralmente o por escrito entre hablantes de distintas lenguas y culturas.	☐	☐

© Newby / Council of Europe 2006 / Ángeles Ortega 2008 (selección, ampliación y adaptación de tabla y descriptores).

Tabla de descriptores para la autoevaluación - Metodología 2

Esta tabla tiene que ver con algunas decisiones que el profesor debe tomar con respecto a la metodología, es decir sobre cómo implementar los objetivos curriculares a través de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se pueden aplicar procedimientos metodológicos específicos para ayudar al aprendizaje de competencias parciales como la competencia sintáctica, léxica, fonético-fonológica o sociocultural, pero la metodología debería reflejar el hecho de que estas y otras competencias están siempre presentes e integradas cuando se realizan actividades de recepción, producción, interacción y mediación en situaciones reales de comunicación.

Marque (✓) en la columna 1 lo que cree que es capaz de hacer y en la columna 2 aquello que cree que necesita mejorar. Puede añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	1	2
Competencia intercultural		
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la relación entre sociedad, cultura y lengua.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar a los alumnos a conocer las bases socioculturales de la lengua meta y a actuar en consonancia.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar a los alumnos a tomar parte en encuentros con hablantes de otras lenguas y culturas.	☐	☐
Competencia pragmática (discursiva y funcional)		
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a entender los fines sociales que cumplen los diversos tipos de textos orales o escritos.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a entender las funciones comunicativas o actos de habla que pueden llevarse a cabo mediante textos orales o escritos.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a observar los patrones de organización específica de textos orales o escritos de diferentes tipos.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a reproducir los patrones de organización específica de textos orales o escritos de diferentes tipos.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar, y ayudar al alumno a utilizar, gramáticas textuales en las que las estructuras gramaticales se tratan en relación con el papel que éstas juegan en la construcción (comprensión/producción) del texto.	☐	☐

	1	2
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a discriminar las diversas competencias (sociocultural, sintáctica, léxica, etc.) involucradas en la comprensión/producción de textos orales o escritos de diferentes tipos.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a poner en relación distintas competencias (sociocultural, sintáctica, léxica, etc.) involucradas en la comprensión/producción de textos orales o escritos de diferentes tipos.	☐	☐
• Soy capaz de ayudar a los alumnos a integrar las distintas competencias (sociocultural, sintáctica, léxica, etc.) involucradas en la comprensión/producción de textos orales o escritos de diferentes tipos.	☐	☐

Competencia sintáctica

• Soy capaz de presentar y hacer observar a los alumnos una estructura gramatical (sintagmática u oracional) y ayudarles a practicarla (en recepción, producción, interacción o mediación) a través de contextos y textos apropiados.	☐	☐
• Soy capaz de responder a las cuestiones teóricas o prácticas planteadas por los alumnos respecto a la sintaxis y de ofrecer referencias (gramáticas, etc.) que les puedan ser útiles.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar terminología lingüística específica cuando sea útil para los alumnos y ayudarles a comprender y manejar ellos mismos esta terminología.	☐	☐
• Soy capaz de establecer, y presentar de manera clara y útil a los alumnos, las relaciones entre las estructuras sintácticas y los significados y funciones comunicativos de las mismas.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia sintáctica.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a tomar conciencia de las diferencias de registro y comprender y producir textos en los que estas diferencias conlleven diferentes estructuras sintácticas.	☐	☐

Competencia léxica

• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia léxica en comprensión oral.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia léxica en comprensión de lectura.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia léxica en expresión e interacción oral.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia léxica en expresión e interacción escrita.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a desarrollar su competencia léxica en mediación.	☐	☐

	1	2
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a tomar conciencia de las diferencias de registro y comprender y producir textos en los que estas diferencias conlleven diferentes repertorios léxicos.	☐	☐
Competencia fonético-fonológica		
• Soy capaz de ayudar a mis alumnos a hacer discriminaciones significativas para la comprensión entre los sonidos y los patrones de entonación de la lengua meta.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a ajustar su pronunciación a los patrones estándar de la lengua meta.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a producir patrones de entonación adecuados a su intención comunicativa concreta.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar o diseñar actividades para ayudar al alumno a comprender distintos acentos y variedades de la lengua meta.	☐	☐

© Newby / Council of Europe 2006 / Ángeles Ortega 2008 (selección, ampliación y adaptación de tabla y descriptores).

Tabla de descriptores para la autoevaluación - Metodología 3

Esta tabla tiene que ver con algunas decisiones que el profesor debe tomar con respecto a la metodología, es decir sobre cómo implementar los objetivos curriculares a través de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se pueden aplicar procedimientos metodológicos específicos para ayudar al aprendizaje de competencias parciales como la competencia sintáctica, léxica, fonético-fonológica o sociocultural, pero la metodología debería reflejar el hecho de que estas y otras competencias están siempre presentes e integradas cuando se realizan actividades de recepción, producción, interacción y mediación en situaciones reales de comunicación.

Marque (✓) en la columna 1 lo que cree que es capaz de hacer y en la columna 2 aquello que cree que necesita mejorar. Puede añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	1	2
Objetivos de aprendizaje y enseñanza		
• Soy capaz de incorporar en la enseñanza los objetivos curriculares, adaptándolos a los intereses y necesidades de aprendizaje de los alumnos.	☐	☐
• Soy capaz de planificar objetivos específicos para diseñar el contenido de cada clase o unidad didáctica.	☐	☐
• Soy capaz de pormenorizar y formular los objetivos en términos de ámbitos, temas, situaciones, competencias, etc.	☐	☐
• Soy capaz de poner en relación cada objetivo pormenorizado con los objetivos específicos por destrezas y el objetivo global por niveles de competencia curriculares.	☐	☐
Planificación y contenido de las clases		
• Soy capaz de estructurar cada clase de una manera coherente con respecto a un programa de curso o de actividades de aula y de autoaprendizaje.	☐	☐
• Soy capaz de planear actividades que aseguren un tratamiento independiente y adecuado de las diferentes destrezas.	☐	☐
• Soy capaz de establecer y respetar los tiempos idóneos que hay que dedicar a cada objetivo, actividad o competencia.	☐	☐
• Soy capaz de variar y equilibrar el contenido de las clases para mantener el interés de los alumnos, sin poner en peligro la atención que se debe dar a cada actividad que se realice.	☐	☐
• Soy capaz de seleccionar, en cada momento, la forma más adecuada para que los alumnos trabajen (profesor-clase, alumno individual, pares, grupos).	☐	☐

	1	2
• Soy capaz de reajustar de manera flexible el ritmo y el contenido de la clase dependiendo de la dinámica concreta del grupo o del momento.	☐	☐
• Soy capaz de asegurar que las transiciones entre tareas, actividades y modalidades de trabajo de los alumnos se hagan de manera fluida y que no entorpezca el ritmo de la clase.	☐	☐
• Soy capaz de comenzar una clase captando la atención de los alumnos y centrando la labor que se va a llevar a cabo en ella, terminarla con una conclusión apropiada que ayude a los alumnos a recordar qué se ha hecho, y para qué, y enlazarla con la próxima clase.	☐	☐
Recursos, materiales y su utilización		
• Soy capaz de analizar libros de texto y materiales didácticos, decidir si son idóneos en su enfoque y contenido para trabajar los objetivos correspondientes, y seleccionar y utilizar aquellos que cumplen estos requisitos.	☐	☐
• Soy capaz de adaptar materiales didácticos existentes en función de los objetivos establecidos para la clase.	☐	☐
• Soy capaz de diseñar materiales didácticos apropiados a cada actividad en función del objetivo correspondiente.	☐	☐
• Soy capaz de analizar, seleccionar y explotar materiales auténticos apropiados a cada actividad en función del objetivo y nivel correspondientes.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar en clase, eficazmente y para el fin apropiado, diversos recursos técnicos y TICs (proyector, ordenador, vídeo, pantalla interactiva, Internet, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de analizar y seleccionar los materiales y recursos idóneos para que los alumnos trabajen de manera autónoma (libros de ejercicios, materiales auténticos, Internet, etc.).	☐	☐
• Soy capaz de proponer a los alumnos tareas de autoaprendizaje factibles, útiles y que pueden ser evaluadas por mí o por el propio alumno de acuerdo con criterios válidos y transparentes.	☐	☐

© Newby / Council of Europe 2006 / Ángeles Ortega 2008 (selección, ampliación y adaptación de tabla y descriptores).

COMO HABLANTE DE TU PRIMERA LENGUA

Elige tres tareas corrientes que sueles llevar a cabo todos los días en la vida real

- Considera las subtareas que supone cada tarea.
- Haz una lista de los textos que hay que procesar para cada una de esas subtareas.
- Considera dónde tienen lugar esos textos, qué personas toman parte en su creación (producción, comprensión, mediación, interacción); qué canal se utiliza; cuál es su finalidad; cuáles son sus características (tipo, estructura, tema, contenido, rasgos no verbales, etc.) dependiendo de estos parámetros.
- Considera qué estrategias y competencias (socioculturales, nocionales, funcionales, discursivas, lingüísticas...) demanda cada paso que puedas distinguir en la (re)creación de esos textos.

¿Puedes definir en qué consiste tu actividad lingüística real?

Adaptado de Trim, J. (2002), *CEFR for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, pp. 142-144

COMO APRENDIZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

Considera tus necesidades, la programación del centro y los materiales de estudio

- Haz una tabla en la que especifiques los ámbitos y situaciones en los que esperas ser capaz de usar el idioma; con quién querrás comunicarte y en calidad de qué; qué tareas querrás llevar a cabo y con qué finalidad; acerca de qué querrás comunicarte y mediante qué canales; qué textos querrás ser capaz de producir, entender y procesar; qué estrategias y competencias (socioculturales, nocionales, funcionales, discursivas, lingüísticas...) crees que necesitarás para (re)crear esos textos.
- Haz una tabla similar para la programación que te ofrece el centro.
- Haz una tabla similar para tu libro de texto y otros materiales. Intenta descubrir a partir de qué principios se organiza, presenta y trata el material, utilizando para este análisis las categorías de uso del idioma consideradas en el MCER.

Compara las tres tablas. ¿Cómo se corresponden entre sí?

Adaptado de Trim, J. (2002), *CEFR for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, p. 145

COMO PROFESOR DE UNA SEGUNDA LENGUA

Considera una clase que hayas dado recientemente

- Haz una lista de las tareas que tus alumnos tuvieron que llevar a cabo.
- Para cada tarea, haz una lista de los textos que los alumnos tuvieron que procesar.
- Considera cada uno de estos textos en detalle y analiza en qué aspectos dicho texto fue semejante a, o diferente de, los textos del mundo real.
- ¿Supusieron las tareas comunicación real, incluso aunque se hiciera hincapié en las formas lingüísticas? ¿Se centró alguna de las tareas completamente en las formas lingüísticas?
- ¿Cuáles eran los objetivos generales de la lección? ¿Qué relación hubo entre éstos y los contenidos puntuales de la lección?

Hagas lo que hagas en la clase, no olvides que tus alumnos necesitan ser capaces de llevar a cabo, en la lengua meta, tareas en el mundo real.

Trim, J. (2002), *CEFR for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, p. 89

BIBLIOGRAFÍA

ALCÓN SOLER, E. (2000). “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación”. En C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas* (pp. 259-297). Barcelona: Ariel.

ALDERSON, J.C. (ed.). (2002). *Case Studies in applying the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.

ALLEMANN-GHIONDA, C.; DE GOUMÖENS, C. & PERREGAUX, C. (1999, 2000). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*. Berne/Aarau: Direction du Programme national de recherche 33 (PNR 33)/Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

BEACCO, J. C. (2004). *Niveau B2 pour le Français*. Paris: Didier.

BEACCO, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Essex: Pearson Education.

BINI, M. & PERNAS, A. (2008). “Desarrollo de competencias en las destrezas de comprensión oral y de lectura”, en *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica* (pp. 95-112). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

BREEN, M.P. (ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Longman/Pearson.

BREEN, M.P. & LITTLEJOHN, A. (eds.). (2000). *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge, UK: CUP.

BROWN, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4.^a imp.). New York: Pearson Education.

BROWN, G. & YULE, G. (1987). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English* (3^a impr.). Cambridge, UK: CUP.

BYRAM, M. & ZÁRATE, G. (eds.). (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

CABERO ALMENARA, J. (2007). “Integración de las TICs en el aprendizaje formal y en la práctica profesional”. En *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 155-193). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

CANO GARCÍA, E. (2007). “Las competencias de los docentes”. En *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

CARTER, R. & MCCARTHY, M. (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge, UK: CUP.

CHAMOT, A.U.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P.B. & ROBBINS, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

CHARMEUX, E. *Peut-on apprendre à écrire en faisant des rédactions?* www.charmeux.fr/ecrire.

CHARMEUX, E. *Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits*. www.charmeux.fr/ecrire.

CHARMEUX, E. *Apprendre à écrire ou faire des rédactions?* www.charmeux.fr/blog.

COHEN, A.D. (1998). *Strategies in using and learning a second language*. Harlow, England: Longman.

COHEN, A.D. & DÖRNYEI, Z. (2002). "Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies". En N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold.

COHEN, A.D.; PAIGE, R.M.; KAPPLER, B.; DEMMESSIE, M.; WEAVER, S.J.; CHI, J.C. & LASSEGARD, J.P. (2003). *Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Centre for Advanced Research on Language Acquisition.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (avec DVD de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du CECR)*. Paris: Didier.

CONSEJO DE EUROPA/MECD/INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

CYR, P. (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Québec), Canada: Les Éditions CEC.

DEVITT, S. (2002). "Guidance to Teachers and Learners". En Trim, J. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users* (pp. 73-100). Strasbourg: Council of Europe.

DÍAZ, L. (2004). "Saber y hacer: el papel de la gramática en el aula de Lenguas". En *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 141-152). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

DICKINSON, L. (1992). *Learner training for language learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, Ltd.

DONATH, R. & VOLKMER, I. (eds.). (1997). *Das transatlantische Klassenzimmer: Tips und Ideen für On-Line Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

DÖRNYEI, Z. (2003). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications". *Language Learning*, 53 (S1), 3-32.

DOUGHTY, C.J. & LONG, M.H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MASS: Blackwell.

DUDENEY, G. & HOCKLY, N. (2007). *How to teach English with technology*. London: Pearson Longman.

EHRMAN, M.E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

FERGUSON, G. (2007). "Teaching writing in a second language: an overview of principles and practice". En *El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias* (pp. 31-63). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

FERNÁNDEZ COLOMER, M.J. & ABELDA MARCO, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco Libros.

GARÍN MARTÍNEZ, I. (2007). *El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de la Escuela Oficial de Idiomas)*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en

<http://ddd.uab.cat/record/37960>

GOULLIER, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Didier.

GOULLIER, F. (2007). *Council of Europe tools for language teaching. Common European Framework and Portfolios*. Paris/Strasbourg: Didier/Council of Europe.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. & MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

HOLEC, H.; LITTLE, D. & RICHTERICH, R. (1996). *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español. Vol. 1: A1-A2; Vol. 2: B1-B2; Vol. 3: C1-C2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

JAY, R. (2001). *Presentation. Make your case. Get it across. Win people over*. Harlow/London: Pearson Education Limited.

JOHNSON, K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. London: Macmillan.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997), "Chaos/complexity science and second language acquisition". *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991, 1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy: Issues, Definitions, Problems*. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. & BRAMMERTS, H. (eds.). (1996). "A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet". *CLCS Occasional Paper No. 46*. Dublin.

LITTLE, D. & SIMPSON, B. (2003). *European Language Portfolio. The intercultural component and learning how to learn*. Strasbourg: Council of Europe.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2002). *Comprensión oral del español*. Cuadernos de didáctica del español E/LE. Madrid: Arco Libros.

MACARO, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

MAKOSCH, M. & FITZPATRICK, A. (1996). *Guide for Providers of Adult Education, Draft 1*. Strasbourg: Council of Europe.

MARTÍNEZ SELVA, J. M. (2001). *Aprender a comunicarse en público: guía práctica*. Barcelona: Paidós.

McCARTHY, M. (1998). *Spoken Language & Applied Linguistics*. Cambridge, UK: CUP.

MITCHELL, R. (2000). "Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy". *Applied Linguistics*, 21 (3), 281-303.

MITCHELL, R. (2003). "Rethinking the concept of progression in the National Curriculum for Modern Foreign Languages: a research perspective". *Language Learning Journal*, 27.

MORROW, K. (ed.). (2005). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: OUP.

MÜLLER, M. et al. (2006). *Profile Deutsch (mit CD ROM)*. Langenscheidt.

MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, UK: CUP. (8^a imp., 1991).

NEWBY, D. & al. (2006). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. EPOSTL*. Strasbourg: Council of Europe.

NUNAN, D. (1987). *The Teacher as Curriculum Developer*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: OUP.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, UK: CUP. (1.^a reimp., 1998).

NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: CUP.

OKEEFFE, A.; McCARTHY, M. & CARTER, R. (2007). *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge, UK: CUP.

ORTEGA CALVO, A. (2008). "Investigaciones recientes en Lingüística y sus implicaciones para la enseñanza de idiomas". En *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica* (pp. 9-44). Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.

OXFORD, R.L. (ed.). (1996). *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center.

PAGE, B. (ed.). (1996). *A Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

PARIZET, M.L.; GRANDET, E. & CORSAIN, M. (2005). *Activités pour le Cadre européen commun de référence, Niveau A2 (avec CD audio et livret de corrigés)*. Paris: CLÉ International.

PARIZET, M.L.; GRANDET, E. & CORSAIN, M. (2006). *Activités pour le Cadre européen commun de référence, Niveau B1 (avec CD audio et livret de corrigés)*. Paris: CLÉ International.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). “El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales”. Colección Monografías. *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 10. Madrid: Secretaría General Técnica. MEC.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2.^a ed.). Cambridge, UK: CUP.

RILEY, P.; BAILLY, S. & GREMMO, M.-J. (2002). “Guide for Adult Learners”. En Trim, J. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users* (pp. 47-71). Strasbourg: Council of Europe.

SANZ, G. (2001). *Aprender a redactar notas*. Barcelona: Paidós.

SCHARLE, A. & SZABÓ, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge, UK: CUP.

SHOEMAN, E. & SHOEMAN, J. (2007). *Text Messaging Survival Guide*. Victoria, BC, Canada: Trafford Publishing.

SPOLSKY, B. (1998). *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford: OUP.

TOMALIN, B. & STEMPLSKI, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: OUP.

TRIM, J.L.M. (1980). *Developing a Unit/Credit scheme for adult language learning*. Oxford: Pergamon Press.

TRIM, J.L.M. (ed.). (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe.

TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge, UK: CUP.

TUDOR, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, UK: CUP.

TUDOR, I. (2003). "Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching". *System*, 31, 1-12.

TUSÓN VALLS, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

UR, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, UK: CUP.

WEIMER, M. (2002). *Learner-centred teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

WOODWARD, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge, UK: CUP.

ANÁLISIS DE MATERIALES Y SU ADECUACIÓN AL ENFOQUE ACCIONAL

Almudena Pernas Izquierdo¹
Subdirección General de Ordenación Académica. Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

1. UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE ACCIONAL

1.1. El Marco Común Europeo de Referencia y el enfoque accional

1.1.1. *Estrategias*

1.1.2. *Competencias*

2. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES SEGÚN EL ENFOQUE ACCIONAL

2.1. Tareas del mundo real

2.2. Tareas pedagógicas

2.2.1. *Lengua oral*

2.2.2. *Lengua escrita*

3. EN CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En 2001 el Consejo de Europa publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER). Este documento nace con el propósito de dotar a todos los implicados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas –ya sean autoridades educativas, profesores, examinadores, alumnos, editores, etc.– de una herramienta común que les permita definir objetivos de enseñanza y aprendizaje coherentes, válidos y realistas y seleccionar los me-

¹ Con toda mi gratitud a Milena Bini Fiocchini. Sin su contribución este artículo (y otras muchas cosas) no hubieran sido posibles.

dios más adecuados para alcanzar dichos fines atendiendo a las necesidades e intereses del alumnado y a sus recursos y características.

Los autores del MCER conciben la lengua como una herramienta, cultural y socialmente pautada, que permite al ser humano *actuar* con distintos fines en el seno del grupo social al que pertenece. La lengua es actividad, *acción*. Y lo que nos capacita para su uso es una serie de competencias y estrategias de diversos tipos que se activan en la comunicación y que los autores del documento del Consejo de Europa han identificado y descrito de manera exhaustiva.

Otro de los logros del MCER, quizá el que más repercusión ha tenido en todos los países de la Unión, e incluso fuera de sus fronteras², es el de haber articulado la progresión del aprendizaje de lenguas, la apropiación de las competencias que capacitan para actuar lingüísticamente, en una escala de seis niveles de dominio (usuario básico –A1 y A2–, usuario independiente –B1 y B2– y usuario competente –C1 y C2–), basados en la práctica normal de varias entidades certificadoras y reconocidos internacionalmente. La mayoría de las instituciones europeas dedicadas a la enseñanza y evaluación de idiomas han organizado sus programas de estudio y sus sistemas de evaluación en torno a estos seis niveles.

Tras la publicación del MCER han salido a la luz muchos manuales cuyos autores dicen haber tomado como referencia el enfoque accional a la hora de seleccionar y tratar los materiales que proponen como base para la enseñanza/aprendizaje del idioma correspondiente. Al menos eso se declara en las portadas y prefacios de dichos manuales. Otra cosa es lo que se percibe en muchos casos cuando se analizan pormenorizadamente los materiales utilizados, las actividades propuestas y la articulación de las mismas.

En primer lugar, vamos a analizar qué es el enfoque accional, qué supone actuar lingüísticamente y qué permite al ser humano actuar de tal manera. De este análisis se desprenderán una serie de parámetros que los autores de manuales y los profesores que pretendan adoptar dicho enfoque deberán tener en cuenta a la hora de seleccionar materiales y diseñar actividades y que nos permitirán ilustrar una buena praxis en lo que a selección de soportes y al diseño de actividades se refiere.

² Ya existen versiones del Marco en árabe y japonés. Para más información se puede consultar la página del Consejo de Europa (www.coe.int).

1. UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE ACCIONAL

Desde épocas remotas el hombre actúa, lleva a cabo **tareas**, acciones intencionadas que considera necesarias para la consecución de un **determinado fin**. La realización de estas actividades conduce siempre a la obtención de un **resultado concreto** (que puede estar en línea o no con lo esperado). En el pasado el hombre cazaba o recolectaba frutos **para** alimentarse; producía prendas de vestir con las pieles de los animales cazados **para** protegerse de las inclemencias del tiempo; elaboraba joyas o amuletos con los colmillos o los cuernos de dichos animales **para** adornarse o alejar a los malos espíritus; consumía plantas alucinógenas **para** provocar estados alterados de la conciencia y poder entrar así en contacto con el más allá; o se reunía con los suyos en torno a la lumbre **para** oír historias cuya finalidad última era pedagógica: enseñar a los demás miembros de la comunidad la realización de determinadas actividades.

A veces para la realización de algunas actividades complejas en las que participaban varios individuos y todo tenía que estar bien atado antes de iniciar la tarea, por ejemplo la organización de la caza de animales de grandes dimensiones, era necesario recurrir al lenguaje³. Otras actividades, en cambio, por su simplicidad o porque ya estaban interiorizadas, incorporadas al sistema cognitivo de los individuos, se realizaban en silencio o con breves intercambios. Lo fundamental para nosotros es que todas ellas eran intencionadas, buscaban un fin concreto, obtenían un resultado y en su modo de ejecución el **entorno (o contexto)** jugaba un papel fundamental. Por ejemplo, en el caso de la caza, dependiendo de la orografía del lugar se diseñaban unas estrategias u otras: el terreno montañoso permitía a los cazadores esperar agazapados a la presa; en cambio, el terreno llano exigía la preparación de trampas.

Poco han cambiado las cosas desde entonces, al menos en la sustancia. También nosotros cada día en nuestra vida cotidiana, independientemente del **ámbito** en el que nos movamos (personal, público, profesional y educativo), llevamos a cabo un sinnúmero de **tareas**, en **contextos variados**, con las que pretendemos **alcanzar un fin**, y cuya consecución se plasma en un **resultado concreto**: trabajamos para obtener un sueldo y poder adquirir artículos de primera necesidad para garantizar nuestra supervivencia –alimentos, prendas de vestir, coches para desplazarnos, libros para formarnos, etc.–; nos reunimos con amigos y familiares para estrechar los lazos de amistad y sentirnos parte de un grupo, etc. Algunas de estas acciones comportan el uso de la lengua, la realización de **actividades de comunicación** (comprensión de lectura y oral, expresión e interacción escrita y oral y mediación); otras, en cambio no. Así, para alimentarnos podemos simplemente abrir el frigorífico, coger

³ Aunque fuera una forma rudimentaria de lenguaje.

un poco de embutido y prepararnos un bocadillo, y todo ello en silencio; o podemos dirigirnos al supermercado para comprar pan y embutido, lo que conllevará el uso de la lengua con el charcutero y el panadero.

Hasta aquí se ha analizado lo que impulsa al hombre a actuar lingüísticamente. Ahora vamos a explorar lo que le permite actuar de esta manera. Antes de proceder a la realización de las actividades de lengua el ser humano efectúa una serie de *operaciones mentales*, más o menos conscientes. En primer lugar, evalúa *la finalidad* del evento comunicativo, la situación en la que se desarrolla el acto –el lugar y momento de la acción, las personas implicadas y sus papeles sociales, la información previa que poseen, etc.– y *la información necesaria para alcanzar la meta*. Una vez identificados estos parámetros, y en función de ellos, el hablante *pone en juego las competencias generales* –relacionadas con el conocimiento del mundo y de la cultura que transmite la lengua en cuestión– y *las competencias comunicativas* más oportunas para satisfacer el cumplimiento de la tarea –sociolingüística, pragmática y lingüística–. Por último, ejecuta su plan en el modo que determine la finalidad comunicativa y la situación. La ejecución del plan comporta en todos los casos el *procesamiento y/o el desarrollo de textos*, ya sean orales o escritos. No hay actuación lingüística en la que no esté presente el texto, *ya sea como punto de partida, como meta, como proceso o como producto*⁴, y en él queda impresa la dinámica de la comunicación (la intención, la situación, las distintas competencias activadas, etc.). Por tanto, el texto se erige en la piedra angular de las distintas actividades de comunicación.

1.1. El Marco Común Europeo de Referencia y el enfoque accional

El *MECR* recoge esta visión de la lengua como acción, avalada por los estudios realizados en las últimas décadas por la Lingüística Cognitiva, a la que han denominado *enfoque accional*, colocando al mismo nivel al hablante de la primera lengua (a partir de ahora L1) y al hablante-aprendiz de la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (de ahora en adelante L2)⁵. Consideran los autores de este documento que quien aprende una L2, como quien aprende una L1, lo hace también con la intención de *hacer algo con la misma*, de actuar en el seno de esa comunidad de habla o con algunos miembros de dicho grupo social para conseguir las metas que se han propuesto o que le han impuesto. Por tanto, en las actividades de enseñanza y aprendizaje se debe enseñar a actuar en la segunda lengua. ¿Cómo? Entre otras cosas, seleccionando materiales y diseñando tareas que permitan al alumno aprender a actuar en la vida real, que

⁴ Cfr. MCER 2002: 10.

⁵ En este artículo se usan los términos lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) como sinónimos.

le capaciten para **desarrollar las estrategias y competencias** más apropiadas para resolver con éxito las distintas actividades comunicativas en L2 a las que tenga que enfrentarse a lo largo de su vida.

Dichas estrategias y competencias son presentadas y descritas en el MCER con todo lujo de detalles, por lo que invitamos al lector poco familiarizado con estos conceptos a la lectura de los capítulos IV y V de dicho documento. En este artículo simplemente vamos a recoger aquellos aspectos más relevantes en relación con el tema que nos ocupa: los criterios de selección de materiales y de diseño de tareas.

1.1.1. Estrategias

Hay una relación estrecha entre el tipo de actividad comunicativa que se lleva a cabo, la finalidad de la misma y las estrategias que se tienen que activar para alcanzar la meta comunicativa que nos hemos propuesto (o nos han impuesto). En otras palabras, no activamos los mismos procesos mentales cuando afrontamos la lectura o la escucha de un fragmento textual que cuando tenemos que producirlo, ya sea en interacción o en producción continua. Ni tampoco activamos las mismas operaciones mentales cuando leemos para identificar la idea principal de un texto que cuando lo que se busca son detalles relevantes. El trinomio actividad de lengua, finalidad de la misma y estrategias va a tener una incidencia directa en el diseño de las tareas de aprendizaje. Por tanto, además de elaborar actividades de lengua, habrá que diseñar actividades para que los alumnos se entrenen en la aplicación de las estrategias propias de las distintas destrezas (comprensión, interacción y producción oral o escrita)⁶.

1.1.2. Competencias

El marco define las **competencias** como un conjunto de saberes, destrezas y habilidades y las clasifica en dos grandes grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las **Competencias generales** incluyen las competencias nocionales y las socioculturales:

- Las **competencias nocionales** “*son categorías cognitivas comunes a todas las lenguas y culturas*”, pues responden a principios universales de la cognición humana –tienen que ver con cómo percibe y organiza el mundo el ser humano–, “*y están presentes en toda situación de comunicación y en todo producto de la actividad lingüística*”⁷.

⁶ En este contexto utilizamos el término destreza como sinónimo de actividad de comunicación.

⁷ El texto en cursiva está tomado de la Orden ECI/2891/2007, de 2 de octubre, por la que se regulan las características y la organización del nivel básico y se establecen los

- Las **competencias socioculturales** “*tienen que ver con aquellos conocimientos relacionados con la sociedad y la cultura de la comunidad que habla el idioma objeto de estudio*”⁸.

Ambas competencias se adquieren a través de la experiencia vital y de la formación explícita y ambas son imprescindibles para que tenga lugar la comunicación, aunque ninguna es una competencia estrictamente lingüística. Habrá que desarrollar estas competencias en el aula en la medida en que sean necesarias para la resolución de las distintas tareas que se propongan en la clase de idiomas.

Las **Competencias comunicativas** son aquellas que nos capacitan específicamente para llevar a cabo acciones de lengua. Se articulan en tres grandes grupos⁹:

- **Sociolingüísticas:** relacionadas con los aspectos sociales de la lengua tales como el registro, los modismos, etc.
- **Pragmáticas:** hacen referencia a las funciones que cumplen los distintos actos de habla en la comunicación, a la adecuación del texto a su contexto (coherencia) y a la organización interna del mismo y a los mecanismos que lo posibilitan (cohesión).
- **Lingüísticas:** incluyen lo que tradicionalmente se ha venido trabajando en el aula de idiomas, a saber las competencias léxico-semántica, gramatical, fonética-fonológica y ortográfica.

Todas las competencias, ya sean generales ya sean comunicativas, aparecen imbricadas en la comunicación. Esto no quiere decir, sin embargo, que en las actividades de enseñanza/aprendizaje no se pueda (o deba) focalizar la atención más en una que en otras, en función del objetivo que se persiga en cada caso.

2. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES SEGÚN EL ENFOQUE ACCIONAL

Todos los materiales responden o reflejan, en un cierto modo, una teoría de la lengua y del aprendizaje de la misma. En ellos toman cuerpo los ob-

currículos y las pruebas correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de alemán de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla (BOE núm. 240, Sábado 6 octubre 2007).

⁸ Como en la nota anterior.

⁹ En el presente artículo hemos alterado el orden en el que el MCER presenta estos tres tipos de competencias para poner de relieve el sentido que sigue el proceso de comunicación en el mundo real y que debe seguir, por tanto, en el aula: del contexto al texto y de éste a la forma (y no al contrario).

jetivos que los alumnos tienen que alcanzar y las competencias que tienen que desarrollar, según los principios teóricos de la corriente que inspira a los autores de dichos materiales¹⁰. Por ejemplo, en el enfoque audio-oral los materiales comprendían principalmente ejercicios de gramática en frases aisladas, pues se consideraba que la lengua era una estructura formada sólo por fonemas, morfemas, palabras y estructuras sintácticas (teoría estructuralista). Y la praxis didáctica consistía en la repetición sistemática de ejercicios gramaticales en los que se proponían las mismas estructuras en contextos distintos, pues lo que se perseguía era la formación de hábitos correctos (teoría conductista del aprendizaje de lenguas extranjeras).

En el caso de los materiales que se encuadran en el enfoque accional, su objetivo fundamental deberá ser el desarrollo de competencias, generales y comunicativas, que permitan a los aprendices actuar lingüísticamente de manera eficaz en distintos ámbitos y situaciones y con distintas finalidades. Este propósito se puede alcanzar a través de dos tipos de tareas: las tareas del mundo real y las tareas pedagógicas.

2.1. Tareas del mundo real

Las tareas de la vida real requieren que el alumno se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar fuera del aula. Es un entrenamiento que simula el uso de la lengua en el país extranjero en distintos contextos con distintas intenciones e interlocutores variados. En este tipo de tareas la atención del alumno debe centrarse fundamentalmente en la comprensión, negociación y expresión de significados para alcanzar su objetivo comunicativo¹¹.

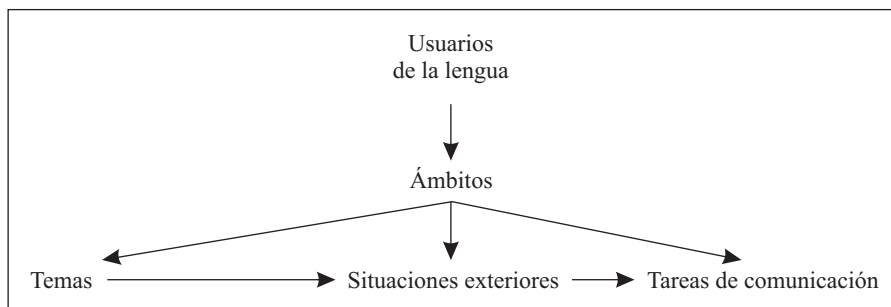
Estas tareas tendrán que ser seleccionadas en función de las **necesidades comunicativas, características y recursos** de los alumnos. Por lo tanto, tienen que circunscribirse al **ámbito o ámbitos** en los que vayan a tener que actuar en L2 fuera del aula y a aquellos **temas y situaciones** que vayan a tener que acometer más frecuentemente. En el siguiente esquema¹² se recogen

¹⁰ Véase a este respecto el libro de Richards y Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. CUP. Cambridge.

¹¹ Cfr. MCER 2002: 156.

¹² Adaptación del esquema de Goullier 2005: 14. No hemos tomado en consideración el aspecto Limitaciones ligadas al contexto específico de enseñanza (*Contraintes liées au contexte*), porque, tal y como este autor define el concepto, podría considerarse que dichas limitaciones están incluidas en las necesidades de los usuarios de la lengua (*besoins utilisateurs*). Estas necesidades se concretan en los ámbitos (*domaines*) en los que va a tener que actuar el alumno. Determinar los ámbitos nos va a permitir establecer las situaciones (*situations extérieures*), los temas (*thèmes*) y las tareas de comunicación (*tâches communicatives*).

muy claramente estos aspectos determinantes en la selección y tratamiento de los materiales:



Cuadro 1.

Sólo aquello que es relevante produce aprendizaje significativo y contribuye realmente a que los alumnos puedan actuar adecuadamente en la vida real. Si nuestras enseñanzas van dirigidas a alumnos del ámbito sociosanitario cuya función es la de mediador entre el paciente inmigrante (chinos, árabes, etc.) y el médico, tendremos que aportar materiales que permitan el desarrollo de competencias y estrategias vinculadas a las actividades de interpretación oral en dichas lenguas y en ese ámbito concreto, como por ejemplo fragmentos de programas de radio o televisión relacionados con la salud para que los alumnos puedan formular lo que se acaba de decir en la L1.

Las tareas de la vida real, dentro y fuera del aula, pueden ser simples o complejas. Las **tareas simples** son aquellas que requieren la realización de una sola acción para la obtención de la finalidad que persiguen, por ejemplo, la compra de una botella de agua para evitar deshidratarnos en un bar en plena canícula. En cambio, las **tareas complejas** requieren la programación y realización de varias acciones para alcanzar el resultado deseado. Así, la compra de una casa comportará, entre otras acciones, leer distintas promociones y anuncios; visitar las casas más interesantes y hablar con sus dueños o con los agentes inmobiliarios sobre sus características; pedir consejo a amigos y parientes; y visitar distintos bancos para recavar información sobre los créditos hipotecarios y negociar uno que sea ventajoso.

Las **tareas complejas** se tienen que articular *en el aula en torno a las distintas actividades de comunicación* que las integran, como sucede fuera del aula. Normalmente, los métodos de idiomas, de cualquier idioma, suelen presentar grandes carencias en este sentido, pues las actividades de comunicación que presentan no suelen estar relacionadas con una actividad mayor.

Una excepción la representa el libro de texto de italiano *Volare*¹³. Sus autores organizan el trabajo en torno a distintas tareas complejas cada una de las cuales se desgaja, a su vez, en subtareas o actividades de comunicación coorientadas a la resolución de un problema o a la satisfacción de una necesidad o de una obligación¹⁴. Por ejemplo, en el primer volumen de este método, *Volare 1*, la actividad general mayor PASAR LA TARDE CON UNOS AMIGOS se subdivide en distintas actividades menores que demandan la realización de actividades de comunicación de distinta índole: “Ponerse de acuerdo sobre cómo pasar la tarde, quedar y convencer a otros”, “Conseguir información telefónica sobre un espectáculo operístico”, “Hacer una reserva en un restaurante” y “Pedir la comida o la cena en un restaurante”.

Para algunas tareas complejas *Volare 1* presenta una profusión de actividades de comunicación, en línea con lo que sucede en el mundo real (por ejemplo, hay hasta 19 actividades tanto de comprensión como de interacción y producción oral y escrita relacionadas con el ámbito personal y el tema viajes). En otras, como la mencionada en el párrafo anterior, el método no agota el abanico de posibilidades: para PASAR LA TARDE CON UNOS AMIGOS, además de realizar las actividades indicadas anteriormente, se suelen “Leer algunas reseñas o críticas de la obra”, “Ver la obra y comentarla después con los acompañantes”, etc. Una posible explicación es que los autores han seleccionado para cada tarea aquellas actividades más en línea con las necesidades comunicativas y las capacidades de los aprendices en esta etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En el diseño de actividades de aprendizaje orientadas a la acción el **contexto de comunicación** es un factor clave, pues como se dice en el MCER “*La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación*”¹⁵. Por tanto, los autores de materiales (entre los que se encuentran los profesores) deberán prestar especial atención a este aspecto. Para que los aprendices aprendan a actuar en contextos reales de comunicación tendremos que proponerles actividades de aprendizaje que produzcan tales contextos. En dichas actividades el alumno tiene que perci-

¹³ En el presente artículo todos los materiales analizados están extraídos de un solo método, *Volare*, y un solo nivel, el primero, pues nuestro propósito es plasmar de manera inequívoca cómo se puede organizar en el aula una tarea compleja de la vida real y tareas pedagógicas, basadas en los textos resultantes de las distintas actividades comunicativas, que permitan el desarrollo de competencias parciales. Haber seleccionado materiales procedentes de distintas fuentes no nos hubiera permitido cumplir nuestro objetivo.

¹⁴ La primera edición de este libro de texto es de 1997 y la de su predecesor, *Comunicare subito*, de 1981. Por tanto, ambos son anteriores a la publicación del MCER. Sin embargo, comparten los mismos principios teóricos.

¹⁵ MCER 2002: 49.

bir claramente **la finalidad** de la comunicación y su pertinencia con respecto a lo que los hablantes suelen hacer en el mundo real en este tipo de situación; asimismo, tiene que ser consciente de **las características del escenario** en el que va a tener lugar la comunicación –en qué lugar se encuentran los interlocutores, quiénes son, etc.– y **la información necesaria para alcanzar el éxito**, comunicativamente hablando.

En la actividad “Conseguir información telefónica sobre un espectáculo operístico” del método *Volare 1*, que forma parte de la tarea PASAR LA TARDE CON UNOS AMIGOS antes mencionada, tenemos un buen ejemplo de lo que quiere decir recrear adecuadamente un contexto real de comunicación en una actividad de aprendizaje, como puede apreciarse en el siguiente cuadro¹⁶.

ASCOLTO ATTIVO¹⁷

Completa i seguenti enunciati con le informazioni richieste.

I biglietti sono in vendita dal giorno _____

Date delle rappresentazioni _____

Prezzi dei biglietti _____

L'orario del botteghino è da _____ *a* _____ *e da* _____ *a* _____

Cuadro 2.

Se trata de una conversación telefónica para obtener información sobre un espectáculo operístico. En el libro de texto no hay instrucciones escritas¹⁸, pero en la grabación aparece el título “*Telefonata al teatro dell’opera per informazioni*” que permite al aprendiz identificar las personas que participan en el intercambio comunicativo y sus papeles (empleado del teatro y cliente) y la finalidad del evento (obtener una serie de informaciones sobre una representación operística). Además, en el libro de texto el alumno encuentra el cartel de la representación, lo que le ayuda a enfocar el tema de la conversación, la representación de la ópera Aída. Para ayudar al aprendiz a seleccionar la información necesaria para llevar a cabo con éxito la activi-

¹⁶ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli 1997: 74.

¹⁷ No hemos traducido ni las instrucciones ni los textos de ninguna de las actividades aquí analizadas porque consideramos que podría ser interesante que el lector realizara la tarea como si fuera un alumno, de manera que experimentara en primera persona el alcance del ejercicio. Nos hubiera gustado poder reproducir todas las actividades de manera íntegra, incluyendo las imágenes, pero nos ha sido imposible por motivos de copyright.

¹⁸ Como afirma Goullier (2005: 30), que no haya instrucciones por escrito no quiere decir que una actividad no pueda ser considerada tal.

dad, se le pide que complete unos enunciados con información relevante para tomar una decisión sobre si asistir o no a la función (fechas de la representación y precios de las entradas) y sobre cuestiones de orden práctico en caso de asistir al evento (horario de taquillas y fecha de venta de entradas).

La *(re)creación de textos*¹⁹ debe ser otra de las piedras de toque del diseño de materiales. Cualquier actividad de comunicación que el ser humano emprende en el mundo real requiere para su realización el procesamiento y la producción de textos, tanto orales como escritos. El texto es el resultado de dicha actividad lingüística. Por tanto, para aprender a comunicar eficazmente en una lengua extranjera el alumno tendrá que aprender a (re)crear textos (auténticos) en contexto. Y cuantos más tipos de texto sea capaz de comprender y producir más competente será en dicha lengua.

Los criterios fundamentales a la hora de seleccionar los textos para los materiales que se inspiran en el enfoque accional son *la autenticidad y la variedad*. Si el objetivo es que el alumno aprenda a actuar de manera eficaz en una L2, es decir que sea capaz de procesar y producir textos orales y escritos adecuados a las distintas situaciones de comunicación que tendrá que afrontar en el mundo real, en el aula se tendrá que trabajar con *textos auténticos*²⁰, aquellos que las distintas situaciones demanden, pues es por medio de la exposición a dichos textos que el alumno podrá apropiarse de los patrones de actuación (verbal y no verbal) más frecuentes de los hablantes de dicha comunidad de habla en cada uno de esos contextos. Asimismo, *los textos* tendrán que ser **variados** en cuanto a tipología y a canal de comunicación, aunque dicha variedad estará siempre vinculada a las necesidades comunicativas de los aprendices. Cada tipo de texto responde a una finalidad y a una situación comunicativa concreta y, por ese motivo, presenta unas características que le son propias y que no se pueden encontrar en otros textos. Así, la secuencia de una película aporta una serie de información prosódica (acento, entonación, pausa, etc.) y paralingüística (posturas, gestos, etc.) que en el correspondiente texto escrito, el guión, el autor tiene que transmitir verbalmente.

Trabajar con textos auténticos y de distinta tipología no garantiza, sin embargo, el desarrollo de las destrezas necesarias para actuar eficazmente en la L2. Además, hay que **trabajar con los textos de manera realista** en un doble sentido. Por un lado, en el aula hay que ofrecer al alumno la lengua auténtica propia de cada actividad de comunicación: si se quiere desarrollar la

¹⁹ Debemos el término (re)creación de textos, entendido como compendio del procesamiento y la producción, ya sea continuada o en interacción, a Ángeles Ortega (en este volumen).

²⁰ Entendemos el adjetivo auténtico en el sentido en que lo emplea Nunan, (1996: 55) como aquel material que *no ha sido producido específicamente con el propósito de enseñar una lengua*.

capacidad del alumno de expresarse por escrito, se tendrá que exponer a los alumnos a textos escritos y no a textos orales. Por otro, los textos en el aula tienen que usarse con las **finalidades** que le son **propias** en el mundo real, de manera que los alumnos puedan **desarrollar las destrezas necesarias** para (re)crear dichos textos dentro y fuera del aula. Si en el mundo real escuchamos los programas sobre el estado del tráfico para identificar información esencial o detalles relevantes que nos permitan tomar las decisiones adecuadas sobre qué carretera tomar para llegar a tiempo al trabajo, en el aula deben proponerse dichos textos para el desarrollo de las mismas destrezas.

Veamos cómo plantea *Volare I* el tratamiento de los textos en el aula. En este método las actividades de comunicación, al igual que en el mundo real, se caracterizan por requerir para su realización el **procesamiento y la producción de textos auténticos y semiauténticos**²¹ **variados** tanto orales como escritos. Así, la actividad “Ponerse de acuerdo sobre cómo pasar la tarde, quedar y convencer a otros” requiere, primero, la lectura de una página de la **guía del ocio**, después, la negociación con un compañero sobre cómo pasar la tarde y cómo quedar y, por último, la participación de los alumnos en una **conversación telefónica** en la cual tienen que proponer a otro amigo-compañero su plan y convencerle para realizarlo juntos. La actividad “Conseguir información sobre un espectáculo operístico” requiere que los alumnos escuchen una **conversación telefónica** entre un empleado del teatro de la ópera y un posible cliente. Otros tipos de texto presentes en el método son los que a continuación se detallan:

1. En actividades de comprensión oral:

- a) *Conversaciones* en las que se interactúa para dar o pedir información o para obtener un bien o servicio. Pueden ser de dos tipos:
 - *Cara a cara* (matricularse en una escuela de idiomas; pedir ayuda a un policía sobre un coche extraviado; hacer compras –en una zapatería, en un estanco, en una tienda de ropa, en una frutería–; pedir una consumición –en un bar, en un restaurante–; pedir información –horarios de trenes, lugares–; presentar una denuncia de robo).
 - *Telefónica* (pedir información sobre un viaje, sobre un coche en venta, sobre una casa en alquiler; concertar una cita para visitar un apartamento; cambiar la reserva de un hotel).
- b) Monólogo (previsión meteorológica).

²¹ Los autores de *Volare* aplican el término semiauténtico a aquellas conversaciones grabadas en un estudio, pero en las que los hablantes actúan libremente, sin guión, en una situación dada.

2. En actividades de comprensión de lectura:
 - a) *Anuncios* (de venta, de intercambio de conversación y de vivienda, publicitarios).
 - b) *Folletos y horarios* (transportes).
 - c) *Correspondencia* (personal, formal, carta al director de un periódico, consulta al psicólogo y al consejero sentimental).
 - d) *Formularios* (International Pen Friends).
 - e) *Artículos* (turismo, semblanzas, manifestaciones culturales, usos y costumbres, artículo de sucesos).
 - f) *Entrevista* (a un actor).
 - g) *Reseña* (de guías gastronómicas).
 - h) *Texto literario narrativo*.
3. En actividades de producción e interacción oral: *conversaciones* en las que se interactúa para dar o pedir información o para obtener un bien o servicio. Pueden ser de tres tipos:
 - a) *Cara a cara* (hablar de sí mismo, de la propia familia, hablar del tiempo libre –vacaciones, fin de semana–; ligar; alquilar una habitación; hacer compras en una zapatería y en una tienda de moda; matricularse en una academia de idiomas; alquilar una habitación).
 - b) *Telefónica* (hacer una reserva en un restaurante y en un hotel, obtener información sobre un empleo y concertar una cita).
 - c) *Videollamada* (para charlar con un amigo)²².

El único pero que se le puede poner a este método es que no dispone de material en soporte audiovisual que permita al aprendiz entrar en contacto simultáneamente con todas las dimensiones que intervienen en la comunicación oral cara a cara como los aspectos paralingüísticos (gestos, posturas, expresiones faciales, contacto visual, contacto corporal), los sonidos extralingüísticos y las cualidades prosódicas (tono, volumen, etc.) y las acciones que constituyen la producción de este tipo de textos.

4. En actividades de producción e interacción escrita:
 - a) *Cartel* (organizar una fiesta).
 - b) *Anuncios* (para vender objetos personales, para hacer intercambio de casas y de conversación).

²² Algunas de las intervenciones de los textos marcados con un asterisco podrían también considerarse como *breves monólogos*, si uno de los interlocutores detentara por largo tiempo el turno de palabra.

- c) *Mensaje* (a un amigo dándole instrucciones).
- d) *Correspondencia personal* (tarjeta postal; carta a un (nuevo) amigo para contarle un fin de semana, para hablar de la familia o para invitarlo a casa; carta al profesor).
- e) *Correspondencia formal* (carta en respuesta a un anuncio de trabajo; carta a una agencia y a una escuela de idiomas para pedir información; carta a un hotel para reservar habitación y para cambiar la reserva; carta a una organización para hacerse socio).
- f) *Formulario*.
- g) *Biografía*.

Como se puede observar, la variedad no sólo viene determinada por la tipología textual sino también por el amplio abanico de temas tratados (idiomas, compras, servicios, viajes, transporte, vivienda, el tiempo) y de las funciones comunicativas representadas: agradecer, despedirse, invitar, aceptar y declinar una invitación, etc. (función interaccional) y dar y pedir información, presentarse, pedir algo a alguien, describir, informar, etc. (función transaccional)²³.

En cuanto a las *finalidades* con las que se usan los textos en *Volare 1*, están en total sintonía con las que cumplen en el mundo real. En las actividades de comprensión los alumnos leen o escuchan para comprender el sentido general, para identificar los puntos principales y para comprender detalles esenciales, entre otras funciones. En las actividades de expresión e interacción escrita los alumnos hacen carteles para organizar fiestas; escriben notas, formularios y anuncios para resolver situaciones de la vida cotidiana; redactan correspondencia personal para dar las gracias, pedir disculpas o hablar de uno mismo o de su entorno; y correspondencia formal para solicitar un servicio o pedir información. Los alumnos participan en actividades de expresión e interacción oral para realizar transacciones y gestiones cotidianas, para establecer contacto social, intercambiar información y hacer ofrecimientos o sugerencias o dar instrucciones²⁴.

Por ejemplo, en la actividad Escucha activa “Pedir la comida o la cena en un restaurante” el alumno tiene que escuchar una conversación entre un camarero y un cliente y marcar en un menú los platos que éste pide. En este

²³ La función interaccional de la comunicación es aquella que se ocupa del establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales, mientras que la transaccional tiene como finalidad la transferencia de información.

²⁴ Como se puede apreciar, tipo de texto y finalidad de la comunicación parecen coincidir en la producción e interacción de textos orales y escritos.

caso el alumno asume el papel del camarero y tiene que **identificar una serie de informaciones esenciales**, los platos seleccionados por el cliente, para resolver con éxito su tarea. En el libro de texto junto al nombre de los platos aparece una ilustración para aclarar de qué plato se trata en cada caso²⁵.

ASCOLTO ATTIVO	
Segna i piatti ordinati dalla signora.	
menù	
<i>Proscutto e melone</i>	
<i>Prosciutto, salame, sottaceti e (a richiesta) formaggio</i>	
<i>Insalata di mare</i>	
primo	
<i>Tagliatelle al ragù</i>	<i>Minestrone</i>
<i>Tortellini alla panna</i>	<i>Spaghetti alla carbonara</i>
<i>Pennette al pomodoro</i>	<i>Spaghetti all'amatriciana</i>
secondo	
Carne	Pesce
<i>Scaloppine</i>	<i>Fritto misto</i>
<i>Arrosto di vitello</i>	<i>Fritto di calamari</i>
<i>Lombata</i>	<i>Spigola alla griglia</i>
<i>Agnello</i>	<i>Dentice alla griglia</i>
<i>Bistecca</i>	<i>Pesce Spada</i>

Cuadro 3.

Y en la actividad de interacción oral “Hacer una reserva en un restaurante por teléfono” los alumnos tienen que participar en una conversación telefónica (formal) **para obtener o dar un bien o un servicio**, según se trate del cliente o del dueño del establecimiento. Para ello, antes de llevar a cabo la actividad reciben del profesor una serie de instrucciones diferenciadas relativas a sus papeles (quiénes son: cliente y propietario del restaurante), el lugar o lugares en los que se encuentran en el momento en que tiene lugar la

²⁵ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli 1997: 134. Hubiera sido muy útil poder reproducir la actividad íntegra, pues el dibujo juega un papel esencial en el desarrollo de la actividad, pero como hemos dicho anteriormente ha sido imposible por motivos de copyright.

interacción (domicilio particular/puesto de trabajo, etc. y restaurante) y la finalidad de la misma (reservar una mesa), como se puede apreciar a continuación²⁶:

INTERAZIONE ORALE: prenotare un tavolo	
Informazioni per il professore: si divide la classe in due gruppi e un gruppo viene invitato ad andare fuori dall'aula.	
Informazioni da dare agli studenti	
<i>Gruppo in aula</i>	<i>Gruppo fuori dall' aula</i>
Ognuno di loro è il proprietario di un ristorante molto grande, con aria condizionata, con due sale, una grande per fumatori e un'altra piccola per non fumatori e un bellissimo giardino. Per mangiare nel loro ristorante è assolutamente necessario prenotare. Riceveranno una telefonata.	Ognuno di loro è stato incaricato di prenotare per tutta la classe un tavolo per fumatori in un ristorante. Dovranno fare tre telefonate.

Cuadro 4.

La (re)creación de textos requiere la activación de **estrategias**. Dichas estrategias son específicas de las distintas actividades de comunicación y de las finalidades que éstas persiguen. Para preparar a los alumnos a la realización de las distintas actividades de comunicación en el mundo real hay que ayudarles a desarrollar y activar las estrategias más adecuadas para cada una de ellas. Ésta es la base del trabajo en *Volare 1*: en las actividades de comprensión, oral o escrita, se persigue que el alumno active sus conocimientos previos sobre el contexto y el tema y utilice todos aquellos recursos que tiene a disposición para hacer hipótesis sobre el contenido de los textos (títulos, imágenes, símbolos, etc.); que haga ajustes en sus previsiones en base al contenido del mensaje o por inferencia y que las corrija en su trabajo con los compañeros. Así, en la actividad de Escucha activa “Pedir en un restaurante” a partir del título, *Ordinazione al ristorante*, y del menú que aparece como soporte se puede identificar el esquema adecuado a dicha situación y hacer una serie de inferencias antes de la escucha sobre los participantes en el evento comunicativo, la secuencia de los acontecimientos, etc.²⁷.

²⁶ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli. *Guida dell'insegnante* (1997: 131).

²⁷ Para más información sobre la teoría de los esquemas y el proceso de comprensión léase Bini y Pernas 2008.

En las actividades de expresión e interacción, el objetivo es hacer conscientes a los alumnos de que tanto antes como durante y después del proceso de escritura y de habla, ya sea en producción continuada como en interacción, el escritor/hablante lleva a cabo una serie de operaciones²⁸ para adecuar el texto a su contexto (finalidad, tema, destinatario o participantes, tipo de texto o de intercambio) y a los recursos lingüísticos y de otra índole a disposición del usuario. De una aplicación adecuada de estas estrategias depende el éxito o el fracaso de la comunicación. Por ejemplo, antes de iniciar una actividad como “Escribir un anuncio de intercambio de conversación” se pide a los alumnos que activen sus conocimientos sobre este tipo de texto: qué información suele aparecer, qué características lingüísticas tiene, etc. De esta manera, los conocimientos de los alumnos sobre esta materia entran a formar parte de su memoria operativa, lo que facilita la realización de la actividad. Durante el proceso de escritura los alumnos pueden consultar materiales como diccionarios o gramáticas que les ayudan a consolidar sus conocimientos lingüísticos y a explorar nuevas parcelas de la gramática que les permitan expresar sus ideas.

En ambos casos, tanto en las actividades de comprensión como en las de expresión e interacción escrita y oral, la atención del docente debe centrarse en los procesos y no tanto en los resultados. Lo que realmente importa en una actividad de interacción escrita no es la corrección²⁹ del texto producido, sino su eficacia comunicativa y, por tanto, la de los procesos psicolingüísticos que el alumno ha puesto en juego. Y en una actividad de comprensión de lectura lo realmente útil es analizar las distintas respuestas de los alumnos para determinar qué procesos mentales han activado para llegar a sus soluciones y, en caso de error, poder guiarles en la activación de las estrategias más adecuadas para posteriores actividades de lectura. El hecho de evaluar las corrección o incorrección de las respuestas sin más no tiene ninguna incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las tareas que hemos analizado en esta sección están centradas en la comprensión, negociación y producción del significado y su objetivo es favorecer el aprendizaje espontáneo en el aula, de una manera parecida a como tiene lugar el aprendizaje de la L1 o el aprendizaje informal de la L2. Pero para poder comunicar eficazmente no basta con reproducir en el aula situaciones de comunicación parecidas a las del mundo real. Además, hay que or-

²⁸ Las llamadas en el MCER de planificación, de ejecución, de evaluación y corrección.

²⁹ Al menos en un estadio inicial del proceso de enseñanza / aprendizaje, pues una actitud demasiado formalista puede inhibir a los alumnos en el proceso de producción, tanto oral como escrita.

ganizar actividades para hacer reflexionar al alumno sobre las competencias comunicativas que activan los hablantes para vehicular determinados significados. A continuación vamos a ver cómo.

2.2. Tareas pedagógicas

Las tareas pedagógicas no encuentran correspondencia en el mundo real. Sólo cobran sentido para el aprendiz en la situación formal de aprendizaje. Este tipo de tareas permiten aprender, desarrollar y mejorar competencias parciales que el alumno puede necesitar para llevar a cabo tareas comunicativas en el mundo real. El éxito en éstas depende en gran medida del desarrollo de aquéllas. Aunque estas tareas centran la atención en la forma no dejan de ser tareas, pues persiguen un objetivo, tienen lugar en contextos variados y dan lugar a un resultado identificable. Como afirma Goullier (2005: 21), hay tarea *“si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable”*.

En *Volare 1* también se presenta una enorme variedad de actividades encaminadas al desarrollo de competencias parciales (Puzzle lingüístico, Reconstrucción de conversación, Juego, Ejercicio oral, Lectura analítica y Cloze)³⁰. Nosotros hemos seleccionado aquellas que consideramos más útiles y novedosas: el Puzzle lingüístico, la Reconstrucción de conversación, la Lectura analítica y el Cloze. Las dos primeras se emplean para analizar las características propias de la lengua oral y las dos últimas las de la lengua escrita. Lo que las une es que todas ellas se organizan en torno a breves fragmentos de textos orales y escritos escuchados o leídos anteriormente, de manera que el alumno ya tiene una idea clara del evento comunicativo lo que le permite focalizar la atención en las competencias comunicativas (sociolingüística, pragmática y lingüísticas) imbricadas en el texto analizado.

2.2.1. Lengua oral

En el **Puzzle lingüístico** los alumnos escuchan varias veces un breve fragmento de una conversación que han oído días antes (con otra finalidad) e individualmente intentan reconstruirlo por escrito como si fuera un puzzle, es decir colocando primero las palabras o expresiones que les resulten más fáciles y encajando las más difíciles en escuchas sucesivas. Al haber escuchado ya

³⁰ En los métodos de *Volare* de niveles superiores se amplía el abanico de actividades pedagógicas.

el texto completo, los alumnos tienen una visión global del evento comunicativo lo que les consiente activar los esquemas apropiados y, por tanto, hacer hipótesis sobre lo que dirán los hablantes y cómo lo dirán. A este propósito en algunas ocasiones en el texto que hay que reconstruir aparecen transcritas algunas palabras que de alguna manera trazan al aprendiz el camino a seguir.

Por el grado de dificultad de la lengua que presenta el fragmento, resulta prácticamente imposible que los alumnos puedan reconstruirlo en su totalidad por medio de las escuchas. Por ello tras el trabajo individual es necesario recurrir a una fase de trabajo cooperativo en la que los alumnos contrasten sus hipótesis y opten por aquellas más adecuadas y correctas en base a sus conocimientos del sistema y a sucesivas escuchas.

He aquí un ejemplo de puzzle lingüístico extraído de la unidad 2 de *Volare 1*. Se titula “Pedir la dirección”. El título, como en la actividad de Escucha activa, permite al aprendiz enfocar adecuadamente el objetivo de los participantes: obtener una dirección de contacto. En la columna de la izquierda se encuentra la actividad tal cual se le presenta al alumno³¹. En la de la derecha damos el texto original para aclaración de los lectores.

PUZZLE LINGUISTICO: richiesta recapito Ascolta molte volte la registrazione e trascrivila.	
<i>Signora Gelmo:</i> _____ <i>Signor Morè: Dunque,</i> _____ <i>Mazzini</i> _____ <i>Signora Gelmo:</i> _____ <i>Signora Morè:</i> _____ <i>Morè.</i>	<i>Signora Gelmo: Dove abita?</i> <i>Signor Morè: Dunque,</i> <i>Mazzini al numero 25.</i> <i>Signora Gelmo: Sì.</i> <i>Signor Morè: e mi chiamo Pietro Morè.</i>

Cuadro 5.

Para realizar con éxito la actividad los alumnos tienen que poner en juego a pequeña escala distintas competencias:

- La sociolingüística para determinar, por ejemplo, si la *Signora Gelmo* y el *Signor Morè* se tutean o emplean una forma de tratamiento formal, lo que tiene implicaciones en la selección de la persona del verbo (*abita*, 3.^a persona singular del presente de indicativo, que se emplea para dirigirse al interlocutor formalmente, en lugar de *abiti*, 2.^a persona singular del mismo tiempo verbal, que se emplea para dirigirse al interlocutor de manera informal).

³¹ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli 1997: 17.

- La pragmática para identificar la función comunicativa que se está llevando a cabo, en este caso pedir información, informar y presentarse; para adecuar el texto al contexto, por ejemplo en lo relativo a la selección léxica y de estructuras sintácticas; para seleccionar los elementos más adecuados para marcar el desarrollo del discurso (el marcador *e* para mantener el tema y el marcador *si* para demostrar entendimiento).
- La lingüística para hacer hipótesis sobre la categoría gramatical de las palabras que faltan en base a la categoría de aquellas adyacentes (por ejemplo, el pronombre personal sujeto *io* no suele ser identificado por su brevedad; normalmente el alumno percibe sólo un ruido, pero puede recuperar el pronombre a partir de la forma verbal, si es que el aprendiz la ha entendido); sobre el orden de los elementos en el enunciado, etc.

Una vez que los alumnos consideran que no son capaces de resolver por sí mismos determinados problemas el profesor recupera su papel de director y les invita a presentar sus dudas, de manera contextualizada, es decir indicando las palabras que están en torno al problema en cuestión, para resolverlas colectivamente. Entonces, el profesor recoge en la pizarra las distintas aportaciones de los alumnos y les hace reflexionar sobre las distintas opciones presentadas, guiando a la clase a la solución.

Al final de la actividad los alumnos encuentran un recuadro titulado “Apuntes gramaticales” donde cada uno de ellos debe recoger de manera personalizada los descubrimientos de todo tipo (lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos) que ha hecho con esta tarea, de manera que cada alumno vaya construyendo su propia gramática del texto oral. Los aprendices, si lo consideran necesario, pueden utilizar materiales de consulta (gramáticas, diccionarios, corpus, etc.) o pedir aclaraciones al profesor sobre los fenómenos que han emergido durante el desarrollo de la tarea.

En la **Reconstrucción de conversación**³² los alumnos tienen que reconstruir por escrito un breve fragmento de un texto oral que han escuchado días antes (con otra finalidad) a partir del título de la actividad, de un dibujo

³² Los autores del método exigen que la reconstrucción de conversación sea fiel al texto original. Nosotros, en cambio, consideramos que lo importante es que los alumnos sean capaces de aportar soluciones adecuadas al contexto de comunicación, pues la misma intención comunicativa puede adoptar distintas formas gramaticales en la lengua objeto de estudio, y correctas formalmente, pues de lo que se trata en este caso, frente a las tareas del mundo real, es de desarrollar la competencia lingüística, entre otras.

que refleja los participantes en la situación comunicativa y de las indicaciones del profesor³³. Éstas consisten en un resumen del evento comunicativo, lo que permite al alumno activar el esquema correspondiente, y en la presentación de los actos lingüísticos que integran esa secuencia conversacional. A partir de todos estos elementos los alumnos deben imaginar, hacer hipótesis, sobre cómo expresan los interlocutores sus intenciones comunicativas, reflexionando de esta manera sobre aspectos de la lengua que van más allá de la morfosintaxis, como por ejemplo la adecuación del registro a la situación comunicativa.

Así, en la Reconstrucción de conversación “Conseguir información telefónica sobre un espectáculo operístico”, ligada a la Escucha activa del mismo título, los alumnos podrían recibir la siguiente información: un dibujo que reproduce una taquilla con un empleado que habla por teléfono y un cliente que habla por un móvil³⁴; el título de actividad *Date e orari*; la finalidad de la comunicación (un señor quiere ver la ópera Aída y llama a la taquilla del teatro) y los actos lingüísticos que componen la secuencia (por ejemplo, el empleado informa del número de representaciones). A partir de este momento los alumnos trabajan cooperativamente, normalmente en parejas, para intentar reconstruir qué dice el empleado y cómo lo dice. Damos en la columna de la izquierda la actividad tal cual se le presenta al alumno³⁵ y en la de la derecha el texto original para aclaración de los lectores.

RICOSTRUZIONE DI CONVERSAZIONE: Date e orari	RICOSTRUZIONE DI CONVERSAZIONE: Date e orari
Ricostruisci la conversazione insieme alla classe e con l'aiuto dell'insegnante.	Ricostruisci la conversazione insieme alla classe e con l'aiuto dell'insegnante.
<i>I:</i> _____ _____ _____ _____	<i>I: Quest'anno abbiamo due rappresentazioni dell'Aida, una il 30 di luglio e un'altra il 5 agosto; alle nove di sera.</i>
<i>C: Ah! Perfetto!</i>	<i>C: Ah! Perfetto!</i>

Cuadro 6.

³³ Dichas indicaciones pueden ser verbales, gestuales, ilustradas por medio de dibujos, fotografías, etc. Todo vale para comunicar la intención comunicativa de los hablantes.

³⁴ Como en nota 25.

³⁵ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli 1997: 76.

Una vez que los alumnos han terminado la tarea, el profesor les invita a aportar sus soluciones enunciado por enunciado. El profesor los comenta y da indicaciones para que lo modifiquen, si fuera necesario, para llegar al acto de lengua indicado en las instrucciones. Las indicaciones del docente estarán relacionadas con la adecuación del texto al contexto (el uso de la primera persona plural del verbo *avere* en lugar de la singular para indicar que el hablante habla por boca de la institución para la que trabaja y no en nombre propio), con la cohesión (como el uso de los pronombres indefinidos *una* y *un' altra* para retomar un concepto nombrado anteriormente), y con la corrección formal (por ejemplo, la forma de un artículo contracto o de un tiempo verbal).

Una vez reconstruido el texto³⁶, se trabaja sobre los aspectos fonéticos con la repetición, individual y en grupo, de los distintos enunciados reconstruidos para que los aprendices adquieran gradualmente una pronunciación que resulte clara y comprensible. Por último, el alumno tiene la posibilidad de escribir sus propios apuntes gramaticales, como en el caso del Puzzle lingüístico.

2.2.2. *Lengua escrita*

En la **Lectura analítica** los alumnos buscan en textos que han leído días antes (con otra finalidad) determinados fenómenos gramaticales (artículos determinados, marcas de género en sustantivos, verbos modales, etc.) para luego clasificarlos atendiendo a las regularidades que presentan. Para llevar a cabo esta actividad los alumnos necesitan formular hipótesis (o integrar sus conocimientos previos)³⁷ sobre el argumento en cuestión. Además, este tipo de actividad contribuye a crear a la larga un aprendiz cada vez más autónomo al desarrollar en él estrategias de lectura de abajo a arriba, es decir partiendo del código para llegar al mensaje³⁸. A continuación aportamos un ejemplo de Lectura analítica³⁹:

³⁶ Los autores del método proponen que este trabajo se lleve a cabo al finalizar la reconstrucción de cada enunciado. A nuestro juicio, es mejor dejar para el final de la reconstrucción esta práctica, pues de otra manera los alumnos pierden el hilo del discurso trazado por los hablantes.

³⁷ Ni el profesor ni los autores de manuales pueden prever los conocimientos previos que los alumnos de cualquier nivel llevan a la clase sobre la lengua objeto de estudio.

³⁸ Para un análisis más pormenorizado de este tema véase Brown y Yule (1983: 10-16).

³⁹ Adaptación de Catizone, Humphris & Micarelli 1997: 12.

LETTURA ANALITICA: Articoli determinativi

Copia nello schema gli articoli determinativi presenti nel testo, come nell'esempio.

	SINGOLARE	PLURALE
MASCHILE		
FEMMINILE	<i>l'</i>	

ROMA: UN GRANDE AEROPORTO FRA L'EUROPA E IL MONDO

Oltre 19 milioni di passeggeri, 80 Compagnie aeree, 180 destinazioni nel mondo, 570 voli al giorno: l'aeroporto Leonardo da Vinci di Roma-Fiumicino è al centro di tutte le rotte intercontinentali.

L'aeroporto di Roma, il più grande scalo dell'Europa mediterranea, offre ai suoi passeggeri strutture moderne e servizi efficienti e personalizzati: 10 sale Vip, 4 ristoranti, 7 sportelli bancari, un Executive Center con sale attrezzate per gli uomini d'affari. [...]

Pubblicità Alitalia

Cuadro 7.

En el **Cloze** los alumnos tienen que completar un texto que han leído días antes (con otra finalidad) y del que se han eliminado, siguiendo criterios gramaticales o léxicos, algunas palabras de la misma categoría⁴⁰. Dichas palabras se presentan en un cuadro tras las instrucciones y el estudiante tiene que reintegrarlas atendiendo al contexto extratextual y al contexto textual o cotexto. Es una actividad que sirve para consolidar determinadas estructuras gramaticales e ítems léxicos y que se presta a ser realizada en casa. En la siguiente propuesta⁴¹ se puede apreciar lo anteriormente expuesto:

⁴⁰ Marelló (1989:7) denomina a este tipo de cloze *mirato* frente al cloze clásico (Taylor 1953) en el que se eliminaba una palabra cada 5 (6 ó 7), independientemente de su categoría gramatical.

⁴¹ Como en nota 39.

CLOZE: sostantivi

Completa il testo con i seguenti sostantivi: **boutique, compagnie, negozi, partenze, passeggeri, uomini**⁴².

ROMA: UN GRANDE AEROPORTO FRA L'EUROPA E IL MONDO⁴³

Oltre 19 milioni di passeggeri, 80 _____ aeree, 180 destinazioni nel mondo, 570 voli al giorno: l'aeroporto Leonardo da Vinci di Roma-Fiumicino è al centro di tutte le rotte intercontinentali.

L'aeroporto di Roma, il più grande scalo dell'Europa mediterranea, offre ai suoi _____ strutture moderne e servizi efficienti e personalizzati: 10 sale Vip, 4 ristoranti, 7 sportelli bancari, un Executive Center con sale attrezzate per gli _____ d'affari. [...]

Nella zona _____ internazionali, c'è il più elegante shopping center d'Europa: La Galleria, con _____ che offrono il meglio dell'Italian Style, _____ di Hi-Fi, gioielli, specialità gastronomiche, artigianato regionale italiano. [...]

Pubblicità Alitalia

Cuadro 8.

Analizando detenidamente los ítems se observa que para completar la mayoría de ellos es necesario tomar en consideración la realidad extratextual (el aeropuerto y los servicios que allí se prestan), las palabras situadas alrededor o contexto y la gramática de la lengua objeto de estudio. Por ejemplo, la palabra *aeree* (línea 2), por tratarse de un adjetivo femenino plural, podría ponerse en relación con los sustantivos femeninos plurales *compagnie*, *boutique* y *partenze*, pero por conocimiento del mundo sólo se puede relacionar dicho adjetivo con el sustantivo *compagnie*. Otros se pueden completar exclusivamente por influencia de las palabras situadas alrededor: *gli* (línea 7) es la forma de artículo determinado masculino plural que se usa con sustantivos que empiezan por vocal. El único sustantivo masculino que cumple estos requisitos en la lista de palabras con las que hay que completar el texto es el nombre *uomini*. Además, este sustantivo forma parte de la colocación *uomini*

⁴² Entre otras cosas la adaptación de la actividad ha consistido en poner en orden alfabético las palabras que los alumnos tienen que reintegrar en el texto para no influir en su elección.

⁴³ El hecho de que se proponga al alumno, con una cierta distancia temporal, el mismo texto con distintas finalidades (comunicativas y pedagógicas) le ayuda a concentrarse en el objetivo específico de cada uno de los ejercicios, sin que la comprensión del texto represente un obstáculo.

d'affari, por lo que la consulta de una de las dos palabras en un diccionario o en un corpus podría conducir al alumno a la solución.

3. EN CONCLUSIÓN

Los autores del MCER declaran que el documento del Consejo de Europa no es dogmático y que, por lo tanto, no puede *fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas*, sino que su función es *proponer distintas opciones* (2002: 141). Y es tarea de los centros y los profesionales seleccionar aquellas alternativas que mejor se ajusten a las necesidades comunicativas de los aprendices y a sus características particulares.

Sin embargo, a nuestro juicio el MCER no es un documento neutral, metodológicamente hablando. Su visión de la lengua como acción impone una cierta línea de actuación a los diseñadores de materiales (y profesores). Si, como declaran sus autores, el objetivo de la enseñanza de idiomas es que los alumnos aprendan a actuar en la L2, entonces habrá que proponer en el aula tareas que repliquen situaciones de comunicación parecidas a las que los aprendices tendrán que realizar en el mundo real y que les permitan aprender, desarrollar y mejorar competencias. De otro modo, estaremos abocando nuevamente a nuestros aprendices al aislamiento, a la incomunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Los documentos editados por el Consejo de Europa se difunden siempre en versión inglesa y francesa y, en ocasiones, en otras lenguas europeas. Para más información, consúltese www.coe.int.

AGATI, A. (1999). *Abilità di lettura*. Torino: Paravia.

ANDERSON, A. & LUNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. (1995). “Habilidad lingüística comunicativa”. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

BEACCO, J.C. (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Les Éditions Didier.

BERNÁRDEZ, E. (2004). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

– (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

BINI, M. (2008). “Adquisición de lenguas extranjeras y sus implicaciones para la didáctica”. En *Nuevas Enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: Renovación Metodológica*. Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

– & PERNAS, A. (2008). “Desarrollo de competencias en las destrezas de comprensión oral y de lectura”, en *Nuevas Enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: Renovación Metodológica*. Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

BREEN, M. (1987). “Learner contributions to task design”. En Candlin y Murphy (Edits.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliff N.J.: Prentice-Hall.

BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CANDLIN, C. (1987). "Towards task-based language learning". En Candlin y Murphy (Edits.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliff N.J.: Prentice-Hall.

CANDLIN, C. & MURPHY, D. (Edits.). (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliff N.J.: Prentice-Hall.

CATIZONE, P.; HUMPHRIS, C. & MICARELLI, L. (1997). *Volare. Corso di italiano 1. Libro dello studente*. Roma: Edizioni Dilit y Edizioni ALPHA & BETA Verlag.

CATIZONE, P.; HUMPHRIS, C. & MICARELLI, L. (1997). *Volare. Corso di italiano 1. Guida per l'insegnante*. Roma: Edizioni Dilit y Edizioni ALPHA & BETA Verlag.

LUZI CATIZONE, R., PIVA, G. y C. HUMPHRIS. *Comunicare subito. Corso d'italiano per stranieri*. Edizioni Dilit. Roma, 1981.

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE/INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2004). *Portfolio europeo de las lenguas. Adultos (16+)*. Madrid.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

GOULLIER, F. (2006). *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Les Éditions Didier.

LEWIS-WILLIAMS, D. (2005). *La mente en la caverna. La consciencia y los orígenes del arte*. Madrid: Ediciones Aka.

MARELLO, C. (1989). *Alla ricerca della parola nascosta*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción española *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Cambridge, 1998).

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORTEGA, A. (2008). "Investigaciones recientes en Lingüística y sus implicaciones para la enseñanza de idiomas". En *Nuevas Enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: Renovación Metodológica*. Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Massachussetts: Heinle & Heinle Publishers.

RICHARDS, J.C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción española *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Cambridge, 2003).

SERAFINI, M.T. (1995). *Come si scrive*. Milano: Strumenti Bompiani. (Traducción española *Cómo se escribe*. Paidós. Barcelona, 1994).

TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (1998). *Waystage 1990*. Consejo de Europa. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (1998). *Threshold 1990*. Consejo de Europa. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. (2001). *Vantage 1990*. Consejo de Europa. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

FAMILIARIZACIÓN *ON-LINE* CON EL MARCO COMÚN EUROPEO: DIALANG Y CEFTRAIN

Miguel Ángel Milán Arellano
Centro de Profesores de Almansa (Albacete)

INTRODUCCIÓN

1. **EL PROYECTO DIALANG: LA AUTOEVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS DENTRO DEL MARCO COMÚN EUROPEO**
2. **EL PROYECTO CEFTRAIN: APROXIMACIÓN *ON-LINE* AL MARCO DE REFERENCIA POR PARTE DEL PROFESORADO**
3. **CONCLUSIÓN**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Las distintas realidades culturales, sociales y lingüísticas de los países miembros de la Unión Europea conforman un entorno común caracterizado por el multilingüismo y el multiculturalismo. La unión de los pueblos europeos ha contribuido a la movilidad de sus ciudadanos en una escala sin precedentes hasta la fecha. Para que esta movilidad sea efectiva, entre otras actuaciones, las políticas de las instituciones europeas y del Consejo de Europa promueven el dominio de al menos tres lenguas europeas, la adquisición de destrezas lingüísticas y el aprendizaje permanente. De la misma manera, se apuesta por el empleo de herramientas como el Portfolio Europeo de las Lenguas, que fomenta el plurilingüismo y pluriculturalismo entre los ciudadanos europeos, y que anima a éstos a alcanzar una capacidad comunicativa en diferentes lenguas con distinto grado y a enriquecerse con experiencias de varias culturas, para participar como agentes sociales en la interacción intercultural (García Santa-Cecilia, 2002).

Para adquirir esa verdadera conciencia intercultural, aprovechamos las inmejorables oportunidades que nos brindan las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por su fácil acceso, rapidez e interactividad. Así, a través de la puesta en marcha de acciones clave, promovidas por la Comisión Europea, surgen proyectos como DIALANG y CEFTrain, que contribuyen a fomentar la autonomía del aprendiz de idiomas y a conocer y difundir el uso del Marco Común Europeo de Referencia. Las actuales tendencias para integrar el uso de las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha llevado a diseñar pruebas de evaluación lingüística en el ordenador (Fernández, 2002). En esta línea, el empleo del ordenador para el desarrollo de exámenes de idiomas está íntimamente ligado al propio avance de los medios telemáticos en el ámbito educativo (García Laborda, 2006) y por este motivo, el aprendizaje, enseñanza y evaluación *on-line* de lenguas se ha convertido en un hecho indispensable dentro del plano europeo.

1. EL PROYECTO DIALANG: LA AUTOEVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS DENTRO DEL MARCO COMÚN EUROPEO

¿Qué es Dialang?

Dialang es un proyecto europeo para la evaluación diagnóstica de las lenguas, que está disponible gratuitamente en internet. Actualmente, este sistema de autoevaluación *on-line* se puede encontrar en 14 lenguas de la Unión Europea. Dialang apareció en el año 2003 financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Sócrates, Lingua-Acción D¹. Este programa proporciona a los usuarios *feedback* sobre cuáles son los puntos fuertes y débiles de sus competencias. El diagnóstico que ofrece Dialang está basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER).

¿Cuáles son sus características?

Como características principales de Dialang, se pueden destacar las siguientes:

- Es el mayor sistema europeo de evaluación basado en el diagnóstico.
- Es una herramienta informática de calidad para la evaluación *on-line*.

¹ El programa Lingua tiene como objetivo la mejora de la enseñanza de lenguas. A su vez, la Acción D se centra en el desarrollo de instrumentos de enseñanza de lenguas y evaluación de la competencia lingüística. Actualmente, el antiguo programa Sócrates ha dado lugar a la aparición del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) 2007-2013.

- Trata la autoevaluación como una parte integral de la habilidad lingüística.
- Es gratuita, completa y multilingüe.
- No expide certificados.
- Se requiere ordenador y conexión a internet, por lo que está disponible universalmente.
- Se compone de un conjunto de test individuales para comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, estructuras gramaticales y vocabulario.
- Abarca todos los niveles del Marco, desde básico hasta avanzado.
- No hay límite de edad para usar Dialang, aunque las actividades propuestas van dirigidas a personas a partir de 16-18 años en adelante.
- Ofrece comentarios y consejos especializados para mejorar las carencias detectadas.
- Las actividades de autoevaluación, que han sido validadas científicamente, contribuyen a la mejora del aprendizaje de una lengua.
- La duración estimada de cada prueba ronda entre 30 y 45 minutos, si también se realiza la prueba de autoevaluación para esa habilidad.

Los usuarios de Dialang constatan, realizando las actividades propuestas, el nivel de conocimientos que tienen y su dominio de la lengua. En este sentido, el programa sitúa al usuario en un nivel concreto dependiendo de las escalas del Marco, de A1 a C2, y ofrece una breve descripción de lo que este indicador significa. También, al llevar un control sobre su propio aprendizaje lingüístico, el usuario adquiere una mayor conciencia sobre lo que se puede hacer y lo que significa saber una lengua.

Como ya expresamos más arriba, el usuario de Dialang puede realizar las pruebas de lengua en 14 diferentes idiomas de la Unión Europea. Las pruebas de lengua se componen de cinco destrezas, entre las que encontramos gramática y vocabulario, que aunque no son habilidades expresamente descritas en el Marco, sí que están incluidas en Dialang. La única diferencia entre estas dos “habilidades” y las tres restantes (comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral) estriba en el hecho de que para las secciones de gramática y vocabulario no encontramos prueba de autoevaluación. La prueba de lengua de la habilidad de expresión escrita se evalúa de una manera indirecta en Dialang, es decir, que la respuesta se limita a unas pocas palabras y no a oraciones más complejas, párrafos o textos. La autoevaluación de la expresión oral no se tiene en cuenta en Dialang debido a que, por motivos técnicos y económicos, es muy difícil y caro de desarrollar. En la realización

de las diferentes pruebas de lengua, el usuario puede elegir un test y prescindir del resto, dependiendo de sus intereses y necesidades.

¿Dónde se encuentra el programa y cómo se descarga?

Accediendo a la página web principal del programa www.dialang.org, se muestran los distintos idiomas disponibles de la Unión Europea. Una vez elegido el idioma del interfaz², aparecen tres pestañas: “inicio”, “sobre Dialang” y “bajar”. En la ventana “inicio”, se da la bienvenida al usuario; en “sobre Dialang”, se muestran las características principales del programa; y en “bajar”, se descarga el programa para poder ser utilizado, aunque es necesaria la conexión a internet para que pueda funcionar.

Si se accede a “sobre Dialang”, también encontramos información sobre los miembros del proyecto y colaboradores, así como un apartado sobre nuevos tipos de ítems experimentales, que están en desarrollo para su futura inclusión en el programa. El hecho de incluir nuevos ítems pretende demostrar la importante relación beneficiosa existente entre el uso de las nuevas tecnologías y la administración de tests en la enseñanza de idiomas. De los 18 ejemplos de estos ítems que aparecen, recogemos únicamente algunos de ellos, como: actividades de elección múltiple con sonido e imagen; actividades de comprensión auditiva mediante videos; actividades de arrastrar y completar, etc. Estas nuevas actividades pretenden solventar las carencias que el sistema muestra actualmente, sobre todo en las habilidades de expresión escrita y expresión oral, al igual que mejorar la calidad y autenticidad de las actividades de autoevaluación y de *feedback* en el sistema.

Al pinchar sobre el enlace “aquí” de la ventana “bajar” aparece una nueva ventana emergente en la que se muestra la forma de instalar el programa y los requisitos del sistema, necesarios para su funcionamiento (ver Figura 1). Hay que destacar que el proceso de instalación es para Windows 95 y superiores. La primera instalación del programa consta de dos partes: 1) Instalación de *SUN Java Runtime Environment* y 2) Instalación del programa DIALANG. De esta manera, ya tendríamos descargado el programa en nuestro ordenador y listo para ser utilizado (ver Figura 1).

² El idioma del interfaz es el que se va a emplear en el entorno de trabajo del programa Dialang para bienvenida e instrucciones, que puede coincidir o no con el idioma en el que se realicen las pruebas diagnósticas.



Figura 1. Ventana de descarga de Dialang.

¿Cómo funciona?

El funcionamiento de Dialang es bastante sencillo e intuitivo, por lo que no hace falta ser un experto en informática para poder utilizarlo correctamente. Una vez que se ha instalado el programa, accedemos al mismo a través del icono que se ha creado en el escritorio del ordenador. Cuando se abre el programa, lo primero que se hace es elegir el idioma en el que queremos que se nos muestren las instrucciones, es decir, el interfaz del programa.

Seguidamente aparece la pantalla de bienvenida, con los iconos de navegación del programa y la descripción de cada uno de ellos, para después pasar a la próxima pantalla en la que se relata el procedimiento o diferentes fases del que consta Dialang. Estas fases son las siguientes, a saber: Elección de prueba en la competencia e idioma extranjero deseado; Prueba de nivel; Prueba de autoevaluación; Prueba de lengua en la habilidad escogida; y Comentarios (*feedback*): resultados y consejos.

1. Elección de prueba en la competencia e idioma extranjero deseado. Recordamos que este sistema se utiliza para la autoevaluación de lenguas extranjeras, no de la lengua materna (ver Figura 2).
2. Prueba de nivel. Lo primero que se debe realizar es la prueba de nivel, que consta de unos 75 ítems de vocabulario. En esta prueba aparece un listado de palabras, que son en su mayoría verbos, al-



Figura 2. Elección de prueba de competencia.

gunos de los cuales existen y otros son inventados. Esta primera prueba sirve para calcular la amplitud de vocabulario que se posee en la lengua escogida para la prueba, y su realización es relativamente sencilla, ya que únicamente habría que marcar “Sí” o “No” dependiendo de si esa palabra existe o no (ver Figura 3).



Figura 3. Elección de prueba de nivel.

Esta prueba de nivel no es obligatoria y se puede prescindir de ella, aunque si se prescinde o se abandona la prueba sin acabarla, puede que la prueba de lengua que se presente sea demasiado fácil o demasiado difícil para el alumno. En esta línea, se puede afirmar que la realización de esta prueba de nivel es muy aconsejable, para que así el sistema ofrezca el nivel más adecuado al alumno y el *feedback* último sea mucho más preciso. A continuación, una vez que hemos terminado la prueba de nivel, se muestran los comentarios y la puntuación de la prueba en sí, entre 0 y 1.000 puntos (ver Figura 4).

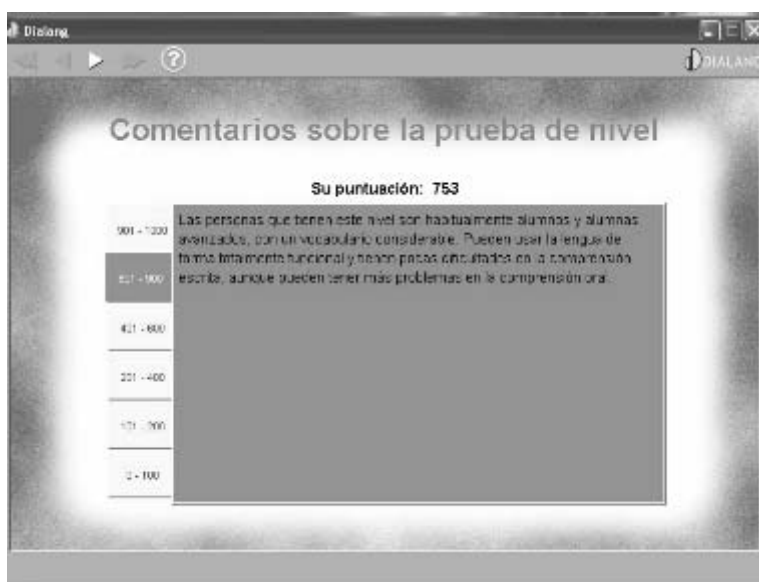


Figura 4. Comentarios sobre la prueba de nivel.

3. Prueba de autoevaluación. La realización de esta prueba, al igual que la prueba de nivel, es optativa, aunque es muy recomendable hacerla; puesto que si no se realiza, no obtendríamos las observaciones y comentarios finales en cuanto a la destreza elegida, con lo que se perdería el carácter de auto-reflexión que tiene el programa. Además, esta prueba ayuda al usuario a reflexionar sobre sus propias habilidades lingüísticas, hecho que contribuye notablemente al aprendizaje eficaz de idiomas. Hay que destacar que la prueba de autoevaluación solamente la vamos a encontrar para las destrezas de comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita, y no para las secciones de gramática y vocabulario, ya que estas últimas no son habilidades propiamente dichas. Cada vez que realicemos

una prueba de lengua en una habilidad en concreto, se nos presentará la opción de realizar esta prueba de autoevaluación.

En la prueba de autoevaluación se pide al usuario que juzgue su conocimiento de la lengua y de la habilidad elegida para hacer la prueba. Está formada por un cuestionario con una lista de 18 afirmaciones, sin un orden predeterminado³, que el usuario marcará como afirmativo o negativo dependiendo del conocimiento que tenga de su propia capacidad (ver Figura 5).

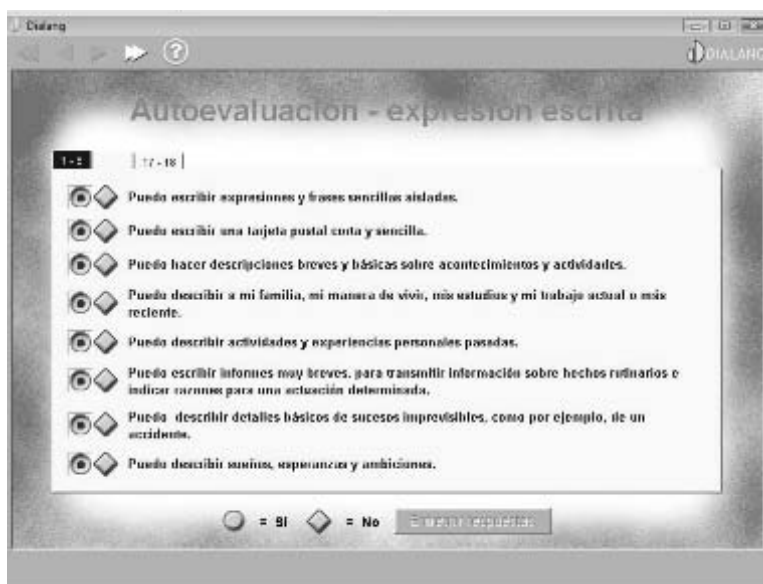


Figura 5. Ventana de auto-evaluación - expresión escrita.

Los resultados que se obtienen de la realización de esta prueba tan necesaria sirven para, por un lado, contribuir a establecer el nivel de la prueba de la habilidad que se va a realizar; y por otro, comparar los resultados de lo contestado en la prueba de autoevaluación con los resultados de la prueba de lengua de una habilidad en concreto, para ver si el usuario tiene una visión realista de su nivel.

Dos elementos que hay que resaltar, llegados a este punto, son la selección de descriptores y el lenguaje utilizado en éstos

³ Cuando nos referimos a que las afirmaciones no presentan orden predeterminado, queremos decir que necesariamente no guardan un orden estricto conforme a todos los ítems que encontramos en las diferentes escalas de niveles del MCER.

para las pruebas de autoevaluación. En primer lugar, se seleccionó un número determinado de descriptores del Marco y se adaptaron para que fueran válidos para la autoevaluación en Dialang. La adaptación implicaba la simplificación del lenguaje, para así facilitar la comprensión de los mismos por parte del usuario de Dialang. Como ejemplo, en la Figura 5 se puede observar que los enunciados de los ítems aparecen en primera persona del singular (Puedo/Sé...) y no en tercera persona del singular (Puede/Sabe...) como se recoge en las distintas escalas de descriptores del MCER. Además, un reducido número de descriptores se tuvo que crear para Dialang, especialmente para la destreza de expresión escrita, ya que el Marco no tenía desarrollado en su totalidad todos los aspectos y niveles de competencia (Huhta y Figueras, 2004).

4. Prueba de lengua en la habilidad escogida. Cada uno de los tests contiene 30 preguntas o actividades de diversos tipos (de elección múltiple, de desarrollo, etc.), no habiendo un tiempo límite establecido para la realización de la prueba en sí. Las pruebas de lengua cuentan con una herramienta de corrección instantánea que se puede activar antes o durante la realización de dicha prueba. De este modo, el usuario puede visualizar la corrección de cada una de las preguntas en el momento de contestar, o bien una vez que haya concluido la prueba de lengua (ver Figura 6).



Figura 6. Prueba de lengua.

Existen tres versiones de tests para cada habilidad: nivel fácil, intermedio y difícil. Tanto la prueba de nivel inicial como la prueba de autoevaluación, sirven también para que el sistema sitúe al usuario en el nivel más apropiado, para que así las actividades no le resulten ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Si se prescinde de ambas pruebas, el sistema sitúa al usuario en el nivel intermedio y además, el sistema no ofrecería ningún tipo de *feedback* o comentario al final de la prueba de lengua. Ahora bien, puede ser que algunas de las actividades o ítems de la prueba de lengua en una habilidad específica se puedan repetir en varios niveles, debido a que el programa no tiene todavía un amplio abanico de ítems diferentes. Igualmente puede ocurrir cuando hacemos una prueba en el mismo idioma y habilidad, es decir, que se repitan las actividades o ítems, ya que los tres niveles de tests se solapan en gran medida. En este sentido, hay que señalar que sucede lo mismo para la prueba de nivel y la prueba de autoevaluación anteriormente abordadas, es decir, que para un idioma y para una habilidad en particular, respectivamente, encontramos los mismos ítems en las pruebas, que se han traducido del inglés a las demás lenguas de uso de Dialang.

Lo que también sucede a veces es que damos una respuesta correcta y el programa no la acepta como válida, por lo que se otorgaría una puntuación algo menor⁴. El motivo es que el sistema sólo acepta aquellas respuestas más comunes que se dieron durante las fases de pilotaje de Dialang, ya que no se han introducido todas las múltiples respuestas posibles. Si esto ocurriese, cuando se analizan los resultados y comentarios finales, se desprendería que el usuario podría tener un nivel algo más alto que el mostrado por el sistema.

En el caso de las pruebas de comprensión escrita y comprensión oral, algunas preguntas aceptan respuestas en las que puede haber un error ortográfico muy insignificante.

5. Comentarios (*feedback*): resultados y consejos. La característica más innovadora de Dialang se encuentra recogida en este último apartado, el *feedback*. Los comentarios que ofrece Dialang son muy interesantes y beneficiosos para el usuario, puesto que muestra de forma automática su nivel lingüístico en relación con los niveles descritos en el MCER del Consejo de Europa. Estos co-

⁴ Aunque este hecho puede ocurrir, solamente se podría aplicar a usuarios con un nivel muy avanzado del idioma.

mentarios están divididos en dos bloques: resultados y consejos (ver Figuras 7 y 8). Los resultados que se recogen hacen referencia a los siguientes apartados:

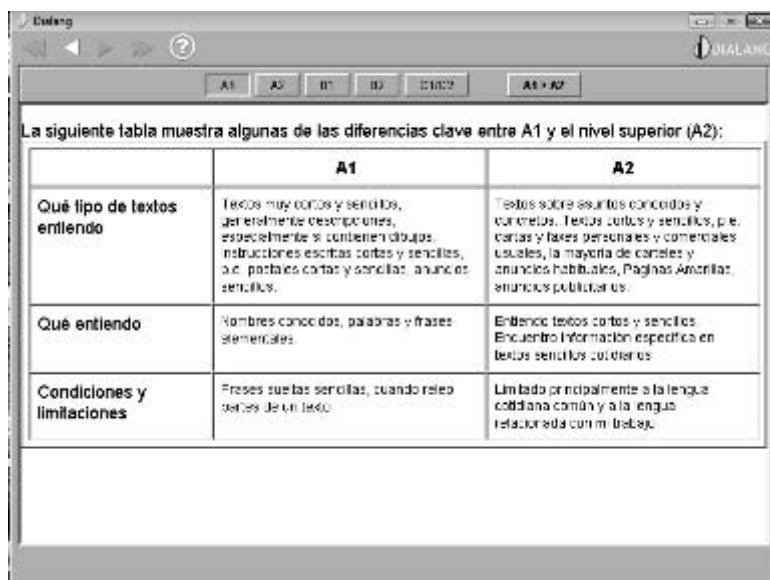
- El nivel del usuario en relación a la escala del Marco y lo que este hecho significa.
- La revisión de las respuestas de la prueba de lengua en una habilidad escogida. El programa también muestra las respuestas correctas para que el usuario las pueda comparar con las que ha respondido, lo que hace que pueda reflexionar sobre sus propias habilidades y factores vinculados potencialmente a su propio aprendizaje.
- El resultado de la prueba de nivel y lo que implica con relación a la amplitud del conocimiento de vocabulario (verbos) del propio usuario.
- Los comentarios sobre la auto-evaluación.



Figura 7. Resultados.

Los consejos se centran en dos grandes apartados:

- Consejos individuales.
- Sobre la Auto-evaluación, que comprende varios subapartados relacionados con: con qué frecuencia emplea el usuario el idioma extranjera, cómo lo usa, situaciones específicas, descriptio-



The screenshot shows the Dialang software window. At the top, there are navigation buttons: A1, A2, B1, B2, C1/C2, and A1-A2. Below these, a text box states: "La siguiente tabla muestra algunas de las diferencias clave entre A1 y el nivel superior (A2):". Below this text is a table with three rows and three columns. The columns are labeled A1 and A2. The rows are labeled: "Qué tipo de textos entiendo", "Qué entiendo", and "Condiciones y limitaciones".

	A1	A2
Qué tipo de textos entiendo	Textos muy cortos y sencillos, generalmente descripciones, especialmente si contienen diálogos, instrucciones escritas cortas y sencillas, o.e. postales cortas y sencillas, anuncios sencillos.	Textos sobre asuntos conocidos y concretos. Textos cortos y sencillos, p.e. cartas y faxes personales y comerciales usuales, la mayoría de carteles y anuncios habituales, Páginas Amarillas, anuncios publicitarios.
Qué entiendo	Nombres conocidos, palabras y frases elementales.	Entiendo textos cortos y sencillos. Encuentro información específica en textos sencillos cotidianos.
Condiciones y limitaciones	Frases sueltas sencillas, cuando releo partes de un texto.	Limitado principalmente a la lengua cotidiana común y a la lengua relacionada con mi trabajo.

Figura 8. Consejos.

nes de lo que estudiantes de otros niveles pueden hacer con respecto al usuario, otros tests y Dialang, estrategias específicas para mejorar los conocimientos lingüísticos, otras razones de interpretación de resultados.

A partir de aquí, se puede elegir otra prueba o salir del sistema. Si se elige hacer otra prueba en el mismo idioma, no se vuelve a repetir la prueba de nivel.

Llegados a este punto y con todo lo reflejado anteriormente, podemos afirmar que Dialang es una herramienta de auto-evaluación efectiva, real y estimulante, que mejora la auto-conciencia de aprendizaje de idiomas por parte del alumnado, fomenta el aprendizaje autónomo, ayuda a tener el control sobre el propio aprendizaje, y a tener un mejor conocimiento del MCER. Además, Dialang es una aplicación bien diseñada, totalmente acorde con el MCER y permite un diagnóstico inicial fiable (Trujillo, 2006).

Como conclusión a este punto, y siguiendo las ideas de Huhta y Figueras (2004), podemos señalar que programas como Dialang serán más comunes en la evaluación diagnóstica y que contribuirán, junto con la difusión del Portfolio Europeo de las Lenguas, al desarrollo gradual de la capacidad de reflexión y au-

toevaluación del alumnado, con la finalidad de que asuman cada vez más una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje; una herramienta necesaria para el ciudadano en la Europa multilingüe y plurilingüe.

¿Cómo se han desarrollado las escalas de auto-evaluación y presentación de puntuación en Dialang?

Uno de los puntos más importantes en el desarrollo del programa Dialang ha sido el tratamiento que se le ha dado a las escalas de auto-evaluación, en relación a las escalas de descriptores del MCER⁵. En primer lugar, señalar que los descriptores de las escalas en el Marco se han desarrollado como herramienta para el profesorado, principalmente, mientras que Dialang está más orientado hacia el alumnado de lenguas extranjeras. Por lo tanto, se hizo necesaria una serie de ajustes o modificaciones de los descriptores MCER para que fueran efectivos y operativos en Dialang (ver Figura 9). Estas modificaciones se refieren mayormente a los siguientes puntos, a saber:

- En primer lugar, se necesitaban crear los descriptores y las escalas de auto-evaluación en Dialang, puesto que este programa va más dirigido al alumnado, concretamente a la auto-evaluación del alumnado de idiomas. Las escalas y los descriptores Dialang que hoy conforman esta herramienta fueron tomados de dos fuentes: de la escala de descriptores del borrador del MCER de 1996; y de los descriptores relacionados de la tesis del Dr. Brian North, de 1995. Teniendo estos dos documentos en cuenta, se desarrollaron los descriptores y escalas en Dialang.
- El próximo paso para la creación y el ajuste de los descriptores del MCER a Dialang fue la adaptación de los mismos al programa de autoevaluación. Para ello, se simplificó más el lenguaje; de descriptores “Puede/sabe hacer” del Marco, se pasó a “yo puedo/sé hacer” en Dialang⁶. Con ello se pretendía que el alumnado entendiera los descriptores perfectamente y se sintiera más identificado con los mismos, con lo que también se conseguía que se tuviera un conocimiento simplificado del Marco a nivel de usuario, es decir, a nivel de aprendiz y no de profesional.

⁵ Para ampliar información sobre las escalas Dialang, consúltase el “Anejo C” del MCER.

⁶ En el Marco tenemos los descriptores *Can do...*, mientras que esto se ha modificado en Dialang a *I can...*, ya que es una herramienta de autoevaluación dirigida al alumnado. Por esta razón, la lengua se tuvo que simplificar, para que fuera más significativa y comprensible al alumnado.

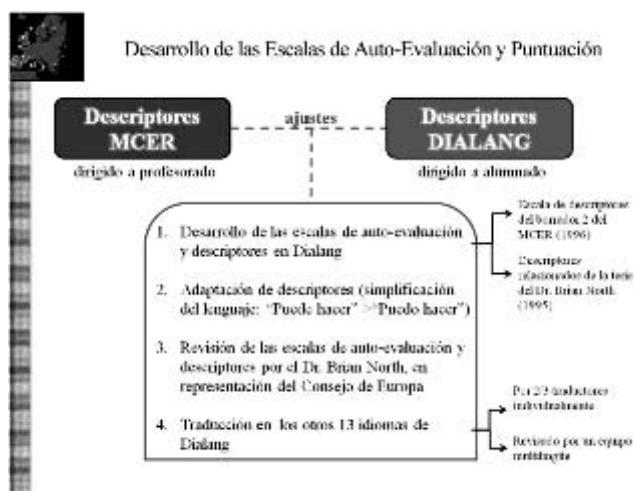


Figura 9. Desarrollo de las Escalas de Auto-evaluación y puntuación.

- Seguidamente, teniendo ya con los descriptores y las diferentes escalas de auto-evaluación en Dialang, se contó con la participación del Dr. Brian North, en representación del Consejo de Europa, para revisar las mismas.
- Finalmente, se tradujeron los descriptores y las escalas Dialang en los otros 13 idiomas del programa⁷. Esta traducción se llevó a cabo en dos fases distintas: una primera fase en la que tradujeron descriptores y escalas Dialang por 2 ó 3 traductores de forma individual, en cada uno de los idiomas; y otra en la que se revisó la traducción por un equipo multilingüe de cada uno de los idiomas correspondientes.

¿Qué utilidades y beneficios ofrece Dialang al alumnado y profesorado de lenguas extranjeras?

Cuando hablamos de Dialang nos estamos centrando mucho más en el alumnado de idiomas que en el profesorado que imparte las citadas lenguas extranjeras; aunque este programa ofrece beneficios tanto al alumno, como al profesor de idiomas y a sus instituciones. Como ya apuntamos anteriormente, con esta herramienta de aprendizaje se pretende conseguir, aparte de otros aspectos, que el alumnado de idiomas se familiarice con el Marco y con la importancia de la relación existente entre aprendizaje y auto-evalua-

⁷ Los descriptores y escalas Dialang se desarrollaron en inglés y de ahí, se hizo la traducción a los otros 13 idiomas de los que hoy consta esta herramienta.

ción, ya sea alumnado en procesos y/o contextos formales o informales de aprendizaje.

En cuanto al alumnado o aprendices de idiomas, podemos resaltar los siguientes aspectos más relevantes, como por ejemplo:

- Tener un conocimiento del Marco y qué nos proporciona el mismo a nivel europeo.
- Conocer cuáles son realmente los puntos fuertes y débiles en cada una de las habilidades que se trabajan en Dialang, para posteriormente realizar un examen de idioma en el que se expida un certificado.
- Saber cómo se puede mejorar en el aprendizaje del idioma o idiomas de estudio.

En relación al profesorado de idiomas y a sus instituciones, comentamos que esta herramienta posee beneficios igualmente, ya que:

- Sirve para concienciar al alumnado de la importancia que tiene la auto-evaluación y a hacerse responsable de su propio aprendizaje, puesto que no es labor del profesor únicamente.
- Proporciona al profesor y a los centros un *feedback* fiable sobre el nivel real de los alumnos en cuanto a los niveles europeos, y de esta manera se pueden colocar a los alumnos en diferentes cursos según los resultados reflejados por Dialang.
- Ayuda a tener un mejor conocimiento del MCER, al ser una herramienta concreta con la que adentrarse más en los niveles y particularidades del Marco.
- Facilita el fomento del conocimiento y entendimiento de idiomas y culturas europeas diferentes, un diálogo intercultural real.

2. EL PROYECTO CEFTRAIN: APROXIMACIÓN *ON-LINE* AL MARCO DE REFERENCIA POR PARTE DEL PROFESORADO

¿Qué es CEFTrain?

CEFTrain es un proyecto europeo desarrollado por diversas instituciones y socios de Finlandia, Austria, Alemania, Italia y España, e Irlanda y Suecia como evaluadores, entre los años 2003 y 2005, dentro del programa Comenius, Acción 2.1⁸. Gracias a los fondos otorgados, el equipo del pro-

⁸ La antigua Acción Comenius 2.1 se fundamentaba en la movilidad del profesorado y en el desarrollo de proyectos para la elaboración de materiales, siendo esta últi-

yecto CEFTrain pudo elaborar materiales de familiarización con el MCER para profesores de todos los niveles educativos. Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es el de conocer mejor las escalas de descriptores de cada uno de los niveles del Marco en las diferentes habilidades (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). En este sentido, se pretende ayudar a los profesores y formadores a tener un conocimiento más efectivo de los contenidos y niveles del MCER, para que de esta manera exista una correlación entre los diferentes niveles a escala europea, es decir, para que el nivel B1 en un país en concreto se corresponda exactamente al mismo nivel B1 en otro país europeo.

Al proyecto se accede a través de la red, en la dirección www.ceftrain.net. Este sitio web está únicamente disponible en inglés⁹ y aquí encontramos diferentes apartados con contenidos sobre el MCER, una serie de ejercicios de familiarización con los descriptores del Marco y tareas de aprendizaje y evaluación para cada uno de los niveles del Marco elaboradas por los miembros del proyecto.

¿Qué secciones y actividades componen el entorno CEFTrain?

La página de inicio del proyecto muestra tres elementos principales jerarquizados, que conforman la estructura en la que se asienta este proyecto: 1) en la parte superior de la pantalla nos encontramos una barra azul, que contiene las secciones del proyecto; 2) un recuadro en la parte izquierda de la página, donde se despliegan las sub-secciones del apartado que hemos elegido; y 3) la parte central donde aparecen los contenidos seleccionados de la sub-sección (ver Figura 10).

Siempre utilizaremos la barra principal de la parte superior de la pantalla (secciones) para ir de una sección principal a otra. Si en cambio queremos cambiar de una sub-sección a otra, nos centraremos en el recuadro de la izquierda de la pantalla; aunque siempre podemos volver atrás mediante la flecha de retroceso del navegador.

Vamos a proceder a describir los componentes de cada una de las secciones en las que se clasifica este proyecto. Como observamos en la Figu-

ma finalidad la que caracteriza a CEFTrain. Tal y como señalábamos anteriormente, la Acción Comenius 2.1 formaba parte del antiguo programa Sócrates. Actualmente, el programa Sócrates ha dado lugar a la aparición del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) o *Life-long Learning Program* (LLP) 2007-2013.

⁹ El motivo de que esta página web esté únicamente en inglés es porque la lengua de trabajo del grupo europeo que conformaba este proyecto era el inglés.



Figura 10. Pantalla principal de la web del proyecto CEFTain.

ra 10, en la barra superior tenemos las siguientes secciones principales en las que se basa este proyecto, a saber: *Home*, *Getting to Know the CEF*, *Familiarisation*, *Training Area* y *User Manual*.

A. *Home* (pantalla de bienvenida).

En el menú desplegable de la izquierda se muestran los seis sub-apartados de esta sección de bienvenida:

- *Project Description*, aquí encontramos una breve descripción del proyecto en sí.
- *Partner Institutions*, que se subdivide en tres elementos más donde se mencionan las instituciones, socios y evaluadores del proyecto.
- *Getting to Know the CEF; Familiarisation; Training Area*. Estos tres sub-apartados son los mismos que se observan en la barra superior del menú principal. Cada uno de ellos cuenta con amplios menús desplegables y son las secciones más importantes dentro del proyecto.
- *Technical Specifications*, donde se recoge una serie de requisitos técnicos con los que debemos contar, si queremos navegar por esta web.

- B. *User Manual*. Si accedemos a esta sección del menú principal podemos descargar e incluso imprimir el tutorial de la web del proyecto.
- C. *Getting to Know the CEF*. Como apuntábamos anteriormente, éste es uno de los tres apartados más importantes de los que consta el proyecto CEFTrain en sí. Este apartado está dedicado exclusivamente al MCER y aquí se proporciona una breve base teórica sobre lo que es el Marco y sus funciones, es decir, se nos introduce en el Marco. Además, cuenta con un enlace para poder descargar el documento del MCER en su totalidad (ver Figura 11). Desde aquí tenemos acceso a los siguientes sub-apartados:
- *What is the CEF?* Aquí se nos muestra una breve descripción del Marco y un enlace para descargarlo.
 - *Approach adopted*, donde podemos leer, de forma concisa, sobre el enfoque comunicativo que adopta el Marco.
 - *User groups*. Este sub-apartado está a su vez dividido en diversos elementos que hacen referencia a información relevante para cada uno de los grupos de usuarios del Marco y que son: profesores de idiomas, estudiantes de magisterio, estudiantes de idiomas, autores de manuales o libros de texto, evaluadores, administradores y planificadores educativos. La información que se proporciona está relacionada directamente con los capítulos del Marco, según los contenidos más relevantes para cada uno de estos grupos a los que va dirigido el Marco.

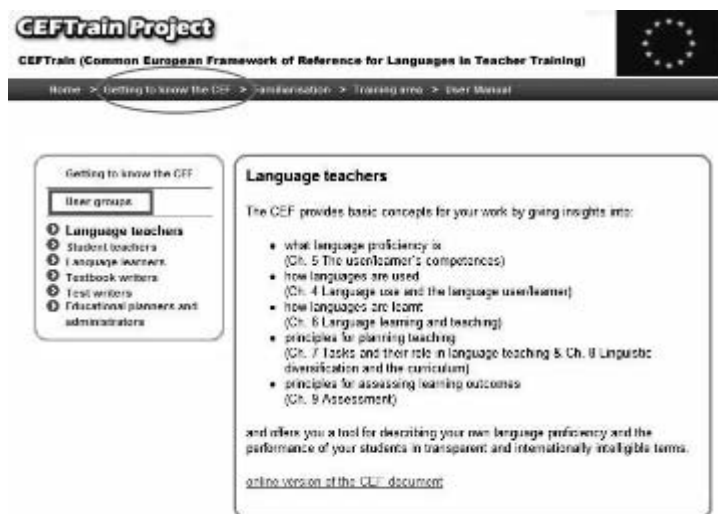


Figura 11. Getting to Know the CEF: apartado de introducción al MCER.

- *The CEF document*. Si pinchamos en este elemento, accedemos directamente a la página web del Consejo de Europa.
- *The CEF: a historical overview*. Aquí se muestra el panorama general histórico del Marco, es decir, información sobre cómo se desarrolló el Marco desde sus orígenes hasta que se publicó.

D. Familiarisation

Este apartado junto con el siguiente de actividades en *Training Area* son los más relevantes en este proyecto. En la presente sección se muestra información imprescindible para asegurar un entendimiento común de lo que significan las escalas de descriptores y los principios que rige el MCER.

Los sub-apartados de los que consta esta sección son:

- *Introduction*. Introducción a los apartados de Familiarización y Actividades de formación.
- *Illustrative scales - the core of the CEF*. Este sub-apartado es el que se describen las escalas de descriptores del Marco y cada uno de los niveles y sus características, está compuesto por dos elementos (ver Figura 12): los seis niveles de referencia del Marco y ¿Qué es lo que diferencia a un nivel de otro?
- *Where do the scales come from?* Aquí se proporciona una breve explicación del origen de los niveles del Marco y cómo se desarrollaron los mismos.
- *How are the descriptors formulated?* Información relevante sobre las características en la formulación de los descriptores es lo que encontramos aquí, y están basados en: asertividad, concreción, claridad, brevedad e independencia.



Figura 12. Descripción de niveles.

- *Contexts of use for the CEF*. Este elemento muestra un gráfico donde se reflejan las razones de utilidad de los niveles de referencia y escalas.
- *Scales for multiple purposes*. Este sub-apartado contiene información de las escalas de descriptores, que se pueden utilizar para fines específicos y en relación a estrategias, niveles de competencia y actividades comunicativas. Este sub-apartado está dividido a su vez en dos elementos: actividades y estrategias comunicativas (de producción, recepción e interacción) y competencias comunicativas (competencias lingüísticas, pragmáticas y competencia sociolingüística) (ver Figura 13).

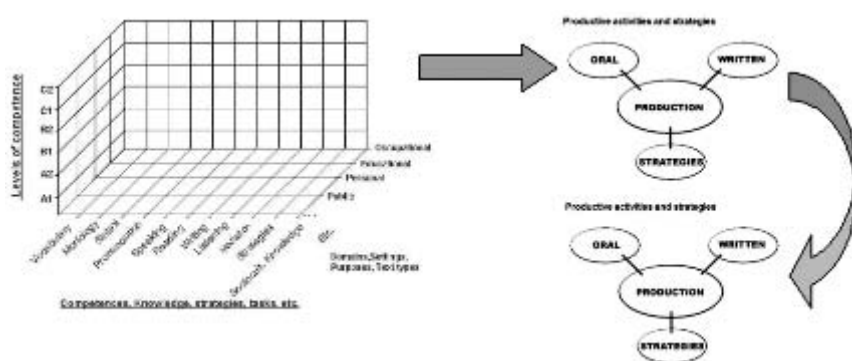


Figura 13. Detalle de los elementos en este apartado.

- *Introductory activities with the scales*. Éste último sub-apartado de “Familiarización” es significativo, ya que introduce al usuario en la puesta en práctica de lo que ha aprendido a través del entorno web. Aquí se muestran una serie de actividades que están englobadas en tres bloques:
 1. “Evaluación de tu propia competencia en el idioma extranjero”; para ello se marca el nivel en cada una de las escalas de habilidades y al final, se genera automáticamente el perfil del usuario (ver Figura 14).
 2. “Reconstrucción de una escala”; se proponen cinco actividades en las siguientes habilidades: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral, y diálogo; se elige una de estas actividades y se ordenan los descriptores correctamente para reconstruir la escala; al final, cuando ya has ordenado la escala, la comparas con la solución (ver Figura 15).

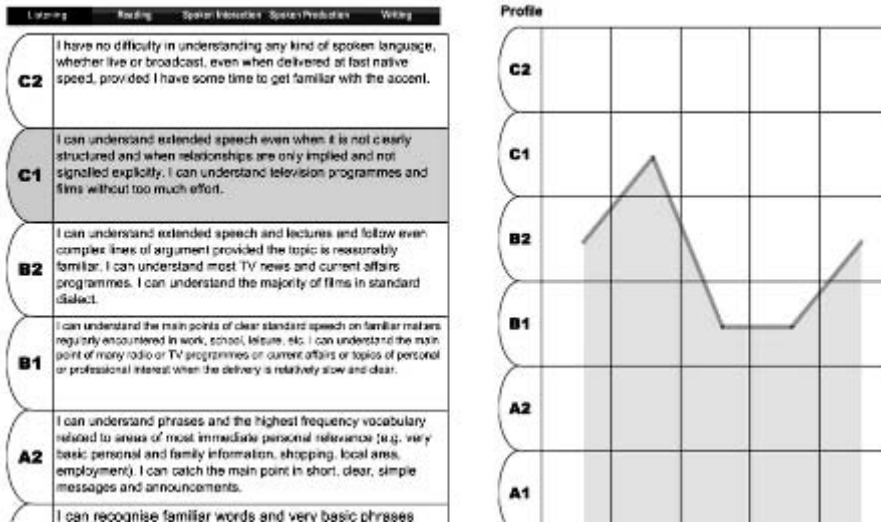


Figura 14. Nivel y perfil del usuario.

Reading comprehension

This is the scale for overall reading comprehension, but its descriptors have been jumbled. If you want to read all the descriptors, you need to scroll down the page.

When you move your mouse over the coloured buttons, a box with the descriptor appears. Read it carefully, and drag the button into the correct location with the highest on the left and the lowest on the right.

When you finish, click on "Show solution" to see how your solution compares with the CEF scale. To do the task again, just click on "Reset".

Reading comprehension

This is the scale for overall reading comprehension, but its descriptors have been jumbled. If you want to read all the descriptors, you need to scroll down the page.

When you move your mouse over the coloured buttons, a box with the descriptor appears. Read it carefully, and drag the button into the correct location with the highest on the left and the lowest on the right.

When you finish, click on "Show solution" to see how your solution compares with the CEF scale. To do the task again, just click on "Reset".

Figura 15. Reconstrucción de una escala, ordenando descriptores.

3. “Tarea introductoria: Evaluación de una tarea y nivel”; en esta actividad, el usuario ha de seleccionar primeramente el nivel en el que quiere trabajar (A1-B1/B2-C2) y la habilidad (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Seguidamente, aparece una actividad en la habilidad seleccionada, que el usuario tendrá que calificar conforme a una escala de descriptores (ver Figura 16).

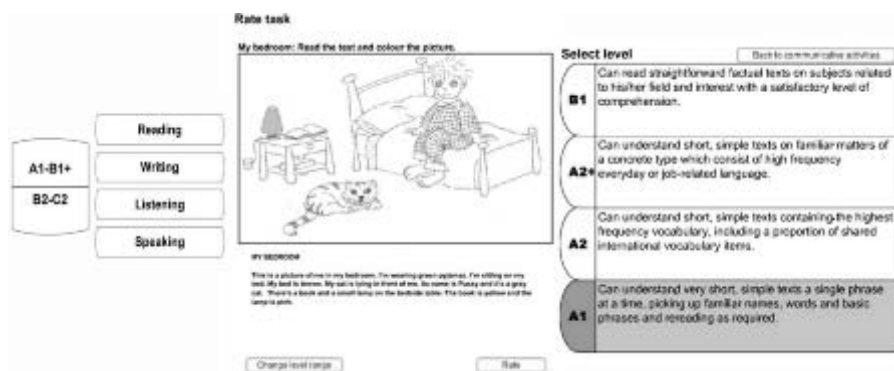


Figura 16. Evaluación de una tarea y nivel.

E. Training Area.

Como ya señalábamos anteriormente, este apartado de zona de prácticas es uno de los más importantes del que consta el proyecto CEFTTrain, ya que contiene una serie de actividades en las cuatro destrezas que el usuario tendrá que analizar y evaluar conforme a las escalas de descriptores del Marco (ver Figura 17). Hay un total de cuarentaiuna actividades asociadas a niveles diferentes del Marco y repartidas entre las habilidades siguientes, a saber: ocho actividades de *Listening*; trece de *Speaking*; nueve de *Reading*; y once de *Writing*. Los pasos que el usuario habrá de seguir son:

- En primer lugar, hay que leer cuidadosamente las instrucciones generales de esta zona de prácticas y elegir una actividad comunicativa en la habilidad que se desee trabajar.
- Seguidamente, se leen las instrucciones específicas de la actividad seleccionada, para familiarizarse con la tarea (qué se les pide a los alumnos que hagan, etc.), y se procede a la realización de la actividad en sí.
- Después, evaluamos la actividad con las escalas de descriptores proporcionadas por el entorno web del proyecto. Hay que tener en cuenta que el programa guarda las respuestas del usuario, para que de este modo se puedan comparar con las que ofrece CEFTTrain. En este sentido, cuando se marca un descriptor en una escala para esa actividad en concreto, el descriptor puede aparecer destacado en color verde o color sepia; si se muestra un solo descriptor en verde, esto quiere decir que la respuesta del usuario se corresponde con la de CEFTTrain; por el contrario, si aparecen dos descriptores con diferentes colores en la misma escala, significa que la respuesta que el usuario ha proporcionado no se corresponde con la que ofrece CEFTTrain, por lo que la respuesta del usuario puede ser errónea.

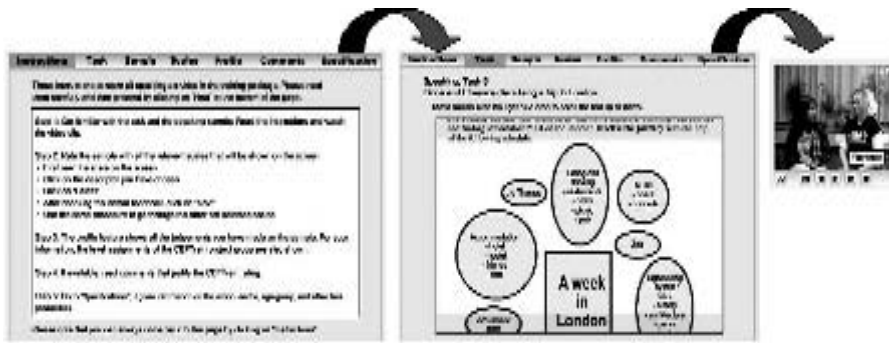


Figura 17. Ejemplo de actividad en *Training Area*.

- Finalmente, cuando se acaba de calibrar la tarea con las escalas de descriptores, el sistema activa la pestaña de Comentarios y Especificaciones. En Comentarios, el programa CEFTTrain muestra el nivel del Marco asignado a esa actividad y explica las razones que han llevado a asignar ese nivel en concreto con esa actividad. En Especificaciones, se halla un informe con los parámetros abordados en esa actividad, tales como: duración, tipo de actividad, gramática y vocabulario empleado en la misma, etc.

Además, señalar que dependiendo del tipo de actividad elegido, podemos encontrar una nueva pestaña en la que se recoge el perfil (*profile*) de las respuestas dadas por el usuario en relación a las reflejadas por el programa (esto ocurre normalmente en las actividades de *speaking*). Este perfil está dividido en diversas categorías, como: variedad (*range*), precisión (*accuracy*), fluidez (*fluency*), interacción (*interaction*) y coherencia (*coherence*). Estas categorías pueden variar dependiendo de la actividad seleccionada. Como se aprecia en la Figura 18, cuando se crea el gráfico del perfil se muestran unas caras y unas líneas. Las caras sonrientes significan que las respuestas del usuario y las de CEFTTrain coinciden; las caras serias reflejan que las respuestas varían ligeramente; y las caras enfadadas muestran que las respuestas difieren notablemente. En cuanto a las líneas, la línea gruesa pertenece a las respuestas del programa y la línea fina corresponde a las respuestas del usuario.

Por todo lo visto anteriormente con el proyecto CEFTTrain, se puede afirmar que aunque lleve mucho tiempo alcanzar un conocimiento profundo sobre las escalas del MCER al ser éstas complejas, este sistema se creó para ayudar al usuario a familiarizarse con las mismas, para que de este modo se comprendiera mejor el significado de las escalas, su uso y las implicaciones que tienen para la práctica docente.

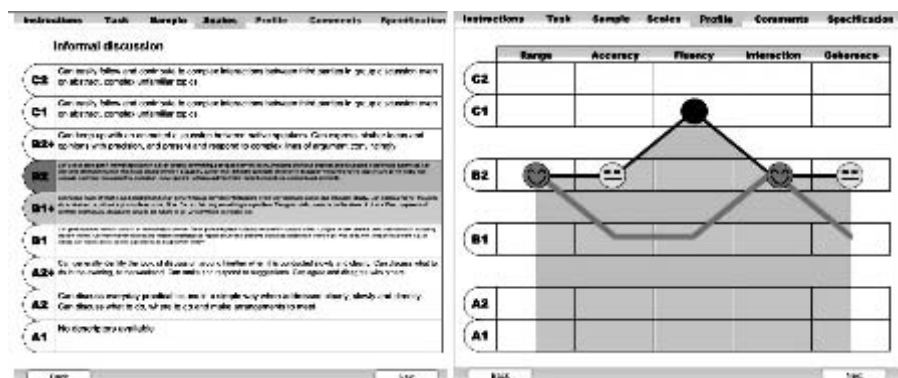


Figura 18. Perfil y gráfico con las respuestas del usuario.

3. CONCLUSIÓN

Iniciativas y proyectos como DIALANG y CEFTrain hacen que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas adquiera una mayor difusión y comprensión por parte de todos sus usuarios en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el plano europeo. En este sentido, las TIC han jugado un papel importante en la puesta en marcha y funcionamiento de estos proyectos. Se contempla, por tanto, que a priori DIALANG esté directamente destinado al alumnado de lenguas extranjeras, en el que se le introduce fácilmente al MCER y se le conciencia de la importancia que tiene la autoevaluación de sus conocimientos y competencias, para que así el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero adquiera mayor compromiso; y que CEFTrain esté claramente destinado tanto al profesorado que enseña estas lenguas extranjeras, como a profesionales e instituciones que deseen o deban trabajar con el MCER de forma efectiva, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y aplicación del mismo. Aunque ahora bien, ambas herramientas pueden ser igualmente utilizadas tanto por alumnado como por profesorado, en su ámbito más general, puesto que reportan enormes beneficios y ámbitos de desarrollo en cuanto al empleo del Marco se refiere.

De igual manera, estas herramientas se pueden utilizar conjuntamente y complementan a otras, como el PEL electrónico o herramientas de evaluación *on-line* por ejemplo, ya que con iniciativas de este tipo se logra por un lado que el MCER tenga una mayor proyección a escala europea, y que además se contribuya al fomento de la importancia que tiene el concepto de una Europa plurilingüe e intercultural hoy en día, hecho cada vez más presente en nuestra sociedad y en el ámbito educativo donde se ha de facilitar y favorecer un diálogo intercultural real, efectivo e integrador.

BIBLIOGRAFÍA

ATIENZA, J. L. (2002). “La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portfolio)”. En Guillén, C. (Coord.). *Lenguas para abrir camino* (pp. 13-40). Madrid: MECD-ISFP.

CASSANY, D. (ed.). (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: MEC.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

DÍAZ-CORRALEJO, J. (2002). “El marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma”. En Salaberri, S. (Coord.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 49-60). Madrid: MECD-ISFP.

EDUCATION COMMITTEE (2000). *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. European Language Portfolio: Principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.

FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (2002). “Las nuevas tecnologías en el área de testing: Tests Informatizados y Tests Adaptativos Informatizados (TAIs)”. En *Nuevas Tecnologías y Nuevos Retos Educativos*. Actas de Conference and Media Days. Granada.

FIGUERAS, N. (2004). “La comparación de certificaciones en Europa y en el Estado Español: retos e implicaciones para las Escuelas Oficiales de Idiomas”. *Revista Inter EOI*. Oxford University Press.

FIGUERAS, N. (2005). “El Marco Europeo Común de Referencia, de la teoría a la práctica”. *Revista Carabela* n. 57. SGEL.

GARCÍA LABORDA, J. (2006). “Los exámenes de idiomas asistidos por ordenador: de hieo-hiele a plevalex”. *GRETA*, 14/1&2.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002). “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas”. En *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp.13-34). Barcelona: Plaza & Janés y Círculo de Lectores.

HUHTA, A. y FIGUERAS, N. (2004). “Using the CEF to promote language learning through diagnostic testing”. En Morrow, K. (Ed.). *Insights from the Common European Framework* (pp. 65-76). Oxford University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.

LITTLE, D. (2006). “The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact”. *Language Teaching*, 39, 167-190. Madrid: Ministerio de Educación. Portfolio Europeo de las Lenguas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). “La cultura en l’ensenyament d’idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 49-55.

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Elena Rodríguez Halffter
Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro. Madrid

INTRODUCCIÓN

1. LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO
2. CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y HABILIDADES INTERCULTURALES
3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS
 - 3.1. Incidencia en el aula. Estereotipos y prejuicios
 - 3.2. Las actividades y los temas. Los materiales
 - 3.3. Evaluación de la competencia intercultural
4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El Consejo de Europa lleva años dedicado a conseguir un consenso de objetivos y orientaciones para adaptar el aprendizaje de lenguas modernas a las exigencias del mundo contemporáneo. Prueba de ello son publicaciones como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) o el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL), documentos que ayudan a los usuarios a organizar la enseñanza y el aprendizaje, propician la reflexión sobre aspectos decisivos del proceso y favorecen la organización de una evaluación rigurosa y fiable. Uno de los fines primordiales de todo este esfuerzo es el de potenciar la comprensión y el entendimiento entre las distintas culturas,

por lo que se nos plantea un nuevo objetivo general que incluir en los programas de aprendizaje de idiomas: la consecución de la competencia intercultural.

Dentro de una enseñanza de idiomas basada en la comunicación, los aprendices no deben limitarse a adquirir conocimientos gramaticales sino que deben aspirar a poder utilizar la lengua en situaciones sociales y culturales diversas. Esta es la gran innovación que constituye la base del método comunicativo. Ello implica un cambio importante en los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y, por tanto, en los materiales. El MCER representa un esfuerzo por presentar el conjunto de estas innovaciones, dentro de las que se considera cuestión esencial la toma de conciencia sobre la dimensión intercultural en el aula de idiomas¹.

La noción de “dimensión intercultural” no representa un nuevo método de enseñanza, se trata simplemente de la inclusión en los currículos de un elemento importante para una auténtica comunicación en cualquier idioma.

1. LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO

Hablar no consiste sólo en intercambiar información; en cualquier intercambio lingüístico nos enfrentamos a individuos pertenecientes a un grupo social concreto con las múltiples facetas que ello incluye –nacionalidad, estrato social, profesión, características personales, etc.– y la percepción de esa pluralidad, unido a la situación en la que se produce el intercambio, activa en el hablante una actuación determinada, que afectará a lo que se dice, a cómo se dice, a la respuesta que se espera e incluso a la reacción que provoca la contestación del interlocutor.

Cuando dos personas de nacionalidad diferente se relacionan verbalmente, la importancia de su identidad nacional, que no es otra cosa que la representación de una cultura, cobra especial importancia para la buena marcha de la comunicación. No se trata de hablar “como un nativo” sino de comprender los principios y orientaciones culturales desde los que se expresa cada interlocutor. Este aspecto marca una diferencia trascendental en lo

¹ Publicaciones como *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* M. Byram, G. Zarate y G. Neuner, Ediciones del Consejo de Europa (Comité de educación) Strasbourg, 1997 y *La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, M. Byram, B. Gribkova y H. Starkey, Consejo de Europa (División de políticas lingüísticas) Strasbourg, 2002, demuestran el interés suscitado por este aspecto del aprendizaje.

referente a lo que representa enseñar y aprender una lengua; por ejemplo, ya no tendremos que considerar al “profesor nativo” como el mejor porque representa el patrón a imitar, todo lo contrario, será mejor profesor, y por la misma razón mejor hablante de la lengua, aquel que sea capaz de incorporar al proceso de enseñanza la “dimensión intercultural” de la lengua.

Entendemos por “dimensión intercultural” en el contexto de enseñanza y aprendizaje de idiomas todo aquello que permite a los aprendices establecer relaciones con personas de otras culturas, comprenderlas, aceptarlas como individuos con sus propios puntos de vista, valores y comportamientos diferentes a los suyos, es decir, lo que les hace capaces de convertirse en verdaderos **mediadores** entre ambas culturas. Desarrollar esta dimensión implica reconocer como objetivos adicionales a los puramente lingüísticos la capacidad de relacionarse con eficacia con individuos de diversas culturas y de apreciar el enriquecimiento personal que representa este tipo de experiencia.

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas modernos, los distintos enfoques metodológicos han reservado espacios más o menos relevantes a los contenidos socioculturales dentro de sus diseños curriculares, según la finalidad que persiguiera en último término. Así, en el tradicional método gramatical y de traducción, los aspectos culturales del país en el que se hablaba la lengua eran considerados algo aparte y generalmente restringido al estudio de obras literarias consagradas que constituían el canon a imitar². Cuando a principios del siglo XX se pone en tela de juicio la enseñanza tradicional y se inicia el uso de los llamados métodos directos, los contenidos socioculturales pasan a ser parte importante y explícita de los objetivos de aprendizaje. Claro que no siempre se persiguen fines puramente lingüísticos; por ejemplo, en los períodos anteriores a las dos guerras mundiales y durante los años de la guerra fría entre el bloque soviético y el americano, el estudio de cuestiones culturales estuvo al servicio de la propaganda, el espionaje o la invasión del país en cuestión.

A partir de los años sesenta, cuando las nuevas teorías lingüísticas popularizan los diversos métodos audio-orales y el aprendizaje de lenguas vivas se convierte en una necesidad profesional además de un enriquecimiento personal, los contenidos socioculturales se subordinan a objetivos pragmáticos de uso real de la lengua meta, por lo que suelen aparecer subsumidos en los contenidos lingüísticos e implícitos en las situaciones y temas selecciona-

² La idea de considerar el uso real que se hace de la lengua hablada en diversas regiones no formaba parte de este enfoque, sólo consideraba “válido” un estándar basado en una gramática normativa y dirigido esencialmente al aprendizaje de la lengua escrita.

dos. El resultado inmediato es una imagen superficial, aleatoria y frecuentemente estereotipada de la cultura que usa esa lengua para expresarse pero, poco a poco, el paso de una metodología prescriptiva a otra más abierta y pragmática revela una preocupación creciente por el punto de vista del aprendiz y conduce a los enfoques comunicativos e interculturales. A comienzos de los setenta, en el primer enfoque funcional/nocional en el que se basan los proyectos del Consejo de Europa para el aprendizaje de lenguas modernas³, los contenidos socioculturales son aún superficiales y no aparecen como objetivos diferenciados sino que forman parte de nociones, funciones y temas elegidos según el análisis de necesidades del alumno.

Es en la versión actualizada de este enfoque donde se empieza a entender el aprendizaje de una lengua extranjera como el encuentro con un nuevo universo en el que el aprendiz deberá desenvolverse con eficacia, no como un nativo, sino como un extranjero que intenta adaptarse a una nueva realidad. Un enfoque de estas características exige forzosamente una enseñanza explícita de aspectos socioculturales, ya que es esencial que el aprendiz tenga suficiente información sobre los hábitos cotidianos, creencias, rituales y puntos de vista de los hablantes de la lengua meta de modo que pueda adaptar su discurso a las distintas situaciones de comunicación sin que se produzcan ambigüedades o malentendidos incómodos. Por otro lado, la correcta comprensión de estos aspectos propicia una reflexión sobre la propia lengua y la visión de la realidad subyacente, lo que conduce a un análisis de similitudes y diferencias que es el principio de la tolerancia y el despertar de la conciencia intercultural. Solamente así se producirá un diálogo comprensible entre individuos de identidades sociales y culturales diferentes y múltiples, con la complejidad inherente a las infinitas y diversas situaciones comunicativas y con el respeto debido a la personalidad individual de cada interlocutor⁴.

³ Estos proyectos comenzaron en los setenta con el *Threshold Level for Modern Language Learning* y han llegado a un cierto grado de madurez en el 2001 con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, texto que está en este momento en proceso de revisión.

⁴ El MCER dice al respecto: “*El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales*” (Madrid, MECD, 2002. Apartado 5.1.1.3.)

2. CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y HABILIDADES INTERCULTURALES

La competencia intercultural no se adquiere nunca por completo, en primer lugar porque es imposible anticipar toda posible interacción, las sociedades evolucionan constantemente y las situaciones de comunicación se diversifican pero, además, la identidad y valores sociales de un individuo se desarrollan a lo largo de toda su vida, de modo que sus interacciones se llevan a cabo desde posiciones personales cambiantes. Estas dos variables sitúan la necesidad de adaptarse, reflexionar y mantener una postura de aceptación y tolerancia en la base de la adquisición de esta competencia.

Según el MCER, el desarrollo de las destrezas interculturales incluye: *“la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la capacidad de superar relaciones estereotipadas”* (5.1.2.2.). Esto presupone en el aprendizaje ciertos conocimientos, destrezas y habilidades, competencias generales, de las que habrá que hacerle consciente y que deberán ser desarrolladas o reforzadas a lo largo del proceso de aprendizaje⁵.

Básicamente, se trata de que el aprendiz llegue a tener:

1. Conocimiento, es decir *“saber”*, sobre los procesos sociales en ambas culturas, así como sobre las normas elementales que rigen las interacciones entre sociedades y entre individuos.
2. Curiosidad y tolerancia hacia la cultura o culturas que hablan el idioma estudiado, así como la capacidad de revisar con espíritu crítico actitudes, prácticas y valores culturales propios y ajenos, juzgándolos sobre la base de criterios objetivos explícitos, lo que el MCER designa como *“saber ser”* y que se traduce en factores individuales, motivaciones y “personalidad intercultural”.
3. Capacidad para comparar los conocimientos y situaciones nuevos con los adquiridos previamente, ya se refieran éstos a la cultura propia o a cualquier otra cuya lengua se haya aprendido con anterioridad, y destreza para interpretar adecuadamente la relación,

⁵ Ver *Las competencias generales*, Apartado 5.1. y siguientes del MCER.

así como autonomía para aprender dentro y fuera del aula, o lo que es igual, “*saber aprender*”.

4. La capacidad de utilizar conocimientos culturales, puntos de vista y aptitudes para mejorar la comunicación, o sea “*saber hacer*”.

Esto significa que no hay un modelo perfecto a imitar, entre otras cosas porque lo que estamos acostumbrados a llamar “hablante nativo” no existe: hay tantos hablantes nativos como individuos y cada uno aporta a la comunicación su bagaje de identidades que lo determinan en el momento de la comunicación. Por tanto el aprendizaje tenderá a que el alumno “imite” a estos hablantes y le permitirá ir adquiriendo una nueva identidad social, casi como si se tratara de una doble nacionalidad.

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

3.1. Incidencia en el aula. Estereotipos y prejuicios

¿Cuál será el papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural? Desde luego no el de mero transmisor de información, sino el de guía que:

1. Proporciona datos fiables que ayudan al alumno a comprender el funcionamiento de las interacciones.
2. Muestra cómo la identidad nacional forma parte de toda interacción.
3. Demuestra la importancia que tiene en toda interacción la percepción que tenemos de los demás y de nosotros mismos.
4. Motiva para que el alumno aprenda por sí mismo sobre las personas con las que tendrá que comunicarse.

El docente hará comprender a los *aprendices* la relación existente entre distintas culturas; suscitará el interés y la curiosidad por la cultura extranjera y ayudará a que tomen conciencia de cómo pueden ser percibidos ellos por individuos de otras culturas, ayudándoles a desarrollar la capacidad de analizar con sentido crítico tanto los valores culturales nuevos como los propios, capacitándoles para tomar conciencia de la identidad propia y de la ajena. Conviene además no anticipar las posibles interacciones, dejando que sea el alumno el que descubra por sí mismo quiénes son las personas con las que puede llegar a comunicarse y el funcionamiento de las interacciones intercul-

turales. Una vez entendidos estos mecanismos de interacción, puede aplicarlos a cualquier situación de comunicación a la que tenga que enfrentarse. No se trata de convertirse en defensor de la identidad nacional extranjera, sino de mostrar, mediante actividades adecuadas, cómo esa identidad forma parte de toda interacción y la importancia que tiene para una comunicación efectiva.

Tanto si el profesor es hablante nativo como si no, no es necesario que sea un experto en la cultura correspondiente, se trata más bien de que anime al alumno a realizar un análisis comparativo entre culturas mediante las preguntas apropiadas y la interpretación correcta de las respuestas, que no necesariamente tienen que ser proporcionadas por el profesor, para eso habrá provisto a los alumnos de orientaciones sobre fuentes de información. Lo realmente importante es que se lleve a cabo en el aula un reconocimiento **explícito** de las diferencias culturales y de opinión y que se guarden unas normas de interacción consensuadas.

¿A qué nos referimos con lo de “normas de interacción consensuadas”? Pues a una serie de pautas de conducta en el aula, acordadas de antemano, que propicien la interacción; por ejemplo, el uso de normas de cortesía, la aceptación de las indicaciones de un moderador en las discusiones o debates, el evitar discursos discriminatorios procurando en todo momento mostrar respeto por las personas, los temas o los documentos de los que se trate y la práctica de cuestionar sistemáticamente generalizaciones y estereotipos.

El primero en adoptar esta postura será el profesor que mantendrá un clima de respeto, prescindirá de comentarios sarcásticos o peyorativos y procurará presentar puntos de vista diversos sobre cualquier cuestión que pueda herir sensibilidades o suscitar actitudes exacerbadas. Como profesor, es conveniente hacer examen de conciencia y procurar eliminar de nuestro comportamiento estereotipos y prejuicios que nos lleven a tomar posturas o expresar opiniones tendenciosas. Será más fácil mantener esta situación ecuaníme si analizamos las actitudes estereotipadas y comprendemos su carácter emocional.

3.2. Las actividades y los temas. Los materiales

Hay muchas actividades posibles en el aula de idiomas para desarrollar esta competencia, desde las simulaciones hasta el comentario crítico de textos orales o escritos, la elección de éstas dependerá del nivel del grupo y de los objetivos del curso, pero en cualquier caso se trata de enseñar a los

alumnos a cuestionar, en lugar de asumir, no “la realidad” del país y la cultura extranjeros, sino la visión del mundo que esa cultura representa y la forma en que sus hablantes pueden percibir a un extranjero y por qué. Se pondrá especial cuidado en que el análisis crítico de cualquier discurso someta a juicio las ideas, **nunca** a las personas.

La práctica de la gramática, andamiaje necesario para la construcción del discurso, y algo que suele preocupar en exceso al profesorado, puede también tratarse desde una perspectiva intercultural; por ejemplo, evitando que los ejercicios y actividades refuercen estereotipos y prejuicios culturales o comparando aspectos concretos o temas mostrados en situaciones que no resultan familiares al alumno con los mismos presentados en contextos que le son familiares.

Si los ejercicios no han sido diseñados por el profesor sino que pertenecen a materiales de editoriales comerciales, pueden discutirse los valores y puntos de vista expuestos en ellos desde la misma postura de contraste y análisis crítico, y si la conclusión final a la que se llega es la de que la actividad refleja estereotipos o potencia prejuicios poco deseables, puede procederse a re-crear el ejercicio o práctica modificando la situación, el léxico o ambos, según se considere más adecuado.

La temática se desarrollará teniendo en cuenta un repertorio común de experiencias socioculturales que engloben tanto aspectos del país extranjero como del país del aprendiz de modo que éste pueda llegar a convertirse en una especie de puente entre ambas culturas. Los temas se seleccionarán, al igual que las actividades, en función de las necesidades del alumnado y de la visión que éstos tengan de la cultura del país extranjero, no tanto para mostrar la visión “correcta” o “auténtica”, sino para que comprendan que hay más de una posible concepción de toda cultura y que las distintas interpretaciones no suelen coincidir con la visión cliché de la misma. Junto con las nociones generales y las capacidades mentales básicas, estas experiencias socioculturales universales constituyen un cuadro de la existencia humana que puede servir de base a la selección de temas generales para la enseñanza de lenguas. Los **temas de comunicación** consignados en el MCER (apartado 4.2) responden a este planteamiento y encajan con el enfoque comunicativo orientado al aprendizaje responsable del uso real de la lengua que propugna el documento y que recoge, de manera explícita, el nuevo currículo de Escuelas Oficiales de Idiomas.

En el estudio de aquellos idiomas para los que se disponga de una amplia oferta editorial de materiales, escritos y audiovisuales, la elección de los mismos se hará teniendo en cuenta las posibilidades de análisis intercultural

que ofrecen, la autenticidad de los textos, el hecho de que éstos brinden distintos puntos de vista sobre el mismo tema y la relación que permitan establecer con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es conveniente estudiar con detenimiento no solamente la lengua que se presenta, sino los contextos, la intencionalidad y las ilustraciones, haciendo partícipes del análisis a los alumnos ya que es más importante para ellos el desarrollar esta facultad crítica que el adquirir conocimientos factuales.

3.3. Evaluación de la competencia intercultural

Evaluar no es examinar, o mejor dicho, un examen es una forma de evaluación, pero no la única. Hay distintos tipos de evaluación según queramos medir o constatar una cosa u otra y según las decisiones que debamos tomar a raíz del análisis de los resultados. En términos generales hablamos de evaluación formativa y sumativa. La evaluación sumativa va referida a la suma total de los contenidos de un curso o al grado de dominio alcanzado tras toda una etapa educativa. Pertenecen a este grupo la llamada evaluación de aprovechamiento y la de dominio. La evaluación formativa, como su nombre indica, sirve para analizar la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite introducir modificaciones oportunas en la docencia. Dentro de este segundo grupo están la evaluación de diagnóstico y la de progreso.

Pero existe un tipo de evaluación que hasta ahora no hemos tenido en cuenta y que, sin embargo, si queremos responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje, tendremos que acostumbrarnos a considerar: la **autoevaluación**. La evaluación de la competencia intercultural no puede incluirse en pruebas de dominio de la competencia lingüística, por lo que la autoevaluación puede ser muy útil para comprobar el grado de competencia intercultural que poseen los alumnos. Es cierto que éstos, en general, no están acostumbrados a evaluarse y que, al igual que para cualquier tipo de evaluación, son precisos unos instrumentos *ad hoc*, pero disponemos para ello del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) con sus tablas de descriptores que permiten verificar el grado de competencia lingüística del usuario y, hasta cierto punto, su competencia intercultural. Siguiendo el modelo de estas tablas se pueden desarrollar otras específicas (ver Tabla para la autoevaluación de la competencia intercultural en el Anexo) que sirvan a este propósito. En la elaboración de dichas tablas se pueden considerar apartados diversos; por ejemplo, aspectos de experiencias interculturales, sensaciones, actuación en intercambios con extranjeros e incluso conocimientos sobre la cultura meta. Para todo ello pueden servir de ayuda tanto las distintas partes del *Portfolio*, sobre todo la Biografía lingüística, como los apartados referentes a este campo en el *Marco común europeo de referencia*.

Esto no quiere decir que no pueda realizarse otro tipo de evaluación. Se puede optar por simples controles factuales, pues evaluar la adquisición de información sobre la etiqueta y las reglas de cortesía en el país del que se trate es sencillo. Pero de inmediato plantea dudas sobre lo que debemos preguntar: ¿nos limitaremos a constatar que conocen las normas de la clase dominante o incluiremos las de otros grupos sociales o étnicos? En cualquier caso, el conocimiento de las normas no garantiza su uso pertinente. Se puede evaluar la capacidad de comprensión que tiene el alumno de estas cuestiones mediante el análisis comentado de un texto adecuado, pero, como ya vimos, “saber” y “saber entender” son sólo dos aspectos de los que componen la competencia intercultural, habría que evaluar también los puntos de vista y la capacidad de adaptación a la nueva situación, por eso insisto en que probablemente la forma más adecuada sea la de utilizar un tipo de evaluación como la que ofrece el *Portfolio*.

La función esencial de esta evaluación es la de hacer al alumno consciente de sus propias competencias interculturales y del hecho de que éstas pueden adquirirse en el aula pero, sobre todo, fuera de ella. Cuando el aprendizaje se lleva a cabo en un país en el que no se habla la lengua meta, películas, radio, televisión e Internet son herramientas recomendables para el autoaprendizaje. En definitiva, se trata sobre todo de hacer evolucionar al alumno conscientemente hacia posturas de comprensión y tolerancia, de interés auténtico y de “maleabilidad” social.

Conviene recordar que determinados aspectos de la competencia lingüística, como pueden ser la pragmática o la sociolingüística, no son identificables con la competencia intercultural, aunque en cierta medida se relacionen con ella, por lo que pruebas diseñadas para medir estas competencias no constituyen un instrumento válido para la evaluación de la misma. De igual modo, una prueba que mida la competencia sociocultural, que puede parecer relacionada más directamente con la competencia que nos ocupa, no podrá utilizarse para determinar el nivel de dominio lingüístico de un usuario.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El reconocimiento de la importancia de la dimensión intercultural radica en comprender que se trata de una visión de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que sobrepasa la adquisición de la competencia gramatical más o menos aderezada con algunos datos históricos y sociales del país en el que se habla. A la vez que se desarrollan en el aprendiz las capacidades puramente lingüísticas, se deberá hacer un esfuerzo por habilitarle para relacionarse con individuos pertenecientes a entornos culturales diversos, sin que por ello

abandone sus planteamientos personales y las concepciones culturales propias. Es decir, potenciar sus capacidades generales de saber, saber ser, saber aprender y saber relacionarse.

Este proceso implica nuevos objetivos para la labor docente y para la formación de los profesores de idiomas. Como todos los cambios, el camino que conduce a este modelo de enseñanza es de suponer que será largo, en primer lugar porque exige un cambio de mentalidad en los representantes de los distintos estamentos implicados (alumnos, profesores y administraciones), pero también porque la implantación de nueva normativa, desde que se publica en BOE hasta que se generaliza su uso en el aula, es lenta y frecuentemente acarrea el surgimiento de detractores que ralentizan su pleno funcionamiento. El profesorado se enfrenta a un reto que le abruma y le plantea problemas de dedicación. ¿Cómo va a poder llevar a cabo la labor docente con todo lo que implica la aplicación de estas innovaciones y al mismo tiempo atender a su propia formación?

La tarea no tiene por qué constituir una meta inalcanzable, lo importante es establecer ciertas prioridades que favorecerán la formación:

1. Empezar por comprender que hay que implicar a los alumnos en el proceso: proporcionarles medios de expresarse y de trabajar por su cuenta. Habrá que encontrar un nuevo tipo de materiales que permitan explorar y analizar las posibilidades; entre ellos está Internet, por ejemplo, pero se puede recurrir a otros medios. Esta participación del alumnado forma parte de la adquisición de la competencia de “aprender a aprender” y la comunicación entre ellos es esencial al proceso.
2. Puesto que la enseñanza estará centrada en la actuación del alumno y, en lo que a la competencia intercultural se refiere, en su capacidad para la expresión de opiniones, sentimientos y puntos de vista, es conveniente dedicar cierto tiempo a conocer los principios pedagógicos fundamentales relacionados con situaciones que implican la expresión de emociones y sentimientos a la vez que a los alumnos. Esto potenciará el trabajo en equipo y ayudará a generar una buena dinámica de grupo.
3. Aplicar a la formación propia los mismos principios que pretendemos que utilice nuestro alumnado, es decir, considerar el autoaprendizaje como punto de partida de nuestra formación: aprender a aprender para poder **enseñar a aprender**; procurar dominar el uso de las TIC para la búsqueda de información y de nuevos ma-

teriales, así como para explorar posibles formas de comunicación real; mantener un contacto estrecho con colegas del centro y de otros centros, el **trabajo en grupo** y el intercambio de ideas que ello representa redunda en un enriquecimiento de la docencia, en la posibilidad de aclarar dudas y en el valor de aventurarse a emprender nuevas experiencias docentes.

4. Por último, emplear tiempo y esfuerzo en el autoaprendizaje como profesor en lo referente a la competencia intercultural, lo cual empieza con una **reflexión** seria sobre las opiniones y los valores culturales propios, así como sobre las experiencias interculturales vividas y concluye con un esfuerzo de **comunicación** con profesores de otros idiomas, otros países y otras culturas, por ejemplo, mediante la participación en asociaciones de profesores, en la colaboración con propuestas gubernamentales innovadoras o a través de proyectos interculturales internacionales.

Resumiendo, lo que hay que considerar como docente a la hora de transmitir la competencia intercultural a los alumnos es que no se trata de adquirir un conocimiento exhaustivo de la nueva cultura, sino de la capacidad de crear en clase las condiciones para que el aprendiz se implique personalmente, tanto intelectual como emocionalmente. Este tipo de implicación se adquiere sobre todo a través de la práctica y mediante la continua reflexión y análisis de las situaciones culturales nuevas y del contraste con las vividas con anterioridad. A este respecto, el docente tendrá que empezar por potenciar sus propias capacidades analíticas y por interiorizar la idea de que la “competencia intercultural” es una realidad necesaria y complementaria de las competencias puramente lingüísticas.

Tabla de descriptores para la autoevaluación - Competencia intercultural

Puede utilizar esta tabla para autoevaluar su nivel de competencia intercultural. La competencia intercultural tiene que ver con la capacidad de percibir, reconocer y comprender la relación entre «el mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de aprendizaje», y actuar de acuerdo con todo ello.

Marque (✓) en la columna 1 lo que cree que es capaz de hacer y en la columna 2 aquello que cree que necesita mejorar. Puede añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	1	2
Interés por formas distintas de relacionarse		
• Me intereso por aspectos de la vida cotidiana en las comunidades en las que se habla la lengua meta.	☐	☐
Capacidad para cambiar de opinión		
• Soy consciente de que mis ideas no son las «únicas verdaderas».	☐	☐
Capacidad de enfrentarse a problemas suscitados por diferencias culturales		
• Soy capaz de entender el comportamiento de personas de otros ámbitos culturales y evitar los conflictos derivados de estas diferencias.	☐	☐
Conocimientos relativos a otro país y sus culturas		
• Soy capaz de buscar información detallada y fiable sobre las sociedades en cuestión y descubrir aspectos concretos que me son necesarios.	☐	☐
Habilidades relacionadas con la comunicación intercultural		
• Soy capaz de iniciar, mantener y concluir una conversación sin crear tensiones ni malentendidos derivados de visiones culturales diferentes.	☐	☐

© Elena Rodríguez Halffter & Ángeles Ortega 2008.

BIBLIOGRAFÍA

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg: Consejo de Europa (División de políticas lingüísticas).

BYRAM, M.; ZARATE, G. y NEUNER, G. (1997). *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Consejo de Europa (Comité de Educación).

CONSEJO DE EUROPA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE/INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

EL PAPEL DEL PROFESOR EN ENTORNOS DE AUTOAPRENDIZAJE: LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE *E-ORAL*, APLICACIÓN WEB PARA EXÁMENES ORALES DE IDIOMAS A DISTANCIA¹

Laura Alba Juez

Profesora Titular. Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

- 1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO ENTORNO DE AUTOAPRENDIZAJE**
 - 1.1. La enseñanza presencial y la enseñanza a distancia**
- 2. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN ORAL DE LAS LENGUAS A DISTANCIA**
- 3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)**
- 4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES**
- 5. LA EVALUACIÓN EN FORMATOS NO PRESENCIALES: COMPETENCIAS A EVALUAR**
 - 5.1. ¿Quién evalúa, cuándo y cómo?**
 - 5.2. Tipo de preguntas y respuestas en *e-oral***
 - 5.3. Criterios de evaluación**
- 6. DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA Y FUNCIONAL DE LA APLICACIÓN *e-ORAL***
 - 6.1. Tecnología empleada en la primera fase del desarrollo de la aplicación**
 - 6.2. Ejemplo de la interfaz de un examen**

¹ La redacción de este artículo ha contado con la colaboración inestimable de Mónica Aragonés, profesora titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

7. MÓDULOS, ARQUITECTURA Y CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES DEL SISTEMA

7.1. Módulos

7.2. Arquitectura

7.3. Características funcionales

8. CONCLUSIONES

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se describe, de manera sucinta, el trabajo que se está llevando a cabo dentro del proyecto CODE (*Computerized Oral Distance Exam*) a través del desarrollo de la aplicación *e-oral*, en relación a la evaluación oral de algunas asignaturas de lengua en la carrera de Filología Inglesa en la UNED.

Siendo la UNED el entorno universitario de autoaprendizaje por excelencia, y considerando que a partir del curso 2002-2003 se instauró, dentro del Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, la modalidad del examen oral obligatorio en algunas asignaturas (*Lengua Inglesa I*, *Lengua Inglesa II*, *Comentario Lingüístico de Textos*, y *Fonética Inglesa*), la necesidad de crear una herramienta para posibilitar este tipo de evaluación a distancia se tornó prioritaria y obligó a sus profesores a replantearse el papel que deberían representar en este cometido.

Dadas las características de la UNED, universidad a distancia y con alumnos dispersos por la geografía global, el proceso de examen oral sin una herramienta informática de por medio se presentaba como una tarea de difícil materialización, ya que no todos los Centros Asociados de la UNED cuentan con tutores para todas las asignaturas, y por otro lado, no todos los alumnos pueden asistir a las tutorías, las cuales no suelen ser obligatorias. Debido a este problema, se decidió poner manos a la obra en el proyecto *CODE*, cuya primera etapa se encuentra ya en fase avanzada, contando con la colaboración del grupo informático del Centro Asociado de Barbastro (ADA2). En esta primera fase se ha centrado todo el esfuerzo en la instrumentación de dicho examen en

la asignatura *Lengua Inglesa I*, para tomar este primer intento como base y paradigma para las otras asignaturas con examen oral obligatorio, así como para cualquiera de las otras asignaturas del programa de Filología Inglesa, o de las otras Filologías o programas de enseñanza de lenguas de la UNED que pudieran necesitar una herramienta similar.

1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO ENTORNO DE AUTOAPRENDIZAJE

El sistema de enseñanza de la UNED siempre ha sido campo abonado para promover el autoaprendizaje, dadas las características generales e intrínsecas de la enseñanza a distancia, que se podrían resumir en los siguientes puntos (García Aretio, 2008g):

- Separación profesor-alumno.
- Utilización de medios técnicos.
- Organización de apoyo-tutoría.
- Aprendizaje autónomo.
- Comunicación bidireccional y multidireccional (Profesor/Tutor-alumno// alumno-Profesor/Tutor// alumno-alumno).
- Enfoque tecnológico.
- Comunicación masiva (gracias a los medios masivos de comunicación y las tecnologías avanzadas).
- Procedimientos industriales (en la distribución masiva de materiales y en los sistemas de relación entre diseñadores, productores, distribuidores de material, tutores y alumnos).

García Aretio (1999) describe cada una de estas características y define la educación a distancia del siguiente modo:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de formador y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes (1999: 15).

En los últimos años hemos podido observar cómo las universidades presenciales han incorporado, gracias al desarrollo tecnológico, algunas o muchas de estas características, creando de esta manera entornos de autoaprendizaje similares al de la enseñanza a distancia. Así, hablar del riesgo o de los inconvenientes que este método de formación ofrece no es ya relevante, ni inquieta como solía hacerlo en el transcurso de los primeros años de

este siglo. Ya no es pertinente plantearse si la educación a distancia es una modalidad con carencias frente al sistema presencial. La experiencia adquirida durante varias décadas por la UNED y, en particular, la trayectoria de los últimos años de la Universidad española demuestran que la presencialidad y la distancia son modelos que pueden subsistir separadamente pero también complementarse, como sucede en el sistema mixto o *blended learning* (López 2003, Anderson y Garrison 2005), afianzado hoy en la mayor parte de las universidades europeas.

1.1. La enseñanza presencial y la enseñanza a distancia

Siguiendo a García Aretio (2007a), podemos decir entonces que, en realidad, la enseñanza presencial y a distancia no son modalidades totalmente opuestas, sino que se ordenan sobre una línea continua, en uno de cuyos extremos estaría el momento en que el profesor, cara a cara con el estudiante, dirige su aprendizaje. En el otro extremo estaría el trabajo del estudiante aislado físicamente, que recurre a un sistema tecnológico y consulta las fuentes de un modo autónomo y en contacto virtual con sus pares y tutor con el fin de adquirir los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para su progreso. La diferencia, pues, entre uno y otro tipo de enseñanza es una cuestión de grado. No hay un salto radical entre extremos. Ni la enseñanza presencial puede prescindir de momentos y situaciones en los que el alumno estudia independientemente, ni la educación a distancia prescinde del contacto físico entre profesores y alumnos.

Evidentemente, la educación a distancia promueve el autoaprendizaje en mayor medida que la educación presencial, y por ello toda su organización, desde los materiales hasta las tecnologías empleadas, tiende a facilitar el aprendizaje autónomo. Se puede decir con certeza que la educación a distancia (y en consecuencia, también el autoaprendizaje) es la forma de enseñar y aprender de mayor crecimiento del siglo XXI (especialmente en el ámbito universitario), debido a sus condiciones de apertura, flexibilidad, eficacia, economía e interactividad, entre otras muchas ventajas². Todas estas ventajas han sido subrayadas y aumentadas gracias a los avances en el uso de medios telemáticos en los distintos programas de estudios de la UNED y de muchas otras universidades originariamente presenciales.

A pesar de todos estos avances y ventajas, la tarea de materializar la posibilidad de un examen oral para TODOS los alumnos de las asignaturas de Lengua Inglesa se presentó inicialmente como un problema de difícil solución, como se explica en el siguiente apartado.

² Para una descripción detallada de estas ventajas ver García Aretio, 2007b.

2. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN ORAL DE LAS LENGUAS A DISTANCIA

En la UNED los profesores de la Sede Central normalmente producimos y diseñamos los materiales para el aprendizaje, los cuales, al ser ideados para la enseñanza a distancia, deben representar algún tipo de diálogo con el destinatario de los mensajes. Hasta ahora, el tipo de diálogo en los materiales ha sido simulado, nunca real, y de carácter asíncrono, lo cual constituye una característica problemática si pensamos en el diseño de exámenes orales de lenguas. La comunicación síncrona estaba limitada a los episodios de contacto entre tutores y alumnos, o a los chats y videoconferencias, pero no teníamos una herramienta sólida que permitiera la sincronidad a la hora de realizar exámenes orales a todos los alumnos, que se encuentran dispersos por el territorio nacional y mundial.

Teniendo en cuenta lo anterior, y de cara a los nuevos planes de estudio enmarcados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el desafío de crear material de evaluación oral que nos permitiera establecer un diálogo didáctico, mediado por ordenador, pero que asimismo tuviera al menos algunas de las características de diálogo real y síncrono, se convirtió en una prioridad dentro de los programas de Lengua Inglesa.

3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Dentro del EEES se pone gran énfasis en la necesidad de propiciar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el aumento de la interactividad entre estudiantes y docentes, el trabajo en equipo, el uso de las tecnologías aplicadas a la educación, y la renovación de los procesos, técnicas y estrategias de evaluación. El nuevo modelo ha de estar orientado al estudiante, circunstancia que en la UNED ha sido práctica habitual desde hace más de 30 años, y por lo tanto no constituye novedad alguna dentro de su modalidad educativa. Dentro de este marco, además, se intenta dotar al individuo de competencias que contemplen no sólo conocimientos (saber), sino también habilidades y destrezas (saber hacer).

En consecuencia (y como ya había sido señalado por las teorías lingüístico-discursivas de finales del siglo XX y que están aún vigentes en el siglo XXI) es evidente que en una carrera de filología como la nuestra, el estudiante no sólo deberá tener conocimientos acerca de la lengua, sino que también deberá ineludible y necesariamente saber desenvolverse y “funcionar” en la lengua de estudio, habilidad que sin lugar a dudas necesita ser promovida a través de las actividades de las materias y asignaturas, pero que

además debe poder ser evaluada. Esta cuestión nos lleva entonces a plantearnos la pregunta de investigación inicial en el proceso de desarrollo de *e-oral*.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

Nuestra pregunta de investigación inicial con respecto a la evaluación oral de las asignaturas de lengua inglesa fue la siguiente:

¿Qué herramienta de educación a distancia (que llegue a todos los estudiantes, nacionales e internacionales) tendríamos que diseñar para ayudarnos a evaluar la competencia oral de nuestros estudiantes, y cuál sería la mejor manera de instrumentarla?

Era evidente que la herramienta en cuestión tenía que ser de tipo informática, y que debía ser de fácil acceso a cualquier alumno de las asignaturas en cuestión a través del curso virtual.

Existen antecedentes de exámenes orales de lengua computarizados, tales como el COPI (*Computerized Oral Proficiency Instrument*) del *Center for Applied Linguistics* (Washington D.C.) (Malabonga 1998, 2000; Malabonga y Kenyon 1999), proyecto en el cual la investigadora responsable del proyecto CODE/*e-oral* colaboró durante los años 1998-2000. Sin embargo, ni el COPI ni ninguno de los otros proyectos similares que conozcamos tienen las características de tecnología del CODE, las cuales describiremos en los siguientes apartados con más detalle. En concreto, en la primera fase se está trabajando en la creación de un programa informático mediante el cual el alumno podrá realizar actividades y pruebas orales *en línea* que sean equivalentes a ejercicios o exámenes orales presenciales dentro de la asignatura *Lengua Inglesa I*, de acuerdo con los materiales del curso (Aragónés, Medrano y Alba Juez [2003] 2007, Alba-Juez y Chacón [2003] 2007). Este sistema de trabajo facilitará que el alumno efectúe actividades prácticas y auto-evaluaciones desde su Centro Asociado o su ordenador personal, por medio de software que estará a su disposición en una zona de descarga del curso virtual. Posteriormente, tanto el tutor como el profesor de la asignatura podrán acceder también al programa, desde cualquier ordenador de la UNED (tanto en los Centros Asociados como en la Sede Central) o del suyo propio, para escuchar el examen de cada alumno y poder calificarlo.

El nivel lingüístico que se requiere de los alumnos en el examen final que contiene la aplicación es el de una destreza comunicativa correspondiente al nivel B1 de *independent user* según los parámetros establecidos por el Consejo de Europa en su *European Language Portfolio*, los cuales se han

convertido en la referencia para los nuevos estudios europeos del siglo XXI. Por tanto, el material didáctico, tanto de los libros de texto y CD-Roms como de las evaluaciones, se ha elaborado con referencia a dicho nivel.

5. LA EVALUACIÓN EN FORMATOS NO PRESENCIALES: COMPETENCIAS A EVALUAR

Siguiendo las premisas delineadas por García Aretio (2008a), y en concordancia con los nuevos planes de estudio³ para el *Grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura*, a través de *e-oral* pretendemos NO limitarnos a evaluar solamente los conocimientos. Así, cada examen está diseñado de manera de abarcar la evaluación de:

1. Conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración de principios, hechos y leyes.
2. Destrezas, habilidades, procedimientos y normas técnicas.
3. Actitudes, valores y normas personales y sociales.

Estas tres competencias se evalúan dentro del examen oral diseñado a través de las diferentes preguntas que lo componen. En concreto, los conocimientos (1) se miden principalmente en la pregunta n.º 2, la cual evalúa el conocimiento del contenido de los textos de las Unidades Didácticas, exigiendo al alumno que haga una síntesis del significado y función discursiva de los mismos en forma oral. Las destrezas (2) se miden a través de las tres preguntas del examen, al tener el alumno que comprender y responder preguntas sobre un diálogo en inglés (o sobre los textos del libro) a través del uso aceptable de las siguientes sub-habilidades: *Uso del vocabulario, pronunciación y entonación, cohesión y coherencia discursivas, fluidez, y manejo de la gramática*. Estas sub-habilidades constituyen, a su vez, los criterios a tener en cuenta para poder dar una calificación al alumno. Finalmente, un cierto grado de actitud (3) se mide en la pregunta n.º 3, en la cual se pide al alumno su opinión personal o valoración de los temas tratados en el curso, así como otro tipo de valoraciones relativas a la cultura de la lengua objeto de estudio, o a la narración de aspectos de su vida en general.

³ Estos nuevos planes entrarán en vigor a partir del curso académico 2009-2010.

5.1. ¿Quién evalúa, cuándo y cómo?

Para responder a estas preguntas, se han tenido en cuenta las necesidades y posibilidades de los grupos de estudiantes de lengua en la UNED, y se han utilizado los conceptos y terminología descrita por García Aretio (2008a):

QUIÉN:

- Los tutores en el Centro Asociado, y en su defecto, los profesores de la Sede Central.

CUÁNDO:

- Al comienzo del curso _ Evaluación diagnóstica.
- Durante el curso _ Evaluación continua o del proceso.
- Al final del curso _ Evaluación final.

CÓMO:

- Evaluación formativa o procesual como punto de partida.
- Evaluación sumativa como punto de llegada.
- Evaluación tanto cualitativa como cuantitativa, criterial (siguiendo ciertos criterios a tener en cuenta por separado), y luego en forma holística para la evaluación cualitativa).
- Heteroevaluación (teniendo en cuenta tanto la evaluación del profesor como la autoevaluación del alumno).

En cuanto a la forma de calificar las pruebas, hemos considerado de gran importancia tener en cuenta la siguiente observación de García Aretio:

La comunicación de la sola calificación es muy pobre. Si a ella se añade un pormenorizado informe de la localización de las insuficiencias detectadas, ya se gana bastante. Pero si esta información se completa con las correspondientes indicaciones de orientación y ayuda que sitúen al estudiante en la buena dirección de aprendizaje, se habrá hecho un buen servicio pedagógico (2008b: 6-7).

Efectivamente, una mera nota no tiene el poder de explicar al estudiante qué tipo de errores cometió, o qué fue aquello en lo que demostró gran conocimiento o destreza. Por lo tanto, en la aplicación e-oral, la calificación

es de apto/no apto (siguiendo un *método global*), pero consta además de un apartado para comentarios, observaciones y/o indicaciones, todo lo cual queda guardado en la base de datos de cada alumno en particular, a la cual el alumno tiene acceso a lo largo de todo el año, para ir haciendo los ajustes necesarios.

5.2. Tipo de preguntas y respuestas en *e-oral*

El tipo de preguntas utilizadas en *e-oral* es de respuesta libre, en relación al diálogo escuchado, a los textos del libro base del curso, o a un tema general de interés personal. Se le exige al alumno una respuesta *inmediata*, dándole un número limitado de minutos. Las respuestas deberán estar en concordancia con los siguientes objetivos generales, dentro de los planteados por García Aretio para las preguntas de respuesta libre (2008c: 2):

- a) Responder a quién, cuándo, cuánto, cuál, dónde, cómo, por qué...
- b) Argumentar a favor o en contra de determinados planteamientos.
- c) Analizar o sintetizar algún acontecimiento, procedimiento o argumento.
- d) Interpretar textos (comentario de textos), gráficos, tablas, audios, vídeos...

5.3. Criterios de evaluación

En la sección dedicada al examen oral del libro de *Lengua Inglesa I* (Aragonés, Medrano y Alba Juez [2003] 2007), especificamos los siguientes criterios de evaluación:

A) Comprensión oral:

- Comprensión del contenido y tema principal de los diálogos.
- Comprensión de aspectos como la pronunciación, la entonación, el acento, el uso de marcadores discursivos, etc., que influyen en el significado total y final.

B) Expresión oral:

- Uso del vocabulario estudiado en las Unidades Didácticas.
- Pronunciación y entonación.
- Fluidez.
- Gramática (en tanto y en cuanto interfiera con la comunicación).
- Cohesión y coherencia discursivas.

Si bien el contar con una herramienta como *e-oral* supone una gran ventaja para nuestros estudiantes, una de las deficiencias del examen oral a través de la aplicación es el hecho de que la comunicación interactiva (por ejemplo, las estrategias de turno de palabra) no se puede incluir como un criterio a evaluar en su totalidad, aunque sí se pueden evaluar algunas dimensiones dentro de ésta, tales como el desarrollo temático, la adecuación sociolingüística dentro de lo que se le pide y la colaboración respecto de las preguntas que se contestan en cada fase del examen.

6. DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA Y FUNCIONAL DE LA APLICACIÓN *e-ORAL*

La aplicación informática está orientada, en su primera fase o versión 1, al uso por parte de los estudiantes de *Lengua Inglesa I*, que podrán realizar los exámenes orales de la asignatura desde el aula de informática del Centro Asociado al que estén adscritos, ya sea en territorio nacional o en cualquiera de los Centros de los que dispone la UNED en el extranjero, o bien desde cualquier ordenador personal conectado a Internet, con independencia del lugar en el que se encuentre físicamente la máquina. Este hecho confiere una gran autonomía y economía para el estudiante, quien ya no deberá desplazarse para la realización de la prueba.

Para el uso de esta aplicación, los únicos requisitos de *hardware* que los usuarios finales (alumnos y profesores) necesitan son los característicos de un equipo multimedia básico, es decir, llevar integrada una tarjeta de sonido y disponer de dispositivos de entrada y salida de audio (altavoces y micrófono), así como de una conexión a Internet de banda ancha. En lo que se refiere a requisitos de *software*, al usuario de esta aplicación sólo le hace falta tener un navegador *web* de última versión o, en su defecto, haberlo actualizado con los módulos de programa (*plug-ins*) que permiten reproducir datos multimedia. Como se desprende de los requisitos de máquina y de programa, el empleo de esta aplicación no lleva consigo ni gastos adicionales para el alumno ni requerimientos específicos que puedan suponer un obstáculo para cualquier usuario de informática personal que disponga de un equipo corriente (PC o Mac).

El uso de la aplicación es muy intuitivo y la navegación interna se produce en un entorno de diseño gráfico y didáctico amigables. En el diseño de *e-oral* predominan las convenciones de navegación estándar combinadas con cierto grado de innovación en el diseño y distribución física de los elementos en el conjunto de escenarios (pantallas) de evaluación.

Aunque *e-oral* es un sistema multimodo (multimedia), en la primera fase del proyecto, que incluye el desarrollo, testeo y puesta en producción de la aplicación, sólo está previsto que los exámenes se realicen por medio de audición y grabación de audio. Posteriormente, las pruebas se implementarán con vídeos, tanto en la presentación de los ejercicios como en la realización de las pruebas por parte de los estudiantes.

6.1. Tecnología empleada en la primera fase del desarrollo de la aplicación

Básicamente, la tecnología empleada hasta el momento ha sido la siguiente:

- Gestor de Base de Datos Oracle, para almacenar la información del sistema.
- Lenguaje de programación ASP.Net, para implementar las aplicaciones Web tanto del alumno como del profesor.
- Tecnología Macromedia Flash Server o Windows Media Server, para la grabación de los exámenes orales.

6.2. Ejemplo de la interfaz de un examen

En la actualidad, el material didáctico disponible es el audio y texto de referencia para la realización de las pruebas. En la Figura 1 se aprecia la interfaz correspondiente a las dos primeras preguntas de uno de los posibles sesenta exámenes que el alumno puede realizar (asignado de forma aleatoria por el programa). La transcripción del audio de todo el examen se encuentra en el Anexo al final de este trabajo.

7. MÓDULOS, ARQUITECTURA Y CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES DEL SISTEMA

7.1. Módulos

El sistema de *e-oral* se compone de tres módulos:

- 1) Una aplicación Web que permite a los alumnos identificarse en el sistema, escuchar las preguntas y grabar sus respuestas a las mismas.

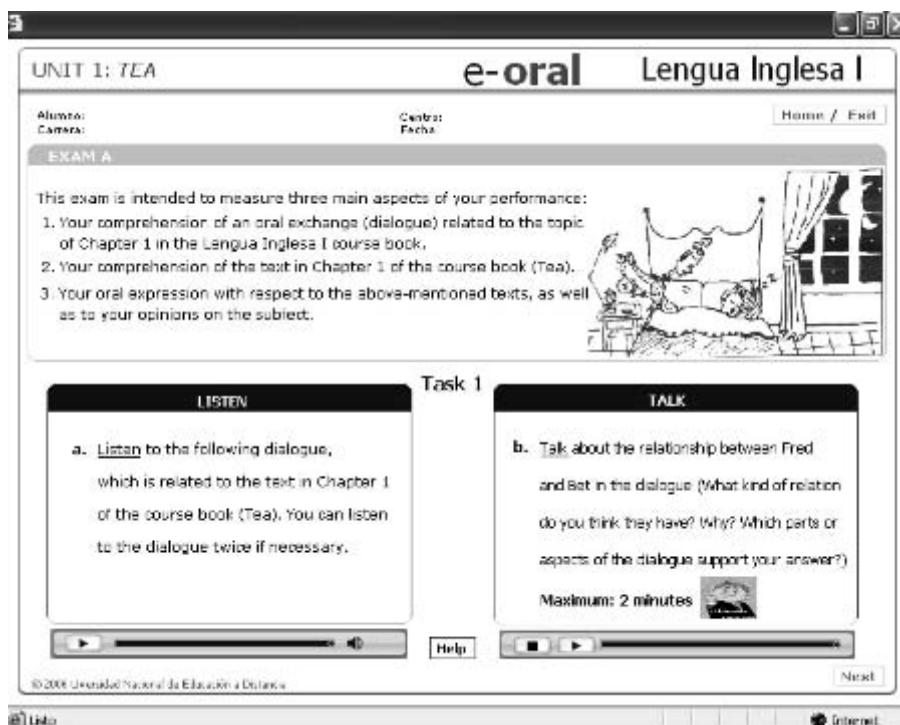


Figura 1. Interfaz para el alumno de uno de los exámenes orales de Lengua Inglesa I.

- 2) Una aplicación Web que permite a los profesores identificarse en el sistema, escuchar las respuestas grabadas de los alumnos y poner sus notas.
- 3) Una aplicación Web para que los administradores del sistema puedan cargar preguntas, cargar exámenes, cargar profesores-correctores, emitir listados, etc.

En cuanto a la relación con otros sistemas, la identificación se hará, tanto para profesores como alumnos, a través de “CiberUned” o “Cursos Virtuales”. Deberá existir, tal y como se ve en la Figura 2 del siguiente apartado, en algún servidor de la Sede Central, un repositorio de exámenes grabados de los alumnos para su corrección por parte de los profesores. Ese mismo servidor tendrá capacidad para almacenar las respuestas grabadas de los alumnos.

7.2. Arquitectura

La Figura 2 muestra la arquitectura del sistema, donde se representa al alumno (a la derecha de la figura) con un mínimo equipo con altavoces, cámara y micrófono, que le permite escuchar y grabar su examen; y por otro lado (a la izquierda de la figura) el profesor de la Sede Central o el Tutor del Centro Asociado, quienes pueden escuchar el examen y calificarlo desde su ordenador particular o en su lugar de trabajo. Entre profesor y alumno se encuentra el servidor de la Sede Central que almacena tanto las preguntas como las respuestas del examen y que por tanto hace posible la interacción junto al resto del equipo.



Figura 2. Arquitectura del sistema de e-oral.

7.3. Características funcionales

Dentro de la base de datos del sistema, se encuentran almacenados los siguientes elementos:

- Los datos de los alumnos con examen oral.
- Los datos de los profesores/tutores que deben corregir los exámenes orales.

- Los datos de los exámenes orales.
- El texto/sonido de las preguntas asociadas a cada examen.
- La información sobre qué examen corresponde a cada alumno.

A continuación describimos en forma esquemática las tareas realizadas por el sistema de *e-oral* dentro de a) la aplicación web para el alumno, b) la aplicación web para el corrector (Profesor/Tutor), y c) la aplicación web para el administrador:

- a) Dentro de la aplicación web para el alumno, el sistema realiza las siguientes tareas:
 - Controla el acceso de los alumnos que pueden realizar exámenes orales.
 - Permite escuchar a los alumnos cada pregunta de su examen 2 veces.
 - Permite grabar a los alumnos cada respuesta de su examen 2 veces.
 - Realiza, por medio de una webcam, una foto del alumno en el momento en que empiece a grabar la respuesta de la primera prueba, para garantizar la identidad del mismo. (Los alumnos deberán haber proporcionado anteriormente una foto en el momento de la matrícula, que se digitaliza e incorpora al sistema).
 - Graba las respuestas (sonido/video) del alumno asociadas a cada una de las preguntas de su examen.
 - Solicita al alumno la confirmación del fin del examen tras grabar la prueba. Si no la confirma no se guardarán las respuestas grabadas, pudiendo repetir el examen hasta un total de 3 veces, pero en cada acceso el examen se asigna aleatoriamente.

Cabe señalar en este punto que los alumnos que suspendan el primer examen tienen la posibilidad de hacer otro examen en un segundo plazo, en cuyo caso se abrirá nuevamente el acceso a la aplicación en el curso virtual para dichos alumnos.

- b) Dentro de la aplicación web corrector (Profesor/Tutor), el sistema:
 - Controla a los profesores o tutores que pueden corregir exámenes orales.

- Muestra a los tutores de los centros solamente los alumnos del mismo que hayan realizado examen oral.
 - Muestra a los profesores los alumnos sin tutor que hayan realizado examen oral.
 - Permite escuchar al profesor o tutor las respuestas grabadas de un alumno.
 - Permite al profesor o tutor visualizar la foto del alumno que realizó el examen, y compara con la foto almacenada de la matrícula del mismo, para comprobar que coinciden.
 - Permite poner la nota final del examen corregido (Apto-No Apto).
 - Permite introducir un comentario/observación a cada examen corregido.
 - Permite al profesor o tutor sacar un listado de alumnos (corregidos por él) con sus notas, ordenado por orden alfabético o por nota.
 - Permite al profesor o tutor comunicar las notas a los alumnos por correo electrónico, una vez finalizada la corrección de todos los exámenes.
- c) Dentro de la aplicación web para el administrador, el sistema permite:
- Cargar las asignaturas con examen oral.
 - Cargar los exámenes asociados a cada asignatura.
 - Cargar el texto/sonido de las preguntas asociadas a cada examen.
 - Gestionar los profesores-correctores de cada asignatura.
 - Sacar un listado de todos los alumnos de una asignatura con sus notas, ordenado por orden alfabético o por nota.

Para una segunda fase del proyecto se pretende poder generar e incorporar en la aplicación actual herramientas informáticas orientadas por las investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje natural (Moreno, 1998; Rodríguez, Martí y Castellón, 1999), en particular sobre las tecnologías del habla y la extracción de información. El objetivo de esta segunda fase del proyecto es implementar un sistema de reconocimiento y verificación de voz (Rodríguez, 1997; Furui, 2001), por medio de patrones de habla, que permita la identificación del alumno en la realización de las pruebas orales a distancia, sin la necesidad de la foto requerida en la primera fase. Otro objetivo para la segunda fase del proyecto es el desarrollo de *software* para la extrac-

ción de datos de las pruebas de evaluación almacenadas y etiquetadas en la aplicación. Estos sistemas se diseñan y construyen de forma específica para la realización de una tarea determinada y, en consecuencia, se dispondrá de un sistema diferente en función del tipo de información que se quiera extraer. Los criterios básicos que se aplicarán son la *precisión*, que equivale a la calidad de información extraída, y la *cobertura*, que hace referencia a la cantidad de información extraída realmente, al margen de las previsiones hechas a priori (Gonzalo y Verdejo 2003).

8. CONCLUSIONES

El objetivo inicial del proyecto ha sido y sigue siendo la obtención de un *software* robusto y completo que contenga e implemente los exámenes orales obligatorios para la asignatura *Lengua Inglesa I* de la carrera de Filología Inglesa en la UNED, de manera que se eliminen los obstáculos hasta ahora existentes en la prueba oral obligatoria de dicha asignatura. Además, a través de lo logrado para Lengua Inglesa I, también se pretende, de modo más general, dar solución a la difícil tarea de realizar exámenes orales de lenguas en nuestra universidad, pudiendo el uso de esta solución hacerse extensivo en un futuro a cualquier otra facultad o institución en la que se necesite una herramienta similar.

Entendemos que el sistema asociado de gestión del conocimiento desarrollado es de gran utilidad para la docencia y la investigación en didáctica de lenguas, ya que nos permite atender a una de las misiones esenciales de la UNED, que consiste en llegar a todo tipo de alumnos, lejanos o cercanos, incluyendo, por ejemplo, a los discapacitados visuales, quienes podrían hacer los exámenes de cualquier asignatura –no ya sólo los de lenguas– en forma oral, sin tener para ello que poder leer o escribir.

Así, creemos poder afirmar que la aplicación web *e-oral* aquí descrita y perfilada presenta interesantes innovaciones que permiten una dimensión de comunicación hasta ahora nada común en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

ANEXO

EXAMEN ORAL LENGUA INGLESA I

20 UNIDADES CON TRES EXAMENES CADA UNA = 60
EXÁMENES EN EL PROGRAMA QUE SON ASIGNADOS AL
ALUMNO DE FORMA ALEATORIA

(Los datos del estudiante deben constar en cada tipo de examen: Nombre, edad, sexo, carrera, etc.).

Transcripción de audio del examen A de la unidad 1:

UNIT 1 - EXAM A

This exam is intended to measure three main aspects of your performance:

1. Your comprehension of an oral exchange (dialogue) related to the topic of Chapter 1 in the *Lengua Inglesa I* course book.
2. Your comprehension of the text in Chapter 1 of the course book (*Tea*).
3. Your oral expression with respect to the above-mentioned texts, as well as to your opinions on the subject.

TASK 1

- a) **Listen** to the following dialogue, which is related to the text in Chapter 1 of the course book (*Tea*). You can listen to the dialogue twice if necessary.

DIALOGUE UNIT 1))))))

- b) **Talk** about the relationship between Fred and Bet in the dialogue (What kind of relation do you think they have? Why? Which parts or aspects of the dialogue support your answer?) (Maximum: 2 minutes)

Dialogue UNIT 1: TEA (Transcript)

Bet: Oooh lovely...lovely. People talk about the first cigarette of the day. First cup of tea of the day more like. That's the thing for me...

Fred: Yep, there's nothing, nothing that beats a good cup of tea. Nothing.

B: You're right there, Fred. Nothing better. Nothing better than a good cuppa...

F: Ah, and it's good for you too, Bet. Very good for you is tea.

B: Is that right Fred?

F: Yep. I was readin' about it the other day in the paper. You know our Bert always brings the paper home with him?

B: Ah, the paper that's left over after they've... You know... When they've... you know...

F: Ah that's right. When they've... Well anyways it turns out tea stops you getting cancer.

B: Stops you getting cancer? How's that then?

F: Well, apparently, what they did was one of them what they call control experiments. Know what I mean?

B: No, how's that then Fred? Control experiment?

F: Well what you do, you see, is you take 50 white mice and you put 'em in a cage. And then you get another 50 mice and put them in another cage, see?

B: I see... 50 in each cage.

F: Right, and the first lot you only give 'em water to drink, see?

B: I see... just water.

F: But the other lot...

B: The other 50 like in the other cage...

F: That's right... well, you give them tea to drink.

B: How's that then Fred? I mean a mouse can't use a cup and saucer, can he?

F: No, don't be daft... they put the tea jus' like it was water in them little sort of through things what mice drink out of..

B: Oh I see... 'stead of the water they give 'em tea.

F: Right... now you're getting it. Anyways, then they subject 'em all to ultra violet lights...

B: What do they do that for, Fred?

F: It's like the sun, isn't it? It's like sunlight, isn't it? Too much sunlight -too much ultra violet that is -gives you cancer, don't it?

B: I never knew that.

F: Yeah well it does... Anyways, the point is the mice that are drinking the water get more cancer than the mice that are drinking the tea, don't they?

B: Do they?

F: Yeah... and that proves... that PROVES, Bet, that tea stops you getting cancer...

B: Ooh well, have another cup Fred, have another cuppa... Here's to health, eh?

TASK 2

Summarize, in a few sentences, the topic of the text (*Tea*) in Chapter 1 of the course book, providing some information about the tone of the passage and the attitude of the writer (Is the tone ironic / humorous / serious?) (Maximum: 3 minutes).

TASK 3

Talk about your favourite drink. Give reasons for your preference and make any necessary descriptions or recollections (e.g. what it tastes, smells and looks like, what good or bad memories you have about it in your childhood or in the past, etc.) (Maximum: 3 minutes).

BIBLIOGRAFÍA

ALBA JUEZ, L. y CHACÓN BELTRÁN, R. (2007). *A Grammar Companion to Lengua Inglesa I*. Madrid: UNED. [2003]

ANDERSON, T. y G. R. GARRISON (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Octaedro.

ARAGONÉS, M., M. MEDRANO y L. ALBA JUEZ (2007). *Lengua Inglesa I*. Unidad Didáctica. Madrid: UNED. [2003]

COOROUGH, C. et al. (2005). *Multimedia para la web (diseño y creatividad)*. Madrid: Anaya. Anaya multimedia-Anaya interactiva.

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO, MODERN LANGUAGES DIVISION, LEVELS.

[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages)

FURUI, S. (2001). *Digital speech processing, synthesis and recognition*. New York: Marcel Dekker.

GARCÍA, J. (2003). *El e-learning en España: modelos actuales y tendencias d actualización*. Madrid: Fundación Escuela de Organización Industrial.

GARCÍA ARETIO, L. (1999). *La Tutoría en la UNED: Bases y Orientaciones*. Madrid: UNED-IUED.

– (2007a). *¿Educación presencial/no presencial?* Editorial del BENED, noviembre 2007.

– (2007b). *Por qué va ganando la educación a distancia*. Editorial del BENED, julio 2007.

– (2008a). *Evaluación en formatos no presenciales*. Editorial del BENED, enero 2008.

– (2008b). *Pruebas de evaluación*. Editorial del BENED, febrero 2008.

- (2008c). *Algunas técnicas de evaluación*. Editorial del BENED, marzo 2008.
- (2008d). *¿Más caso hoy a la pedagogía?* Editorial del BENED, abril 2008.
- (2008e). *Métodos clásicos para la nueva educación*. Editorial del BENED, mayo 2008.
- (2008f). *Diálogo didáctico mediado*. Editorial del BENED, junio 2008.
- (2008g). *Rasgos de la EaD de siempre*. Editorial del BENED, septiembre de 2008.

GONZALO, J. y F. VERDEJO (2003). “Recuperación y extracción de información”. En Martí, M. A. (coord.). *Tecnologías del lenguaje* (157-192). Barcelona: UOC.

LESSER, B. et al. (2005). *Programming Flash Communication Server*. Farnham: O'Reilly & Associates.

LÓPEZ, E. (2003). *Producción de contenidos para la Red y la tele-formación*. II Congreso de Educación en Internet e Internet en la Educación. Madrid: CNICE, MEC. <http://congresos.cnice.mec.es/ceiie2/>

MALABONGA, V. (1998). “Computers and language testing: The Computerized Oral Proficiency Interview”. *Language Testing Update*, Issue 24, p. 29.

MALABONGA, V. (2000). “Trends in foreign language assessment: The Computerized Oral Proficiency Instrument”. *NCLRC Newsletter* (<http://www.cal.org/nclrc>).

MALABONGA, V. y D. KENYON (1999). “Multimedia computer technology and performance- based language testing: A demonstration of the computerized oral proficiency instrument”. En M. B. Olsen (ed.). *Computer Mediated Language Assessment and Evaluation in Natural Language Processing*. New Brunswick, NJ: Association for Computational Linguistics.

MARTÍ, M. A. (coord.) (2003). *Tecnologías del lenguaje*. Barcelona: Editorial UOC.

MARTÍ, M. A. y J. LLISTERRI (eds.) (2004). *Tecnologías del texto y del habla*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MORENO, A. (1998). *Lingüística computacional: introducción a los modelos simbólicos, estadísticos y biológicos*. Madrid: Síntesis.

RODRÍGUEZ, M. A. (1997). “Introducción a la conversión texto-voz”. *Philologia Hispalensis*, 11, 177-192. Sevilla.

RODRÍGUEZ, H., MARTÍ, M. A. e I. CASTELLÓN (1999). *Formalismes lògics per al tractament del llenguatge natural*. Barcelona: Edicions UPC.

**EDICIONES DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Subdirección General de Documentación y
Publicaciones del Ministerio de Educación**

EDICIONES DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación

El Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria, identificadas por los colores de las páginas internas:

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos de carácter general que realizamos durante el período estival, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Los colores de las páginas internas que identifican cada serie son:

- | | |
|---------------------------|-------------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul claro |
| • Serie “Situación” | Color verde claro |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar, con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada siguiendo la normativa APA.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

• Dirección y coordinación:

Paseo del Prado, 28, 6.^a planta. 28014 Madrid.
Teléfono: 91.506.57.17.

• Suscripciones y distribución:

Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.

• Puntos de venta:

- Ministerio de Educación. C/ Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación. C/ San Agustín, 5, 3.^a planta. 28014 Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte

La dimensión artística y social de la ciudad

La lengua, vehículo cultural multidisciplinar

El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón

Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo

El impacto social de la cultura científica y técnica

Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje

Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras

Didáctica de la Filosofía

Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras

Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social

Las artes plásticas como fundamento de la educación artística

La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea

Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

El pensamiento científico en la sociedad actual

Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes

La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje

El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula

Las lenguas españolas: un enfoque filológico

El espacio geográfico español y su diversidad

Personajes y temáticas en la literatura juvenil

Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida
La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar
La educación artística como instrumento de integración intercultural y social
Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador
El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias
50 años de teatro contemporáneo: temáticas y autores

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos
El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones
Globalización, crisis ambiental y educación
La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención
El número, agente integrador del conocimiento
De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas
Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales
Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO
Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias
Ramón y Cajal y la ciencia española
Usos matemáticos de internet
Química y sociedad, un binomio positivo
La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes
Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física
Del punto a los espacios multidimensionales
Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas
Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico
La bioética en la educación secundaria

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología
Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad
Servicios socioculturales: la cultura del ocio
La transformación industrial en la producción agropecuaria

La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor

Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional

Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad

La experimentación en la enseñanza de las ciencias

Metodología en la enseñanza del Inglés

Destrezas comunicativas en la Lengua Española

Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio

La seducción de la lectura en edades tempranas

Lenguas para abrir camino

Los lenguajes de la expresión

La comunicación literaria en las primeras edades

Los lenguajes de las ciencias

Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria

Números, formas y volúmenes en el entorno del niño

El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura

Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 - 2005)

Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana

Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas

Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias

El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística

Introducción temprana a las TIC: estrategias. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria

Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida

La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria

Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos

La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar

La convivencia en las aulas: problemas y soluciones

La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

La acción tutorial: su concepción y su práctica

Equipos directivos y autonomía de centros

Coeducación y prevención temprana de la violencia de género
El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado
La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria
Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales
Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto
Diagnóstico y educación de los más capaces
Colección Los Reales Sitios:
Palacio Real de Aranjuez
Palacio Real de Madrid
Real Monasterio de La Encarnación
Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas
Palacio Real de La Granja de San Ildefonso
Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>Competencia matemática e interpretación de la realidad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>800 años de Mío Cid: una visión interdisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>El desarrollo del pensamiento científico-técnico en la educación primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La competencia artística: creatividad y apreciación crítica</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales .</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Percepción y expresión en la cultura musical básica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Fuentes de energía para el futuro . .</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Autonomía e iniciativa personal en educación primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Funciones del departamento de orientación</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Autonomía de los centros educativos .</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Dibujo técnico y matemáticas: una consideración interdisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La música como medio de integración y trabajo solidario.</i>	AULAS DE VERANO	Principios

De la educación socioemocional a la educación en valores.

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Situación

Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Situación

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “Las Escuelas Oficiales de Idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa”, que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila, el verano de 2008.

La colección Aulas de Verano tiene su origen en el contenido de las actividades de formación presencial desarrolladas en verano y se divide en cuatro series (las tres primeras de secundaria; la cuarta, de infantil y primaria), que se distinguen por el borde de las páginas del interior:

Humanidades: azul

Ciencias: verde

Técnicas (FP): naranja

Principios: amarillo

La colección conocimiento educativo recoge estudio, congresos y actividades más generales, en tres series:

Didáctica: azul

Situación: verde

Aula Permanente: rojo

ISBN: 978-84-369-4765-6



PVP.: 24,00 € (IVA incluido)



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN