

# *Cuadernos de Rabat nº11*

*Marco común europeo  
de referencia para las lenguas.*



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJERÍA  
DE EDUCACIÓN  
EN RABAT

# Cuadernos de Rabat

## Nº 11

Diciembre 2003

*Consejero de Educación*  
Javier Muñoz Sánchez-Brunete

**EDITA**  
**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES  
EMBAJADA DE ESPAÑA EN RABAT  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

131, Avda. Allal Ben Abdellah. Rabat Marruecos.  
Telf. 037 76 75 58. Fax 037 76 75 57

### **EQUIPO DE REDACCIÓN**

Marta Cerezales Laforet  
Pedro Corral Madariaga  
Alberto García Besada  
Heliodoro Gutiérrez González  
María Josefa Larraz Genovés  
Ángeles Ortega Calvo  
Irene Revilla Castaño  
Elena Rodríguez Halffter  
Teresa Vacas Lobato

### **REALIZACIÓN**

Adam Communication

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL CONTENIDO, CON FINES DIDÁCTICOS,  
CITANDO LA PROCEDENCIA.

DEPÓSITO LEGAL Nº 27/1995  
I.S.S.N. 1113-4690  
N.I.P.O. 176 - 03 - 057 - 0

# ***Cuadernos de Rabat***

## ***n° 11***

### **S U M A R I O**

<b>I.-</b>	Presentación .....	3
<b>II.-</b>	EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA DE LOS IDIOMAS MODERNOS <i>Pedro Corral Madariaga</i> .....	6
<b>III.-</b>	EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS : SUGERENCIAS PARA MARRUECOS. <i>Teresa Vacas e Irene Revilla</i> .....	14
<b>IV.-</b>	CUÉNTAME CÓMO PASÓ... <i>Marta Cerezales Laforet</i> .....	25
<b>V.-</b>	CONSIDERACIONES SOBRE LOS NIVELES EN LAS LLAMADAS LECTURAS GRADUADAS O ADAPTADAS DE LA BIBLIOTECA DIDÁCTICA TRAS EL "MARCO COMÚN EUROPEO" <i>Heliodoro Gutiérrez</i> .....	39
<b>VI.-</b>	EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y LA EVALUACIÓN DE IDIOMAS. <i>Ángeles Ortega Calvo</i> .....	43
<b>VII.-</b>	DESARROLLO CURRICULAR A PARTIR DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA. <i>Elena Rodríguez Halffter</i> .....	49
<b>VIII.-</b>	LA MEDIACIÓN EN EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. <i>María Josefa Larraz Genovés</i> .....	55
<b>IX.-</b>	EL MODELO SEMIÓTICO CÍCLICO Y SU RECORRIDO. ALGUNAS PAUTAS PARA SU TRABAJO EN EL AULA. <i>Alberto García Besada</i> .....	61
<b>X.-</b>	RINCÓN DE RECURSOS EN DIDÁCTICA DE E/LE: QUÉ, CÓMO Y DÓNDE. <i>Irene Revilla</i> .....	67

# Presentación

El presente número de Cuadernos de Rabat tiene un carácter casi monográfico y presenta un dossier sobre el *Marco común europeo de referencia* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Un proyecto de esta envergadura, patrocinado por el Consejo de Europa y que se está difundiendo en más de 47 países no podía dejarnos indiferentes. Dada su trascendencia, las enormes repercusiones que tiene en estos momentos (y que sin duda va a tener en los próximos años) nos ha movido a difundirlo en el ámbito de la enseñanza de español en Marruecos.

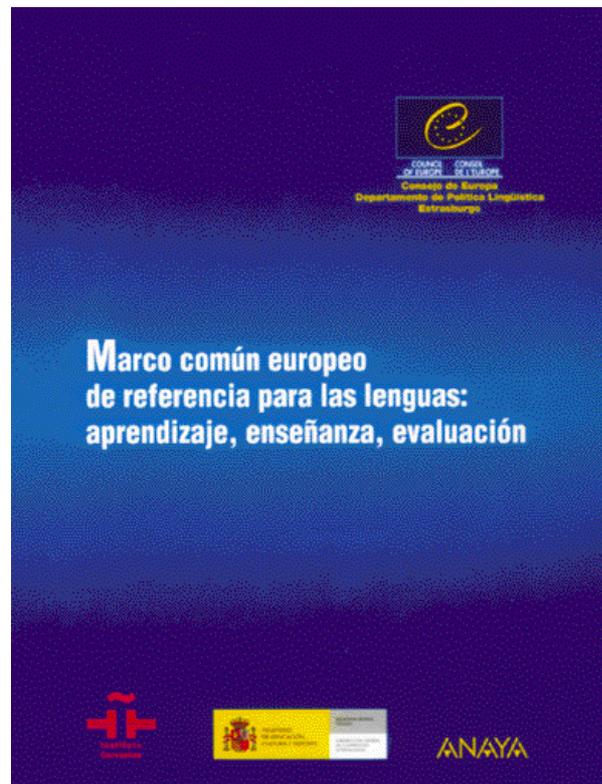
*De distintas maneras se abordan las cuestiones más relevantes vinculadas al desarrollo del Marco. El artículo de Pedro Corral lo sitúa en el contexto del desarrollo de las metodologías de los idiomas modernos en los últimos decenios. Teresa Vacas e Irene Revilla hacen una presentación clara y precisa del Portfolio, un documento que sin duda irá desarrollándose en un futuro muy próximo. Marta Cerezales aborda con detalle el papel de las tareas. El artículo de María Josefa Larraz considera la importancia de la mediación y Heliodoro Gutiérrez aplica el Marco a la comprensión lectora. Finalmente Ángeles Ortega y Elena Rodríguez (muy vinculadas al desarrollo del Marco en España) abordan algo tan crucial como la evaluación y el desarrollo curricular. Concluimos el dossier con una guía de recursos y una completa bibliografía que permitirá profundizar en los desarrollos del mismo. Se incluye además un interesante artículo de Alberto García Besada sobre la aplicación en el aula de un modelo semiótico y una nueva sección de consultas de tipo lingüístico que esperamos que tenga buena acogida.*

*Esperamos que en próximos números podamos reflejar las experiencias de aula que hayan podido suscitar las propuestas que aparecen aquí. Cuadernos de Rabat cumplirá de este modo con su principal objetivo que no es otro sino el de contribuir al enriquecimiento pedagógico y didáctico de todos aquellos que trabajan en la enseñanza del español y al mismo tiempo sea un lugar de encuentro de todos esos profesores .*

**Javier Muñoz Sánchez-Brunete**  
*Consejero de Educación*

# EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA DE LOS IDIOMAS MODERNOS

Pedro Corral Madariaga



Hablar a comienzos del siglo XXI de una didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras (o segundas lenguas o idiomas modernos) equivale a describir la enorme confusión metodológica reinante en este campo; esta confusión es, tal vez, la contrapartida del hecho de que sean estas enseñanzas las que ofrecen el panorama de investigación más rico e interesante dentro del campo de la didáctica general. Tampoco hemos de olvidar que a esta aparente necesidad de experimentar y estar a la última no le son ajenas las motivaciones de mercado donde precisamen-

te la novedad juega un papel decisivo. Como veremos más adelante, el Marco es un intento, si no de poner orden, sí al menos de hacer un balance y establecer una plataforma que permita desarrollos posteriores.

Conocida es la máxima de lo difícil que es adquirir una lengua desconocida a lo largo de la enseñanza obligatoria cuando ésta recibe el trato de asignatura. Quizá sea debido a que los problemas que afectan a la enseñanza de segundas lenguas no sólo tienen que ver con el método didácti-

co, sino también con la propia organización escolar y en general con el papel que desempeña la educación en la sociedad. Estas consideraciones nos alejan del propósito de nuestro artículo, como tampoco es cuestión de traer aquí un tema tan crucial en la enseñanza como es la motivación.

En cualquier caso vivimos unos tiempos en los que nunca como hasta ahora se había sentido una presión social tan grande hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Quizá sea precisamente esta presión más que las innovaciones escolares la que haya hecho cambiar el panorama que presentaban, hasta hace algunos años, las lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza obligatoria.

Hoy en día se discute acerca del momento de introducción de la enseñanza de la lengua extranjera en el currículo y tienen también una cierta difusión las experiencias conocidas con el nombre de "enseñanza precoz" de una segunda lengua. Del mismo modo hay un reconocimiento o consenso casi unánime de la necesidad de introducir especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y especialmente en edades tempranas. Precisamente son estos especialistas quienes están cada vez más implicados en la crítica de los medios disponibles y en la elaboración y producción de materiales adecuados.

## EL PANORAMA INTERNACIONAL

Siempre que se abordan estas cuestiones se reconoce que por debajo de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera hay siempre motivos y finalidades de orden cultural. Lo que sí podemos plantear es el papel de las lenguas en la enseñanza en un mundo globalizado: la adquisición de una lengua ¿ha de tener tan sólo fines instrumentales para facilitar la movilidad y las comunica-

ciones entre los países? es decir ¿le asignamos exclusivamente el papel de una lengua franca? o bien ¿hemos de entender la lengua vinculada a una cultura de la cual es reflejo inseparable?

Desde una perspectiva estrictamente cultural, en el panorama europeo y en general en el internacional todo parece apuntar en los diversos sistemas educativos hacia la opción del plurilingüismo como hecho definitorio. Ello equivale a proponer que los sistemas educativos deben ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de adquirir, como mínimo, dos lenguas extranjeras a lo largo de su escolaridad.

Organizar el sistema educativo de modo que ofrezca efectivamente la posibilidad de adquirir dos lenguas a lo largo de la escolaridad es ya un problema complicado que en la mayoría de los países está lejos de ser resuelto de forma satisfactoria. Aunque todos los países difieren en el tiempo dedicado a cada una de las lenguas extranjeras que enseñan (horas semanales y años de escolaridad) y en el abanico de lenguas entre las que pueden escoger existe un punto en el que parece haber una total unanimidad: en todos los países existe una insatisfacción generalizada con los resultados obtenidos con estas enseñanzas. Así, en la mayoría de los países europeos, la proporción de estudiantes que al ingresar en la Universidad son capaces de utilizar, no ya dos, sino siquiera una lengua extranjera de las que ha estudiado, es muy pequeña y no parece guardar relación con el tiempo y esfuerzos dedicados. Una comprobación complementaria de la pobreza de estos resultados lo constituye la abundancia de centros, privados o públicos, dedicados a la enseñanza de lenguas a adultos en todos los países; por no hablar de la interminable relación de cursos de verano.

## LA ENSEÑANZA PRECOZ

La respuesta a esta insatisfacción parece que sólo puede ser la introducción más temprana de la lengua extranjera; tan temprana que incluso pueda colocarse antes del comienzo de la escolaridad en sentido estricto, o sea, en la etapa preescolar. De hecho eso era lo que hacían las familias aristocráticas de otros siglos cuando disponían de institutrices francesas o inglesas.

Son los llamados métodos de "inmersión" que resultan más fáciles de realizar en el parvulario que en ninguna otra etapa de la vida escolar. El método comunicativo del que hablaremos más adelante, que liga la expresión verbal con la acción y con el diálogo referido a la acción encuentra en el parvulario su modo más natural de aplicación. Experiencias diversas han demostrado que los niños en el parvulario logran la competencia para comunicarse en una lengua extranjera aparentemente sin esfuerzo. Los problemas y dificultades surgen en la etapa siguiente, cuando comienza la escolaridad normal y la lengua extranjera se convierte en una asignatura al lado de las demás. Incluso si en su clase el profesor se esfuerza en adoptar un enfoque comunicativo, la comunicación que se establece es en buena parte ilusoria y desconectada de la realidad.

La organización escolar basada en el sistema de clase de "maestro único" para los primeros años de escolaridad añade una dificultad suplementaria pues difícilmente los maestros con una competencia general en el idioma extranjero que enseñan están en condiciones de enseñar una lengua a través del uso. Estas dificultades explican el hecho, a primera vista sorprendente, de que, a pesar de los éxitos cosechados en los ensayos parvularios, en muy pocos países se ha conseguido establecer un sistema continuado

de enseñanza de una lengua extranjera en continuidad con el parvulario y desde el comienzo de la escolaridad.

Otra manera de reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras para conseguir mejores resultados consiste en utilizar lo más pronto posible la lengua extranjera como lengua de enseñanza de una asignatura "normal", por ejemplo "geografía"; de este modo la lengua extranjera se convierte en un auténtico medio de comunicación. Es una medida que se ha implantado en comunidades bilingües y que el propio Parlamento europeo en una de sus frecuentes resoluciones en favor de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recomendado, pero que dista de haberse generalizado salvo en colegios privados que hacen de la enseñanza del inglés su principal reclamo.

## BREVE REVISIÓN HISTÓRICA

Cualquier profesor que lleve algunos años dedicado a la enseñanza de idiomas ha visto desfilar un cambio constante de metodologías y de técnicas de enseñanza. Algunos han sido realmente muy aparatosos, como la introducción de los métodos audiovisuales o la moda de los laboratorios de idiomas; todos ellos han quedado reducidos, al cabo de un tiempo, a proporciones muy modestas y a aplicaciones muy concretas pero han contribuido al clima de confusión al que antes nos referíamos.

Sin embargo mucho más notable que todos los cambios basados en disponibilidades técnicas ha sido la tendencia creciente a fundamentar las innovaciones metodológicas en los progresos de la psicología del aprendizaje y de la lingüística. Esta tendencia que comenzó en la enseñanza de idiomas se ha generalizado hoy en día en todas las

disciplinas. En realidad esta tendencia no es nada nueva y se remonta al desarrollo mismo de la Psicología como ciencia a lo largo del siglo XX. Así pues, si tomamos la psicología como el modelo de enseñanza de los aprendizajes nos hallamos ante dos paradigmas.

El primero es el paradigma conductista (o modelo de aprendizaje conductista) cuya figura más representativa es Skinner y que lógicamente integraba en sus aplicaciones el estructuralismo lingüístico de Bloomfield (también de corte conductista). Encontramos métodos más o menos conocidos como "The Oral Approach" y el "First British Situational Approach". En la actualidad este modelo de enseñanza tiene escasa vigencia y pervive en algún libro de texto.

Por otro lado tenemos el paradigma innatista en el que se cruzan las teorías del aprendizaje cognitivistas de Piaget y la lingüística generativo-transformacional. Aquí nos encontramos con métodos como el "Silent way", el "Community Language Learning", el "Total Physical response", el curioso método de "Suggestopedia", "The Natural Approach"...

Todos estos métodos basados estrictamente en teorías lingüísticas o psicológicas acostumbran a ser unilaterales, lo que explica su escasa duración. En general los profesionales de la enseñanza acostumbran, con muy buen sentido, preferir métodos más bien eclécticos. Tampoco podemos olvidar que la presión social hacia el aprendizaje de otras lenguas ha provocado la aparición de un "mercado de la enseñanza" floreciente y con grandes implicaciones económicas en el que la novedad juega un papel importante. Un mercado que primordialmente tiene como objetivo el material didáctico de todo tipo pero que de alguna manera incluye la investigación y que permite explicar la actual

inflación de publicaciones.

### EL ENFOQUE COMUNICATIVO

De todos los métodos a los que nos hemos referido anteriormente se descuelga en los años setenta el enfoque comunicativo. Este método ha supuesto un cambio de orientación en la fundamentación teórica y en la realización práctica de la enseñanza de lenguas a pesar de la multitud de variantes con que se presenta y las disputas entre partidarios de métodos no tan diversos para constituir un enfoque común sólidamente establecido y que parece se mantendrá durante algún tiempo.

La expresión "enfoque comunicativo" surge, como ya se ha dicho en los años setenta y se populariza a partir del proyecto "Langues vivantes" patrocinado, como el Marco por el Consejo de Europa. Su éxito fue inmediato y en seguida aparecieron distintas versiones para las distintas lenguas. También se conocía por el "nivel umbral" o "nivel dintel" (traducción del francés "seuil").

En los años ochenta se produjo un auténtico "boom" comunicativo que se reflejó en los libros de texto, las programaciones y los diseños curriculares en general. De la confusión que también ha generado este término nos da una pista el hecho de que la orientación conductista también se reclamara como creadora de un método comunicativo. A pesar de ello podemos establecer unos rasgos comunes.

-En general la enseñanza está dirigida al dominio del uso del lenguaje, es decir, el aprendiz debe utilizar la lengua en situaciones de uso.

-La didáctica está centrada en la actividad del alumnado y en el diálogo comunicativo.

-Hay por ello una preocupación por el desarrollo paralelo de las diferentes destrezas lingüísticas que posibilitan la comunicación.

-Se establece así como principal meta la competencia comunicativa del aprendiz entendida como la capacidad de usar dicha lengua para expresar una serie de nociones y funciones de comunicación. -Los términos concretos se determinarán en función de las necesidades de uso de cada grupo de aprendices.

-La metodología aplicada se centrará en fomentar procesos "analíticos" de asimilación.

-Predominan los enfoques globalistas distribuidos en bloques naturales completos dotados de una unidad de sentido.

-Presenta un currículo nocional-funcional que parte de contextos verbales comunicativos para llegar a aislar los elementos estructurales del lenguaje de acuerdo con un orden determinado.

Estos son los rasgos que pueden definir de forma general el enfoque comunicativo y representan su principal novedad. Sin embargo ello no era obstáculo para que se utilizara un instrumento pedagógico tan tradicional como el análisis estructural de los contenidos lingüísticos.

En los años noventa el enfoque comunicativo se ve sometido a un proceso de críticas. Críticas que han llevado a nuevas formulaciones y que insisten en los aspectos funcionales del lenguaje. El enfoque más radical se basaba exclusivamente en la comunicación y renuncia a todo análisis estructural sistemático. Es éste el tan traído y llevado "enfoque por tareas" que no es en realidad sino un enfoque comunicativo radical aplicado hasta sus últimas consecuencias. Al igual que ocurría con el "enfoque comunicativo" tampoco aquí encontramos un panorama uniforme y son muchas y variadas las propuestas. Entre ellas descuellan el "Bangalore Projet", el "Strategic Intervention" de Di Pietro y el que ha alcanzado una mayor repercusión: el enfoque natural de Krashen. Es éste último quien ha aportado la fundamentación teórica más sistemática que por supuesto también ha

generado sus críticas. El principio fundamental en el que se basa Krashen es el de que la enseñanza de una lengua ha de limitarse a facilitar su adquisición espontánea. Es su famosa metáfora de que el lenguaje crece al igual que a los pájaros les crecen las alas.

El "enfoque por tareas" supone en definitiva un nuevo cambio de énfasis del discurso hacia la psicología del aprendizaje y la metodología del aula a fin de buscar en ellas la nueva unidad de organización de los diseños de instrucción. Se adopta así un concepto ampliado de competencia comunicativa que va más allá del simple dominio de aspectos comunicativos para incluir componentes referenciales o sociolingüísticos, retóricos, socioculturales, etc. Este concepto ampliado de competencia hace que desempeñe un papel central el análisis de los mecanismos mentales. Por otro lado, se integran en un conjunto indisoluble los contenidos, la metodología del aprendizaje y sobre todo la omnipresente evaluación. Por último, y de ahí el nombre que recibe, la "tarea" se configura como la unidad de organización curricular y de análisis del diseño. Como vemos, el enfoque por tareas predica un uso instrumental que va más allá del mero análisis formal.

El "enfoque de proyectos" (como también se le conoce) se ha integrado de forma particularmente adecuada en el desarrollo de experiencias de innovación pedagógica que promueven las reformas educativas. A pesar de ello se enfrentaba a dificultades notables como son la ruptura con la práctica cotidiana que supone, el necesario dominio de un elevado nivel técnico, la redistribución de los papeles asignados a profesores y alumnos y las múltiples novedades en el terreno práctico; algo que desarrolla de manera específica el aprendizaje cooperativo. Estas eran las contrapartidas de unos planteamientos excesivamente unilaterales y dominados por la psicología. En cualquier

caso se abrieron unas posibilidades apasionantes de experimentación en el aula desconocidas hasta el momento y que aún distan mucho de haber concluido.

Sin agotar el repertorio de tendencias nos referiremos al aprendizaje intercultural y al autónomo. El aprendizaje intercultural se centra en algo que por obvio había sido descuidado: la competencia intercultural. Este enfoque aparece como respuesta al desafío que supone atender a diversidades tan heterogéneas en las escuelas europeas donde confluyen culturas muy diversas; también es la consecuencia lógica en la educación de un mundo cada vez más globalizado. Se consideran aquí tres factores esenciales: el afectivo, el cognoscitivo y el de conducta comunicativa. Aprender una lengua supone mucho más que adquirir una gramática, o que incluso una competencia comunicativa. Supone sobre todo aceptar otra lengua con la normalidad con la que consideramos la propia y evitar exotismos tan frecuentes en los manuales escolares, idealizaciones o minusvaloraciones. En cualquier caso este enfoque no supone ninguna negación de los anteriores sino más bien una cuestión de énfasis y en cierta manera recupera el tema del llamado "currículum oculto".

El aprendizaje autónomo como una derivación del enfoque por tareas ha alcanzado un desarrollo notable en la llamada enseñanza on line. Plantea el desarrollo de un entorno en el que el aprendiz asuma cada vez una mayor responsabilidad en la gestión de su propio aprendizaje: aquí se incluyen los objetivos, plazos, estrategias, interacción, participación en grupos de trabajo, etc y por supuesto la evaluación: El tutor desempeña una función meramente asesora sobre cómo tomar las mejores decisiones o superar los obstáculos.

Podemos concluir esta somera revisión antes de pasar a examinar el *Marco de referencia*; pero, en

cualquier caso, no está de más insistir en el hecho de que el enfoque comunicativo sigue vigente en lo sustancial; en general las distintas propuestas no hacen sino subrayar o desarrollar algo que ya está implícito en otras. Podemos hablar por lo tanto de distintos marcos de acción diferentes en las dimensiones y los elementos destacado pero que en cualquier caso se engloban en el marco comunicativo.

### **MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO**

Si antes hablamos de la confusión reinante en la metodología de idiomas modernos el *Marco común de referencia para las lenguas* (en adelante *Marco de referencia*) supone un intento de poner orden, claridad y coherencia en dicha confusión. El *Marco* es el fruto de más de diez años de trabajo e investigación en campos tan aparentemente diversos como la lingüística aplicada y la pedagogía. Un proyecto de estas características sólo ha sido posible con el respaldo del Consejo de Europa, y junto con el Portfolio Europeo de las Lenguas, constituyen la plasmación de los objetivos de política lingüística de dicho Consejo. Entre dichos objetivos destacamos potenciar el plurilingüismo, facilitar el intercambio de ideas y la movilidad de los ciudadanos, proteger y desarrollar la herencia cultural dentro de la diversidad de Europa y finalmente, y éste es el punto que más nos interesa, desarrollar una enseñanza de las lenguas basado en principios comunes.

Como ya decíamos, el *Marco de referencia* no es propiamente una corriente metodológica nueva, sino más bien, el intento de organizar buena parte de las corrientes que derivaban del enfoque comunicativo. Va dirigido especialmente a los profesionales de las lenguas modernas y, siendo un documento abierto, propone una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En definitiva, se trata de una propuesta riguro-

sa que establece una base común de desarrollo curricular y que permite a los profesionales elaborar programas, exámenes y criterios de evaluación. El fin último será facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos tanto en el ámbito educativo como en el profesional y por supuesto mejorar la calidad educativa con una visión integradora.

### **NIVELES COMUNES**

Uno de los escasos elementos de consenso en las múltiples teorías curriculares es la consideración de la evaluación como el aspecto más deter-

minante de todo el proceso educativo; dicho en otras palabras, la evaluación es el factor curricular que condiciona todos los demás. No hay cambio posible en educación que no la tenga en cuenta. No es de extrañar, por ello, que el aspecto que más proyección ha tenido dentro del *Marco* han sido los niveles comunes de referencia.

De cara a sentar las bases de un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones homologables ente sí, se han establecido tres niveles básicos (A,B,C) que se corresponden con los tradicionales inicial, intermedio y avanzado. Se dividen a su vez en los siguientes niveles que solamente

- |   |  |
|---|--|
| g | A1 o también denominado "Acceso"                   |
| g | A2 o también denominado "Plataforma"               |
| g | B1 o también denominado "Umbral"                   |
| g | B2 o también denominado "Avanzado"                 |
| g | C1 o también denominado "Dominio operativo eficaz" |
| g | C2 o también denominado "Maestría"                 |

enunciamos dado que más adelante se desarrollarán de manera más exhaustiva.

La descripción de estos niveles se aborda desde un punto de vista de competencia comunicativa y están planteados en forma de escalas de descriptores, de manera que los objetivos educativos están descritos en términos de capacidades. Dado el carácter central de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es exagerado afirmar que la descripción de los niveles de referencia constituyen el núcleo organizativo de toda la propuesta del *Marco*.

### **USO DE LA LENGUA Y LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO**

Otra propuesta que complementa los niveles de referencia, es la que plantea una terminología compartida, y por lo tanto, una base común de comparación en los objetivos, los contenidos y la

metodología. Dicha terminología común, si no queremos que sea una mera cuestión nominalista, debe ser la proyección de unos principios comunes en la enseñanza de cualquier lengua. Los parámetros que ofrece el *Marco* son:

- El contexto de uso
- Las actividades comunicativas (en las que se incluyen las cuatro destrezas y conceptos como interacción y mediación)
- Las estrategias
- Las competencias (generales o comunicativas)
- Los procesos comunicativos
- Los textos
- Las tareas

### **METODOLOGÍA DEL MARCO**

Tampoco resulta extraño que el *Marco* haya

retomado el término “tarea” aunque en un sentido no tan radical como el empleado por Nunan; aquí, las tareas se consideran las acciones que realiza el individuo de forma intencionada y que movilizan de forma estratégica sus competencias, entendidas como conocimientos, capacidades y destrezas para conseguir unos resultados concretos. Para realizar una “tarea” el usuario tiene que ejecutar actividades lingüísticas de carácter comunicativo y poner en práctica estrategias de comunicación que se correspondan con dichas actividades. El *Marco* entra en cierto detalle a la hora de especificar dichas actividades, describe los conocimientos, las habilidades y destrezas

necesarias para actuar de la manera más eficaz (es decir, las competencias).

### ***DIVERSIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y PLURILINGÜISMO***

En el capítulo ocho se plantea el concepto ya generalizado *Long Life Learning Language* y da especial relevancia a la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje. Este apartado desarrolla las propuestas de política lingüística del *Marco* y del propio Consejo de Europa. En definitiva, el documento se constituye en un auténtico adalid del plurilingüismo y del pluriculturalismo como un elemento de cohesión de la ciudadanía a través de

# EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: SUGERENCIAS PARA MARRUECOS.

Teresa Vacas e Irene Revilla

## 1. Presentación

Uno de los proyectos actuales promovidos por el Consejo de Europa para la protección y la difusión de las lenguas europeas es el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) cuya base es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Al igual que dicho proyecto, el PEL se inscribe dentro del aprendizaje de las lenguas concebido desde una perspectiva plurilingüe, y en este sentido el PEL tiene en cuenta las lenguas de Europa y las lenguas de los inmigrantes residentes en el ámbito europeo.

Se trata de un instrumento de carácter pedagógico dirigido al aprendiz con el doble objetivo de favorecer el aprendizaje de las lenguas mediante el desarrollo de su autonomía, por un lado, y por otro, hacer constar los saberes y aprendizajes en torno a las lenguas realizados por el alumno dentro y fuera del sistema escolar<sup>1</sup>.

El proyecto del *Portfolio Europeo de las Lenguas* fue puesto en marcha en fase experimental en 2001 por diferentes equipos de profesores-investigadores, con el fin de testar dicho instrumento y validarlo para su posterior generalización en Europa. En el caso de España, el PEL ha finalizado la fase experimental y será

puesto a disposición de la comunidad educativa de forma generalizada en 2004, mediante la publicación y difusión de los materiales definitivos, y la realización de jornadas de formación del profesorado.

## 2. Objetivos y estructura del PEL

Los destinatarios del Portfolio –como herramienta de enseñanza/aprendizaje de las lenguas– son en primer lugar los aprendices, y en segundo lugar, la comunidad en que éstos se insertan: profesores, centro educativo, familia y centros de trabajo.

El objetivo fundamental del PEL es el desarrollo de la conciencia de aprendizaje en los alumnos y las alumnas para que puedan participar de forma autónoma y responsable en la gestión y orientación del propio aprendizaje, tanto de las lenguas del currículo escolar institucional (L1 y L2 obligatorias, y/o lenguas optativas), como de otras lenguas.

El PEL es un instrumento de evaluación, autoevaluación y recogida de datos que registra el aprendizaje de las lenguas a lo largo de la vida de forma homogénea y transparente; además, se reconoce internacionalmente, ya que su estructura y su sistema de referencia son comunes a los diferentes países miembros del Consejo de Europa.

<sup>1</sup> La palabra portfolio procede del italiano y, desde la antigüedad, la utilizan los pintores para designar la carpeta en la que colocan sus mejores dibujos para mostrarlos a posibles clientes.

El Portfolio consta de tres partes bien diferenciadas:

**1. El pasaporte lingüístico** recoge las acreditaciones y competencias lingüísticas (oficiales o no) reconocidas internacionalmente.

**2. La biografía lingüística y cultural** en la que los aprendices describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas.

**3. El dossier** en el que pueden incluir trabajos personales como muestras del progreso y el desarrollo del aprendizaje de las lenguas, además de los certificados y los diplomas.

Estos tres componentes del PEL se interrelacionan para proporcionar a los aprendices una mayor motivación en el aprendizaje mediante el reconocimiento de su trabajo y los saberes adquiridos a lo largo de su vida escolar y personal, a la vez que dan constancia de sus competencias lingüísticas y culturales a la hora de cambio de estudios, búsqueda de trabajo, etc. dentro y fuera del país.

### **3. Tipos de Portfolio**

En cuanto a los tipos de PEL acordes a las diferentes etapas educativas, cada país establece los que considera convenientes, si bien la mayoría adopta tres tipos. En el caso concreto de España, se han establecido cuatro Portfolios diferentes, correspondientes a los distintos tramos de edad y necesidades educativas del aprendiz.

- El primer nivel está dedicado a niños y niñas entre 3 y 8 años, y pretende desarrollar en éstos la sensibilización al plurilingüismo a partir de activi-

dades lúdicas que fomenten actitudes positivas hacia la diversidad de las lenguas y las culturas.

- El segundo nivel está orientado a alumnos y alumnas de 8 a 12 años con tareas que tienen en cuenta la importancia de una iniciación integradora a la lectoescritura, desarrollando fundamentalmente actividades de comprensión en la(s) lengua(s) meta, adaptadas a su edad y conocimientos.

- En el tercer nivel se inscribe el Portfolio para adolescentes (alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato), fomentando la reflexión sobre la propia identidad, los gustos y las aptitudes en torno a las lenguas propias y extranjeras.

- Finalmente, el Portfolio para personas adultas está diseñado como un documento flexible dirigido a cualquier hablante, lengua, cultura o nivel sociocultural, sin ser necesario un entrenamiento específico previo.

### **4. Niveles de competencia lingüística del Portfolio y escalas de autoevaluación en las diferentes destrezas:**

A continuación presentamos las tablas de niveles de competencia y escalas de autoevaluación para el PEL que el Ministerio de Educación español publica en página web<sup>2</sup>. Estas tablas han sido elaboradas a partir del Marco Común de Referencia y orientan tanto a aprendices como a profesores en la realización del Portfolio.

Las tablas 2, 3 y 4 recogen los descriptores de las escalas de autoevaluación que el MCER presenta en las cinco destrezas lingüísticas que establece: comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

<sup>2</sup> [http://aplicaciones.mec.es/programas\\_europeos/](http://aplicaciones.mec.es/programas_europeos/). Más información en la página web de la División de Lenguas Modernas: <http://culture.coe.int/portfolio>. Véase anexo al final del artículo.

**Tabla 1**

Niveles de Competencia Lingüística del Portfolio									
<p>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público. En la edición española del MCER (traducida por el Instituto Cervantes) se dividen de la siguiente forma:</p>									
<b>C = Usuario Competente</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>C2</b></td> <td><b>(Maestría)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p><b>El usuario competente: C2.</b> "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.</p> </td> </tr> <tr> <td><b>C1</b></td> <td><b>(Dominio Operativo Eficaz)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p><b>El usuario competente: C1.</b> "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)</p> </td> </tr> </table>	<b>C2</b>	<b>(Maestría)</b>	<p><b>El usuario competente: C2.</b> "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.</p>		<b>C1</b>	<b>(Dominio Operativo Eficaz)</b>	<p><b>El usuario competente: C1.</b> "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)</p>	
	<b>C2</b>	<b>(Maestría)</b>							
<p><b>El usuario competente: C2.</b> "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.</p>									
<b>C1</b>	<b>(Dominio Operativo Eficaz)</b>								
<p><b>El usuario competente: C1.</b> "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)</p>									
<b>B = Usuario Independiente</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>B2</b></td> <td><b>(Avanzado)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p><b>El usuario independiente: B2.</b> 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. (Tradicionalmente, nivel avanzado)</p> </td> </tr> <tr> <td><b>B1</b></td> <td><b>(Umbral)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p><b>El usuario independiente: B1.</b> Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio. (Tradicionalmente, nivel medio)</p> </td> </tr> </table>	<b>B2</b>	<b>(Avanzado)</b>	<p><b>El usuario independiente: B2.</b> 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. (Tradicionalmente, nivel avanzado)</p>		<b>B1</b>	<b>(Umbral)</b>	<p><b>El usuario independiente: B1.</b> Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio. (Tradicionalmente, nivel medio)</p>	
	<b>B2</b>	<b>(Avanzado)</b>							
<p><b>El usuario independiente: B2.</b> 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. (Tradicionalmente, nivel avanzado)</p>									
<b>B1</b>	<b>(Umbral)</b>								
<p><b>El usuario independiente: B1.</b> Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio. (Tradicionalmente, nivel medio)</p>									
<b>A = Usuario Básico</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>A2</b></td> <td><b>(Plataforma)</b></td> </tr> <tr> <td><b>A1</b></td> <td><b>(Acceso)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p><b>El usuario básico: A1 y A2.</b> La persona capaz de comunicarse a nivel elemental, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.</p> </td> </tr> </table>	<b>A2</b>	<b>(Plataforma)</b>	<b>A1</b>	<b>(Acceso)</b>	<p><b>El usuario básico: A1 y A2.</b> La persona capaz de comunicarse a nivel elemental, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.</p>			
	<b>A2</b>	<b>(Plataforma)</b>							
<b>A1</b>	<b>(Acceso)</b>								
<p><b>El usuario básico: A1 y A2.</b> La persona capaz de comunicarse a nivel elemental, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.</p>									

**Tabla 2**

COMPRENDER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despaacio y con claridad.	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).</p> <p>Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

**Tabla 3**

HABLAR	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

**Tabla 4**

ESCRIBIR	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

**5. Un Portfolio a la medida de los alumnos y alumnas marroquíes de secundaria, aprendices de Español como Lengua Extranjera.**

A la hora de diseñar un Portfolio para los aprendices marroquíes de español, en el tramo educativo de la Enseñanza Secundaria, se han de tener en cuenta las características del contexto de enseñanza / aprendizaje en que se va a utilizar dicho documento, ya que como dice Cassany “no existe un único enfoque para implementar el PEL en el aula, sino tantos como contextos, aprendices y propósitos” (Cassany 2002, p.18)

Así, de entrada, se ha de tener en cuenta la situación sociolingüística y cultural del centro de enseñanza, y las características y necesidades concretas del grupo de alumnos y alumnas a quienes se dirige el PEL.

Refiriéndonos al caso concreto de Marruecos es ineludible la consideración de la diversidad y riqueza lingüística de los diferentes contextos en que se pueda implementar el PEL; por otro lado, un Portfolio dirigido a los jóvenes de un instituto de una ciudad cosmopolita como Tánger, por ejemplo, es probable que no responda de igual forma a las necesidades educativas de los alumnos de otro instituto situado en una ciudad del sur del país o en una zona rural.

De igual forma, si, debido a la orientación pedagógica del centro, una clase ya ha sido suficientemente entrenada en el desarrollo de la autonomía del aprendiz en la búsqueda y gestión de la información, la utilización del Portfolio en el aula pondrá el énfasis en otros aspectos de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas estudiadas y las culturas que vehiculan.

Desde nuestro punto de vista, un objetivo fundamental del Portfolio en las clases de lenguas extranjeras de la Enseñanza Secundaria en Marruecos sería el desarrollo de la *conciencia lingüística* en los aprendices adolescentes. Así, hacemos hincapié en una de las finalidades del Portfolio en esta franja de edad –a la que nos hemos referido con anterioridad hablando del PEL español–, concretamente la que va dirigida a fomentar la reflexión sobre la propia identidad.

En cuanto a la noción de conciencia lingüística existen dos interpretaciones diferentes: la que entiende “conciencia” como una parte integrante del proceso de aprendizaje, por tanto en un sentido amplio, y la que entiende “conciencia lingüística” en un sentido más restringido, como focalización en el sistema formal de la lengua. Actualmente, autores de diversos trabajos en didáctica de las lenguas primeras y segundas abogan por una concepción de la conciencia lingüística definida como “*conocimiento explícito sobre el lenguaje, percepción consciente y sensibilidad en el aprendizaje, enseñanza y uso de la lengua*” (C. James 2002, p.26).

Para Van Lier (1996), uno de los ideólogos de la conciencia lingüística (*Language Awareness*) este concepto no se puede dissociar del de “autonomía” ni del de “autenticidad”, conceptos que, desde la perspectiva del autor, hacen referencia a la necesidad de que el aprendiz entienda y acepte su rol como tal, y eso solo es posible si es consciente de lo que hace.

Así pues, la concienciación del aprendiz marroquí –como perteneciente a una comunidad pluri-lingüe– puede suponer un aumento en su autoestima como hablante, a la vez que le procura mayor motivación en el aprendizaje de nuevas lenguas, y mayor competencia a partir de la consolidación de los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos previamente.

## 6. Un ejemplo práctico

En las dos páginas siguientes presentamos un ejemplo práctico sobre la aplicación del Portfolio de las Lenguas en una clase de Español como Lengua Extranjera en el inicio del Bachillerato, es decir, en el Tronco Común.

## 7. Periodicidad.

El trabajo con el PEL se realiza periódicamente según los objetivos del mismo y la situación específica de los aprendices. En el caso concreto del portfolio que proponemos, al ir dirigido al curso de TC, es decir, primer año de Español LE, sugerimos una posible temporización si bien, ésta debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a la situación.

### Primer trimestre:

- Dos sesiones iniciales de introducción del PEL en el primer trimestre del curso escolar; se trataría de trabajar tareas de introducción del PEL que permitan a los alumnos familiarizarse con la terminología del mismo, por un lado, y por otro, tareas dirigidas a sensibilizar al aprendiz con el significado y la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística. Reflexión sobre el repertorio lingüístico propio y las variedades lingüísticas de las lenguas que se hablan (ver ejemplo concreto más arriba).

- Una sesión al final del trimestre para que el alumno pueda autoevaluarse siguiendo los parámetros del portfolio, y el profesor pueda ver si funciona la puesta en marcha del mismo.

## PORTFOLIO DE LENGUA ESPAÑOLA

### Curso de Tronco Común

Este portfolio es para ti

Nombre \_\_\_\_\_

Se compone de tres partes:

- el pasaporte
- la biografía lingüística;
- el dossier.

En el **pasaporte** ofreces una visión general de tus competencias en lenguas y de tus contactos con las diversas culturas.

En la **biografía** reflexionas sobre la manera cómo has aprendido las lenguas que conoces y los progresos que pretendes realizar en ellas, así como la forma de mejorar tus contactos con otras lenguas y culturas.

En el **dossier** colocas los documentos escritos u orales que prueban las competencias que has adquirido en lenguas, así como los que testifican tus contactos con diversas culturas.

### 1ª parte

#### Mi pasaporte

En esta parte anotas:

- las diferentes lenguas que conoces
- el nivel alcanzado en esas lenguas

#### Las lenguas que conozco

Mi lengua materna y las otras lenguas que he aprendido o que aprendo en la escuela y fuera de la escuela: (primero, señala tu lengua materna, y luego ves anotando junto a cada lengua los años de aprendizaje; especifica si la has aprendido en la escuela o fuera)

##### - Lengua Árabe:

Árabe clásico .....

Árabe dialectal-Darija .....

##### - Lengua Tamazigh:

Tarifit .....

Tamazigh .....

Tachalhit .....

- Lengua Francesa: .....

- Lengua Inglesa: .....

- Lengua Española: .....

- Otras lenguas: \_\_\_\_\_

#### Nivel alcanzado en las lenguas que conozco:

(anota los diplomas y cursos realizados; igualmente señala el nivel de competencias alcanzado en las diferentes destrezas guiándote por las tablas de autoevaluación)

Lengua .....

Lengua .....

Lengua .....

Lengua .....

**2ª parte**

**Mi biografía lingüística:**

En esta parte vas a hablar de tus contactos con las diferentes lenguas y culturas. Para ayudarte a reflexionar sobre tu propia identidad como hablante, vas a iniciar tu historia a partir de la(s) lengua(s) de tu familia.

**Las lenguas de mi familia** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Mi biografía lingüística:**

Para aprender eficazmente una lengua, es importante:

- que sepas lo que deseas ser capaz de hacer en esa lengua
- que te preguntes cómo conseguirlo
- que sepas cómo aprendes más fácilmente
- que aproveches todas las ocasiones de posibles "contactos" con dicha lengua y las personas que la hablan

Tu biografía lingüística te ayudará en todo ello.

Cómo aprendo otra lengua:

1. Las actividades que mejor me ayudan a ... (hablar, redactar, comprender cuando leo o escucho, ...) \_\_\_\_\_
2. Las actividades que me gustan más ... \_\_\_\_\_
3. Retengo con mayor facilidad lo que intento aprender si ... \_\_\_\_\_

Deseo mejorar o saber más en: \_\_\_\_\_  
 (anota la lengua y lo que quieres aprender a hacer mejor)

¿Cómo hacer para ser más competente? \_\_\_\_\_  
 (esto puede variar de una lengua a otra)

**Mis contactos con otras lenguas y culturas**

Intenta reconstruir tu historia lingüística ayudándote de los datos que has recogido en tu pasaporte. Precisa la lengua, las actividades, la duración, la frecuencia, ... Igualmente, habla de tus contactos con las personas de otras lenguas y culturas y de lo que te han aportado (familiares, amigos, colegas, vecinos, ...)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3ª parte**

**Mi dossier**

Debes empezar el dossier haciendo la lista de los diplomas y certificados relativos a las lenguas que has obtenido a lo largo de tus estudios, tanto en la escuela, como en los cursillos de vacaciones u otros; incluye también en la lista los informes de los profesores.

Después, irás recogiendo poco a poco muestras relevantes de tu aprendizaje en español.

**La primera parte de mi dossier contiene:**

(esta parte, debidamente puesta al día, te servirá después en la redacción de tu currículum vitae)

Certificado	Lengua	Fecha
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

**La segunda parte de mi dossier contiene:**

(lista de documentos significativos ilustrando lo que soy capaz de hacer en las diferentes lenguas: trabajos personales o en grupo, textos escritos o grabaciones)

Trabajo	Lengua	Fecha
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

**Segundo y tercer trimestres:**

- Las sesiones iniciales dependerían de las necesidades y/o dificultades observadas a lo largo del primer trimestre.

- Las sesiones finales serían en ambos trimestres de autoevaluación con la finalidad de reforzar uno de los objetivos del PEL, el de responsabilizar al aprendiz de la gestión de su propio aprendizaje. Además al finalizar el curso proponemos

una sesión de coevaluación (alumnos/alumnos, alumnos/profesor) para valorar el funcionamiento y ventajas de la experiencia educativa.

**8. Conclusión**

Antes de concluir, nos parece necesario exponer algunas reservas al PEL que tanto profesores como alumnos han expresado en la fase de experimentación del mismo.

Como señala Gilbert De Samblanc, coordinador del proyecto Portfolio en la Comunidad francófona de Bélgica –modelo que nos ha orientado en este trabajo–, se han detectado algunos problemas a la hora de poner en práctica el PEL: tanto profesores como alumnos encuentran a veces dificultades en la terminología, esto es, los conceptos y nociones que aparecen en el documento no siempre están claros. Por otra parte, el PEL puede suponer cierto cansancio, pues los alumnos deben rellenar un documento escrito bastante amplio, además la biografía ha de redactarse al día y el dossier es una tarea a largo plazo.

En cuanto a los profesores, la introducción del PEL en la clase de lengua puede verse como una carga más, añadida a las múltiples tareas de su ejercicio docente; así, se estima necesaria una formación previa antes de la implantación del PEL, sobre todo, en los centros cuyo currículo pedagógico no incluya proyectos o experiencias didácticas orientadas al desarrollo de la autonomía del aprendiz. Por otro lado, tal vez sea conveniente simplificar la terminología del Portfolio para facilitar la comprensión de su *significado* último, tanto a enseñantes como a aprendices.

Aun teniendo en cuenta estas reservas, los informes elaborados por los equipos que han experimentado el PEL consideran positivos los resultados obtenidos y coinciden en resaltar la conveniencia de utilizar un instrumento pedagógico de estas características de forma generalizada en los diferentes países y en los distintos niveles educativos.

En cuanto a la implementación del PEL en las clases de español en Marruecos, independientemente de su generalización en Europa, consideramos muy positivo poner en marcha experiencias educativas como la que sugerimos en este artículo, debido a la situación plurilingüe del contexto escolar en Marruecos.

## **Bibliografía**

CASSANY, D. (2002). "Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula", en *Mosaico*, 9, pp. 18-24. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, MECD.

CONDE MORENCIA, G. (2002). "Desarrollo del Portfolio europeo en España", en *Mosaico*, 9, pp.8-13. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, MECD.

DE SAMBLANC, G. (2002). " El Portfolio en la Comunidad francesa de Bélgica", en *Mosaico*, 9, pp.14-17. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, MECD.

JAMES, C. (2002). "La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones", en Cots y Nussbaum (eds.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, pp. 19-31. Lleida: Milenio.

PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES, Ministère de la Communauté française.

[www.cfwb.be/ael2001](http://www.cfwb.be/ael2001)

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS EN ESPAÑA, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [www.aplicaciones.mec.es/programas-europeos](http://www.aplicaciones.mec.es/programas-europeos)

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York: Longman.

# CUÉNTAME CÓMO PASÓ...

## (Actividad de expresión oral)

**Marta Cerezales Laforet**

Antes de presentar la tarea de expresión oral que proponemos, vamos a extraer del Marco común de referencia algunas consideraciones que los profesores deben tener en cuenta a la hora de abordar la elaboración de una actividad.

### **I. LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS:**

#### **1.-Un enfoque orientado a la acción**

Un marco de referencia para el aprendizaje, la

enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una comunidad que tiene tareas (no solo 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. Cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua- que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Para que los alumnos puedan realizar una tarea concreta, el profesor deberá pues determinar cuál es el nivel de sus alumnos, qué competencias se necesitan para desarrollar la actividad, en qué contexto y con qué condiciones se va a producir, y asegurarse previamente de que el tema propuesto le sea familiar y le resulte de interés. El alumno será asimismo consciente de las estrategias que tendrá que poner en juego para poder llevar a cabo la tarea que se le propone.

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia.

## 2.- La realización de la tarea

### 2.1. Dificultad de la tarea

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que éste adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales.

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario tener en cuenta:

#### 2.1.1 Las competencias y las características del alumno

Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

##### Factores cognitivos

La **familiaridad de la tarea**: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
- El tema o temas.
- El tipo de texto (género).

- Las pautas de interacción que la tarea lleva consigo.
- Los conocimientos básicos necesarios.
- Los conocimientos socioculturales pertinentes.

Las **destrezas**: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea.

- Las destrezas y estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea.

- Las destrezas interculturales: la capacidad de hacer frente a lo que se haya presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La **capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea**: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Controlar el número de pasos u "operaciones cognitivas", concretas o abstractas
- Responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea.

##### Factores afectivos

La **autoestima**: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea. Asume, por ejemplo, el control de la interacción cuando es necesario. El grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta.

La **implicación** y la **motivación**: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea -provocada por un interés concreto por la

tarea en sí- fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca ( para recibir elogios, obtener una nota, o simplemente por razones de competitividad) puede también desempeñar un papel importante.

El **estado**: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo).

#### Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos, tales como la riqueza del vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua, como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Al realizar una tarea los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a aspectos cognitivos y viceversa. El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades.

#### **2.1.2. Las condiciones y restricciones de las tareas de expresión e interacción**

Las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes.

##### **El apoyo:**

La capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Grado de *contextualización*: ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos e instrucciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.

- Grado de ayuda lingüística proporcionada. Ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a recordar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos.

##### **El tiempo:**

Es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la preparación.
- Tiempo disponible para la ejecución de la tarea.
- *Duración de los turnos de intervención.*
- *Duración de la tarea.*

**El objetivo:** es probable que cuanto más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea, más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesor y los alumnos facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea.

### 2.1.3. Estrategias de expresión e interacción

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Las **estrategias de expresión** suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias -maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias- con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea.

Entre las distintas estrategias de expresión podemos encontrar: estrategias de *planificación* (ej.: planificar lo que hay que decir y los medios para decirlo; recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio); estrategias de *compensación* (ej.: aclarar lo que se quiere decir mediante gestos si sólo se dispone de un repertorio de palabras inadecuadas; definir las características de algo concreto cuando no se recuerda la palabra exacta que lo designa etc.); estrategias de *control y corrección* (ej.: pedir confirmación de que la forma utilizada es la correcta; corregir deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos).

La **interacción**, además de incluir las estrategias de comprensión y de expresión supone también un tipo de estrategias exclusivas de la interacción, destinadas a controlar la colaboración y la intracción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

### 3. Niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del Marco de referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *Básico, Intermedio y Avanzado*. Por lo tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en "hipertextos", desde una división inicial en tres niveles amplios: A, B y C:

A	Usuario básico	A1 (Acceso) A2 (plataforma)
B	Usuario independiente	B1 (umbral) B2 (Avanzado)
C	Usuario competente	C1 (Dominio operativo eficaz) C2 (Maestría)

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general como se muestra en el cuadro. Dicha

representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

**Niveles comunes de referencia: escala global**

<b>C2</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>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.</p>
<b>C1</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>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.</p>
<b>B2</b>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
<b>B1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua meta.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<b>A2</b>	<p>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.).</p> <p>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.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

## 4. La evaluación

### 4.1. Tipos de evaluación

El Marco de referencia presenta en el capítulo 9 distintos tipos de evaluación e invita a los usuarios a tener presente y, en su caso, determinar qué tipos de evaluación, de los enumerados en este capítulo son:

- más adecuados a las necesidades de los alumnos en su sistema.
- más apropiados y viables en la cultura pedagógica de su sistema.
- más gratificante para los profesores en cuanto a su implicación personal a partir de la formación recibida.

Mencionaremos algunos que consideramos importante tener en cuenta para la evaluación de la tarea propuesta a continuación:

#### ● **Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio**

La *evaluación del aprovechamiento* es la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado. Se relaciona, por tanto, con el trabajo semanal o semestral, con el manual, con el programa, está orientada al curso y representa una perspectiva interna.

La *evaluación del dominio*, por otro lado, es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa.

Los profesores tienen una tendencia natural a interesarse más por la evaluación del aprovechamiento, con el fin de conseguir retroalimentación para la enseñanza. A los empresarios, a los

administradores educativos y a los alumnos adultos les suele interesar más la evaluación del dominio lingüístico, esto es, la evaluación de los resultados, lo que la persona sabe hacer ahora. La ventaja de la evaluación del aprovechamiento es que se encuentra cerca de la experiencia del alumno. La ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver dónde están; los resultados, así, son transparentes.

#### ● **Evaluación continua / evaluación en un momento concreto**

La *evaluación continua* es la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los proyectos y los trabajos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre.

La *evaluación en un momento concreto* consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto, generalmente a final de un curso o antes de su comienzo. Lo que ha ocurrido con anterioridad, sin embargo, es irrelevante, lo decisivo es lo que la persona sabe hacer ahora, en ese momento preciso.

#### ● **Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación**

*Evaluación realizada por otras personas:* valoraciones realizadas por el profesor o por el examinador.

*Autoevaluación:* valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio. El potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una manera más eficaz.

## II. ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

### CUÉNTAME LO QUE PASÓ...

#### 1. Justificación de la tarea propuesta:

Los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada. En el ámbito educativo la intención será la de contribuir a un juego de roles, a un debate, escribir un artículo para una publicación, etc.

**La tarea que aquí proponemos es una tarea de expresión oral en la que el alumno debe narrar un cuento a partir de unos elementos dados.**

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación, y pueden ser orales o escritas. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural que es un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.

Además hay que tener en cuenta que el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como que tampoco esta nueva competencia se mantiene totalmente separada de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. El elegir como tema de esta actividad el cuento popular

que tantos elementos comunes tiene en la cultura árabe y la española puede contribuir a que los alumnos se sientan seguros y puedan desarrollar la imaginación y la creatividad....

#### 2. Descripción de la tarea:

Esta tarea que se presenta como juego es una propuesta para trabajar en el aula la creación de cuentos.

Para ello todos los alumnos contarán con un cuadro (ver anexo1) que presenta una serie de propuestas con algunos de los elementos básicos del cuento: Principio, Final, Lugar, Personaje, Hechos y Desencadenantes de la acción. Cada uno de estos elementos ofrece siete variantes numeradas. El profesor repartirá al azar una combinación de 6 números del 1 al 7 a cada alumno (ej. 245173) y con los elementos correspondientes a estos números (en este caso: Érase que se era.../ Un circo.../ Una bailarina.../ Escapó de un lugar.../ Una cesta.../ ... y vivieron felices y comieron perdices) el alumno tendrá, en un tiempo determinado, que preparar un cuento. En su narración tendrá que emplear necesariamente los elementos dados a los que tendrá que añadir otros para dar sentido y coherencia al cuento. Los alumnos serán llamados de dos en dos y delante del profesor y de los demás alumnos tendrán que contar su cuento al compañero que le corresponda. Cada uno de los dos alumnos actuará como hablante y como oyente, pidiendo aclaraciones, precisiones y formulando preguntas sobre la historia de su compañero.

Si este ejercicio es evaluado como expresión oral, tanto los alumnos que exponen como los que escuchan tendrán que tener claro qué se espera de ellos y cuáles son los criterios a evaluar. El profesor y los alumnos dispondrán en ese caso de la "parrilla", previamente negociada de la que ofrecemos un ejemplo orientativo (ver cuadro 2)

### 3. Nivel recomendado:

Creemos que esta actividad podría ajustarse a un grupo de alumnos con un nivel intermedio (B1) que en el caso de alumnos marroquíes de enseñanza secundaria podría situarse en 2º de bachillerato. El profesor es quien debe determinar en qué momento del aprendizaje sus alumnos están preparados para llevar a cabo una determinada tarea.

### 4. Objetivos

Los objetivos de esta tarea son principalmente:

Familiarizar al alumno con la estructura y los elementos de la narración.

Estimular la creatividad y la imaginación del alumno.

Activar los recursos necesarios para la coherencia en la expresión oral.

### 5. Competencias

Para lograr estos objetivos los alumnos tendrán que utilizar las siguientes competencias:

**Léxica:** conocimiento de vocabulario, expresiones hechas y elementos gramaticales que le permitan relatar con suficiente fluidez una narración.

**Gramatical:** conocimiento de los recursos gramaticales necesarios para narrar una historia pasada y capacidad de utilizarlos, en concreto el aspecto perfectivo/imperfectivo del pasado.

**Discursiva:** capacidad que posee el alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de los temas y las perspectivas, la secuencia temporal, las relaciones de causa y efecto.

### 6. Estrategias

El alumno pondrá en práctica **estrategias de expresión y de interacción oral** tales como:

- Calcular cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.

- Adaptar una palabra de su lengua materna y pide confirmación.

- Definir las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa.

- Ser capaz corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que su interlocutor indique que hay un problema.

### 7. Fase preparatoria:

#### 7.1 Conocimientos previos

En el caso de la tarea que presentamos los alumnos habrán demostrado previamente una capacidad suficiente para utilizar las competencias léxicas, gramaticales y discursivas que hemos señalado y ser conscientes de las estrategias de expresión oral que puede poner en práctica (nivel B1)

#### 7.2 Tarea de apoyo

Para poder llevar a cabo la tarea propuesta, es conveniente que los alumnos hayan leído, en algún momento del curso algún cuento popular en español como ejercicio de comprensión lectora. En esa tarea habrán sacado los elementos del cuento, habrán observado la estructura, el vocabulario, los tiempos verbales y lo habrán comparado con otros cuentos tradicionales árabes.

Proponemos aquí el cuento *La princesa mona*, publicado en la recopilación "Cuentos al amor de la lumbre" de A.R. Almodóvar, Alianza editorial,

Madrid, 1999; que por su brevedad y sencillez nos ha parecido apropiado como tarea preparatoria.

**Explicación de las palabras clave:**

**Mono, mona:** mamífero muy ágil que tiene la cara desprovista de pelo y es capaz de andar a cuatro patas o erguido.

**Jofaina:** puede que actualmente algunos alumnos españoles no comprendan esta palabra, ¿puedes tú definirla dado que es una palabra de etimología árabe?

**Alfombra:** casi todas las palabras que en español empiezan por al- son de origen árabe. ¿Cuál es la palabra de la que procede alfombra?

**Caserío:** casa de campo aislada

**Gallinaza:** excremento o estiércol de las gallinas

**Elementos del cuento:**

**Así empieza el cuento:** *Había una vez un rey que tenía tres hijos*

**En este sitio sucede:** *El palacio del rey; el caserío de las monas.*

**El personaje protagonista:** *Un príncipe: el hijo menor del rey.*

**Personajes secundarios:** *El rey, los dos príncipes mayores, las monas.*

**Es lo que sucedía:** *Tenía que llevar a su padre los objetos más hermosos y la novia más bella para heredar la corona.*

**Una cosa que sirve para esto o para lo otro:** *Una alfombra, una jofaina.*

**Para acabar el cuento:** *Y se casaron y vivieron felices y a los dos hermanos les dieron en las narices.*

**8. Propuesta de evaluación**

*Como instrumento de evaluación proponemos una tabla ( ver anexo III).*

Los **criterios de evaluación** tienen que ser objetivos y declarados, es decir conocidos por los alumnos. Los **parámetros** pertinentes y ponderados y en un número manejable (no más de cuatro). En este caso en el que se evalúa la expresión oral, hemos elegido como parámetros: la corrección, la fluidez, la coherencia y la interacción. Los **descriptores** deben estar redactados de una manera positiva, es decir valorando lo que el alumno es capaz de hacer y estar claramente expresados.

Los **baremos de puntuación**( en este caso tres) deben ser sencillos, equilibrados y congruentes con la calificación final;

El tiempo debe ser el mismo para todos los alumnos: 5 minutos de exposición y 5 de interacción.

Abreviaturas utilizadas en la tabla de evaluación:

CT:	Calificación total
Par 1:	Parámetro 1
Br 1:	Baremo 1
5p:	5 puntos
CP:	Calificación parcial
Ant.:	Anotaciones
La Calificación total será sobre 20 puntos	

**Bibliografía:**

CONSEJO DE EUROPA: *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación;* Coeditan Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, S.A. Madrid, junio, 2002.

## Anexo I

### La princesa mona

Había una vez un rey que tenía tres hijos. Un día, cuando ya era muy viejo, les llamó a los tres y les dijo:

-Quiero que os marchéis por el mundo, y el que me traiga la cosa más hermosa heredará mi corona.

-¿Y qué quiere usted que le traigamos? -preguntaron los hijos.

-A ver quién me trae la alfombra más preciosa -dijo el rey.

Y se marcharon los tres, cada cual en un caballo y por caminos distintos. Los dos mayores encontraron pronto lo que buscaban, pero al más pequeño se le hizo de noche. Finalmente vio una luz a lo lejos. Era un caserío donde vivían muchas monas. Se acercó el príncipe y llamó a la puerta. Le abrió una mona muy vieja y le preguntó que qué quería.

-¿Puedo pasar aquí la noche? -preguntó el muchacho.

La mona entró a consultar y al momento salieron otras monas diciendo: "¡Qué pase! ¡Qué pase!". Una de ellas se dirigió a las demás ordenándoles que recogieran el caballo del príncipe y que prepararan la cena.

Pusieron una rica mesa, elegantemente vestida, con muy buenos manjares, y todas las monas comieron con el príncipe. Luego estuvieron jugando a las cartas. Y cuando terminaron de jugar, la que mandaba dijo que lo llevaran a su habitación.

A la mañana siguiente, muy temprano, el príncipe ya se disponía a marcharse, cuando la mona vieja le preguntó que por qué se iba tan pronto. Salieron las demás y él les dijo que tenía que seguir buscando un encargo para su padre, el rey.

-¿Y qué encargo es ése? -preguntaron las monas.

Entonces el príncipe les contó lo que había dicho su padre a los tres hermanos, y que tenía que llevar la alfombra más preciosa. Enseguida la mona que mandaba dijo que trajeran al príncipe el trapo de la cocina. Una mona muy fea cumplió la orden y trajo el trapo, que estaba todo manchado de grasa de las sartenes, lo envolvió en otros trapos más sucios y asquerosos y se lo entregó al príncipe.

El príncipe no dijo nada. Cogió aquel lío y se marchó muy preocupado. Cuando llegó al palacio, ya sus hermanos habían vuelto y le habían presentado al rey unas alfombras muy bonitas. El rey le dijo:

-Bueno, a ver qué has traído tú.

El muchacho no se atrevía a enseñar lo que traía, pero, al fin, después de mucho rogarle, se puso a desenvolver los trapos y dentro apareció la alfombra más preciosa que podía haber. Todas las manchas se habían convertido en flores y pájaros de colores. Al verla, dijo el rey:

-Pues mi hijo menor es el que ha ganado y él heredará mi corona.

Pero los otros hermanos empezaron a protestar y le pidieron al rey que les pusiera otra prueba. El rey consintió y dijo:

-Está bien. Ahora el que me traiga la jofaina más hermosa, ése se sentará en mi trono.

Otra vez los tres hermanos se pusieron en camino, cada cual por el suyo. Y aunque el más pequeño no quiso ir por el mismo de la vez anterior, su caballo se empeñó en que sí, y otra vez se encontró el muchacho en el caserío de las monas. La mona vieja se puso muy contenta cuando abrió la puerta y

Madrid, 1999; que por su brevedad y sencillez nos ha parecido apropiado como tarea preparatoria.

**Explicación de las palabras clave:**

**Mono, mona:** mamífero muy ágil que tiene la cara desprovista de pelo y es capaz de andar a cuatro patas o erguido.

**Jofaina:** puede que actualmente algunos alumnos españoles no comprendan esta palabra, ¿puedes tú definirla dado que es una palabra de etimología árabe?

**Alfombra:** casi todas las palabras que en español empiezan por al- son de origen árabe. ¿Cuál es la palabra de la que procede alfombra?

**Caserío:** casa de campo aislada

**Gallinaza:** excremento o estiércol de las gallinas

**Elementos del cuento:**

**Así empieza el cuento:** *Había una vez un rey que tenía tres hijos*

**En este sitio sucede:** *El palacio del rey; el caserío de las monas.*

**El personaje protagonista:** *Un príncipe: el hijo menor del rey.*

**Personajes secundarios:** *El rey, los dos príncipes mayores, las monas.*

**Es lo que sucedía:** *Tenía que llevar a su padre los objetos más hermosos y la novia más bella para heredar la corona.*

**Una cosa que sirve para esto o para lo otro:** *Una alfombra, una jofaina.*

**Para acabar el cuento:** *Y se casaron y vivieron felices y a los dos hermanos les dieron en las narices.*

**8. Propuesta de evaluación**

*Como instrumento de evaluación proponemos una tabla ( ver anexo III).*

Los **criterios de evaluación** tienen que ser objetivos y declarados, es decir conocidos por los alumnos. Los **parámetros** pertinentes y ponderados y en un número manejable (no más de cuatro). En este caso en el que se evalúa la expresión oral, hemos elegido como parámetros: la corrección, la fluidez, la coherencia y la interacción. Los **descriptores** deben estar redactados de una manera positiva, es decir valorando lo que el alumno es capaz de hacer y estar claramente expresados.

Los **baremos de puntuación**( en este caso tres) deben ser sencillos, equilibrados y congruentes con la calificación final;

El tiempo debe ser el mismo para todos los alumnos: 5 minutos de exposición y 5 de interacción.

Abreviaturas utilizadas en la tabla de evaluación:

CT:	Calificación total
Par 1:	Parámetro 1
Br 1:	Baremo 1
5p:	5 puntos
CP:	Calificación parcial
Ant.:	Anotaciones
La Calificación total será sobre 20 puntos	

**Bibliografía:**

CONSEJO DE EUROPA: *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación;* Coeditan Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, S.A. Madrid, junio, 2002.

**Anexo II**

<b>Así empieza lo que luego sigue</b>	<b>En este sitio sucede lo que pasa</b>	<b>El personaje protagonista</b>
1. Una noche de invierno	1. Un puente	1. Una pastora
2. Érase que se era	2. Una escuela	2. Una princesa
3. Hace muchos años	3. El mar	3. Un marinero
4. Érase una vez	4. Un circo	4. Un pirata
5. Como me lo contaron te lo cuento...	5. Un bosque	5. Una bailarina
6. Voy a contar lo que sucedió...	6. Un desierto	6. Un mendigo
7. En un país muy lejano...	7. Una casa abandonada	7. Una niña huérfana

	<b>Es lo que sucedió a quien le pasó</b>	<b>Una cosa que sirve para esto o para lo otro</b>	<b>Para acabar el cuento que empezó</b>
	1. escapó de un lugar.	1. Un veneno	1. Y nunca se sabrá si sucedió o no
	2. se enamoró.	2. Un pañuelo.	2. esto te lo cuento como a mí me lo contaron
	3. Se transformó en lo que no era	3. Un anillo	3. comieron perdices ...y vivieron felices
	4. Perdió lo que más quería	4. Una alfombra	4. ...y todo volvió a la normalidad
	5. ...tenía prohibido salir	5. Un libro	5. ... y desde entonces todos se acuerdan de lo que pasó
	6. ...y le creció una barba muy larga	6. Un antifaz	6. ...y se acabó el cuento y se lo llevó el viento
	7. ...tenía que contestar a tres preguntas.	7. Una cesta	7. Colorín colorado por la chimenea se va el humo al tejado.

**Anexo III**

Alumno .....

C.T.	
------	--

	Par.1 Corrección	Par.2 Fluidez	Par.3 Coherencia	Par.4 Interacción
Br 1	Utiliza con corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y tiene un repertorio lo bastante amplio para desenvolverse y el vocabulario adecuado para expresarse sobre el tema. Es consciente del uso de los verbos en pasado y corrige las incorrecciones	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica. Realiza con razonable fluidez narraciones y descripciones sencillas. Describe hechos imaginados. Relata detalles de acontecimientos imprede-	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas. Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas. Puede repetir lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Intercambia, comprueba y confirma información. Explica el motivo de un problema.
Br 2	Utiliza correctamente estructuras sencillas compuestas por oraciones básicas y fórmulas memorizadas. Todavía comete sistemáticamente algunos errores básicos en relación con los tiempos verbales.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Narra la historia mediante una relación sencilla de elementos. Realiza descripciones breves de personas, hechos y actividades.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".	Sabe contestar y responder a afirmaciones sencillas. Se desenvuelve en intercambios sencillos sin mucho esfuerzo. Sabe indicar cuándo comprende una conversación pero le resulta difícil mantener una conversación por decisión propia.
Br 3	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar palabras y corregir la comunicación. Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales tales como "y" y "entonces".	Plantea y contesta preguntas breves. Participa en una conversación de forma sencilla pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.
C.P.				
Ant				

# Consideraciones sobre los niveles en las llamadas lecturas graduadas o adaptadas de la biblioteca didáctica tras el "Marco común europeo"

**Heliodoro Gutiérrez**

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat donó una colección de varios libros (gramáticas, diccionarios, enciclopedia, libros de ejercicios y de lectura) a todos los centros públicos de enseñanza secundaria de Marruecos durante los cursos académicos 1999-2000 y 2000-2001. Esta donación tenía por finalidad ayudar en el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua y cultura en este país.

Una vez finalizadas las entregas de la biblioteca didáctica a todos los liceos públicos marroquíes, tuve la oportunidad de participar en varias jornadas metodológicas de apoyo didáctico y pedagógico sobre su uso y aprovechamiento en la sala de clase. Fueron esas jornadas las que me descubrieron la necesidad de orientación, que se apreciaba en los enseñantes marroquíes de ELE en enseñanza secundaria, sobre los llamados niveles en el proceso de adquisición de una segunda lengua, en nuestro caso la española.

La necesidad de formar a los estudiantes de secundaria en la adquisición de conocimientos y competencias y a demostrar iniciativas propias motiva al enseñante público marroquí a instruir a sus estudiantes de secundaria en el autodidactismo y en la autoevaluación. Estos objetivos pueden lograrse aprovechando los recursos que se les ofrecen desde la Consejería de Educación como la lectura de la colección de libros de la biblioteca didáctica.

El "Marco" nos presenta los niveles comunes de referencia (Ver página 29).

Con la referencia de este ofrecimiento en mente, se impone primeramente la explicación de las entradas que cada muestra editorial pone a disposición de sus lectores en las cubiertas de sus libros. Se entregaron libros de lectura pertenecientes a tres muestras editoriales distintas. Los contenidos más sustanciales facilitados por cada una de ellas pueden resumirse en el cuadro comparativo siguiente:

ENTRADAS	Muestra 1	Muestra 2	Muestra 3
NIVELES	6	4	3
ATRACTIVO	"Venga a leer"	"Estilo propio"	"Lecturas clásicas"
DESTINATARIO	Estudiante de ELE	Estudiante de ELE	ELE
DEFINICIÓN	Lecturas graduadas	No informa	Lecturas graduadas
Nº DE PALABRAS	No informa	No informa	Informa

Cuadro que nos proporciona el marco adecuado donde situar la información primera de que partiremos como profesores de ELE y que transmitiremos a nuestros estudiantes para convertirlos en autodidactas y autoevaluables.

Reservo la entrada sobre Niveles para la última. Entonces, me restan cuatro:

- El *Atractivo*, distinto para cada muestra editorial: desde la apelación en *Muestra 1* con su Venga a leer, pasando por *Muestra 3*.

- *Destinatario* común, en principio, pues, *Muestra 1* y *Muestra 2* las dedican a los estudiantes de ELE, por el contrario, *Muestra 3* únicamente a ELE.

- Definición de contenidos: semejante para *Muestra 1* y *Muestra 2*, pues, nos informan que estamos ante lecturas "graduadas" o "adaptadas". *Muestra 2* nada dice en este sentido, aunque podría colegirse del reparto de sus contenidos en niveles. Además, quiero hacer notar que la frase lectura graduada empleada por *Muestra 1* \_\_ en *Muestra 3* "lecturas graduadas" en "adaptación" donde gradación y adaptación se utilizan a modo de sinónimos \_\_ contraviene la inclinación de hoy en la elaboración de materiales para la adquisición de una segunda lengua al proponer a los estudiantes textos que contienen materiales no auténticos. *Muestra 2* prefiere "lecturas dirigidas a...", evitando, así, las voces "graduadas" o "adaptadas". La sustitución no me parece fortuita.

- El *Número de Palabras* sí me parece un referente importante cuando queremos seleccionar un libro de lectura en ELE y por niveles. *Muestra 1* y *Muestra 2* han obviado esta información provechosa para estudiantes y profesores de una lengua extranjera.

La definición de los llamados niveles en el transcurso del aprendizaje de una segunda lengua se ignora. El "*Marco común europeo*" lo confirma. La prueba de este desconocimiento la aporta la diversidad de nombres y calificaciones distintos que se han prodigado en este sentido tanto en certificaciones, diplomas, libros de texto como en libros de lectura, según país e idioma. Para hacerse una idea de lo que digo léase *European Language Examinations. Association of Language Testers in Europe (ALTE). The University of Cambridge. Great Britain, 1993*. Puede verse en esta publicación la escala de certificados y diplomas existentes en catalán, alemán, holandés, inglés, portugués, francés, italiano y español como lenguas no maternas.

A saber: el Instituto Cervantes, anteriormente a 2002, ofrecía Certificado Inicial, *Diploma Básico*, *Diploma Superior*, desde el curso 2002-2003 ofrece *Diploma Inicial*, *Diploma Intermedio*, *Diploma Superior* y la *Alliance Française: Certificat Élémentaire*, *Diplome de Langue*, *Diplome Supérieur*. Sin embargo, la variedad sobresa. Siendo así la organización más tradicional en Inicial (previo "Umbral" en *Repertorio de funciones comunicativas del español. VV. AA., SGEL. Madrid, 1996*. Probable equivalencia en traducción del libro de Van Ek *The Threshold Level* (1975) o bien de Daniel Coste *Le Niveau Seuil*, 1976), Intermedio y Superior, encuentro, no obstante, otra en cuatro niveles, al diferenciar entre Avanzado y Superior. También tenemos calificaciones en seis niveles para libros de texto: *Principiantes falsos*, *Principiantes*, *Intermedio Bajo*, *Intermedio*, *Intermedio Alto*, *Avanzado*. Esta última ordenación es un equivalente en traducción de los términos correspondientes anglosajones: *False Beginners*, *Beginners*, *Low Intermediate*, *Intermediate*, *Upper Intermediate*, *Advanced*. El "Marco" resuelve el asunto permitiéndonos desdoblar tantas veces como necesario los niveles propuestos.

Así, no parece tarea fácil asignar lecturas a nuestros estudiantes de ELE siguiendo únicamente los niveles tal cual se describen, pues, su clasificación es muy versátil. Pienso que hace falta tomar también en consideración las características personales de los estudiantes por estar éstas sujetas a variables considerables. Enumero algunas:

- *La lengua materna*, cuya tipología favorecerá o dificultará el aprendizaje de la segunda lengua por su parentesco con el idioma que se comienza a estudiar.

- Las propias *capacidades intelectivas*, de *compromiso*, de *dedicación* a la materia..., pues, los estudiantes llegan a poseer niveles dispares en el dominio de una lengua extranjera a pesar de haber estudiado durante el mismo tiempo, pertenecido al mismo grupo y con el mismo profesor.

- El *grado de uniformidad lingüística* de los estudiantes de un mismo nivel. Una dificultad añadida supone la presencia de estudiantes con lenguas, hablas..., maternas diferentes en la misma sala de clase.

- Las *características socioculturales*, que pueden auspiciar o estorbar una metodología en la que se han puesto los ojos y no el cerebro. Pienso ahora en el llamado *método comunicativo*, pues, en las comunidades mayormente asiáticas donde aún existe cierto distanciamiento de trato entre docente y discente jamás un estudiante se expondrá a un contexto comunicativo con su profesor, por tratarse de un hecho ajeno a su código de conducta.

- ... Y así sucesivamente.

En muchas ocasiones se obvian estas y otras variables cuando regularizan los niveles de contenido de sus publicaciones para extranjeros y las componen como por inercia, como si estu-

viéramos ante estudiantes universales y con perfiles socioculturales idénticos. Es notorio que la realidad de la práctica docente nos prueba lo contrario. Cuando aprendes a fabricar un cesto: puedes fabricar un ciento es máxima inoperante en nuestro caso. Conviene que el estudiante (y el profesor) aprenda a seleccionar sus libros de lectura, aparte las indicaciones que le proporcionan las casas editoriales, extrayendo la información que le facilita el texto mismo, esto es, las competencias lingüísticas y no lingüísticas, es decir, la pragmática gramatical y la pragmática propiamente dicha y también la adquisición de valores como por ejemplo la crítica, la autocrítica, el respeto a la opinión ajena, el respeto en el turno de posesión de la palabra. Propongo un ejemplo. He seleccionado una página del libro de lectura *La chica del tren, nivel 0, editorial Difusión*, que servirá de muestra para posible aplicación a los restantes libros de lectura de la biblioteca didáctica.

## TEXTO

La chica está en silencio.

- Tienes que salir de aquí -continúa Alfonso-. Siéntate con el público y sal con la gente al final del espectáculo. O mejor, llama a la policía. Toma mi móvil. Ellos te ayudarán.

Mónica no coge el teléfono pero se levanta y empieza a bajar las escaleras. Alfonso la mira mientras baja. Al llegar a la puerta, ésta se abre de repente. Mónica ve a un hombre que lleva una gorra, unas gafas de sol en una mano y una pistola en la otra. Detrás le sigue el hombre bajito. Mónica grita pero nadie la oye.

Alfonso coge una pistola y, desde arriba de la escalera, intenta disparar pero Mónica está en medio. No puede.

El hombre bajito dispara y Alfonso cae al suelo.

-¡Alfonso!- vuelve a gritar Mónica.

El hombre bajito empieza a subir las escaleras con la pistola en la mano. De repente la puerta se vuelve a abrir: -¡Deja la pistola!

Hay un hombre en la puerta con una pistola en la mano. Es el policía de la chaqueta de cuero. Detrás, hay otros policías.

Mónica sube las escaleras corriendo.

-¡Alfonso!- dice cogiéndole la mano.

El hombre de la gorra y el bajito levantan las manos.

-No vamos a poder acabar nunca nuestro trabajo. -Dice este último.

-Esto es el final, Mónica -dice Alfonso y de repente empieza a toser.

### ***Pragmática gramatical***

Verbos

Presente: Estar, tener, llamar, coger, levantarse, empezar, mirar, abrirse, ver, llevar, seguir, oír, sonar, gritar, coger, intentar, poder, disparar, caer, volver, haber, decir, levantar, ser.

Imperativo: Sentarse, continuar, salir, tomar, dejar.

Futuro: Ayudar.

Gerundio: Coger, correr.

### ***Estructuras***

- Tener que
- Ir a
- Infinitivo + a: llamar a, llegar a, empezar a
- Al + infinitivo
- De repente

### ***Conectores o nexos***

- O mejor

### ***Usos de "ser" y "estar"***

- Estar en: Estar en silencio, estar en medio.
- Ser + adjetivo (o secuencia adjetivada): Ser el final.

### ***Pragmática propiamente dicha***

Texto poco aprovechable para estos contenidos. Únicamente la palabra "móvil" nos permitiría hablar de las nuevas tecnologías y elementos interculturales. Carece de ingredientes típicamente hispanos o latinos.

A juzgar por la síntesis de contenidos realizada, a qué estudiante aconsejaríamos esta lectura: ¿ Principiante ? ¿ Principiante falso ? ¿A1? ¿A2? ¿A1-1? ¿A1-1-1? ...

Quando optemos por introducir y orientar a los estudiantes de Enseñanza Secundaria Pública de Marruecos en las lecturas de la Biblioteca Didáctica de la Consejería de Educación serán inevitables escaneados de este tipo para, así, favorecer el proceso enseñanza - aprendizaje del estudiante de ELE de la Enseñanza Secundaria de Marruecos en el autodidactismo y en la autoevaluación.

# EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y LA EVALUACIÓN DE IDIOMAS

**Ángeles Ortega Calvo**

Entre otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) propone a todos aquellos implicados en la evaluación una reflexión sobre sus principios y procesos evaluativos y unas indicaciones que garanticen una buena práctica. En conjunto, el MCER y una de sus Guías asociadas, la Guía para Examinadores, plantean cuestiones que abarcan desde los principios teóricos que sustentan la evaluación hasta cómo se deben elaborar, administrar y evaluar unas pruebas de examen.

## **1. PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN**

En el plano teórico, el MCER señala que cualquier modelo de evaluación ha de tener como objetivos fundamentales los siguientes:

- a) una definición clara y adecuada de los fines, medios y criterios de la evaluación que se vaya a llevar a cabo y
- b) una medición válida, fiable, justa, viable y que tenga un impacto positivo.

En primer lugar, y para llegar a esa clara definición del proceso de evaluación, hemos de establecer el tipo de evaluación al que nos enfrentamos: ¿se trata de comprobar si los alumnos dominan ciertos contenidos puntuales tras su tratamiento en clase?, ¿de medir el progreso del estudiante a lo largo de un curso?, ¿de comprobar si el alumno

puede promocionar al curso siguiente?, ¿de certificar que el alumno tiene un determinado nivel de competencia? Estamos, respectivamente, ante una evaluación de diagnóstico, progreso, aprovechamiento y certificación. Además, puede darse también una evaluación de clasificación, diseñada para comprobar, antes del inicio de las clases, el nivel de conocimientos y competencias de un alumno para ubicarlo en el curso o grupo que corresponda.. En los centros en que se imparte una enseñanza reglada o de carácter obligatorio, la escolarización de los alumnos sigue unas pautas que hacen innecesario o inviable este tipo de evaluación, salvo en los casos en que se puedan hacer desdobles por niveles para un mismo curso.

En cualquier caso, toda evaluación debe partir de estas primeras consideraciones sobre el fin que nos proponemos al evaluar, pues de este fin dependen los pasos posteriores: determinar quiénes serán los responsables de la evaluación, cómo se administrarán qué pruebas de examen o instrumentos de evaluación y con qué criterios se juzgará la actuación del alumno. Salvo en evaluaciones de diagnóstico, que corresponden al profesor en su aula y se realizan con controles periódicos o mediante observación directa, entre otros mecanismos, los tipos reseñados van aumentando en importancia –dado que las decisiones a las que conducen son cada vez de mayor trascendencia– y, por tanto, corresponden a los departamentos didácticos, a los centros o incluso a las instituciones como entidad global.

En todo tipo de evaluación se debe recordar siempre que ésta consiste en una **recogida sistemática de datos cuyo análisis nos permita tomar las decisiones adecuadas**, y que deben cumplirse los **cinco requisitos básicos** de toda evaluación bien hecha, a saber:

- VALIDEZ
- FIABILIDAD
- VIABILIDAD
- EQUIDAD
- IMPACTO POSITIVO

**La VALIDEZ de la evaluación consiste en que ésta mida realmente y de manera eficaz y suficiente lo que se pretende medir.** Entenderemos mejor esta característica por su contrario, diciendo, por ejemplo, que si queremos evaluar la capacidad de un alumno para desenvolverse en situaciones de comunicación oral interactiva, pedirle que lea en voz alta un texto escrito no es un procedimiento válido. La evaluación debe contener una muestra representativa de aquello que se mide (*validez de contenido*); debe, además, parecer válida a los sujetos evaluados y otros observadores externos (*validez aparente*), permitir una predicción fiable de la capacidades de actuación del alumno en el futuro (*validez predictiva*) y arrojar unos resultados coherentes con los obtenidos mediante otros instrumentos de evaluación administrados aproximadamente en las mismas fechas (*validez concurrente*).

**La FIABILIDAD consiste en que ningún factor ajeno a la medición influya en ésta en ningún sentido, y en que dicha medición arroje similares resultados con independencia de quiénes y cuándo la lleven a cabo.** Sucede con cierta frecuencia que la actuación de los alumnos empeora cuando las condiciones físicas, psicológicas, etc. de la evaluación son adversas; por ejemplo, cuando el tiempo para la realización de una prueba no es sufi-

ciente y los alumnos se ven apremiados, cuando una prueba se les administra por sorpresa, las instrucciones no están claras o las condiciones acústicas del aula no les permiten oír con la debida claridad lo que tienen que escuchar para realizar una prueba de comprensión oral.

Asimismo, la fiabilidad de la evaluación se resiente si, al margen de los conocimientos o competencias del alumno, se toman en consideración otros aspectos que son irrelevantes para la evaluación: cuando “premiamos” o “penalizamos” el esfuerzo de los alumnos, su creatividad, sentido del humor o la falta de los mismos, o cuando nos dejamos influir, aunque sea sin darnos cuenta, por los juicios previos, positivos o negativos, que tenemos de cada alumno en particular. Factores como el cansancio pueden producir, inadvertidamente, variaciones en las calificaciones que otorgamos, de manera que se introduzcan disparidades que no se habrían contemplado en otras condiciones de evaluación.

Las condiciones de administración y calificación de unas pruebas de examen son, por tanto, determinantes para garantizar la fiabilidad. También tienen mucho que ver con **la VIABILIDAD de la evaluación, que se podría definir como el equilibrio entre lo que pretendemos evaluar y los medios de los que disponemos.** Un ejemplo bastante notorio de cómo afecta la viabilidad a la evaluación es cuando no se evalúa a los alumnos de la destreza de expresión oral porque “no hay tiempo para examinar a todos”. La viabilidad es un factor importante a la hora de diseñar un proceso de evaluación, pero no debería constituir el factor más importante. De hecho, habría que procurar hacer viable una evaluación de características consideradas deseables por otros motivos, entre ellos, la garantía de evaluar a los alumnos con plena efectividad y con objetividad.

La **EQUIDAD** puede resumirse en el concepto de *juego limpio*. En la actualidad, la equidad se considera como la base fundamental de todo proceso en el que una persona es evaluada y sobre la que se emite un juicio. Supone, en primer lugar, garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y respetar sus derechos, eliminando cualquier arbitrariedad y evitando toda discriminación, negativa o positiva, hacia individuos o colectivos.

En muchas instituciones dedicadas a la evaluación existen códigos éticos en los que se reseñan los deberes y derechos de los implicados y las pautas que se habrán de seguir para asegurar un comportamiento justo. El número de estas pautas puede llegar a ser elevado; como ejemplo, citaremos sólo que los alumnos deben ser informados previamente de las características de la evaluación que se les vaya a aplicar y de los criterios que se utilizarán para juzgar su producción (criterios a los que en todo momento deberán ceñirse los examinadores); que no se calificará al alumno en función de que se esté o no de acuerdo con las opiniones que pueda expresar en una prueba, o que no se le pedirá que exprese opiniones personales sobre asuntos que afecten a sus valores en materia política, religiosa o de índole similar.

***El impacto positivo de una evaluación reposa en la equidad, así como en que sirva de medida de mejora y no sea utilizada con fines negativos.***

Los profesores sabemos que la evaluación es para los alumnos una fuente de temor y ansiedad, y deberíamos preguntarnos por qué y por la razón de que los alumnos digan "he aprobado" y "me han suspendido". Al margen del natural nerviosismo que produce enfrentarse a una evaluación, muchos de ellos la viven como una sanción. Por tanto, habremos de transmitir al alumno que la evaluación está dirigida a hacer avanzar su aprendizaje y a justificar, *siempre de manera objetiva*, el

estado en que se halla ese aprendizaje.

Actuando en consecuencia, evaluaremos cuando y como resulte adecuado a estos fines, haciendo de la evaluación no un arma de dominio, sino un instrumento de desarrollo, y vigilando el ajuste y la idoneidad de los instrumentos que utilicemos con respecto al nivel establecido, los contenidos curriculares y las características formales que deben presentar para que sean factibles.

## 2. PROCESOS DE EVALUACIÓN

Una prueba para evaluar, aunque sea un mero control de diagnóstico, no se prepara en cinco minutos ni sirve a su propósito si no resulta válida y fiable, ni puede utilizarse para la mejora si se administra o evalúa de manera inadecuada o arbitraria. Resulta obvio que los requisitos mencionados en el apartado anterior se solapan entre sí y forman un conglomerado que habrá de reflejarse cada vez que evaluemos y en cada una de las etapas del proceso de evaluación. Estas etapas son las siguientes:

- Diseño / Especificaciones generales
- Elaboración de instrumentos
- Administración de instrumentos
- Evaluación / Calificación

Tanto el Marco como la *Guía para Examinadores*, en especial ésta última, pueden ser de gran utilidad en el desarrollo de estos cuatro pasos, para cada uno de los cuales hay que considerar un cierto número de detalles.

Las evaluaciones que llevemos a cabo deben estar diseñadas desde un principio. Esto quiere decir que, bien en solitario, junto con el departamento o en una comisión examinadora, se habrán

fijado unas especificaciones generales que recojan, para cada tipo de evaluación que nos ocupe, al menos los siguientes aspectos:

- el momento en que se aplicará la evaluación,
- los contenidos lingüísticos o competencias (y a qué nivel) que se quiera medir,
- el número y tipo de tareas o ejercicios con que se evaluará,
- el tipo y número de ítems que contendrá cada tarea,
- las condiciones de administración, y
- las puntuaciones para cada tarea e ítem y los criterios de evaluación.

Son igualmente necesarias unas pautas previas sobre cuestiones de formato material (cómo se van a presentar las tareas, con qué tipo de instrucciones, en qué tipo y tamaño de letra, con qué maquetación, cómo se van a recoger las respuestas de los alumnos, cómo se van a indicar las puntuaciones parciales y totales obtenidas, etc.).

Hay que decir que existen en el mercado muchos materiales didácticos que contienen sus propios instrumentos de evaluación, especialmente de diagnóstico y de progreso, tras cada unidad didáctica o lección, o grupo de ellas. Sin embargo, ello no siempre sirve a los propósitos de las evaluaciones que podemos diseñar y la utilización de ese material es asimismo discutible para ciertos tipos de evaluación que deben coincidir plenamente con los currículos que nos sirven de base.

Así, en los casos en que deban elaborarse pruebas o instrumentos de evaluación, nos guiaremos por las especificaciones reseñadas en el apartado anterior y con la ayuda de las pautas de la Guía para Examinadores (a cuyo texto íntegro en inglés y francés se puede acceder en la página del

Consejo de Europa, en [www.coe.int](http://www.coe.int)).

Estas pautas se refieren especialmente a cómo seleccionar los textos apropiados para soporte de las tareas o ejercicios, a la redacción de ítems, a la redacción de instrucciones y al establecimiento de los criterios de evaluación y las directrices que deben observarse en su aplicación.

Con respecto a la selección de textos, debería ponerse atención, por ejemplo, en si el tema es accesible para los alumnos y culturalmente aceptable; si tiene el nivel apropiado de dificultad (en cuanto a registro, estructuras, léxico, distribución lineal de la información, redundancia, etc.); si es de la longitud o duración apropiada, tanto para permitir la elaboración de los ítems necesarios como para cumplir las especificaciones en cuanto al número de palabras que el alumno de determinado curso o nivel puede leer y trabajar en un tiempo determinado; o si tiene un título que clarifique su contenido.

En cuanto a los ítems (de elección múltiple, preguntas abiertas de respuesta breve, de verdadero/falso, de emparejar títulos o epígrafes con textos o secciones de los mismos, de rellenar huecos, etc.), deben considerarse aspectos como su número apropiado, que no sean interdependientes, que no tengan más de una resolución posible, que sean breves, claros, no ambiguos, formulados en positivo, con referencia a información saliente antes que periférica, que estén uniformemente repartidos con respecto al texto de apoyo, que no puedan contestarse correctamente sin referencia al texto propuesto (por conocimiento del tema, enciclopédico o del mundo), y otros por menores.

Las instrucciones para la realización de las tareas propuestas deben siempre preceder a éstas (ir situadas delante de los textos y tareas que se proponen), ser claras, suficientes y redac-

tadas en un nivel de lengua asequible para el alumno. Deberían incluir un ejemplo (ítem 0) de cómo se realiza la tarea propuesta, dado que a veces el alumno desconoce los procedimientos. Asimismo, las instrucciones deben señalar aspectos como el número aproximado de palabras que se espera en las respuestas, el número de veces que se oirá un texto oral, dónde habrán de consignarse las respuestas, si existe algún tipo de penalización por respuestas erróneas, dobles o no dadas, y cualquier otro particular que el alumno deba conocer.

Las tareas propuestas para pruebas de expresión oral y escrita deben ser lo bastante explícitas en cuanto al tipo de texto requerido, al destinatario o interlocutor (de manera que el alumno pueda adecuar su registro), a los puntos que debe tratar, al tema y a la extensión o duración de su actuación. Si nos pusiéramos en lugar del alumno, comprenderíamos lo difícil que puede resultar tener que acometer cualquier tarea sin las indicaciones necesarias, corriendo el riesgo de producir algo que después no se estime como apropiado o correcto. En esta línea, hay que procurar también que la tarea y sus especificaciones resulten verosímiles, pues la actuación del alumno podría verse afectada por la extrañeza que provocaría una situación en la que utilizar el idioma extranjero no fuera previsible.

La presentación material de una prueba ante el alumno puede incidir mucho en la fiabilidad de la evaluación. Una prueba con un formato ordenado y claro contribuye a una mejor realización y evitará problemas de malos entendidos que perjudiquen la actuación del estudiante. Detalles que parecería carecen de importancia como justificar los márgenes de un texto o habilitar espacios (líneas, recuadros, celdillas u otros) en los que el alumno pueda consignar sus respuestas y los examinadores las

puntuaciones son fundamentales para una buena evaluación. Las pruebas no deben contener errores gráficos, ortográficos, lingüísticos o de cualquier otra índole que pudieran afectar al rendimiento del alumno.

Los criterios de evaluación son parte esencial de la evaluación y deben estar fijados a priori, de manera que, por un lado, el alumno los conozca y, por otra, el profesor evaluador se ciña a estos criterios para minimizar hasta donde sea posible la subjetividad y, de ahí, la arbitrariedad en los juicios que se emitan. En las pruebas de comprensión oral y escrita y de competencia lingüística, estos criterios comprenderán las puntuaciones por ítem y por tarea que se hayan establecido, y se respetarán las ponderaciones determinadas si éste es el caso (por ejemplo, si no se puede compensar una parte o prueba con otra dentro de un mismo examen).

Los criterios de evaluación y su adecuada aplicación son especialmente importantes en pruebas diseñadas para medir la expresión oral y la expresión escrita, constituyen la referencia a partir de la cual se va a juzgar la producción o actuación del alumno y establecen el estándar que éstos deben alcanzar o al que deben ajustarse. No existen unos criterios más válidos que otros en términos absolutos y decidir previamente las características de la evaluación que se quiera efectuar es absolutamente necesario para determinar qué criterios deben considerarse en cada caso y cómo han de establecerse sus diferentes valores. El MCER recoge un amplio repertorio de parámetros que considerar (adecuación al contexto, corrección, riqueza estructural y léxica, etc.), del que se pueden extraer los más convenientes a la evaluación concreta.

El Marco ofrece ejemplos de cómo diseñar tablas de evaluación en las que, a modo de celdilla, puedan integrarse los parámetros seleccionados y los baremos o puntuaciones diversas

que vayan a considerarse para cada uno de ellos, de manera que podamos evaluar los distintos aspectos que conforman la actuación o producción del alumno. En cualquier caso, los parámetros deberían tener un número reducido –no más de cinco– pues para el evaluador es difícil prestar atención a un número mayor. De igual modo, los baremos posibles deberían constituir también un número manejable, dado que resulta difícil determinar claramente la diferencia que existe entre, digamos, un 7 y un 8, si es que vamos a utilizar este tipo de baremo numérico. Se trata de que para cada uno de los parámetros (fluidez, corrección, etc.) se definan unas cuantas bandas de actuación en las que los diferentes alumnos pudieran situarse y para ello habrá que describir en qué consiste cada banda del baremo. Estos descriptores, que deberían ser conocidos por el alumno, serán claros, independientes, breves, no demasiado técnicos y deberían estar formulados en términos positivos, es decir, señalar lo que el alumno es capaz de hacer, aunque esté por debajo del nivel que se le exige, en vez de registrar lo que hace a mal o es incapaz de hacer.

Es importante que los diversos parámetros estén equilibradamente ponderados y que no se le dé arbitrariamente más peso, por ejemplo, a la corrección formal (en pronunciación, ortografía o sintaxis) si lo que estamos evaluando es la capacidad global del alumno para producir textos orales

o escritos comunicativamente válidos, en los que la corrección no supone más que otro valor junto con la adecuación al contexto, la cohesión del discurso o la riqueza estructural y léxica requerida para que el mensaje llegue oportunamente al receptor.

### **3. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES**

El MCER y la Guía para Examinadores suponen, en fin, unas bases comunes para desarrollar una evaluación de calidad y enfocada a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas. Un gran número de instituciones en Europa se rigen ahora por los principios apuntados en estos dos documentos para diseñar y desarrollar sus procesos de evaluación, sobre la base de unos estándares compartidos y avalados por expertos europeos e internacionales en la materia.

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluso puede decirse que es el motor de este proceso toda vez que establece los objetivos que deben alcanzarse y que serán susceptibles de medición. En este sentido, una evaluación bien planeada y efectuada puede redundar en el establecimiento de unos objetivos de enseñanza útiles para el alumno, que le permitan desarrollar competencias en el uso del idioma, y servir, no sólo como colofón, sino también como principio de nuevas metas en la adqui-

sición de dichas competencias.

# DESARROLLO CURRICULAR A PARTIR DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

**Elena Rodríguez Halffter**

El desarrollo de un currículo depende en gran medida de las conclusiones a las que lleguemos tras un análisis de los fines que perseguimos y las necesidades a las que queremos dar respuesta. Habrá que identificar los aspectos de la comunicación que queremos que nuestros destinatarios dominen y añadir a esto otras consideraciones, como el marco legal en el que se inscribirá el currículo, el tiempo que pretenden cubrir nuestras enseñanzas, el perfil de los destinatarios, el sector educativo en el que se aplicarán, etc. Toda una serie de variables que determinarán nuestras opciones.

Ahora bien, identificar las necesidades no suele ser la tarea más difícil, a menudo la idea de desarrollar un nuevo currículo surge de esas mismas carencias. Lo que puede plantear problemas es precisamente cómo enfrentarse a la cuestión de elegir el enfoque adecuado y una metodología acorde con el mismo, así como la redacción de unos objetivos, la selección de los contenidos y la elaboración de unos criterios de evaluación.

Actualmente contamos con un instrumento que puede proporcionarnos ayuda en este empeño, producto de la investigación de casi treinta años. Ese es el tiempo que lleva el Consejo

de Europa empeñado en desarrollar una serie de documentos encaminados a valorar la diversidad lingüística y a fomentar el aprendizaje de idiomas como base de un mejor entendimiento entre los colectivos que los hablan.

Ya en el primero de estos documentos, el llamado Nivel umbral, se establecía que el sistema formal de una lengua es un medio que sirve a unos fines comunicativos y que la eficacia en la comunicación es el criterio por el que debe medirse el éxito del aprendizaje. Posteriormente se desarrollaron otros niveles, pero el documento que vino a proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas y a definir con claridad unos niveles de dominio lingüístico fue el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación<sup>1</sup>.

El Marco no es "prescriptivo", no da recetas. Se limita a ofrecer una serie de consideraciones, presentarlas organizadamente y justificarlas. Al final de cada apartado aparece un recuadro con la frase "Los usuarios del Marco pueden tener presente y en su caso determinar", seguido de una serie de posibles alternativas que ayudarán a los distintos usuarios a tomar decisiones respecto a la selección de elementos o categorías a utilizar.

<sup>1</sup> Versión española del Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la editorial anaya. Madrid, 2002.

**Niveles de competencia**

En lo que respecta a los niveles de competencia lingüística, los llamados *niveles comunes de referencia*, se organizan en tres estadios básicos que pueden subdividirse a su vez según las necesidades del usuario. Estos son el de

*usuario básico (A), usuario independiente (B) y usuario competente (C)* y ya el propio Marco contempla una división en dos tramos de cada uno de ellos. Esta división, que podemos ver con mayor claridad en la tabla siguiente, facilita tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como la organización de las enseñanzas.

Usuario básico	A1 Acceso
	A2 Plataforma
Usuario independiente	B1 Umbral
	B2 Avanzado
Usuario competente	C1 Dominio operativo eficaz
	C2 Maestría

Para tener una idea general de lo que son estos niveles podemos consultar lo que el Marco llama *Escala global*, que aparece en el capítulo tercero del documento. Podemos obtener una mayor precisión en la definición de cada nivel a través de las listas de descriptores para cada una de las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita e interacción oral y escrita) Estos descriptores están formulados en términos de lo que el hablante es capaz de hacer (los llamados "can dos"), y a menudo se refieren a posibles tareas de la vida real del usuario.

La razón de esta progresión es que el aprendizaje de una lengua no es lineal. El avance se produce en dos direcciones, como si se abriese en forma de abanico. Por un lado, hay un incremento del dominio de la lengua y, por otro, las situaciones en las que es preciso utilizar el idioma son cada vez más variadas y complejas, con la creciente dificultad que esto entraña.

**Elementos de un currículo**

Observaremos que estos niveles no son equidistantes: el número de horas para alcanzar cada uno de ellos dependerá de una serie de factores entre los que se cuentan desde las circunstancias y capacidades del alumno hasta el grado de dificultad que para ellos plantea la lengua objeto de estudio. Se ha hecho una estimación aproximada, basada en estudios rigurosos, del número de horas necesarias para que el hablante de una lengua romance aprenda otra de origen germánico y viceversa, y se ha llegado a la conclusión de que, si para alcanzar un nivel A1 son necesarias unas 90 horas, para el siguiente nivel se precisará el doble y para el B1 necesitaremos ya 360 horas. Y así sucesivamente hasta llegar al C2.

El primer paso a dar en un diseño curricular es determinar el enfoque, que estará basado en el concepto que tengamos de lo que es la lengua y de lo que constituye su aprendizaje. El concepto de lengua y de competencia comunicativa que nos propone el Marco es el siguiente:

"El uso de la lengua – que incluye al aprendiz – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones

y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más adecuadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.”

Una vez establecido el **enfoque** general que queremos darle a las enseñanzas, tendremos que pasar a definir objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, todos ellos en consonancia con nuestro planteamiento inicial. Como hemos visto, el Marco parte de una concepción de la lengua como medio de comunicación y, por lo tanto, la enseñanza de la misma será de carácter eminentemente práctico. Se trata de desarrollar en el alumno la capacidad para comunicarse, tanto en lengua hablada como escrita, en ámbitos y contextos diversos, así como de proporcionarle las herramientas para usar conocimientos, habilidades y estrategias con fines comunicativos.

Respondiendo a este fin de llegar a comunicarse y según lo que queramos conseguir a través del currículo, tendremos que determinar los **objetivos** de aprendizaje. Si lo que queremos es que nuestros alumnos adquieran los rudimentos básicos del sistema formal de la lengua extranjera para poder leer textos especializados, desarrollaremos el contenido teórico de la asignatura y potenciaremos la comprensión de la lectura; si queremos que sean capaces de desenvolverse con soltura en el país donde se habla el idioma, haremos hincapié en elementos más pragmáticos; por ejemplo, en el desarrollo de las funciones o de la competencia discursiva. Y así sucesivamente podríamos continuar haciendo recuento de objetivos diversos. Ni que decir tiene que estos objetivos pueden sumarse unos a otros y que de hecho es así como aparecen en la mayor parte de los currículos. En cual-

quier caso conviene tener claro de antemano nuestro enfoque y nuestros fines, esto dará transparencia al proyecto de desarrollo curricular y relevancia a todo el proceso de enseñanza.

En estrecha relación con los objetivos están los **contenidos** y el modo en el que vamos a organizarlos. A menudo, éstos vendrán determinados por la naturaleza y duración del curso, así como por el tipo de alumnado al que vaya dirigido éste. No se seleccionarán los mismos contenidos para alumnos universitarios, para centros de formación profesional o para alumnos de secundaria.

Las categorías seleccionadas influyen a su vez en la práctica docente, y a menudo es éste el propósito por el que se han elegido. Si los objetivos de un currículo se expresan en términos estructurales la **metodología** no será la misma que si lo hacemos en término de tareas y estrategias.

Por último, para que un desarrollo curricular sea completo, debemos plantearnos la cuestión, a menudo tan olvidada, de la **evaluación**. Conviene recordar que existen distintos tipos de evaluación con propósitos diferentes (de diagnóstico, de progreso, de aprovechamiento, de certificación) y que éstos no son excluyentes. Para cada tipo habrá que considerar cuáles son las pruebas que mejor responden a nuestros fines, las condiciones de administración de las mismas, los criterios de evaluación que habrán de utilizarse, etc.

### Elección de objetivos

En primer lugar, deberán estar directamente relacionados con los niveles de competencia que queramos establecer pero, además, deben cumplir una serie de requisitos para garantizar el éxito del aprendizaje.

Deberán ser

- **Realistas**, esto es, referidos al tipo de actividades que se espera que pueda tener que llevar a cabo el alumno, relevantes para su actividad real, para desenvolverse en su vida cotidiana.

- **Alcanzables** dentro del tiempo del que disponemos para desarrollar nuestras enseñanzas. No hay nada que desanime más a los alumnos, y a los profesores, que no poder alcanzar los objetivos después de haber realizado un esfuerzo razonable.

- **Definidos**, es decir, que estén expresados con exactitud y claridad, que se establezca lo que se pretende alcanzar.

- **Declarados**, o sea, transparentes y públicos. Conocidos por todos los implicados en el proceso de enseñanza.

- **Evaluables**, es decir, que permitan una valoración rigurosa hecha a través de parámetros objetivos.

Para redactarlos habrá que tener en cuenta, por un lado, las tareas que deben poder llegar a realizar los alumnos para cada una de las destrezas, pero por otro, el grado de competencia lingüística que se les va a exigir en cada nivel, los ámbitos o contextos en los que van a tener que utilizar el idioma y las características de los textos orales y escritos que tendrán que comprender y producir.

### Selección de contenidos

Los contenidos responderán a los objetivos y en cierta medida emanarán de ellos. Tendremos que determinar qué contenidos serán precisos para que nuestros alumnos puedan alcanzar los

objetivos planteados. Dentro de un enfoque como el que propone el Marco, centrado en la acción y en el alumno, los contenidos deberán ser los imprescindibles para permitir a ese alumno llevar a cabo las tareas propuestas con el grado de competencia lingüística asignado a cada nivel.

Probablemente debamos empezar por seleccionar los contenidos funcionales o actos de habla (actos por los que afirmamos algo, por los que pretendemos influir en el comportamiento de los demás, a través de los que establecemos relaciones sociales, a través de los que nos comprometemos a hacer algo o expresamos sentimientos y estados de ánimo) De ellos podremos derivar no sólo los contenidos nocionales (nocións básicas de la lengua como existencia, propiedades, espacio, tiempo, relaciones lógicas, etc) sino los exponentes lingüísticos imprescindibles para expresar todo ello (morfosintaxis, fonética y fonología, léxico, organización del texto y adaptación al contexto de comunicación) Muy ligados a la contextualización adecuada del discurso, tanto oral como escrito, o lo que es lo mismo, a la capacidad de encuadrar acertadamente los textos en la situación de comunicación en la que deberán utilizarse, están los contenidos socioculturales, todo lo relativo a la vida cotidiana, convenciones sociales, valores y creencias, relaciones personales, etc.

Es importante no olvidar ninguno de estos aspectos, pues así como los contenidos puramente lingüísticos, los que constituyen el conocimiento teórico del sistema de la lengua, suelen estar siempre presentes en el currículo, a menudo olvidamos que el desconocimiento de determinados usos sociales o la falta de organización lógica de un texto puede dar al traste con la comunicación mucho más fácilmente que una pronunciación algo defectuosa o errores esporádicos de morfosintaxis.

## Metodología

En una enseñanza centrada en la actuación del alumno, el papel del profesor no será ya el de trasmisor de conocimientos y corrector de errores. En primer lugar tendrá que diseñar actividades concretas para cada una de las destrezas. Estas actividades serán de dos tipos: actividades lingüísticas lo más parecidas posible a aquellas con las que tendrá que enfrentarse el alumno en la vida real, y actividades de aprendizaje, aquellos ejercicios destinados a la práctica de determinados contenidos y estrategias. Estas últimas serían algo similar a lo que son los ejercicios de barra para un bailarín, no son propiamente bailar, pero les preparan los músculos y les enseñan a controlar su cuerpo para ello. El Marco establece listados de actividades y estrategias concretas para cada destreza, con sus correspondientes descriptores por niveles de competencia, en el capítulo cuarto. Por cierto, que además de las consabidas cuatro destrezas y la destreza de interacción, que el Marco contempla como una más desde el primer momento, aparece aquí un listado de las actividades y estrategias de mediación oral y escrita, o lo que es lo mismo, traducción e interpretación.

El profesor deberá también supervisar que estas actividades se lleven a cabo de manera efectiva, animando a los alumnos a utilizar la lengua objeto de estudio en todo momento y procurando minimizar la ansiedad o temores que el uso incorrecto de una lengua extranjera pueda producirles. Lo ideal es llegar a conseguir de ellos la suficiente autonomía y confianza en sí mismos para que se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje.

A lo largo de todo este proceso, el profesor deberá ser capaz de estimular en sus alumnos el interés por el aprendizaje, motivándolos para

que complementen la clase con actividades extracurriculares de carácter autónomo: cosas como la lectura, el escuchar grabaciones de audio o video en el idioma objeto de estudio y, en general, el buscar la ocasión de practicar activamente la lengua en situaciones reales y con textos auténticos, fuera del entorno académico. Paralelamente, intentará potenciar la capacidad de sus alumnos para el aprendizaje (actividades de aprender a aprender) y fomentar la participación activa en clase.

Por último, deberá evaluar los resultados obtenidos. En este proceso, y salvo que se trate de pruebas de dominio encaminadas a determinar el nivel real de competencia comunicativa del alumno, el profesor deberá recordar siempre el valor que tiene el error en el proceso de aprendizaje. El error es un producto temporal e inevitable en este proceso, lo que el Marco llama la interlengua que cada alumno desarrolla, y la actitud más acertada será la de distinguir entre errores esporádicos que no interfieren en la comunicación, y el error sistemático o el que bloquea la posibilidad de comunicarse.

Esto no quiere decir que no deban corregirse los errores, pero ni tan a menudo que no dejen expresarse al alumno, ni con tanto rigor que coarten totalmente su capacidad de expresión. Lo que no debe dejar de hacerse en cualquier situación es señalar los errores y analizarlos, para intentar prevenir su repetición.

### Características de la evaluación:

Aunque el término evaluación es más amplio de lo que implica la valoración del grado de progreso, aprovechamiento o dominio de la lengua que tienen los alumnos, es en este último sentido como estamos más acostumbrados a entenderlo.

El capítulo nueve del Marco hace un análisis de los distintos tipos de evaluación para que nosotros podamos elegir lo que más convenga a nuestro currículum.

Relacionado con la evaluación y con el empeño de potenciar en los alumnos la autonomía, apareció hace algunos años el Portfolio europeo de la len-

guas, en el que, siguiendo los niveles del Marco, se desarrollan una serie de descriptores para la autoevaluación. Este documento enseña además a valorar aspectos del aprendizaje de una lengua totalmente desligados del aula y ofrece la posibilidad de consignar las capacidades lingüísticas, a efectos de reconocimiento, aunque no se haya obtenido ningún tipo de certificación por las mismas.

# LA MEDIACIÓN EN EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

María Josefa Larraz Genovés

Ideas clave:

- . la mediación responde a una necesidad.
- . la mediación es el puente o el espacio "tercero" entre dos entes.
- . la mediación lingüística es una aportación fundamental en el MCERL
- . la mediación cultural aparece como una idea de fuerza en el aprendizaje del español en Marruecos.

## **La mediación, ¿una moda?**

Ciertamente, se habla de la mediación por todas partes. Una amiga me contó el otro día cómo se había solucionado un problema en su comunidad de vecinos. El administrador de la finca había propuesto la actuación de un mediador vecinal para poner fin a un típico y muy molesto desencuentro de intereses. El mediador reunió a las partes, invitó a ambas a hablar del tema hasta limar las diferencias y redactó un acuerdo que ambas partes firmaron. Mi amiga me dijo maravillas de la mediación que resuelve rápidamente lo que tanto tarda el procedimiento habitual de la justicia. Su entusiasmo me recordaba a la vendedora de un producto eficaz cuyo lema es "pruébalo, ¡te va a encantar"!

La devoción de mi amiga por la mediación se puede entender si uno tiene en cuenta la lenta acción de la justicia. Pero no deja de llamarnos la atención la proliferación del término mediación, como una fórmula mágica que invade nuestra vida. Sus ámbitos son muy variados, por ejemplo, se habla de mediación familiar, mediación intercultural, mediación escolar, mediación política, mediación institucional y también de mediación lingüística.

ca. Generalmente, la mediación va de la mano de otros vocablos que disfrutan igualmente de una gran actualidad. Así, "conflicto", "mediador", "resolución" o "gestión" de conflictos. La figura del "mediador" aparece como persona capaz de "hacer una mediación" ante un "conflicto", posee las habilidades necesarias y las aptitudes sociales para "mediar". Pero ¿a qué responde tal éxito del término? ¿Es más bien una moda o es una respuesta a una necesidad? Indudablemente, si una palabra se usa es porque la realidad, en gran medida, necesita esta nueva entidad que ha creado.

Nuestra época, centrada en la comunicación, hace que la información sea accesible a todo aquel que esté conectado a la red, por ejemplo, desde cualquier punto del planeta. Pero acceder a la información no quiere decir lo mismo que comprender una información en todos los casos. Siendo A un ente y B otro ente distinto, la comunicación entre A y B puede ser instantánea, pero, no llegar a ser fructuosa. Entre ambos, A y B, existe el salto de la diferencia, de lo otro. Hoy más que nunca aparece la necesidad de interpretación de la información. Entre A y B hace falta un tercero, C, que facilite la comunicación. La mediación

sería el puente, el espacio y el tiempo necesarios para comprender e integrar la información.

Para acercarnos a la definición del término conviene comenzar por el principio: ¿qué significa "mediación"? La etimología nos dice que "medio", si bien puede significar "mitad", también tiene la acepción de "entremezclado, con alguna mezcla".<sup>3</sup> El diccionario de la Real Academia de la Lengua<sup>4</sup> nos da más pistas sobre la acción de "mediar" al definirla como "acción de interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad". Mediar es también interponerse con el fin de restablecer la paz social. El filósofo Jean-François Six, en sus libros *El tiempo de la Mediación y Dinámica de la mediación*<sup>5</sup>, establece varios tipos de mediación. Rechazando las teorías que pretenden reducir la mediación a un conjunto de tácticas que se han de aplicar con el fin de gestionar un conflicto que ya existe, Six aboga por la ampliación del concepto. Así habla de la mediación preventiva, la que refuerza los canales de comunicación que están dañados o debilitados o la mediación creativa, innovadora, que abre puentes de comunicación allí donde no los había, creando nuevas realidades.

**La mediación lingüística, nuevas aportaciones del MCER .**

El Consejo de Europa, en su libro "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" (MCER) reconoce el

papel de la mediación en el intercambio lingüístico. La mediación lingüística, así entendida, hace posible la comunicación entre A y B.

"Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades"<sup>6</sup>.

Este proceso es evidente en las sociedades plurilingües, cuyos ciudadanos están acostumbrados a introducir en la conversación a un hablante que no tenga competencias en una segunda o tercera lengua o a reformular un texto para un segundo lector que no conoce la lengua en la que está escrito. Estas actividades tan comunes en una sociedad plurilingüe no son nada obvias en una sociedad monolingüe. En el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula se trataría de incluir actividades de mediación lingüística ( traducción, interpretación, paráfrasis, resumen ) con el fin de profundizar y mejorar los mecanismos y estrategias. Evidentemente, en sociedades monolingües, esta práctica se revela más necesaria, pues los hablantes tienen poca experiencia sobre lenguas en contacto y las aptitudes y actitudes idóneas para comunicar en un entorno plurilingüe. Así, el Marco recupera:

**Las actividades de TRADUCCIÓN, INTERPRETACIÓN, PARÁFRASIS, RESUMEN vuelven de nuevo al aula, tras haber sido relegadas un tiempo de la práctica docente.**

<sup>3</sup> COROMINAS, J.;PASCUAL, J.A.(1989): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Edición Gredos, pág. 14.  
<sup>4</sup> R.A.E.(1984): *Diccionario de la Lengua Española*, pág. 891, vol. II.  
<sup>5</sup> Ambas obras publicadas en Paidós (1997 y 2000)  
<sup>6</sup> CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. Instituto Cervantes. Ed. Anaya pág. 14: cap. 2.1.3: Las actividades de la lengua

A continuación presentamos tres ejemplos de actividades para la clase con el fin de atraer la atención de nuestros estudiantes sobre el fenómeno de la mediación entre lenguas. El contexto marroquí es muy rico en

intercambios de este tipo por lo que los aprendientes de español están confrontados a la convivencia de varias lenguas y han desarrollado muchas capacidades para el intercambio que solamente se tratará de reorientar.

**ACTIVIDAD A: Estudiantes de primer curso de español**  
**Actividad oral, a realizar en pequeños grupos**

**Mediación lingüística (traducción)**

Recibes la visita de un amigo español que no habla tu lengua materna y quieres presentarle a tus amigos que no hablan español. ¿Cómo te las vas a arreglar para hacer las presentaciones? Representalo con tus compañeros.

**Mediación y registro de lengua ( traducción)**

Tu amigo español puede utilizar diferentes registros de lengua para expresar lo mismo. ¿Puedes decir a qué registro corresponde cada frase? Estándar, formal o familiar. ¿Cómo dirías lo mismo en tu lengua materna?

- 1.- Estoy encantado/encantada de estar entre vosotros. Muchas gracias por vuestra hospitalidad.
- 2.- Me molais mucho, ¡qué guay!
- 3.- Estoy muy contento/a. Sois muy majos.

**ACTIVIDAD B: Estudiantes de segundo curso de español.**  
**Actividad oral, a realizar en pequeños grupos**

**Mediación lingüística ( traducción)**

Tú y tus amigos queréis ayudar a un turista español que busca un restaurante en vuestra ciudad. Tú entiendes el español, pero tus amigos no lo entienden. Tú no sabes dónde se encuentra el restaurante que busca el turista español pero tus amigos sí. Interpreta el papel de traductor en el diálogo que podéis establecer.

**ACTIVIDAD C: Estudiantes de tercer curso de español.**  
**Actividad oral, a realizar en parejas**

**Mediación lingüística ( paráfrasis o resumen)**

Al entrar en casa has encontrado el trozo de una carta en el suelo. La carta atrae tu atención y la lees. Te parece importante. Tus padres no están en casa. Les telefoneas para informarles del mensaje. Está escrita en español y se la trauces por teléfono. ¿De quién se trata? Inventa el final de la carta con tus compañeros.

Mensaje:

Estimado amigo:

Hace muchos días que intento ponerte en contacto contigo pero no consigo dar con tu teléfono. Desde aquellos años que pasamos juntos en la Facultad de Medicina de Zaragoza ha pasado mucho tiempo. Te recuerdo con cariño, en especial ¡por las bromas que me gastabas cada comienzo de curso!.

Ahora ha pasado algo increíble, mi empresa me ha trasladado a tu ciudad y voy a instalarme dentro de un mes. ¡Voy a necesitar tu ayuda! ¿Podrías echarme una mano en...

Mediación en el MCER

El MCER nos da una definición propia de lo que considera mediación:

“En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado mediación, puede ser interactivo o no.<sup>7</sup>

La interactividad resulta obvia en la mayoría de los intercambios orales, puesto que la conversación permite que los hablantes entren en un proceso de reajuste, de solicitud de confirmación, de corrección y de aprobación de que lo que se está comunicando. Esa reformulación supone un proceso de negociación de significado constante propio de la conversación.

La mediación es considerada una actividad de la lengua junto a la comprensión, la expresión, la interacción, que se concretizan en actividades como la interpretación o la traducción. Las actividades y estrategias de mediación<sup>8</sup> que propone el Marco son las siguientes:

<p>Actividades de mediación oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. interpretación simultánea</li> <li>. interpretación consecutiva</li> <li>. interpretación informal:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>de visitantes extranjeros en el país propio,</li> <li>de hablantes nativos en el extranjero,</li> <li>en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, de señales, de cartas de menú, de anuncios...</li> </ul> </li> </ul>
<p>Actividades de mediación escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. traducción exacta ( por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.)</li> <li>. traducción literaria ( novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)</li> <li>. resumen de lo esencial ( artículos de periódicos y revistas)</li> <li>. paráfrasis ( textos especializados para profanos)</li> </ul>
<p>Estrategias de mediación:</p> <p>Son las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Se concretiza en varias etapas: planificación, ejecución, evaluación, corrección.</p>

<sup>7</sup> ob. cit. pág. 60.  
<sup>8</sup> ob. cit. pág. 85.

Siguiendo el MCRPL diremos que las tareas de carácter pedagógico (opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) han de ser comunicativas y facilitadoras. Se busca que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. La tarea tiene éxito si se realiza el intercambio de significado, permitiendo avanzar en la comunicación. Para ello, se plantean en el aula subtareas o actividades diseñadas para el aprendizaje centradas en la apropiación de los recursos necesarios. Los recursos pueden ser de diverso tipo, tanto lingüísticos como de comunicación, basados en la forma de la lengua o en la manera de negociar el significado.

***La mediación cultural , un aspecto fundamental***

En la clase, el alumno es el centro del aprendizaje. El profesor es el guía, el facilitador, el que evalúa los progresos en una situación de aprendizaje institucional. Pero es el alumno el que aprende: es el aprendiente. Se puede dar el caso del fracaso en la comunicación, no porque el hablante no pronuncie perfectamente, sino porque no posea

las claves culturales que sitúan la comunicación en otro marco cultural. Entre las miles de anécdotas que responden a errores lingüísticos de estudiantes extranjeros figuran los desencuentros en la comunicación por no poseer las coordenadas culturales de la comunidad de la lengua meta. Por poner un ejemplo, en España es relativamente frecuente que, cuando alguien está comiendo ante otro que no lo hace, se vea "obligado" por cortesía a ofrecer al que no come . La buena educación implica responder " No, gracias" o agradeciendo la invitación y probando un poco. Pero si el que responde es un extranjero y no comprende que se trata de una invitación un tanto "retórica", puede llegar a comer todo lo que se le ofrece. En este caso, el aprendiente carece de competencia cultural apropiada para esta situación y puede llegar a ser considerado como un "maleducado".

¿Cómo podemos tratar el tema cultural en el aula? Aquí, de nuevo, nos podemos apoyar en " la mediación cultural". La mediación preventiva de conflictos permite crear el espacio necesario en el que las diferencias culturales se pongan de manifiesto de una manera "suave" y no agresiva. Como un ejemplo, proponemos ahora una tarea en la que los aspectos culturales deben considerarse.

**TAREA 1 : Mediación lingüística en un Restaurante**

Trabajas en un Restaurante de comida rápida en el que numerosos turistas suelen comprar comida. Recibes la visita de unos turistas que hablan español y les ayudas a elegir los platos de comida árabe describiendo los ingredientes y la manera de preparar. Haces algún comentario comparando algún plato de comida española con algún plato marroquí. También les ayudas a elegir la bebida. Los clientes te comunican que prefieren que los platos no lleven picante. Tú haces algún comentario. Luego les indicas el precio y les devuelves el cambio agradeciéndoles su visita al establecimiento.

Para realizar esta tarea nuestros alumnos marroquíes se preparan para tener unos conocimientos generales sobre determinados aspectos culturales. Podemos preguntarles a ellos qué es lo que creen que deberían saber para hacer esta

actividad. Una subtarea sería la de profundizar sobre los conocimientos de gastronomía española y marroquí. Y extenderse hacia lo que se considera " cocina mediterránea": puntos comunes y diferencias.

Al dirigir levemente la atención de nuestros alumnos hacia los aspectos sociales y culturales en las pequeñas ocasiones que brinde el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitamos que el hablante-aprendiente consiga mejorar su expresión y su comprensión de la lengua extranjera. Las lenguas no son el fin en sí mismo sino que vehiculan una cultura y un modo de vivir de grupos de personas. Con el aporte de las teorías de la mediación, se

lleva a clase la realidad de la vida de los hablantes donde varias lenguas entran en relación y varias culturas expresan sus valores y creencias. Con el aporte de los profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando a conocer la cultura de la lengua, se establecen los puentes más fiables y sólidos hacia el futuro de entendimiento entre distintos pueblos: los hombres y mujeres de mañana.

# El modelo semiótico cíclico y su recorrido. Algunas pautas para su trabajo en el aula

Alberto García Besada

El propósito de este trabajo es comprobar la capacidad/competencia de los alumnos para realizar una tarea concreta dentro de las posibilidades expresivas de nuestra lengua; en este caso, la expresión de los procesos dinámicos que, partiendo del **cuadro lógico de contrarios** y contradictorios, consiga llegar a expresar la **gradación**, es decir, el paso por estadios intermedios y/o el regreso al punto de partida. Es una tarea, pues, que entra de lleno en el terreno de lo que *el marco común europeo de referencia para las lenguas* llama **competencia discursiva**. Dice el marco:

"La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua."

Y en cuanto a competencias concretas, al tocar el punto desarrollo de descripciones y narraciones, en A2 dice:

"Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos "

Pues bien, esto es justamente lo que queremos medir ahora: le vamos a proporcionar al alumno esa

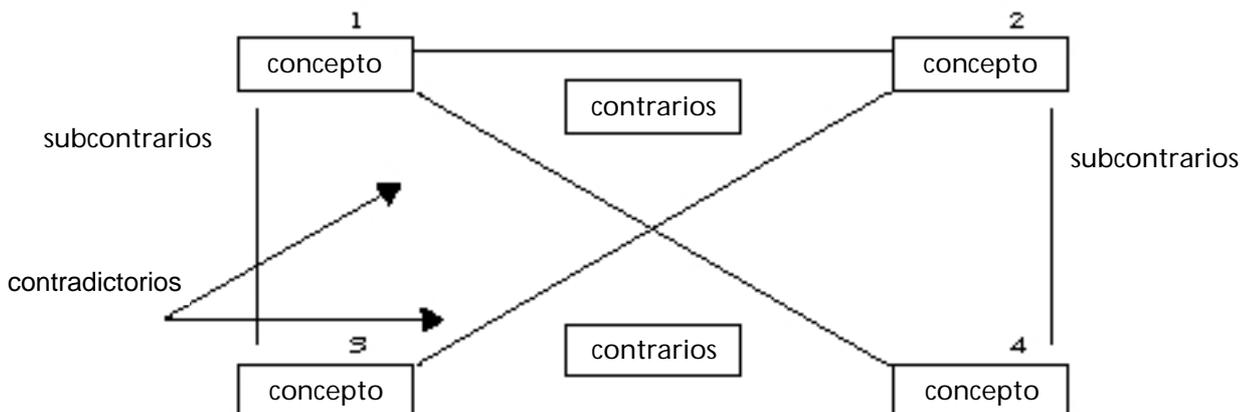
lista sencilla de elementos para que él, ordenándolos adecuadamente (competencia sintáctica) nos proporcione breves descripciones o narraciones coherentes. El nivel será, pues, algo entre A2 y B1.

Nosotros inscribiremos estas capacidades de estructuración y organización del discurso dentro de lo que llamaremos **adaptación de modelos semánticos universales a las lenguas naturales**. El resultado deberá ser la producción de un texto que refleje un proceso en el tiempo y tendrá por lo tanto forma narrativa (en sentido lato).

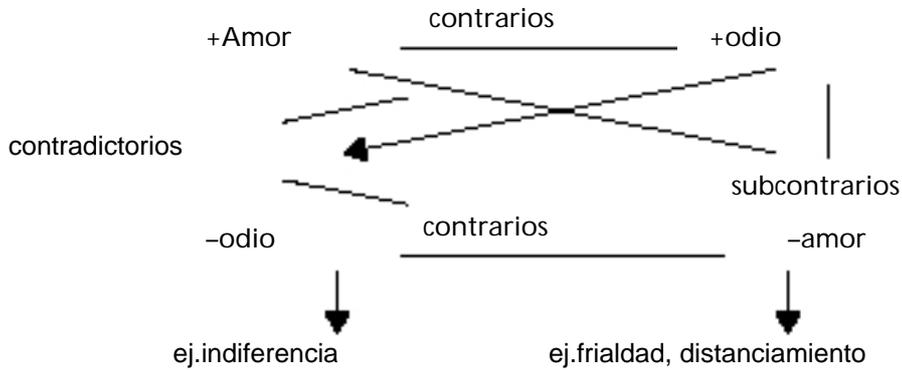
Partimos de la base de que el mundo en que vivimos está en constante movimiento y evolución y que la lengua debe reflejarlo; la lengua es, desde este punto de vista, un proceso dinámico de constante cambio y adaptación a las situaciones reales.

De acuerdo con esto, nos ha parecido que uno de los medios que mejor se prestan a expresar este dinamismo, es el uso de esquemas gráficos. Entremos, pues, en materia con el ejemplo concreto que queremos tratar.

El cuadro lógico clásico de contrarios y contradictorios se presenta así:



Y ahora le aplicamos un modelo de lengua viva



Contextualicemoslo en la vida real (pragmática).

**Situación:** Salim y Aziza son dos jóvenes estudiantes del mismo curso que han llegado a entablar unas determinadas relaciones afectivas; se trata de expresar con una sola frase cada uno de los puntos que corresponden a los vértices del cuadrado. Ejemplo:

Punto 1 Salim ama a Aziza

Punto 2: Salim odia a Aziza

Punto 3: A Salim Aziza le es indiferente

Punto 4: Las relaciones entre Salim y Aziza son correctas pero frías y distantes.

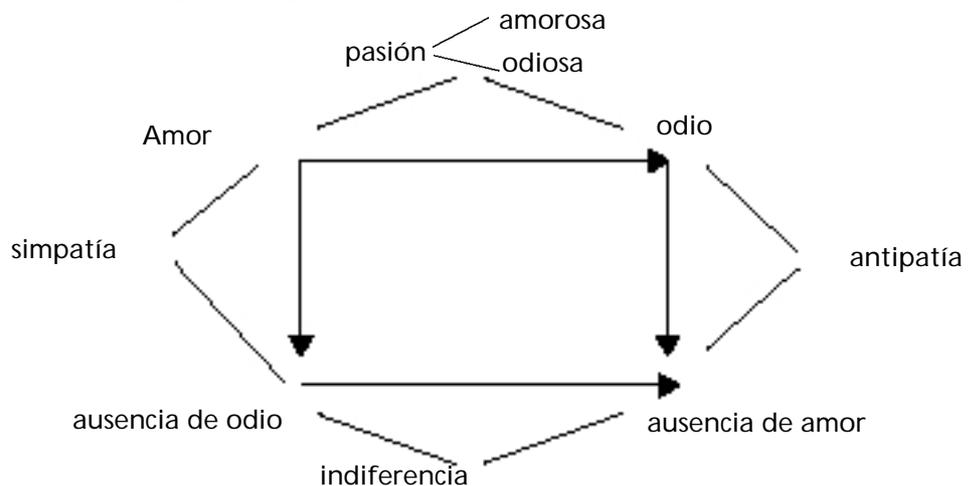
Nótese que para los subcontrarios, la lengua ofrece múltiples posibilidades, dos de las cuales hemos indicado aquí-indiferencia, frialdad-, pero

que no agotan, ni mucho menos, el repertorio: Aziza le es indiferente a Salim; Salim "pasa" de Aziza ; Aziza se muestra fría con Salim etc.En forma de narración:

Salim **amaba** a Aziza, a la que había conocido en el instituto, y durante un tiempo todo marchaba muy bien; pero debido a diferencias de carácter, sus relaciones se hicieron cada vez más **frías y distantes**, hasta llegar a un punto en el que incluso llegó a **odiarla**. Ahora las cosas se han calmado un tanto, y de aquel amor sólo ha quedado un resto de **indiferencia**.

No pretendemos que un alumno marroquí de secundaria sea capaz de narrar esto de esta forma, vale también de manera mucho más sencilla, con oraciones más cortas y vocabulario más simple: lo importante es la coherencia, es decir, que el resul-

Pero este cuadro puede aumentarse en cuanto al número de vértices, y por consiguiente de términos, lo que lo hace más rico y complejo. Vámoslo:



tado sea plenamente gramatical.

El cuadrado se ha convertido en un octógono y el número de posibilidades ha aumentado:

Ejercicio : Constrúyanse frases de la misma forma que antes. Ej:

La pasión que Salim siente por Aziza...

Lo antipático que Salim le resulta a Aziza etc

Repítase la historia de antes, pero esta vez con las nuevas palabras añadidas.

Además de la forma cuadrada u octogonal, podremos representarlo en forma de movimiento que, partiendo de una situación dada, alcanza su máxima expresión (clímax), desciende hasta la mínima (anticlímax) para luego continuar hacia la situación inicial de nuevo, en forma cíclica. Veámoslo ahora con otro ejemplo, el de la obligación /prohibición. Así:



Y con ejemplos concretos, si nos ponemos en una situación de diálogo tomada de la realidad (pragmática) y seguimos paso a paso el esquema, podría salir algo como esto.

**Situación concreta:** *una piscina pública en verano*. Palabra clave: verbo  **ducharse**.

Tendríamos (naturalmente muchas otras soluciones son posibles) algo como esto:

prohibido

prohibido ducharse; no usen las duchas, absténganse de ducharse...

tolerado

Pueden ducharse si lo desean

Autorizado

Se autoriza el uso de las duchas siempre

que...etc...

libre

El uso de las duchas queda a la libre elección de nuestros clientes

Si alguien quiere ducharse, las duchas están a su disposición en el primer piso

Recomendar

Se recomienda no entrar en la piscina si antes haberse duchado; a fin de mantener el agua de la piscina en perfecto estado de limpieza, rogamos a nuestros amables clientes que tomen una ducha

obligatorio

Es obligatorio ducharse antes de bañarse; prohibido entrar en la piscina sin haberse duchado

*Y hacia abajo:*

Permitido

Tienen permiso para tomar una ducha si lo desean  
Facultativo

El uso de las duchas queda a la entera disposición de nuestros clientes

Desaconsejar

Debido a problemas de suministro de agua, NO es conveniente ducharse; se aconseja evitar la ducha hasta nuevo aviso

Prohibir

Queda terminantemente prohibido hacer uso de las duchas; no se permite utilizar las duchas; rogamos a nuestros amables clientes que no utilicen las duchas, etc Ahora debe hacerse en forma narrativa, por ej.Cuando quise ducharme, antes

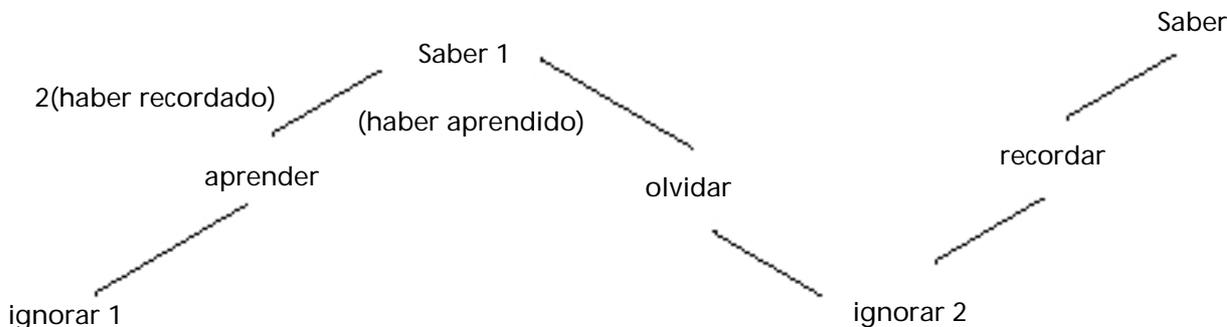
de meterme en la piscina, una cartel anunciaba PROHIBIDO DUCHARSE.....

Cuéntese una breve narración basada en una situación real en la piscina. Ej. Y cuando quise bañarme, el encargado me comunicó que estaba obligado a ducharme antes...

Ejercicio: hágase lo mismo con : **carecer**, buscar, encontrar, tener, **poseer**, perder, **carecer**

Pasemos ahora a proponer otros ejemplos que los alumnos deberán realizar en sus cuadernos, o en clase en la pizarra, delante de su profesor. Incluso se podría trabajar por grupos, comparando luego los resultados, o bien que cada grupo elija unas determinadas estructuras gramaticales: verbos mayoritariamente en indicativo, subjuntivo, imperativo etc, frases simples o

Campo semántico del conocimiento. Proceso cíclico



compuestas...

Ejercicio: Constrúyanse frases de acuerdo con el cuadro, pero esta vez en forma de historia, con un argumento tan simple como se quiera o más complicado, si se desea. Procédase así:

**Ignoraba** yo qué cosa era el juego del ajedrez, hasta que un amigo me lo enseñó y yo lo **aprendí**, y llegué a **saber** jugar bastante bien, pero aquel amigo se marchó y yo, al no tener con quién jugar, **lo ovidé** completamente, y al cabo de unas semanas **ignoraba** todo sobre él, pero meses más

tarde, cuando mi hermano me pidió que se lo enseñase, me esforcé y conseguí **recordarlo**, y ahora que lo sé de nuevo, me he inscrito en un club de la ciudad.

Ejercicio: hágase lo mismo con el campo semántico del tamaño: ser pequeño, agrandarse, ser grande, reducirse, ser pequeño etc. Utilídense frases completas y una conexión lógica entre ellas. Ej. Al principio, mi deuda con el banco era pequeña, pero debido a ciertas dificultades, se hizo más y

más grande y...

*Repítase* la operación con el campo semántico del frío: congelado-frío-templado-tibio-caliente-ardiente-hirviente etc..

Ej. Le encontré en la calle congelado de frío, lo traje a casa y, frío todavía, lo arrimé a la chimenea de modo que fue entrando en calor....

Proponemos todavía nuevos modelos: el ciclo del día: noche, amanecer, día, atardecer, tarde, anochecer, noche; la riqueza: ser pobre, ganar, enriquecerse, ser rico, perder, empobrecerse, ser pobre etc...

¿Cómo se **evalúa** todo esto? Esta claro que aquí la destreza que queremos medir es la expresión oral. A partir de unos ciertos datos, lista sencilla de palabras, el alumno deberá formar oraciones coherentes, y, en este caso, adecuadas a la gradación cíclica que se propone; deberá notarse el cambio de situaciones, físicas o psicológicas que los términos implican. Si tomamos el último ejemplo, y decimos "yo fui rico, pero perdí mucho dinero y ahora soy pobre", el cambio de situación implica un cambio de tiempo verbal - fui/soy- que exige la coherencia del discurso. Se trata pues de lo que el marco común europeo llama evaluación directa (Pág 187), cuando dice:

"Es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a examen."

Se trata también de una evaluación de la actuación (frente a la evaluación de conocimientos)

"La evaluación de la actuación requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística

de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa ".

Abundando en lo mismo, el marco señala una serie de competencias, entre las que incluye las pragmáticas, y dentro de estas las discursivas, que ya hemos visto. Y añade:

"La competencia discursiva(...) comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: (seleccionamos algunas)

-la secuencia natural; por ejemplo, temporal: *el se cayó y yo lo golpeé, como opuesta a yo lo golpeé y él se cayó.*

Relaciones de causa efecto: los precios están subiendo, las personas quieren salarios más altos.

En cuanto a los criterios para la prueba, siempre dentro de lo que el marco indica, tendríamos.

- la ordenación lógica
- la coherencia y la cohesión.

Y continúa:

La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información(...) relativas a, por ejemplo:

-cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición)

-cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes etc..

Fijémonos en que en nuestro caso la tarea está facilitada al contar con unas pautas ya fijas, los términos de la gradación, y lo único que el alumno necesita es ser coherente en el orden y disposición de las oraciones y la elección de los términos adecuados y su puesta en

<b>Punto 0</b>	<b>desarrollo</b>	<b>clímax</b>	<b>cambio</b>	<b>anticlímax</b>
<b>Peso normal</b>	<b>engordar</b>	<b>estar gordo</b>	<b>adelgazar</b>	<b>estar delgado</b>
		<b>(obeso)</b>		

discurso con **corrección gramatical**. Otro ejemplo:

Yo era un chico de **peso normal**, pero empecé a comer mucho y a **engordar** y llegué a estar **obeso** (pesaba 120 kilos); entonces inicié un régimen y comencé a **adelgazar**, de modo que ahora estoy **flaco** (peso 65 kilos); creo que volveré a comer para situarme de nuevo en mi **peso normal**.

Comentario

a. Los tiempos verbales básicos son:

Imperfecto(era): situación estable en el pasado  
 Indefinido (perífrasis con este tiempo); desarrollo de los acontecimientos (empecé a.. llegué a... comencé a...

Presente estoy (consecuencia del desarrollo de los acontecimientos)

Futuro: nuevo desarrollo en potencia, que se prevé para más tarde.

El ciclo se ha cerrado; el alumno no está obligado a conocer palabras como obeso u otras, pudiendo sustituirlas por *gordo*. Se trata menos de una demostración de dominio de vocabulario que de precisión en la sintaxis, especialmente aquellos términos que indiquen los cambios de tendencia.

Creo que con esto habrá quedado claro que las lenguas todas se basan en nuestro conocimiento del mundo, pero que cada una de ellas elige sus propios medios de expresión. Hablar bien una lengua es saber dar respuesta a las situaciones concretas de la vida -las mismas para todas las len-

# RINCÓN DE RECURSOS EN DIDÁCTICA DE E/LE: Qué, cómo y dónde.

Irene Revilla

A continuación, presentamos para los lectores y lectoras de *Cuadernos de Rabat* una lista comentada de recursos en didáctica del Español como Lengua Extranjera.

La lista ha sido confeccionada con el objetivo de difundir entre los docentes de ELE en Marruecos la información que, desde diferentes ámbitos, nos va llegando. No se trata de una lista de recursos compacta y completa, ni en el contenido, ni en la valoración que se hace del mismo, sino de un conjunto informativo heterogéneo y abierto donde se pueden incluir nuevos elementos a partir de las novedades que nos vayan llegando.

Afortunadamente, en el campo de la didáctica de E/LE son cada vez mayores las posibilidades que se nos ofrecen para facilitar nuestra tarea en la enseñanza / aprendizaje del español y sus culturas.

## 1. Sitios en la red en torno a la didáctica de E/LE

### a) Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/>

El Centro Virtual Cervantes (CVC) es sin duda el mejor y más completo de los sitios que hoy podemos encontrar en Internet para la enseñanza y el aprendizaje del español. Los recursos que allí se hallan son múltiples y variados; podemos ir desde una simple consulta al diccionario, hasta seguir un curso de formación de profes-

sores.

Destacamos, a continuación, alguna de las secciones que pueden ser útiles para nuestras clases:

### 1. DidactiRed

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>

Sección de recursos didácticos que puede servir también como herramienta de autoformación para profesores; ahora vuelve al CVC con actividades de aparición semanal. Se ha tomado como punto de partida el “Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación”<sup>1</sup>.

Secciones de “DidactiRed”:

- Actividades de aula: tareas comunicativas para realizar en clase con el objetivo de desarrollar competencias de la lengua, competencias generales o actividades de la lengua, estrategias y procesos.

- Actividades de reflexión para el profesor / profesora: tareas para hacer reflexionar sobre la actividad docente. El objetivo es trabajar sobre aspectos relacionados con el desarrollo del currículo, con el diseño de cursos, con los procesos de adquisición de L2, etc.

- Técnicas docentes: propuestas para que el profesor / profesora conozca y practique técnicas con que dar respuesta a cuestiones como la atención a los diferentes estilos cognitivos, la elaboración de planes de clase, el aprovechamiento de los

<sup>1</sup>. Véase “Para saber más: bibliografía sobre el Marco ...” al final del artículo.

medios, espacios y recursos del aula, ...

## 2. Aula de Lengua

<http://cvc.cervantes.es/aula>

- Historias de debajo de la luna.

Estos textos permiten trabajar la interculturalidad en la enseñanza / aprendizaje del español a través de las miradas de alumnos y alumnas de distintas nacionalidades que están viviendo en España.

### b) FORMESPA

[FORMESPA@V.REDIRIS.ES](mailto:FORMESPA@V.REDIRIS.ES)

Lista de distribución para profesores de E/LE creada por la Asesoría Técnica de la Consejería de Educación del Benelux que se encuentra alojada en RedIRIS. Co-moderada por diferentes asesores/as ( Consejería de Brasil, de Australia y Nueva Zelanda, además de Bélgica, Holanda y Luxemburgo) el objetivo de FORMESPA es fomentar el intercambio de información y el debate entre los profesionales del español en el mundo.

Tras FORMESPA, las consejerías anteriormente citadas han creado "RedELE", definida como Comunidad Virtual de Usuarios/as interesados/as en la enseñanza del español como lengua extranjera y en la formación de su profesorado.

RedELE consta de:

- una revista electrónica de didáctica que pretende ofrecer artículos clave relacionados con la formación del profesorado de ELE y con la enseñanza / aprendizaje del español

- una zona pública BSCW donde alojar materiales variados (artículos, trabajos de master, tesis, audiovisuales, etc.) de interés para la formación del profesorado de ELE y para la enseñanza / aprendizaje del español, y otros documentos de apoyo a la formación. (dirección provisional:

<http://formespa.rediris.es> )

FORMESPA realiza una información valiosa sobre convocatorias de congresos, cursos, publicaciones, etc. en el campo de la didáctica de la lengua española y sus culturas, además de las informaciones sobre concursos, becas, proyectos de ley, decretos, etc. del BOE relativos a Educación y Cultura, y de otros organismos como el Instituto Cervantes, universidades españolas y extranjeras, ...

Por otro lado, los foros permiten a los profesores y profesoras intercambiar ideas (in)formación, sugerencias sobre materiales, etc., fomentando de manera sencilla la comunicación y el trabajo cooperativo entre el profesorado.

## 2. Métodos "on line"

a) [www.carmengp.com/caste/](http://www.carmengp.com/caste/)

En esta página web se encuentra el Método de E/LE que ha publicado la autora en la red y que va dirigido a aprendices adolescentes, con actividades y tareas variadas.

### b) Mi mundo en palabras

[http://CVC.Cervantes.es/aula/mi mundo/](http://CVC.Cervantes.es/aula/mi_mundo/)

Material interactivo dirigido a niños y niñas de 7 a 9 años que empiezan a estudiar español en centros escolares , y cuyo objetivo principal es fomentar el aprendizaje de la lengua lúdico y activo.

*Mi mundo en palabras* consta de 10 módulos con historietas divertidas, juegos, pasatiempos, actividades de comprensión auditiva, audiovisual y de lectura, talleres de manualidades y una aventura interactiva. De la mano de Miriam y Carlos aprenderán vocabulario de diferentes ámbitos temáticos: la familia, la casa, el cole, el parque, los

animales y las fiestas.

Además, en su espacio "Club Mundo Guay" habilitado para favorecer la comunicación en español entre niños de diferentes países, existe una sección dedicada a tutores y profesores sobre el funcionamiento y aplicación de estos materiales.

### 3. Publicaciones periódicas

#### a) Revistas de didáctica de ELE

##### 1. Frecuencia L Ed. Edinumen, Madrid.

Es una revista cuatrimestral hecha por y para los profesores de E/LE. Según su propia definición, su objetivo es ofrecer información/formación metodológica teórico-práctica, servir de orientación y convocar a los profesionales que se enfrentan cada día a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se puede adquirir *Frecuencia L* realizando una suscripción anual (tres números), o bien comprando cada número por separado.

[www.edinumen.es/es/dept\\_14.html](http://www.edinumen.es/es/dept_14.html)

##### 2. Carabela Ed. ESGEL, Madrid.

Publicación semestral dedicada a la metodología y didáctica de E/LE con orientaciones y actividades para la clase.

Los últimos números: el 51 y 52 hacen un monográfico sobre "La lingüística contrastiva y la enseñanza de E/LE"; y en concreto, en el nº 52 Mohamed Doggy habla de las principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español (pp.47 - 60). El nº 53 está dedicado a la enseñanza de E/LE a inmigrantes, y aparece un artículo específicamente dirigido a la enseñanza/aprendi-

zaje de español al colectivo marroquí (Pilar García García, pp.65 - 80). El nº 54 se ocupa de la interculturalidad en la clase de Español L2/LE. El último nº, el 55, trata de la evaluación en el aula de E/LE.

[E-mail: ediciones.libros@sgel.es](mailto:ediciones.libros@sgel.es)

##### 3. Forma: Formación de formadores. Cuadernos de didáctica de E/LE

Ed. ESGEL, Madrid.

Volúmenes colectivos de investigación y didáctica de E/LE en torno a un tema monográfico, (Directores de la colección: J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato).

##### 4. Cuadernos Cervantes, Madrid.

Esta revista, aparte de su edición en papel, tiene una versión en red; además de ocuparse de la enseñanza de E/LE, se orienta al Español como recurso económico.

Para este "Rincón de Recursos", destacamos el trabajo publicado en red, Materiales E/LE de M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López, una extensa y útil recopilación de material didáctico de Español LE, pensado especialmente para el profesor que consulta con frecuencia en busca de material de apoyo.

[www.cuadernoscervantes.com](http://www.cuadernoscervantes.com)

##### 5. MOSAICO, Consejería de Educación, Bruselas.

La revista MOSAICO es un instrumento de promoción de la lengua y cultura españolas de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. A partir del número 11, MOSAICO comienza una nueva etapa y pasa a tener una periodicidad cuatrimestral, con distribución en los meses de marzo, junio y noviembre, y sin coste alguno para los subscriptores.

MOSAICO tiene seis secciones fijas:

- Enseñar español: temas lingüísticos y pedagógicos.
- Firmas: aspectos de historia y cultura.
- Bien dicho y bien escrito.
- Español urgente
- El español en Internet.
- El español en los medios de comunicación.
- Español correcto
- Reseñas: novedades editoriales de la lengua y cultura españolas.
- Fichas: actividades para realizar en el aula de E/LE, con una "Guía del profesor", que contiene indicaciones para su explotación didáctica.
- Informaciones: agenda de actualidad de la lengua y cultura españolas en el Benelux.

[www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico](http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico)

#### 6. REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española. Alcalá de Henares.

Revista publicada por la Universidad de Alcalá de Henares.

#### b) Revistas de didáctica de la lengua y la literatura

##### 1. TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la literatura, Ed. Graó, Barcelona.

Revista trimestral de didáctica de la lengua y la literatura que desde 1994, y animada por el Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha ido ocupando de los diferentes temas que preocupan a los docentes en el terreno de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas primeras y segundas, dentro y fuera de los currículos institucionales españoles de enseñanza.

*E-mail: revista@grao.com Fax. (34) 933 524 337*

##### 2. ARTICLES de didáctica de la Lengua i la Literatura, Ed. Graó, Barcelona.

Revista de características similares a Textos que se publica en catalán, y se orienta más específicamente al contexto educativo de Cataluña.

#### c) Revistas de pedagogía

##### 1. Cuadernos de Pedagogía, Praxis, Barcelona.

Revista mensual decana en el ámbito de la pedagogía en España. Se publica en papel y en versión electrónica. Destacamos el último monográfico dedicado a enseñar y aprender lenguas, nº 330, diciembre, 2003.

[www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

##### 2. Cultura y Educación Edisa, Valencia.

Nº 15/3 (octubre 2003) : "Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico", monografía que coordina Daniel Cassany.

##### 3. Infancia y Aprendizaje Edisa, Valencia.

Al igual que la anterior, esta revista es una publicación de la "Fundación Infancia y Aprendizaje", y se ocupa de las primeras etapas del aprendizaje desde una óptica constructivista.

#### d) Revistas y direcciones on line

- Materiales <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/>

Revista de carácter didáctico publicada por la Consejería de Educación de los Estados Unidos. El nº 5 de la revista está dedicado a trabajar la interculturalidad en clase, nº dirigido por Nuria Vidal que contiene interesantes actividades dirigidas a un alumnado interétnico y que pueden ser traspuestas a otros contextos sociolingüísticos.

<http://www.esespasa.com/esespasa/home.h>

[tml> Revista para profesores de E/LE.](#)

<http://www.quadernsdigitals.net>> Edición electrónica de algunas revistas, entre ellas Signos.

<http://www.rae.es>

Página web de la Real Academia de la Lengua, con diversas secciones, entre ellas una de consultas sobre normativa.

[http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m\\_cruz.htm](http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm)> Número especial sobre la enseñanza de E/LE.

#### 4. Bibliografía básica para la formación de profesores y profesoras de E/LE<sup>2</sup>

##### I.- Lecturas Básicas:

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995): El currículo de español como lengua extranjera. Edelsa, Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (1994): La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.

LITTLEWOOD, W. (1981): La enseñanza comunicativa de idiomas. Cambridge University Press. Madrid, 1996.

LLOBERA, M. ET AL. (1995): Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, Madrid.

NUNAN, D. (1989): El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.

SANTOS GARGALLO, I. (1999): Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera., Arco/Libros, Madrid.

WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1999): Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Cambridge University Press,

Madrid.

##### II.- Obras de referencia:

ALCARAZ VARÓ, E. ET AL. (1993): Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. (Vol. nº 13 del Tratado de Educación Personalizada, dirigido por V. García Hoz). Rialp, Madrid.

ARTIGAS, R. (COORD.), (1999): habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics. Vic. Direcció General de Política Lingüística / Eumo Editorial.

CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya, Madrid.

GIOVANNINI, A. ET AL. (1996): Profesor en acción. EDELSA, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid. (Pp. 428-478).

RICAHARDS, J.C., PLATT, J, Y PLATT, H. (1992): Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. (Versión española y adaptación de C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal. Ariel, Barcelona 1997).

SÁNCHEZ, A. (1992) : Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. S.G.E.L, Madrid.

VILÀ I SANTASUSANA, M. (COORD.) ET AL. (2002): Didáctica de la lengua oral formal. Graó, Barcelona.

WEITERBILDUNGS-TESTSYSTEME GMBH. (1999): Los Certificados Europeos de Idiomas. Certificado de Español. Objetivos didácticos y formato del examen. WBTS. Frankfurt am Main, RFA.

##### III.- Colecciones y otras obras múltiples

<sup>2</sup> Agradecemos a Ernesto Martín Peris su generosa colaboración en la confección de esta lista de recursos.

Colección "Biblioteca de Textos" (Directores de la colección: C. Lomas, I. Miret. U. Ruiz Bicandi, A. Tusón). Graó, Barcelona.

Colección Cambridge de didáctica de lenguas, (A. García Santacecilia, Asesor editorial de la colección). Cambridge University Press. Madrid.

Colección Cuadernos de Didáctica del Español/LE, (Dirección: Francisco Moreno) Arco/Libros, Madrid.

Colección Expolingua: Didáctica del Español como Lengua Extranjera, (Coordinación: L. Miquel y N. Sans). Cuadernos del Tiempo Libre, Madrid.

Colección Español Lengua Extranjera. Serie Estudios, (Directores de la colección: J. Eguiluz Pacheco y S. Fernández). Edinumen, Madrid.

Colección Investigación Didáctica, (Directores de colección: M. Llobera, M<sup>a</sup> T<sup>a</sup>. Turell, J. Zanón).EDELSA, Madrid.

Colección "Memorias para el aprendizaje", (Dirección: I. Delgado). Edinumen, Madrid.

AA.VV. (1999): Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado Edelsa. (Varios volúmenes),Madrid.

VÁZQUEZ, G. (COORD.) (2001): Proyecto ADIEU (Discurso Académico en la Unión Europea). Estudiar en Español, Edinumen,Madrid.

### **5. Editorial Difusión: centro de investigaciones**

La Editorial Difusión tiene colgadas en red las Actas de las jornadas de formación, "Encuentro Práctico de Profesores de ELE", organizadas conjuntamente por dicha editorial y el Departamento de Español de International House de Barcelona. Así se puede tener acceso a diferentes ponencias de los últimos encuentros presentadas por especialistas en didáctica de L2 como Olga Esteve, Daniel Cassany, Carmen Muñoz, Luci Nussbaum, ...

[WWW.difusion.com](http://WWW.difusion.com)

Por otro lado, la editorial hace llegar a los profesores y profesoras interesados la sección "Un minuto Difusión", hoja informativa on line que aparece todos los meses con novedades sobre sus publicaciones y los cursos de formación que organiza la editorial en diferentes lugares del mundo.

### **6. "Para saber más: Bibliografía sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas"**

- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). Traducción al español de la versión inglesa, Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Consejo de Europa, 2001.

La obra ha sido coeditada por el MECD y la Ed. Anaya; el Instituto Cervantes ha realizado la traducción al español, y se puede tener acceso a la versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*, MOSAICO nº 9, Consejería de Educación de Bélgica, 2002.

Este número de Mosaico presenta un monográfico sobre el Marco con colaboraciones de investigadores y didactas que han trabajado en la redacción y pilotaje de diferentes aspectos de la obra.

Refiriéndonos estrictamente a los artículos que dan una visión del Marco en España, Elena Verdía (Instituto Cervantes) hace la presentación del mismo y destaca aquellos elementos que suponen una innovación respecto al contenido de los documentos anteriores publicados por el Consejo de Europa en cuanto a la enseñanza / aprendizaje de

las lenguas.

El PEL, Portfolio europeo de lenguas, está tratado en diferentes artículos. Entre otros, Gisela Conde (Asesora Técnica Docente del MECD) habla del desarrollo del Portfolio en España, y Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra) se detiene en aspectos concretos de su uso en las aulas.

- *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.* Sonsoles Fernández, MECD. Editorial Numen, Madrid, 2003.

El libro de Sonsoles Fernández constituye la primera propuesta curricular completa en ELE con el Marco como referente. Los seis niveles de competencia comunicativa aparecen aquí organizados en seis cursos. Lo más interesante de este proyecto es el desarrollo de "tareas" significativas a través de las cuales se plantea una integración de objetivos y contenidos. Un manual imprescindible para aquellos profesionales que enseñan español como lengua extranjera a adolescentes.

