

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

# Glosas Didácticas

REVISTA  
ELECTRÓNICA  
INTERNACIONAL  
Nº 14

**FUNDADA EN OCTUBRE DEL AÑO 2000**

**ISSN 1576 7809**

### CONSEJO DE REDACCIÓN

**DIRECTOR:** Manuel Pérez Gutiérrez (*Universidad de Murcia, España / Observatorio Atrium Linguarum*)  
**SECRETARIO:** Manuel Bordoy Verchili (*Colegios Europeos, Bélgica*)

### VOCALES

José Coloma Maestre (*UCAM, España*), Tania Esperon Porto (*Universidad de Pelotas, Brasil*), Nuria Miralles Andress (*Universidad de Lüneburg, Alemania*), Carmelo Moreno Muñoz (*Universidad de Murcia, España*), Virginia Orlando Colombo (*Universidad de La República, Uruguay*), Landy Rodríguez Hernández (*Universidad Michoacana, México*), Alejandra Valentino Calpe (*Universidad de La Plata, Argentina*), Hazar Trabelsi (*Universidad de La Manouba, Túnez*), Andreu van Hooft (*Universidad de Nimega, Holanda*)

### COMITÉ CIENTÍFICO

Rodolfo Acosta Padrón (*Universidad de Pinar del Río, Cuba*), Plácido Bazo Martínez (*Universidad de La Laguna, España*), Daniel Cassany i Comas (*Universidad Pompeu i Fabra, España*), Hassan El Mejdoubi (*Universidad de Tetuán, Marruecos*), Claudia Fernández Silva (*Universidad Antonio de Nebrija, España*), Francisco Gomes de Matos (*Universidad de Pernambuco, Brasil*), Manuel González Piñeiro (*Universidad de Vigo, España / Observatorio Atrium Linguarum*), Antonio Mendoza Fillola (*Universidad de Barcelona, España*), Jesús Moreno Ramos (*IES Villajoyosa, España*), José Luis Navarro García (*Universidad de Sevilla, España*), Marcos Peñate Cabrera (*Universidad de Las Palmas, España*), Marriá del Carmen Quiles Cabrera (*Universidad de Almería, España*), Sergio Torres Ochoa (*Universidad Michoacana, México*)

### EDITA Y COORDINA

#### DILENGUAS

[www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html](http://www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html)

#### COEDITAN

UNIVERSIDAD DE MURCIA / RED INTERCULTURASXXI  
RED DIDACTILENGUAS / OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM

# GLOSAS DIDÁCTICAS

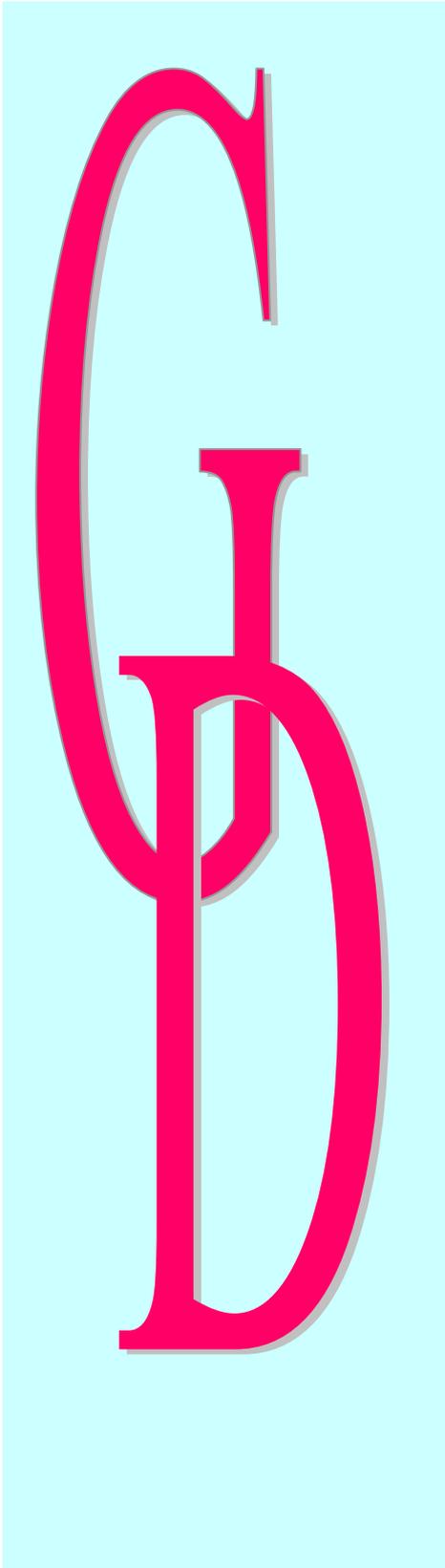
Número 14

ISSN 1576 7809

**Editorial**

**Monografía**

5002  
ARRE  
VERA  
M-  
RD



MONOGRAFÍA GLOSAS

**EL OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM  
OAL**

*enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas*

*“Observar y compartir, construir y mejorar en colaboración, sin trabas institucionales, a modo de software social, es parte de la filosofía del Observatorio Atrium Linguarum”*

Entrevista con José Manuel Vez, Director del OAL

**MARCO EPISTEMOLÓGICO**

*Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales*

Javier González Porto

*Para una "cultura conceptual común" sobre los términos clave del Marco, del Portafolio y del Manual*

Carmen Guillén Díaz

*El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de referencia en el contexto educativo español*

Susana Sanz Muñoz

*Documentos electrónicos en español para la difusión y comprensión de las acciones de política lingüística del Consejo de Europa*

Manuel Pérez Gutiérrez

**ACTUACIONES**

*Las lenguas y los sectores productivos en la UE: propuestas en España y Francia*

José Manuel Vez

*Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad*

Manuel González Piñeiro

*El perfil competencial del profesorado de LE en la educación primaria*

Mar Viña Rouco

*La influencia del Marco en los currícula y en la docencia de las Escuelas Oficiales de Idiomas*

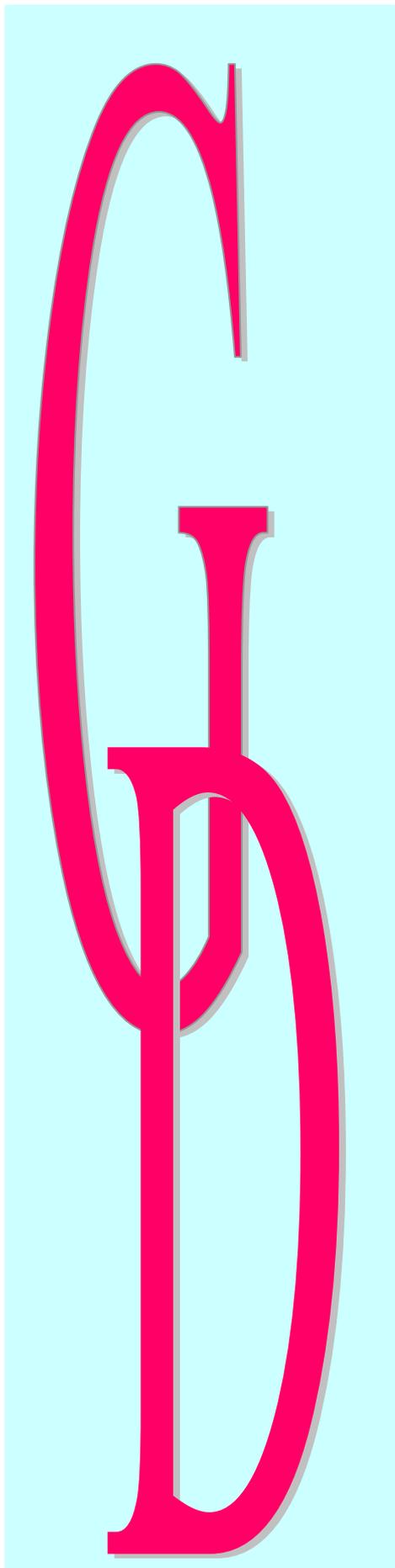
Xosé Manuel Neira González

*El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*

Fátima García Doval

*Propuesta de acciones formativas del Observatorio*

Isabel Serna Masiá



# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## EDITORIAL



Manuel Pérez Gutiérrez  
Director  
mapegu@um.es

Es, sin duda, motivo de orgullo presentar a nuestros lectores y a la comunidad de profesores de lenguas y culturas, investigadores y gestores, en general, el nº 14 de **GD** correspondiente a primavera de 2005.

*GD 14* marca un hito en la historia de nuestra publicación. El número 14 de *Glosas Didácticas* está dedicado íntegramente a una de las iniciativas recientes más innovadoras en el ámbito de la didáctica de las lenguas y sus culturas que han tenido lugar en España. Nos referimos al **Observatorio Atrium Linguarum (OAL)**, grupo de investigación interuniversitario recientemente creado dedicado al estudio de los múltiples aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. El Observatorio está integrado por personas dedicadas a la docencia en los diversos niveles educativos, a la inspección, la investigación en la Unión Europea, la formación del profesorado y la formación ocupacional.

Una de las primeras acciones del OAL como grupo fue el compromiso de elaborar un número monográfico para *GD* a fin de presentar sus líneas de trabajo, objetivos y responsabilidades como Observatorio de lenguas y culturas. Se trataba de presentar al OAL en sociedad. Y esto es lo que se pretende en esta monografía *GD*. El Monográfico está dividido en tres partes:

- La primera ofrece una entrevista con su director en donde se abordan los objetivos y acciones del OAL.
- La segunda recoge el marco epistemológico del OAL: política lingüística del Consejo de Europa, Marco común europeo, Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) y diversos documentos electrónicos para descargar elaborados por el MEC español y otros organismos de la Unión Europea. Así como una presentación multimedia de la web OAL.
- La tercera presenta las actuaciones del OAL, las líneas de trabajo y proyectos en curso, los objetivos y resultados, las propuestas de trabajo para la formación del profesorado y la web [atriumlinguarum.org](http://atriumlinguarum.org).

Pensamos que este número de *GD* se convertirá en punto de referencia obligado para los investigadores y docentes de lenguas y culturas.

Saludos y hasta la próxima.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

*“Observar y compartir, construir y mejorar en colaboración, sin trabas institucionales, a modo de software social, es parte de la filosofía del Observatorio Atrium Linguarum”*



## Entrevista con José Manuel Vez, director del OAL

**¿Qué es un Observatorio de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas y culturas?**

Si me permites, empezaré por decir lo que no es. Y, rotundamente, afirmo que no es un lugar desde el que se imparta doctrina. De lugares así estamos sobrados... cuando, paradójicamente, en el territorio de las lenguas y culturas no hay doctrina que valga. Tampoco es una torre de vigilancia desde la que otear el horizonte de las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas y sus culturas en busca de pecadores, de los que cometen la falta y deben ser penalizados... En realidad es algo muy simple: una atalaya que nos permite una visión amplia, y bajo la perspectiva que da la distancia, desde la que “observar”, en primer lugar, el mundo real de las lenguas y las culturas... sus logros y sus fracasos... sus impulsos y sus retrocesos... sus desafíos... más allá de los espacios cerrados de las aulas y

centros escolares que suelen limitar y condicionar bastante esa visión de una determinada realidad. En segundo lugar, analizamos lo que hemos observado, discutimos y reflexionamos sobre ello para, finalmente, atrevernos con propuestas de intervención en aquellos escenarios en los que nos resulta posible contribuir de algún modo útil... o inútil, porque en las intervenciones en lenguas y culturas, como sabes, hay mucho de tiempo perdido e inutilidad... pero, desde nuestra racionalidad práctica, creemos que la mayor inutilidad es no atreverse a intentarlo. Tal vez lo que acabo de decir se resume sencillamente en una sola palabra: *investigar*. Somos un grupo de investigación.

**¿Existen precedentes de este tipo de grupos en España o en Europa?**

Grupos de investigación sobre temáticas variadas dentro del mundo de las lenguas y culturas, incluso de excelencia, hay

bastantes. Un Observatorio de nuestras *características* no lo conozco. Y subrayo la palabra *características* porque es ahí donde creo que está nuestro rasgo diferenciador y singular.

### ¿A qué características se refiere?

A que como grupo de investigación combinamos, tratando de integrarlas, las actividades propias de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) con otras dos actividades que no todos los grupos investigadores poseen. Me refiero a la prestación de servicios de formación (que en algunos casos se diseñan a la carta) y de información. Por ejemplo, nuestro Cajón de Sastre, que ha recibido elogios de muchas partes del mundo, cumple una doble función: formar y dar libre acceso a una información plural, en diferentes lenguas, sobre trabajos y direcciones Web que creemos de utilidad para todas las personas interesadas por la actividad idiomática y cultural. Los usuarios pueden descargar libremente, en algunos casos, libros completos, acceder a todos los contenidos de revistas electrónicas especializadas, artículos de difícil localización, etc.

### ¿Cuál es la filosofía del Observatorio Atrium Linguarum?

Es una buena pregunta porque justamente hay Observatorios que carecen, o no desvelan, su filosofía. En nuestro caso lo dejamos puesto en evidencia en nuestro sitio Web que, como ya sabes, está diseñado bajo una *filosofía*: el desarrollo continuado de un portafolio (biográfico y de proyectos) que permite que se nos observe (quiénes somos, qué hacemos, qué reflexiones realizamos sobre lo que hacemos, qué propuestas ofertamos, etc.) y que las personas interesadas participen libremente con nosotros, en el acuerdo o en la discrepancia, y aporten lo que consideren de interés. Una filosofía de observar y compartir, de construir y mejorar en colaboración, sin trabas institucionales, a modo de *software social*, ya me entiendes...

**Sí, pero no me parece que sean unos mecenas que comparten su fortuna con los demás de un modo altruista... ¿o es así?**

Compartimos la fortuna que tenemos que no es poca: la *ilusión* de estar presentes en el complejo mundo de las lenguas y sus culturas para, desde un planteamiento crítico, colaborar en la transformación de las realidades en las que este mundo se está desarrollando. Cuando uno observa, por ejemplo, los resultados del debate educativo abierto por el MEC en lo que se refiere a la introducción de las lenguas en el sistema formal... comprende que es necesario intervenir, no por moverse para salir en la foto, sino para decir lo que pensamos. Haber participado como Observatorio en aquel debate nos hizo mucha ilusión. Esperamos que haya servido para algo compartir esa fortuna con otros. Pero entiendo que lo que realmente quieres saber es si disponemos de financiación y de dónde nos llega... Bien, somos parte de esa nueva clase de *trabajadores autónomos por cuenta ajena* que empieza a proliferar en las diversas instituciones. Todos y todas tenemos nuestro trabajo institucional y el Observatorio es el lugar donde ponemos la ilusión que tan a menudo falta en nuestro *otro* quehacer cotidiano. Claro que no ocultamos la existencia de subvenciones que obtenemos por contratos y proyectos de investigación, por servicios prestados en formación, etc. Son ese tipo de ayudas normales que permiten a cualquier grupo de investigación crecer competitivamente y poder llevar a cabo sus proyectos. En este sentido, cabe aclarar que nuestras subvenciones son las públicas... las que están al alcance de todo investigador a nivel nacional e internacional.

### ¿Quiénes son sus miembros?

No es una evasiva pero, a decir verdad, la respuesta correcta es *todos los que forman parte de la comunidad de personas interesadas en colaborar activamente con el Observatorio*. Como imagino que lo que quieres saber es quiénes formamos el grupo *visible* y responsable directo de las acciones que emprendemos, te diré que el núcleo o equipo de trabajo estable lo constituimos, a día de hoy, diez profesionales del mundo de la educación lingüística con una experiencia muy rica y variada desde la docencia en todos los niveles educativos existentes en el régimen

general y especial, en la universidad, en la inspección educativa, en el mundo de trabajo no docente, en la investigación en Europa, en la formación del profesorado, en la formación ocupacional, etc. En nuestro portafolio biográfico hay un acceso a nuestras respectivas identidades... para los curiosos...

**Bien, como tengo el sitio Web del OAL abierto en mi ordenador... veo que sus miembros *visibles*, como usted dice, están dispersos por buena parte de la geografía española. ¿Cómo se mantienen en contacto?**

Nuestra manera de estar en contacto, casi cada día, es la habitual en estos tiempos: la mensajería electrónica. Pero nos reunimos presencialmente en bastantes ocasiones a lo largo del año... a medida que las acciones a desarrollar lo van demandando. Pero, sin duda, el trabajo a distancia es nuestra forma más común de movilizar las diferentes tareas en que estamos comprometidos. No nos crea ningún tipo de complejidad añadida; al contrario, es muy facilitador y ágil.

**¿Cuál es la investigación más destacable que están llevando a cabo en este momento?**

A finales del año pasado concurríamos a una convocatoria pública del MEC, en la modalidad del Programa de Estudios y Análisis, con una propuesta que ha salido muy bien valorada. Justo hace unos días nos daban la buena noticia de que nos habían concedido una subvención de casi 22.000 euros. Claro que el tiempo que tenemos es muy escaso. Debe estar presentada en Octubre y estamos a finales de abril... pero así es la investigación.

**Parece una cantidad importante para tan poco tiempo...**

En realidad más de la mitad de esa cantidad se nos va en contratación de programadores informáticos... nosotros no somos expertos en esas tareas... y justo el epicentro de la actividad está en la construcción de una herramienta informática y un proceso de desarrollo muy novedoso para el mundo de los aprendizajes y evaluación de lenguas en la sociedad actual...

**¿De qué se trata... nos lo puede desvelar o es un arma secreta?**

Nada de lo que hacemos es secreto. De hecho un día de estos se publica en el BOE. Vamos a diseñar, y a experimentar con una muestra poblacional estratificada, un portafolio electrónico idiomático (le llamamos "e-PI") destinado a mejorar el aprendizaje y la evaluación de las competencias idiomáticas (en distintas lenguas) del profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios de las universidades españolas.

**Pero estos colectivos ya tienen formas diversas de mejorar y certificar su dominio idiomático...**

Precisamente... tú lo has dicho... formas *muy diversas*... una tradición de culturas académicas, de enseñanza, de aprendizaje y acreditaciones que no nos permiten disponer de una información fiable sobre el hecho de si la realidad que se esconde tras el aprendizaje y la acreditación de una competencia en producción oral, o en expresión escrita, o en interacciones verbales, etc. que posee un alumno, un profesor o un miembro del personal de administración y servicios de, por ejemplo, la Universidad de Valladolid es la misma realidad que subyace al aprendizaje y al grado de apropiación de esa misma competencia por parte de un alumno, profesor o un miembro del PAS de la Universidad de Sevilla o de Vigo.

**¿Y eso se resuelve con una herramienta informática?**

En primer lugar, te diré que el uso convencional de *portafolios de papel y lápiz* plantea algunos interrogantes para el desarrollo y validación de competencias profesionales de los adultos en el ámbito idiomático. Cabe plantearse, por ejemplo, *¿Qué ocurre, cuando queremos incluir en nuestro portfolio idiomático una producción oral? ¿incluimos una casete de audio? ¿Y si queremos incluir una interacción con un nativo? ¿un video? ¿sustituimos casete y video por un CD? ¿Y qué ocurre si necesitamos divulgar nuestro portfolio? ¿hacemos copias impresas del papel y copias digitales del CD?* También podemos preguntarnos, *¿qué ocurrirá cuando las empresas quieran utilizar el portfolio para*

*valorar las competencias comunicativas en diferentes lenguas de los aspirantes a un puesto de trabajo siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa? ¿dónde almacenarán las 26 páginas de las que consta, por ejemplo, el PEL de adultos validado por el MEC? ¿y si además lleva adjuntos CD?*

En segundo lugar, nuestro *e-PI* es algo más que un material, una herramienta, o un sistema de trabajo. Es un proceso de desarrollo personal y profesional en cualquier ámbito. Los documentos generados son discretos pero el proceso es continuo. Como lo es el proceso de aprendizaje y acreditación de competencias idiomáticas como competencias profesionales. Mientras los portafolios convencionales son plasmaciones de una parte o aspecto del proceso, para una determinada audiencia, el *e-PI* favorece a las audiencias heterogéneas, implicadas en procesos de *life-long learning*, que necesitan aprender y certificar sus competencias idiomáticas en cualquier momento de su vida, de un modo transparente, homologado e integral. *Este es el caso actual del profesorado, alumnado y PAS en la mayoría de nuestras universidades españolas.*

**La Web del OAL se ha convertido en un lugar de visita obligada para los profesionales de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas y sus culturas. ¿Qué características propias tiene esta Web que la hace distinta a las demás?**

Básicamente yo diría que el hecho de no ser una página de simple información o publicidad de resultados. Nuestro sitio es un espacio de colaboración y de construcción de una experiencia colectiva a la luz de los demás que pueden observar ese proceso y, además, intervenir en él. Cualquiera puede acceder sin dependencias mercantiles. Utilizamos software libre. Nuestro objetivo es desarrollar y mantener una Web que refleje nuestra progresión como grupo, nuestros avances, nuestra producción, que sea flexible y de fácil manejo... utilizando la idea del portafolio como metodología y no como presentación. Si entras, por ejemplo,

en el tutorial a distancia que hemos desarrollado el curso pasado con la EOI de Vigo verás que hay ahí algo más que una mera descripción de una experiencia de formación: hay una auténtica “conversación reflexiva” con los materiales y los agentes de esa acción... una conversación que puedes observar desde fuera e intervenir en ella si lo deseas y cuando quieras... con tu propia aportación a ese discurso de desarrollo profesional... Este, creo, es un rasgo singular de la Web... su *filosofía*... intenciones públicas y transparentes, cruce de experiencias, reflexiones sobre lo ya acontecido... compartir, animar a los que nos observan a intervenir... no sólo observar nosotros a los demás. Es, en síntesis, nuestra idea de Observatorio.

**Como director del OAL ¿qué opinión le merecen los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa?**

Rotundamente, lo más productivo, lo más serio y lo más realista que se ha hecho en la historia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas y sus culturas en el mundo. Un motivo más para sentirnos orgullosos de ser europeos. Estos trabajos marcan una seña de identidad y, al tiempo, acaban con las banalidades en que se ha venido moviendo la investigación aplicada en el territorio idiomático. Sobre todo, ponen en tela de juicio la pertinencia y relevancia de la *lingüística aplicada acrítica* tan del gusto norteamericano y que tanto influye, por desgracia, en el contexto de la dimensión europea y latinoamericana.

**¿Qué puede aportar el OAL a estos trabajos?**

Su máxima divulgación, como ya estamos haciendo, y la oferta de servicios de gestión y desarrollo de este nuevo tipo de conocimiento y desarrollo profesional. Como ya hemos comprobado en diversos colectivos docentes y del mundo laboral, a veces priman las etiquetas de las ideas y no sus contenidos profundos... por ejemplo, lo que está sucediendo con el *PEL* (los portafolios europeos de lenguas)... donde uno puede hasta encontrarse (como a mi me ha sucedido) el caso de alguien que ha participado en su elaboración y lo acaba definiendo y

difundiendo como un “nueva metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras”... De ahí la necesidad de una

formación que vaya a la raíz de los problemas... que suelen estar siempre en la dimensión del desarrollo profesional.



*“Nuestro Observatorio es una atalaya que nos permite una visión amplia desde la que “observar” el mundo real de las lenguas y las culturas, sus logros y sus fracasos, sus impulsos y sus retrocesos, sus desafíos, más allá de los espacios cerrados de las aulas y centros escolares que suelen limitar y condicionar bastante esa visión de una determinada realidad. Compartimos la ilusión de estar presentes en el complejo mundo de las lenguas y sus culturas para, desde un planteamiento crítico, colaborar en la transformación de las realidades en las que este mundo se está desarrollando.”*

*“A día de hoy, el OAL está compuesto por diez profesionales del mundo de la educación lingüística con una experiencia muy rica y variada desde la docencia en todos los niveles educativos existentes en el régimen general y especial, en la universidad, en la inspección educativa, en el mundo de trabajo no docente, en la investigación en Europa, en la formación del profesorado, en la formación ocupacional, etc.”*

*“La investigación más destacable que estamos llevando a cabo en este momento se centra en diseñar y experimentar con una muestra poblacional estratificada, un portafolio electrónico idiomático (le llamamos “e-PI”) destinado a mejorar el aprendizaje y la evaluación de las competencias idiomáticas (en distintas lenguas) del profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios de las universidades españolas.”*

*“Los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa es lo más productivo, lo más serio y lo más realista que se ha hecho en la historia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas y sus culturas en el mundo. Un motivo más para sentirnos orgullos de ser europeos. Estos trabajos marcan una seña de identidad y ponen en tela de juicio la pertinencia y relevancia de la lingüística aplicada acrítica tan del gusto norteamericano y que tanto influye, por desgracia, en el contexto de la dimensión europea y latinoamericana”.*

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales



Javier González Porto  
Colegio Compañía de María  
Santiago de Compostela  
jagonport@cenintesar.es

### INTRODUCCIÓN

Para acometer la tarea de conocimiento, análisis y profundización en la filosofía y las herramientas que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*<sup>1</sup> proporciona, es preciso hacer aproximaciones desde distintos ángulos y con materiales de apoyo *ad hoc* que limpien y llenen de luz el camino a seguir.

Esta toma de conciencia de la imperiosa necesidad de una buena puesta en escena de lo que el propio *MCERL* representa, ha estado presente en el ánimo de los miembros del *Observatorio Atrium Linguarum* desde su constitución. Se convierte pues en un compromiso adoptado que define una línea de trabajo de enorme relevancia para nuestro Observatorio y que se traduce en un *modus operandi* dirigido a animar al conocimiento y la familiarización con el proyecto de ciudadanía que emana del Consejo de Europa. Por este motivo, hemos trabajado en la búsqueda de cauces de información, implicación e instrucción de todos los agentes sociales con el fin de alcanzar un objetivo común que, sin duda, garantizará el desarrollo de una conciencia europeísta de hondo calado entre todos los pueblos.

Se puede afirmar que el éxito de la tarea es directamente proporcional al grado de implicación de los educadores y formadores. Es ahí donde las políticas pretenden hacer hincapié con el objeto de alcanzar una amplia toma de conciencia de cara a las necesidades expresadas de manera diáfana en el *MCERL*.

---

<sup>1</sup> En adelante, y para todo el Monográfico, utilizaremos las siglas:

MCERL

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002)  
Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

PEL

*Portafolio Europeo de las Lenguas* (2001).

Manual

*Manual para relacionar los exámenes de lenguas al MCERL* (2003).

La descarga de estos documentos se puede realizar desde este mismo Monográfico en las páginas 45-70, también a través de la Web del *Observatorio*, <http://www.atriumlinguarum.org> en la sección "Cajón de sastre" en Portafolio de Proyectos.

Estamos ante un reto de concordia y entendimiento en un momento histórico sin precedentes en el continente y de enorme repercusión internacional. Europa, históricamente dividida y vapuleada por contiendas originadas en intereses económicos y con dramáticos tintes raciales, está desarrollando un proyecto de cultura de unidad, entendimiento y pacificación.

La auténtica repercusión de este movimiento ha sido recogida en este documento elaborado por el Consejo de Europa, en el cual se explicitan los valores que inexcusablemente se deben cultivar entre los ciudadanos: la tolerancia, el respeto a las culturas y las razas (dimensión intercultural), la solidaridad, ...

Este concepto de la vida en sociedad ha generado una apuesta por la concienciación cultural y ha sembrado, al mismo tiempo, un sentimiento de pertenencia a un *ente* que alberga una experiencia plagada de desencuentros, pero también de momentos grandiosos en la sublimación del espíritu humano.

Con este telón de fondo, la necesidad de dar pasos firmes en el conocimiento y vivencia de Europa como paradigma de la tolerancia pluricultural no admite discusión. Para alcanzar este objetivo, es conveniente analizar los cauces por los que se puede llevar a cabo y, obviamente, el cauce principal de conocimiento y entendimiento se encuentra en la articulación del sistema comunicativo a todos los niveles. La conciencia se crea y se abona por medio de una promoción fiable y sólida de la información y el conocimiento experimental. Estos cauces han de promover un modelo de aprendizaje e interacción lingüístico-cultural como piedra angular de la filosofía y las acciones recogidas en el *MCERL*.

En este artículo, se presentan algunos de los materiales elaborados por nuestro Observatorio para la clarificación de los conceptos en lo que al proyecto del Consejo de Europa se refiere.

## **1. LOS MAPAS CONCEPTUALES**

Se ha intentado esquematizar la información para hacerla más inteligible y propiciar un acercamiento al *MCERL*, al *Portafolio Europeo de Lenguas* (en adelante, *PEL*) y al *Manual para relacionar los exámenes de lenguas con el MCERL* (en adelante *Manual*). Es por esto que la decisión de emplear la herramienta pedagógica de los *mapas conceptuales* para este menester representa el intento de dar una visión general de los aspectos tratados estableciendo rangos de inclusión. Otro aspecto que garantiza el empleo de esta herramienta pedagógica es su gran aceptación en el ámbito educativo.

El mapa conceptual es un gráfico de conceptos unidos mediante valores de verdad (Novak, 1988) y sus elementos básicos son:

- *Los conceptos*: Como regularidades en los acontecimientos o en los objetos que se designan mediante un término.
- *Las proposiciones*: Unidad semántica más pequeña que tiene valor de verdad.
- *Las palabras enlace*: Palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relaciones existentes entre ellos.

Es importante señalar que no existe un solo mapa conceptual correcto, sino que es un modo personal de organizar y transmitir los conocimientos que estimula el desarrollo de destrezas cognitivas tales como:

- *Las conexiones con ideas previas*, tanto en su elaboración antes del tratamiento del tema como en su tratamiento posterior.

- *La capacidad de inclusión*, debido a la jerarquización de los conceptos y el nivel de comprensión que implica su relación.
- *La diferenciación progresiva entre conceptos*, sobre todo si se elaboran en diferentes momentos del desarrollo de los contenidos a transmitir.
- La integración o asimilación de *nuevas relaciones cruzadas* entre conceptos.

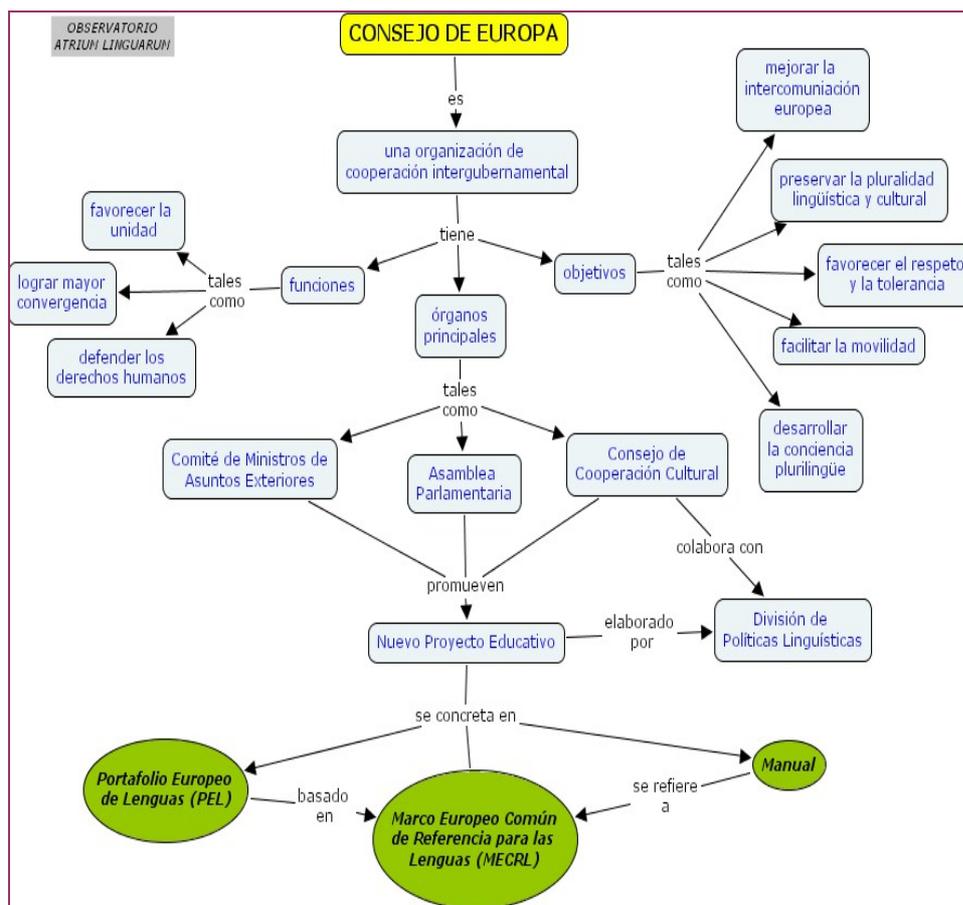
Novak hace hincapié en la idea de que el mapa conceptual no es un procedimiento de aprendizaje directo, sino que estimula el desarrollo de actividades y rutinas para que esto se produzca. Es, por lo tanto, una herramienta meta-cognitiva que permite *visualizar* la articulación de los conceptos y expresar los elementos conocidos sobre un determinado tema para, a partir de ahí, desarrollar estrategias de profundización.

Las características que diferencian a los mapas conceptuales de otros recursos gráficos, y que demuestran su potencial para aplicar a nuestra labor de concienciación, son:

- *Jerarquización*: Los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de inclusividad. Cada concepto aparece una sola vez. Las líneas de enlace pueden terminar en forma de flecha para indicar el concepto derivado.
- *Selección*: Los elementos utilizados son una síntesis o resumen que contiene lo más significativo de un tema. En este sentido se pueden elaborar sub-mapas que amplían diferentes partes o sub-temas del argumento principal.
- *Impacto visual*: Se muestran las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso que apela a la capacidad de representación y memorización visual de los individuos.

## **2. EL MCERL A TRAVÉS DE MAPAS CONCEPTUALES**

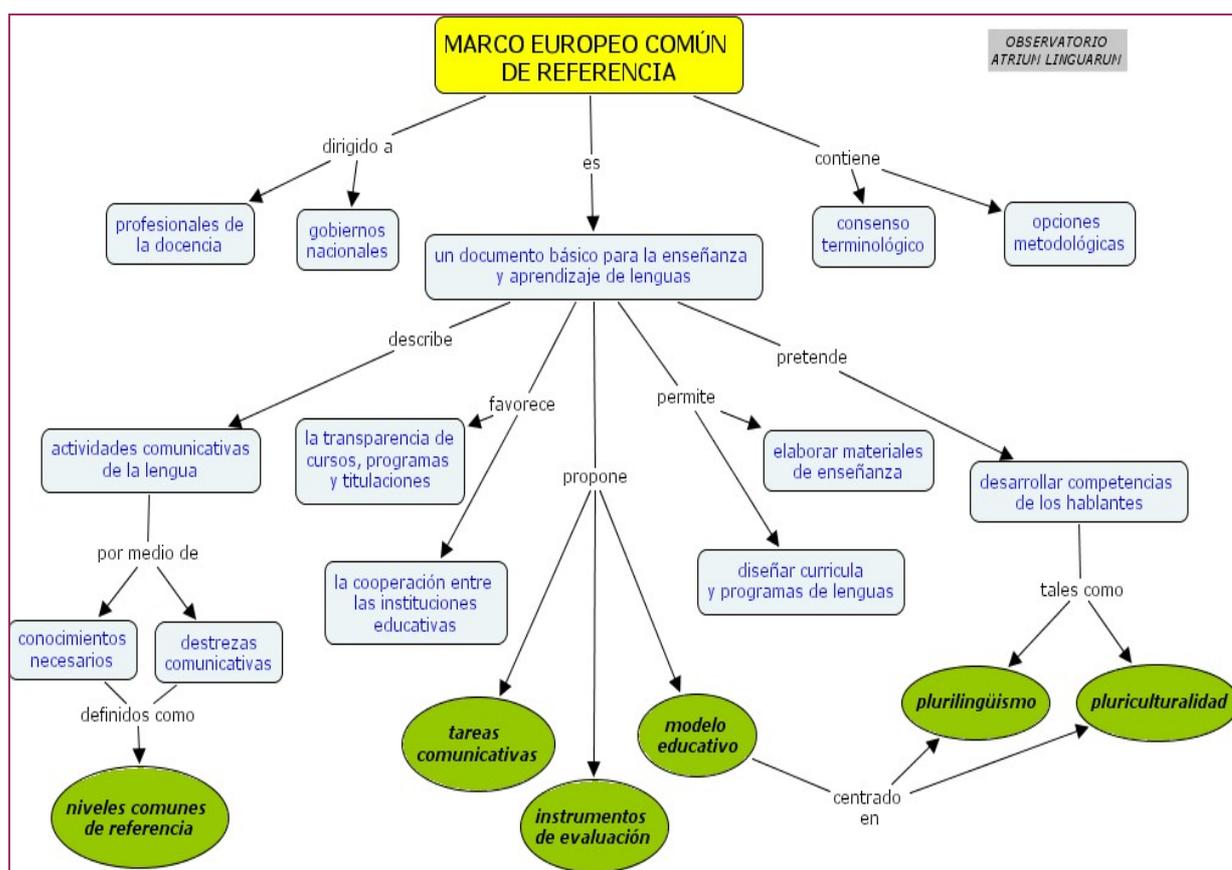
El primer mapa conceptual objeto de análisis pone de relieve los mecanismos y las preocupaciones que subyacen a la consecución del proyecto del Consejo de Europa. También se explicitan las funciones principales y su estructura organizativa.



(Fig. 1)

Se pretende ofrecer una visión de conjunto y una información inicial para situar los condicionantes y los objetivos de las acciones que emanan del proyecto. Los elementos situados en el estadio jerárquico inferior, son conceptos que se concretan en nuevos submapas a lo largo de este documento.

La segunda imagen (Fig. 1.1) refleja las características del *MCERL* y sus posibilidades de aplicación en el ámbito educativo. Pone de relieve los instrumentos que el *MCERL* contiene y se muestra como un proyecto educativo global con una filosofía integradora.

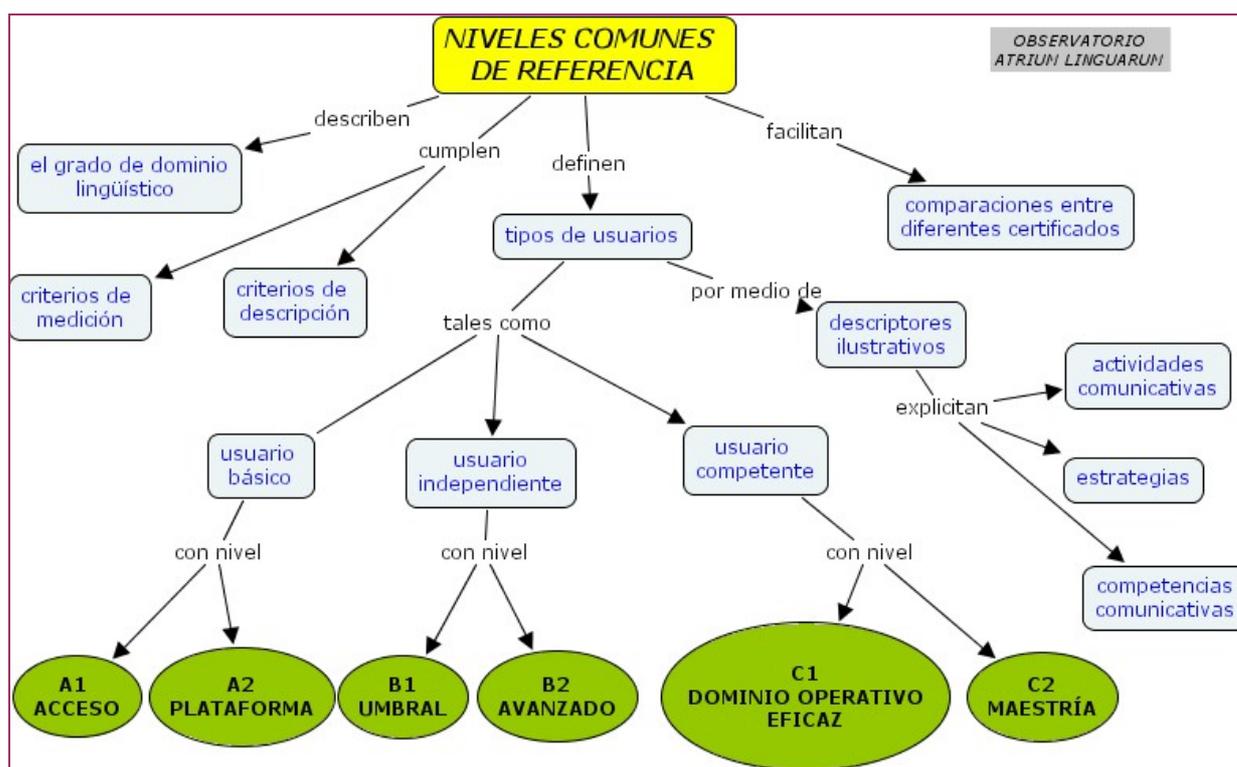


(Fig. 1.1)

A pesar de que hemos separado en tres mapas conceptuales los tres documentos elaborados por la División de Política Lingüística con sede en Estrasburgo, el hecho es que tanto el *PEL* (Fig. 1.2) como el *Manual* (Fig. 1.3) están anclados al *MCERL* y lo que proyectan es la concreción y precisión de acciones que es necesario desarrollar para llevar a buen puerto el proyecto global.

Los *niveles comunes de referencia* establecen una clasificación de los usuarios de lenguas en relación a las competencias adquiridas. Los niveles de dominio de lengua y las calificaciones que se otorgan a cada nivel son objeto de preocupación ya que se pretende proporcionar criterios transparentes para que el rigor no dependa de un determinado evaluador, sino que se sitúe en la promoción de un marco común que establezca relaciones coherentes entre los sectores educativos.

Las pruebas, llámense exámenes o tests, y los programas de evaluación tienen que tener unas características determinadas para dar garantía de fiabilidad. Por esto es necesario que estén *libres de contexto* (para incluir resultados de diferentes contextos específicos), han de estar basados en *teorías sobre la competencia comunicativa*, han de determinar *las actividades y las competencias concretas* de manera objetiva y han de contener un *número de niveles suficiente* para reflejar el progreso producido en diferentes sectores.



(Fig. 1.1.1)

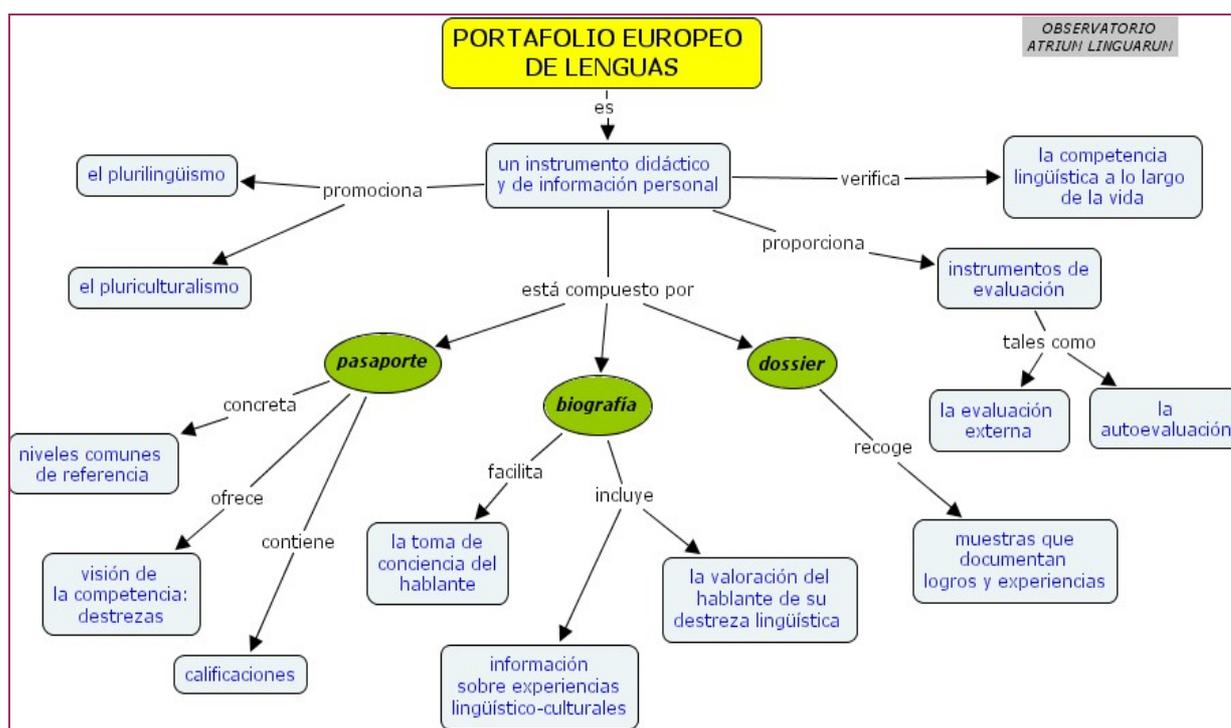
El conjunto de los descriptores utilizados para concretar lo que los hablantes son “*capaces de hacer*” a nivel comunicativo ha de tener dos características básicas:

- *Flexibilidad*: de forma que se puedan presentar como niveles pedagógicos más limitados.
- *Coherencia en el contenido*: Se relaciona con el contenido de las especificaciones del Consejo de Europa así como con los niveles propuestos por DIALANG (proyecto de la Comisión Europea) y ALTE (Association of Language Testers in Europe).

### 3. UNA MIRADA AL PEL DESDE LOS MAPAS

El *PEL* es una herramienta para promover el plurilingüismo y la conciencia intercultural. Se puede considerar un documento válido que pertenece al usuario de la lengua y que muestra una visión completa de la competencia intercultural y la experiencia obtenida. Es un recurso para promocionar la autonomía del aprendiz y tiene a la vez una función pedagógica y de información por medio del registro de la competencia del hablante. Anima al aprendiz a autoevaluarse y a someterse a una evaluación por las autoridades educativas y otras agencias.

Este documento incorpora una serie de características mínimas para hacerlo comprensible en toda Europa. Sin embargo no es un documento único. De hecho, los hablantes pueden tener varios *PEL* a lo largo de su vida a medida que vayan modificando su aprendizaje y conocimiento.



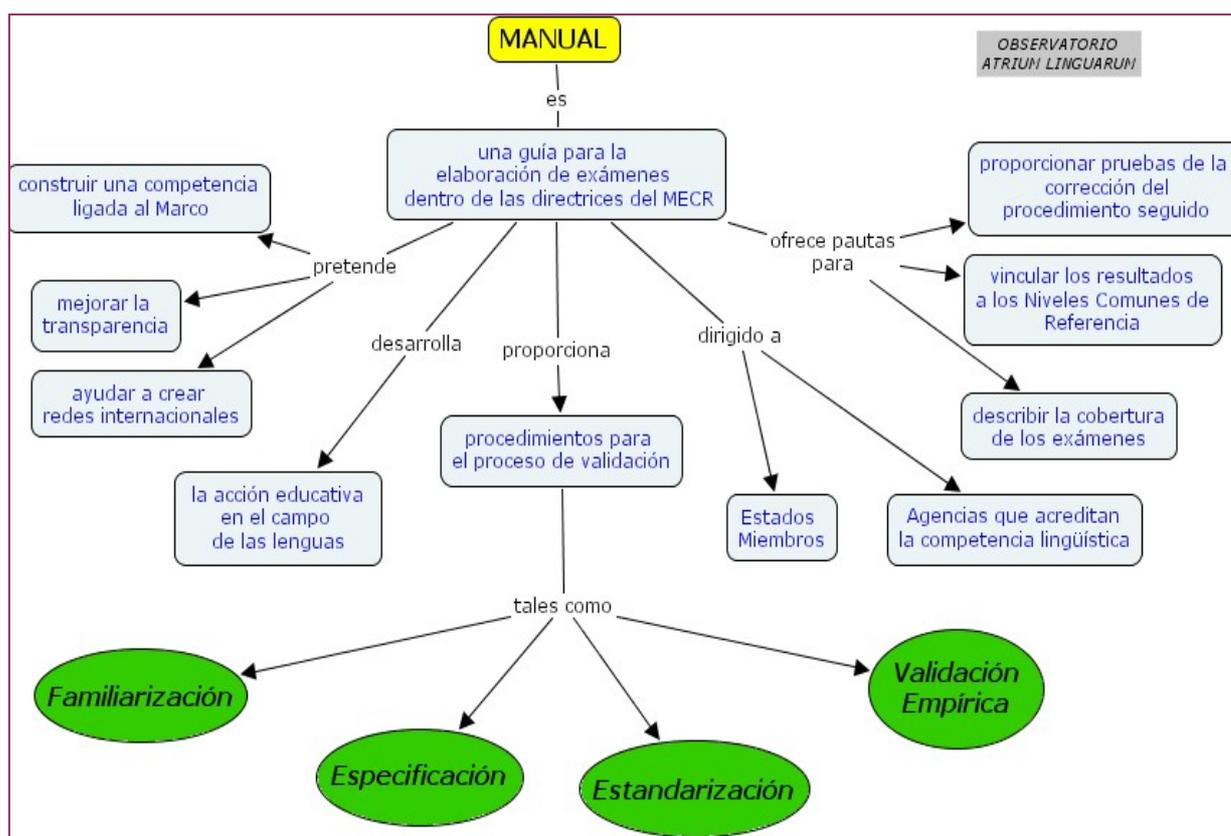
(Fig. 1.2)

El *PEL* se concreta en tres productos íntimamente relacionados y que darán cuenta de la capacidad y experiencia lingüística y cultural del hablante:

- El **pasaporte** de lenguas: Ofrece una panorámica de la competencia del individuo en un momento determinado de su vida. Incluye no sólo calificaciones sino también información sobre la competencia parcial y específica.
- La **biografía**: Se centra en el compromiso del hablante en planificar, reflexionar y evaluar su proceso de aprendizaje y su progreso no solo en contextos de experiencias educativas formales sino también en situaciones informales.
- El **dossier**: Ofrece la posibilidad de registrar e incluir materiales que se hayan seleccionado para ilustrar los logros y las experiencias. Es importante hacer hincapié en todas las posibilidades que las TIC nos ofrecen para elaborar un dossier que puede incluir desde muestras de audio, de video, multimedia, con soporte informático, ...

#### 4. MAPA CONCEPTUAL DEL *MANUAL*

El *Manual* para referir los exámenes de lenguas al *MCERL*, elaborado por la División de Política Lingüística, pretende acometer la tarea de ejemplificar los procedimientos que conducen al rigor a la hora de elaborar modelos de exámenes. De hecho se define como una ayuda a los agentes que elaboran los tests para desarrollar, aplicar y comunicar una metodología práctica y transparente en un proceso acumulativo de actualización y mejora para que los exámenes sigan las pautas del *MCERL*.



(Fig. 1.3)

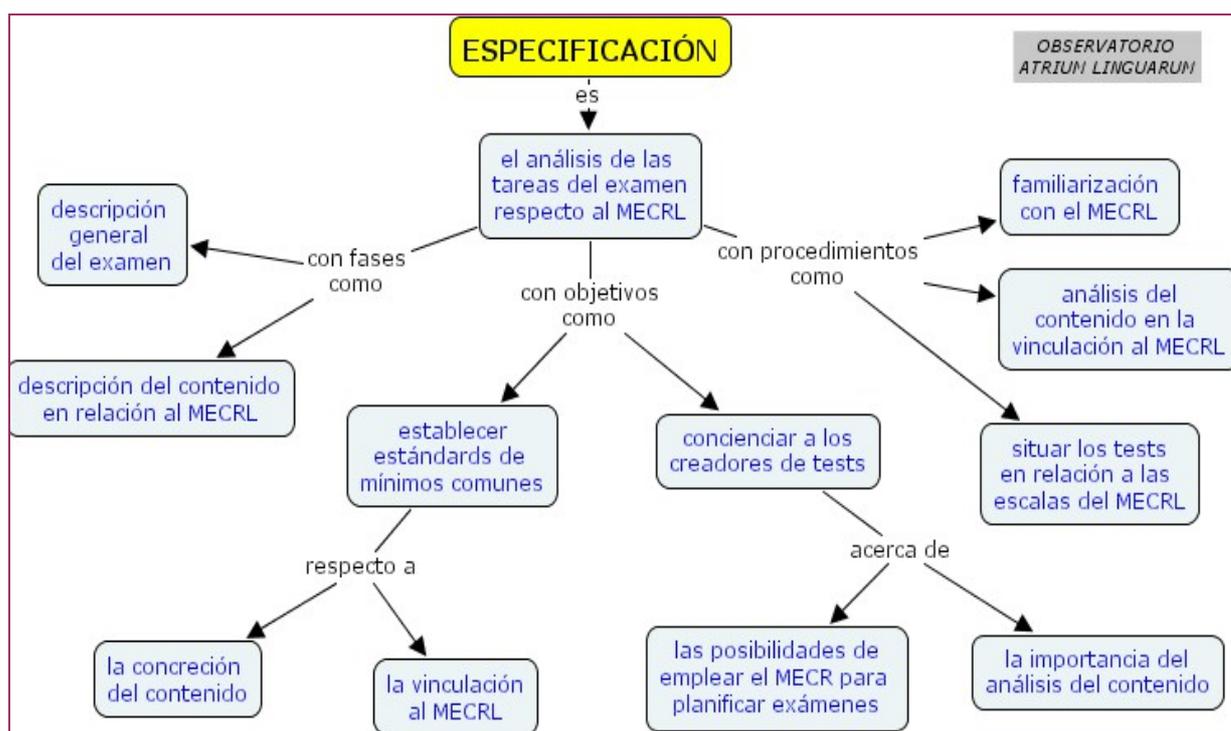
El primer paso que es necesario seguir tiene que ver con el conocimiento de todos y cada uno de los elementos que componen el proceso de elaboración de pruebas. Es por ello que el procedimiento de *familiarización* impregna las acciones que se han de realizar y, en buena lógica, pretende garantizar que todos los agentes involucrados en remitir un examen al *MCERL* tengan un profundo conocimiento del proyecto.

De este modo se seleccionan una serie de actividades introductorias que no tienen otro fin que el manejo del *MCERL* y su íntima familiarización tales como:

- Seleccionar casillas de preguntas de los capítulos 3 (niveles de referencia), 4 (uso lingüístico y aprendizaje de lenguas) y 5 (competencias de los aprendices).
- Discusión de los niveles del *MCERL*.
- Auto-evaluación del propio nivel en lengua extranjera.

Con estos instrumentos, entre otros, se pretende crear un clima de conocimiento y manejo experto de los procedimientos del proyecto.

En segundo lugar, se definen las pautas para desarrollar el procedimiento de *especificación*. Y para llevar a cabo este procedimiento es obligado conocer las razones por las que el *MCERL* agrupa las actividades comunicativas lingüísticas según las destrezas de *Recepción*, *Interacción*, *Producción* y *Mediación* por delante de las cuatro destrezas tradicionalmente evaluadas. El motivo de esta nueva categorización tiene que ver con el hecho de que, de este modo, se condensan las actividades educativas y ocupacionales con mayor eficacia y veracidad.



(Fig. 1.3.1)

Todos los materiales necesarios para seguir el proceso de elaboración de exámenes desde el ámbito de la *especificación* están rigurosamente recogidos en el *Manual*. Entre estos materiales figuran formularios sobre la concepción del examen tales como:

- La descripción general del examen
- El desarrollo del Test
- La corrección
- La calificación
- La comunicación de resultados
- El análisis de datos
- Los fundamentos para la toma de decisiones
- La valoración del nivel del examen global

Se incluyen, también, tablas y formularios orientados directamente a la selección de descriptores para que se concreten las competencias comunicativas de los hablantes y los factores que inciden en su desarrollo. Los ámbitos competenciales son:

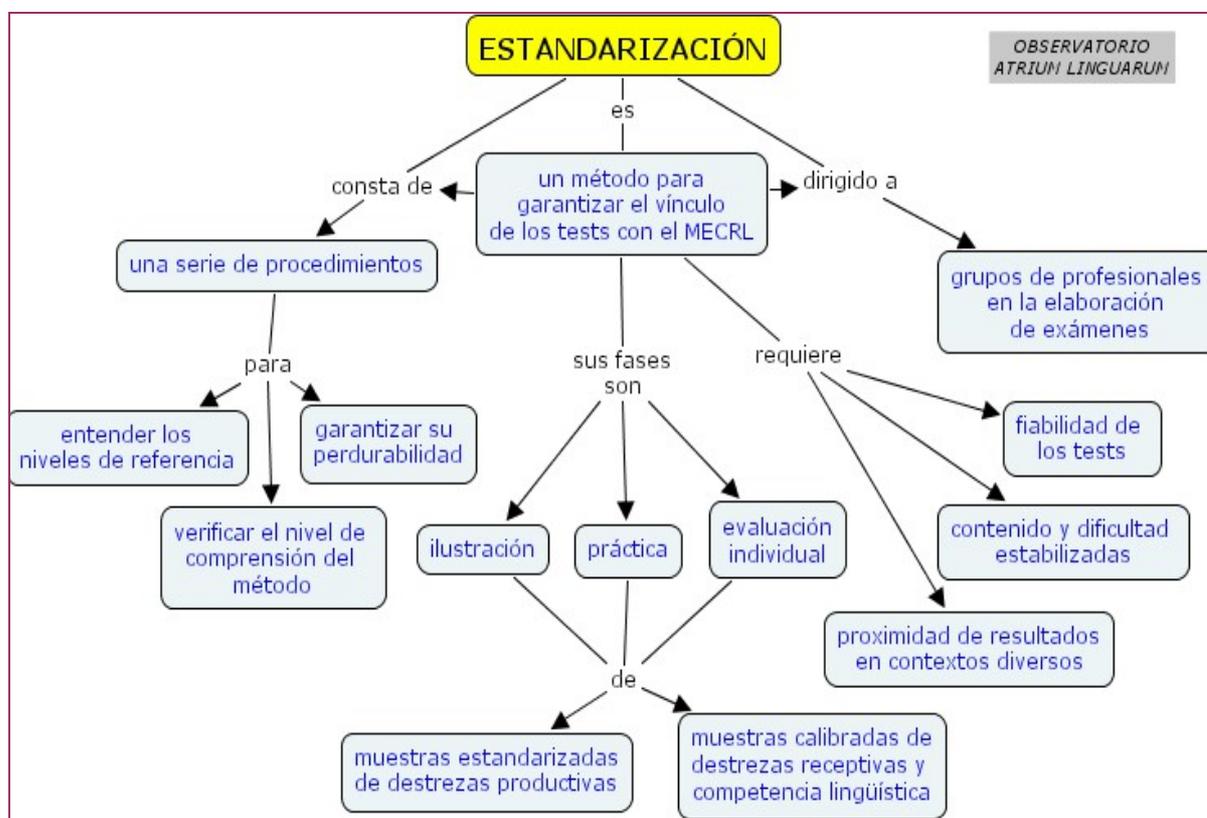
- Recepción
- Interacción
- Producción
- Mediación

Es conveniente tener en cuenta que en muchos casos no se pueden evaluar las destrezas de manera aislada, sino que se manifiestan de forma integrada y complementaria combinando las competencias productivas y las receptoras.

Se han desarrollado procedimientos de *estandarización* en varios países de Europa para vincular exámenes ya existentes a los *niveles comunes de referencia* (Fig. 1.1.1). La mayoría de estos procedimientos son modificaciones de los desarrollados y empleados para el desarrollo y validación de los niveles del *MCERL* y para la validación de los emanados de la evaluación en DIALANG.

El hecho de tener un Test y haber llevado a cabo los procedimientos de correspondencia, la planificación anticipada y un buen desarrollo de sesiones de trabajo no garantiza que dicho examen permanezca vinculado al *MCERL* con el paso del tiempo. Es necesario establecer un sistema de monitorización para garantizar que los exámenes que emanan de las acciones del *MCERL* continúen estando en conexión con el mismo a pesar del paso de los años y de las personas.

Para garantizar la validez y fiabilidad se recomienda, en primer lugar, hacer un seguimiento por medio de la documentación, las reuniones y llevar a cabo una abundante práctica. En segundo lugar, se considera importante el hecho de establecer redes. Y, en tercer lugar, la organización de las visitas con el objeto de guiar el funcionamiento del sistema en el lugar específico en el que se emplea el examen.



(Fig. 1.3.2)

Cuando se habla de evaluar la realización de una prueba, las tareas que contienen *destrezas integradas* -o sea, aquellas que apelan a los aspectos receptivos y productivos a la vez- tendrán que ser consideradas tanto desde el punto de vista de la dificultad en ambos aspectos.

En el capítulo de estandarización encontramos recomendaciones que apelan al rigor que tendrá el trabajo realizado por los agentes productores de exámenes, y previenen contra la superficialidad que, de darse en algún aspecto, puede dar por tierra con los esfuerzos y el trabajo de un equipo. Por este motivo, es obvio que si durante el proceso de producción, gestión de la prueba y registro (grabación) de la misma se tenga especial cuidado en obtener

muestras de calidad (con buen sonido y claridad de imagen en caso de muestras audiovisuales), esto redundará en una mayor fiabilidad del método empleado.

Es posible que el lector piense que estamos ante un proceso complicado, farragoso e indefinido, sin embargo es conveniente puntualizar que el proceso, tal y como lo refleja el propio manual, es largo pero no complejo.

La *validación empírica* es el último paso de este proceso de elaboración. De hecho las actividades realizadas en relación a la especificación y a la estandarización son parte del proceso de validación de un examen. El primer resultado de la aplicación de una prueba es un número que refleja la calidad de la realización de dicho examen, esto es, el número de respuestas correctas. Si la estructura del Test es óptima, el resultado será fiable y empíricamente riguroso. Es por esto que el primer paso para constatar que el producto se ajusta a los criterios del *MCERL* es demostrar que el examen se ha realizado con pericia y profesionalidad (*validación interna*).

Sin embargo esto no es todo. El segundo paso es desarrollar procedimientos para que un Test de nivel B1 (Fig. 1.1.1) de lengua inglesa para Suecia signifique lo mismo que un B1 de lengua francesa para Portugal. En ese momento se puede afirmar que el vínculo del Test con el *MCERL* es creíble (*validación externa*).



(Fig. 1.3.3)

Se puede argumentar que es casi imposible elaborar un Test con criterio y que por lo tanto es una pérdida de tiempo gastar fuerzas en una verificación empírica. Sin embargo, los criterios imperfectos son la regla general y por tanto la validación no es una cuestión de todo o nada. La validación es un proceso acumulativo de manifestación de resultados y los resultados imperfectos son mejores que ninguno.

Qué decir tiene que, después de haber realizado un Test con el rigor que el *MCERL* recomienda, el resultado ha de ser satisfactorio y sería de gran ayuda hacerlo público con el mismo rigor con el que se ha confeccionado. De este modo, los usuarios del Test, las escuelas, las universidades, los docentes y el público en general se verían beneficiados por

una fuente inagotable de recursos didácticos para aprender, enseñar y evaluar la capacidad comunicativa desde una vertiente plurilingüística e intercultural en la Europa del tercer milenio.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, G. (2002) "El Portfolio de Lenguas Europeas". En Salaberri, S. (Coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, MEC-ESFP, 121-130.
- Atienza, J. L. (2002) "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portfolio)". En Guillén, C. (Coord.), *Lenguas para abrir camino*, Madrid, MEC-ESFP, 13-40.
- Cassany, D. (2002) "El Portafolio Europeo de Lenguas", *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Díaz-Corrales, J. (2002) "El marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma". En Salaberri, S. (Coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, MEC-ESFP, 49-60.
- Education Committee (2000) *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. European Language Portfolio: principles and guidelines*, Strasbourg, Council of Europe.
- García Doval, F. et al. (2004) "Marco y portafolio: Porta linguarum para los europeos", *Porta Linguarum*, 2, 69-92.
- Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MEC-Anaya.
- Language Policy Division (2003) *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg, Council of Europe.
- Novak, J. D. (1988) *Learning, Creating and Using Knowledge. Concept maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, New York, Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Novak, J. D. y Gowin D. B. (1984) *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## Para una 'cultura conceptual común' sobre los términos clave del Marco, del Portafolio y del Manual



Carmen Guillén Díaz.  
Universidad de Valladolid  
ccmc@dyl.uva.es

“...NO PODEMOS NO SER CONSCIENTES DE LA COMPLEJIDAD DE LOS TÉRMINOS QUE NOS TOCA UTILIZAR. YO QUISIERA ACENTUAR HOY LA NECESIDAD DE NO CAER EN LA TRAMPA DE LAS SIMPLIFICACIONES, MANTENIENDO UN NIVEL RAZONABLE DE CLARIDAD CONCEPTUAL CUANDO MANEJAMOS (ESTOS) TÉRMINOS REBOSANTES DE AMBIGÜIDADES Y MALENTENDIDOS”.

CLAUDIO GUILLÉN. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

### INTRODUCCIÓN

Me he permitido iniciar mi colaboración con este fragmento del texto pronunciado por su autor con motivo del III Congreso Internacional de la Lengua Española, ya que ilustra magníficamente los objetivos que planteo a continuación y es, sin duda, un aviso para navegantes en esta delicada tarea.

Se trata de acceder al conocimiento descriptivo de los *términos clave* que configuran el Marco, el Portafolio y el Manual porque estos tres documentos son, hoy, referentes que podríamos calificar de ineludibles para las políticas lingüísticas educativas nacionales. Además, porque deben formar parte -como *saberes específicos*- del capital profesional de aquellos especialistas y profesionales implicados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas pues, a fin de cuentas, es a ellos a quienes corresponde gestionar esos documentos en la perspectiva de hacer compatibles las disposiciones oficiales nacionales y los programas, los exámenes, los diplomas y certificaciones de lenguas.

Hablar de *términos clave* implica referirse a aquellos datos específicos que constituyen todo un sistema conceptual de informaciones: los *conceptos de base*<sup>2</sup> que subyacen a las correspondientes representaciones lingüísticas: los *términos*, y a cuya *interpretación* y *comprensión* -determinantes para poder utilizarlos de forma adecuada- se accede, en principio, por las *definiciones* que les corresponden.

Se trata en concreto de dar cuenta de su existencia y reconocimiento legítimo (Guillén Díaz, 2003: 37), por sus repercusiones en la consecución de las finalidades para las que

---

<sup>2</sup> La palabra “concepto” es utilizada en Epistemología para indicar la denominación (el *término*) y el concepto (la *significación*), de forma que concepto y término pueden llegar a ser considerados equivalentes.

fueron elaborados los documentos citados<sup>3</sup>. Finalidades que, ante las demandas sociales y las acciones sociopolíticas e institucionales de todos sabidas, y conforme a las dos importantes necesidades -la *transparencia* y la *coherencia*-, se traducen en las formulaciones operativas siguientes:

- Disponer de una base común para la elaboración de los programas y la armonización en los objetivos, los niveles y la evaluación de lenguas, entre los países miembros de la Unión Europea.
- Inspirar y guiar las operaciones de adaptación y actualización de los currículos de lenguas encaminadas -tal y como han promovido nuestros documentos oficiales<sup>4</sup>- a asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza en la sociedad cognitiva del siglo XXI.

## 1. LA FUNCIONALIDAD DE LOS TÉRMINOS CLAVE Y ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Y sucede que esa calidad se asegurará, entre otros condicionantes, si existe "*transparencia en la comunicación de las informaciones*" (Cruchant, 1995), si los especialistas y profesionales concernidos poseen una "*cultura conceptual común*", es decir, si *comparten* un conjunto de conocimientos particulares propios, porque exista un consenso socioprofesional en torno a la significación de los *términos* utilizados según los paradigmas en los que éstos hayan sido inscritos ya que, como tales *saberes específicos*, son:

- la base cognoscitiva para el desarrollo de las responsabilidades de todos los especialistas y profesionales, por tanto, objeto de conocimiento, y
- el instrumento intelectual para sus modos profesionales, para la reflexión y la indispensable comunicación entre ellos; por tanto, soporte técnico de sus acciones.

Y se sabe que, ante estos documentos, desde las instancias oficiales a las que concierne decidir en materia de enseñanza de lenguas, se han generado conductas variadas, y o bien han sido ignorados lo cual no implica rechazo, o bien se han abordado a través de acciones divulgativas y formativas que me atrevería a calificar de no suficientemente generalizadas, y no específicamente orientadas a tratar la cuestión que me ocupa. Lo cual sigue poniendo de manifiesto que el conocimiento y dominio de los *términos clave* (*concepts de base*), constituye un prerrequisito bastante olvidado (Guillén Díaz y Modroño Prieto, 1994).

A este respecto, precisamente, una de las funciones del *MCERL* es

"animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, ...sobre sus objetivos ...métodos... resultados..." (*MCERL*, 2001, Capítulo 2, 2.3).

---

<sup>3</sup> Finalidades descritas en una reciente publicación de los miembros del *Observatorio Atrium Linguarum*: García Doval, F.; Guillén, C.; González Piñeiro, M.; González Porto, J.; Serna, I. y Vez, J. M. (2004).

<sup>4</sup> Ya considerados (¿asumidos?) los documentos y herramientas elaborados por el Consejo de Europa, explícita o implícitamente, en nuestro contexto educativo nacional, tal y como pudimos leer cuando se presentaron en una publicación del año 2001, por la Secretaría General Técnica del MECD, los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000, de 29 de diciembre (modificación de las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). En la Introducción (págs. 9-11) se indicaba que se trataba de una "*actualización de todos los currículos*" y, en lo referente a las Lenguas Extranjeras, se precisaba: "*siguiendo las recomendaciones del Año Europeo de las Lenguas*" en el que se habían divulgado, de forma ya oficial, el *MCERL* y el *PEL*.

En este orden de cosas, esa cultura conceptual común sobre los términos del *MCERL*, el *PEL* y el *Manual* se encuentra ante el gran reto de partir de una idea más compleja de la enseñanza de lenguas en sí misma, y de percibir las significaciones complejas que subyacen a ellos, a través de su identidad, su funcionamiento y sus relaciones.

Es así como lo importante y prioritario es recapitular el acervo de *términos* cohesionado al servicio de las funciones que se les atribuyen<sup>5</sup>, para lo que pongo en juego aquí una forma de indagación que moviliza dos estrategias interdependientes y complementarias:

- La *identificación* de los “*indicadores de noción*”<sup>6</sup> de base, por sus rasgos y propiedades distintivos y estables en el discurso de los tres documentos, en los cuales las significaciones dependen del funcionamiento (su utilización) y de las relaciones entre unos u otros términos.
- La *descripción* de los términos que designan a esos conceptos, generada por su funcionamiento complejo respecto a la complejidad de la situación de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Gracias a su descripción adoptarán una dimensión *heurística* y *explicativa*, para reducir “*las ambigüedades y malentendidos*” entre los especialistas y profesionales concernidos.

En todo caso, no debe esperarse que sean rigurosamente definidos en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas, pues sería “*caer en la trampa de las simplificaciones*”.

## **2. LAS PERSPECTIVAS ACCIONAL Y PLURILINGÜE: NÚCLEOS GENERADORES DE LOS CONCEPTOS DE BASE**

Los *términos clave* emergen y funcionan en los tres documentos a partir de los dos *paradigmas* o perspectivas que se han adoptado para abordar la cuestión de la enseñanza de lenguas:

- El “*enfoque centrado en la acción*”.
- El “*enfoque plurilingüe*” (y pluricultural).

Como tales, y tras analizar los textos alusivos que reproducimos a continuación, se puede interpretar que remiten a un proyecto global para la enseñanza de lenguas en sus aspectos constitutivos (Galisson, 1990: 107 y 114):

- Deontológico, del orden de los perfiles de la Política lingüística y cultural;
- Programológico, del orden de la articulación y selección de los objetivos y contenidos y la evaluación;
- Metodológico, del orden de las prácticas, de los medios y las herramientas de evaluación.

“*Enfoque centrado en la acción*” según el cual cualquier uso y aprendizaje de lenguas:

“...comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de

---

<sup>5</sup> Trabajo al que pretende contribuir el *Observatorio Atrium Linguarum*, a través de la elaboración -en curso- de un *tesauro*.

<sup>6</sup> Para Rey (1992), los *términos* funcionan como “*indicadores de noción*”.

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". (MCERL, 2001, Capítulo 2, 2.1)

"Enfoque plurilingüe" según el cual un individuo:

"...conforme se expande (la) su experiencia lingüística (...) en los entornos culturales de una lengua, (...) no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (MCERL, 2001, Capítulo 1, 1.3)

La *competencia plurilingüe y pluricultural* hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

El concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural* tiende a:

"Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una *competencia plurilingüe y pluricultural* que incluye el conjunto de esas lenguas". (MCERL, 2001, Capítulo 8, 8.1.)

Parece oportuno tomar estas dos perspectivas como núcleos generadores de los conceptos de base, pues en ellas:

- Se "...designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla" (MCERL, 2001, p. XV).
- Se concentran las referencias a la identidad de las variables o elementos educativos y a sus relaciones, implicados en el uso y aprendizaje de lenguas. Variables que describen, entre otros autores Legendre (1988), Galisson (1990) y Germain (1993) como: el *Sujeto* (individuo que usa o aprende una lengua); el *Objeto* (objetivos y contenidos de la lengua) y el *Agente* (medios e instrumentos).

En torno a ellas se generan los conceptos relativos, por ejemplo, a: los **procesos** de aprendizaje y enseñanza de la lengua (capítulo 6 del MCERL), las **competencias** (capítulo 5), los niveles comunes de referencia para el **control** del grado de dominio (capítulo 3), las **tareas**, (capítulo 7), etc.

Se perfilan, también, los rasgos de los actos profesionales de: la *planificación*, la *intervención* en el aula y la *evaluación* en los que cualquier toma de decisiones para su

realización -según expone Roy (1991)- pone en relación las variables educativas<sup>7</sup>. Y, en consecuencia, se perciben los indicadores de los principales conocimientos que deben poseer los especialistas y profesionales implicados en la enseñanza de lenguas.

El hecho de considerar estos aspectos como punto de partida permite configurar una guía de exploración de dichos documentos y movilizar dos operaciones esenciales:

Articular la identificación de los términos clave en torno a tres *áreas de conceptualización* correspondientes a los actos profesionales citados que, por su carácter dinámico y funcional, se prestan a su vez a la observación de las relaciones de contigüidad y causalidades entre los términos utilizados, porque afecten al **Objeto**, al **Sujeto** o al **Agente** y a sus interrelaciones:

• PLANIFICACIÓN	• INTERVENCIÓN	• EVALUACIÓN
-----------------	----------------	--------------

Utilizar los términos destacados en negrita<sup>8</sup> en los textos precedentes como *ejes aglutinadores* de una red nocional dentro de cada *área*, a los que se incorporan otros términos que en esos mismos textos afectan a las variables educativas citadas. A saber:

“...acciones... agentes sociales... competencias generales... competencias comunicativas lingüísticas... competencias que se encuentran a su disposición... contextos... condiciones y restricciones... actividades de la lengua... procesos... producir y recibir... textos... temas... ámbitos específicos... estrategias... tareas... control... acciones... refuerzo o la modificación de sus competencias...” (MCERL, 2001, Capítulo 2, 2.1)

“...**competencia comunicativa** ... “ (MCERL, 2001, Capítulo 1, 1.3)

“...competencia plurilingüe y pluricultural... capacidad de utilizar las lenguas... fines comunicativos... relación intercultural... agente social... domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas...” (MCERL, 2001, Capítulo 8, 8.1.)

Se pondrá así en evidencia el carácter heurístico y explicativo de los términos que se vayan registrando, pues va a haber conceptos de base explícitos que nos remitan a otros subyacentes y no explícitos. Por ejemplo desde **acciones** y **tareas** a “*prácticas sociales de referencia*” (concepto que ha acuñado Martinand, 1986); o desde **competencia plurilingüe y pluricultural** a “*intercomprensión*”, etc.

<sup>7</sup> Así, por ejemplo, para el acto profesional de la *planificación* cuando el profesor utiliza las *tareas* como soporte (*Agente*) para acceder a los contenidos (*Objeto*) de enseñanza-aprendizaje su toma de decisiones se resuelve en el seno de la relación entre las variables educativas: *Agente-Objeto*. O cuando el profesor planifica las *situaciones* en las que hará acceder al alumno (*Sujeto*) a los contenidos que debe aprender (*Objeto*) y toma decisiones sobre qué *condiciones* y *restricciones* caracterizarán esas *situaciones*, lo hará en el seno de la relación entre las variables educativas: *Sujeto-Objeto*.

<sup>8</sup> Negrita utilizada para determinados términos, tal y como encontramos en los documentos originales.

### 3. ¿QUÉ CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA RETENER LOS TÉRMINOS CLAVE?

Son dos los grandes criterios que a priori sirven para retener los términos clave, independientemente de la estructura o las unidades que presenten:

- 1) Las referencias a las áreas conceptuales y las implicaciones directas para las variables educativas. Esas referencias van a encadenarse, de forma que se crearán “*cadena de referencias*” cruzadas.
- 2) La frecuencia de uso (presencia) por cuanto que es el primer nivel de estabilización<sup>9</sup> de un concepto, así como el número de ocurrencias de la unidad que caracteriza al término del que se trate, pues, de hecho un concepto aparece con varias representaciones lingüísticas. Hay términos con variantes en el orden de las unidades y con unidades concurrentes que remiten siempre a un mismo concepto de base, lo cual desvela su denotación de forma no ambigua. Caso, por ejemplo, de: **actividades de la lengua** al lado de *actividades de lengua*, *actividades comunicativas de la lengua*, *actividades comunicativas*; o el caso de **competencias comunicativas lingüísticas** y *competencias lingüísticas comunicativas*; o *actos de habla* al lado de *actos de uso de la lengua*; y un largo etcétera.

Para retener los términos clave en el conjunto de los tres documentos, he procedido a:

- a) Una lectura en profundidad, primero, para la necesaria familiarización con el tipo de discurso utilizado y, numerosas lecturas analíticas, después, para el registro y toma de notas aplicando ya los criterios establecidos.
- b) La identificación y ubicación de los términos registrados en el “*lugar*” correspondiente de la estructura por áreas, dando cuenta de su identidad.
- c) La descripción que muestre las características, las condiciones de emergencia y funcionamiento de esos términos, acompañados de citas extraídas de los documentos de referencia.

### 4. PRESENTACIÓN ILUSTRATIVA DE LOS TÉRMINOS CLAVE RETENIDOS

El carácter multicomponencial y multidimodal que encierran las perspectivas accional y plurilingüe da cuenta de la complejidad intrínseca de los *términos* y *conceptos de base* que nos ocupan y, en consecuencia, de la dificultad de su presentación. Es por lo que este apartado tiene una función ilustrativa de lo anteriormente expuesto, y por lo que la presentación que sigue debe ser considerada como un documento aún provisional y desde luego inacabado.

Las consideradas *áreas conceptuales* están utilizadas para esta presentación a modo de etiquetas semánticas que -marcadas en mayúscula y negrita- presiden los términos identificados. Por su parte, los considerados *ejes aglutinadores* se trazan aquí -marcados en minúscula y negrita- como “*entradas*” de un diccionario. Contienen la descripción del término *eje* acompañado -según diversos formatos gráficos<sup>10</sup> (cursiva y negrita, solo cursiva, etc.)- de aquellos otros términos que forman una red nocional aplicando los criterios establecidos.

---

<sup>9</sup> Su estabilidad depende, en segunda instancia, de su utilización y reconocimiento por todos los usuarios implicados.

<sup>10</sup> Cursiva y negrita cuando está previsto que vayan a ser también objeto de descripción en la presentación definitiva dada su presencia en los documentos de los que se trata y, solo cursiva cuando se trate de conceptos subyacentes, muchas veces no explícitos.

## • PLANIFICACIÓN

### Tareas (Agente-Objeto)

“producto o trabajo concreto, resultado concreto que se espera, para lo que se realizan **acciones**.”

“acciones que realizan los individuos movilizando sus **competencias específicas** y que en cada **contexto** social y para cada **ámbito** o campo de acción concreto se consideran como *prácticas sociales de referencia* (ir al cine, hacer la compra, hacer una operación bancaria, etc.)”

“cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un *objetivo*. No son sólo de carácter lingüístico, lo cual nos remite a las *prácticas sociales de referencia* (conducir un coche, hacer la compra, etc.) que pueden implicar para realizar la tarea una **actividad de lengua** o no y necesitar o no de **textos** orales o escritos, lo cual nos remite a su vez a las **tareas y propósitos comunicativos**.”

“se realizan mediante actividades que aplican **estrategias** (un plan director, operaciones: leer y completar un texto, o desmontar un aparato para...)”

- **tareas y propósitos comunicativos**

“aquellos fines y necesidades que los interlocutores debe satisfacer en una situación dada y para los que deben realizar *actos de comunicación*. Por ejemplo, en el ámbito profesional, la necesidad de buscar empleo lleva a preguntar por las condiciones del empleo, a leer anuncios de puestos de trabajo, etc.”

### Contexto(s) (Objeto)

“conjunto de factores (físicos y de otros tipos: **contexto externo de uso**), internos y externos a la persona, que configuran una situación concreta, es decir, aquellas **situaciones** en las que surja la necesidad y deseo de comunicarse y en cuyo seno se producen los *actos de comunicación*.”

- **contexto externo de uso**

“conjunto de elementos o **categorías descriptivas** de una situación específica, *categorías situacionales* del entorno social, dentro de un campo de acción concreto (**ámbito**, como uno de los aspectos del contexto) en el que se usa la lengua. La consideración de esas categorías: los **lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones, textos**, confiere sentido y significación a las **actividades de lengua** que se produzcan.”

### Condiciones y restricciones (Sujeto-Objeto)

“características o maneras -que afectan a los interlocutores en la comunicación-, del orden de lo físico para el habla, por ejemplo: la claridad, el ruido ambiental, interferencias de toda clase, etc.; para el escrito, por ejemplo: la mala letra, la iluminación, etc.; del orden social, por ejemplo: número de interlocutores, naturaleza de las relaciones entre las personas (amigos, desconocidos,...), etc.”

### Ámbitos (Objeto)

“se entienden como aquellas áreas de interés, esferas o campos de acción en los que se contextualizan las **actividades de la lengua**. Se abordan como los entornos en que se organiza la vida social y en los que se debe ser capaz de actuar. Se distinguen los entornos o ámbitos: *personal* (vida privada); *público* (vida propiamente como miembro de la sociedad); *profesional* (en los sectores productivos); *educativo* (de lugares de aprendizaje), en los que tiene lugar las *situaciones de comunicación*.”

“cada ámbito pues es uno de los aspectos de los **contextos** en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar, por lo que se convierten en uno de los elementos a tener en cuenta en el uso de la lengua.”

- **situaciones**

“en cada **ámbito**, cada una de las configuraciones particulares de los elementos particulares del contexto externo de uso citados: **lugar, institución, personas** implicadas, **objetos, acontecimientos, acciones, textos**, en las que puede tener que actuar y comunicar un individuo.”

### Textos (Agente-Objeto)

“una de las categorías descriptivas del **contexto externo de uso**, consistente en cualquier secuencia del discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico. Puede constituir el eje de una **actividad de lengua**, como apoyo o soporte, como meta, como producto o como proceso. Elemento fundamental en cualquier *acto de comunicación* lingüística: *hablar, escuchar, leer, escribir*.”

“una vez pronunciado o escrito se convierte en un “mensaje” transmitido por un *canal de comunicación* concreto.”

“pueden ser textos auténticos correspondientes a todo tipo de *materiales sociales* o diseñados para fines específicos o producidos por los alumnos. En este sentido, los *manuales* son un tipo más de textos.”

### Temas (Agente-Objeto)

“los asuntos o centros de atención de los *actos comunicativos* concretos, objeto de planificación en función de las necesidades comunicativas concretas de alumnos concretos, por tanto en relación con los *ámbitos*.”

### Competencias (*Objeto*)

“la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar **acciones**.”

### Competencias generales (*Objeto*)

“la suma de conocimientos, destrezas y habilidades y características individuales, rasgos y actitudes de personalidad (**competencia existencial**) -no específicamente de orden lingüístico o mejor, no directa o exclusivamente relacionados con la lengua y la cultura objeto de aprendizaje- que intervienen en el desarrollo de **acciones**, actividades, lo que incluye a las *actividades lingüísticas*. Interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad de cada individuo, lo que hace que sea objeto de atención porque uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo de la personalidad del alumno y de su sentido de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente (lo que nos remite a la **relación intercultural** para la que el individuo debe poseer una **competencia intercultural**).”

“se componen además de la capacidad de aprender, de conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial.”

- **competencia intercultural**

“capacidad en el individuo para establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura extranjera que incluye las aptitudes y saber hacer interculturales.”

“está hecha del conjunto del conocimiento cultural, las aptitudes y saber hacer interpersonales en los encuentros con los otros.”

- **conocimientos declarativos**

“derivados de la experiencia y de un aprendizaje formal.”

“un conjunto de conocimientos que como un *saber individual* engloba el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, una conciencia intercultural.”

- **destrezas y habilidades**

“como un “saber hacer” de orden práctico e intercultural que depende de la capacidad de desarrollar procedimientos, operaciones para la realización de las **acciones** o **tareas** planteadas. De carácter más específico que el término **capacidad**, pueden ser más fácilmente observables y revelan una capacidad llevada el grado de eficacia requerido para la acción o tarea planteada.”

- **competencia existencial**

“la suma de las características individuales, rasgos y actitudes de personalidad que constituyen un aspecto de las capacidades del individuo. Tiene que ver con la autoimagen, con la visión que se

tiene de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con los demás, lo cual incluye las **relaciones interculturales.**”

“en su conjunto da cuenta de un *saber ser y estar* con los otros.”

- **capacidad de aprender**

“es la predisposición o habilidad para descubrir lo diferente (otra lengua, otra cultura, otros conocimientos, otras personas,...) que hace uso de varios tipos de **competencias.**”

“se puede abordar como un “saber aprender” que moviliza destrezas de estudio, destrezas heurísticas (de descubrimiento, análisis, etc.)”

### **Competencias comunicativas lingüísticas** (Objeto)

“la suma de **competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas** que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.”

### **Competencia comunicativa** (Objeto)

“comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático cuyo conocimiento y capacidad de utilizar permite al usuario de la lengua realizar aquellas actividades requeridas en la *situación de comunicación* correspondiente, para que la comunicación tenga realmente efecto. Para su reconocimiento formal el Consejo de Europa ha desarrollado una herramienta: el **PEL.**”

“como tal competencia referida a la lengua es el conjunto de *habilidades y destrezas para hablar, escuchar, leer y escribir.* Se articula a su vez en el conjunto de: **competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas.**”

- **competencias lingüísticas**

“se contemplan desde el punto de vista de la *competencia lingüística comunicativa* (es decir, de su puesta en funcionamiento en la realización de las distintas **actividades de la lengua**) como el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades; es decir, conocimientos referidos a las dimensiones de la lengua como sistema (*competencia léxica, fonológica, sintáctica, semántica, ortográfica, ortoépica*) y a la capacidad de utilizarlos.”

- **competencias sociolingüísticas**

“el conjunto de conocimientos, **destrezas y habilidades** para el uso de la lengua conforme a las condiciones socioculturales que lo determinan (normas de cortesía, normas que rigen las relaciones generacionales, entre sexos, grupos, etc.)”

- **competencias pragmáticas**

“el conjunto de conocimientos, **destrezas y habilidades** para el uso funcional de los recursos lingüísticos (*funciones de lengua, actos de habla*) y se refieren a la cohesión, la coherencia, los tipos y formas de texto, etc.”

### Competencia plurilingüe y pluricultural (Objeto)

“la **competencia comunicativa** que ha desarrollado un individuo por la expansión de su experiencia lingüística en los diferentes entornos culturales y a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales.”

“**competencia comunicativa** que ha desarrollado un individuo en la que las lenguas se relacionan entre si e interactúan, permitiendo una comunicación eficaz con un interlocutor concreto, lo cual nos remite al concepto de *intercomprensión* por el que los interlocutores pueden cambiar de una lengua a otra y explotar la habilidad para expresarse en una lengua y para comprender en otra.”

“configurada por un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas, haciendo referencia al individuo que domina varias lenguas y posee experiencia de varias culturas, no como un “hablante nativo ideal”, lo cual nos remite al concepto de **competencias parciales y disociadas.**”

## • INTERVENCIÓN

### Acciones (Sujeto-Objeto)

“comportamientos, operaciones intelectuales y de todo orden que realiza un individuo, en las que se movilizan estrategias ligadas a sus competencias (competencias generales, competencias comunicativas lingüísticas, competencia comunicativa intercultural, competencia plurilingüe y pluricultural).”

### Agente(s) social(es) (Sujeto)

“individuo que establece *relaciones (relaciones interculturales)* en un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen su identidad, y en donde pueden tener lugar **actividades de lengua.**”

“miembro de una sociedad que lleva a cabo una serie de **tareas** en determinadas circunstancias y entornos dentro de un campo de acción concreto o **ámbito.**”

### Actividades de la lengua (Sujeto-Objeto)

“suponen la puesta en funcionamiento de la *competencia lingüística comunicativa.*”

“se consideran como *actividades comunicativas de la lengua o actividades de lengua de carácter comunicativo* que han de realizar los usuarios (los alumnos) para llevar a cabo *tareas comunicativas* que pueden ser -en producción y en recepción- en

forma oral o escrita o ambas, de varios tipos: **comprensión, expresión, interacción** (que requieren al menos dos participantes para actividades comunicativas como la correspondencia, la conversación, etc.), **mediación** (que aluden a la comunicación entre personas que directamente no podrían hacerlo, para lo que se utiliza la traducción, la interpretación, etc.).”

“para realizar *actividades comunicativas de lengua* se ponen en funcionamiento *estrategias de comunicación*.”

- **comprensión, expresión, interacción, mediación**

“corresponden a la división que proporciona el *Marco* del uso de la lengua y de las **competencias lingüísticas**, útil para la especificación de los *objetivos* y la identificación de las **competencias**.”

**Procesos** (*Sujeto-Objeto*)

“el conjunto de acontecimientos (operaciones) neurológicas y fisiológicas implicados en la **expresión y comprensión oral y escrita**.”

**Producir y recibir textos** (*Sujeto-Objeto*)

“los actos comunicativos: hablar, escribir, escuchar o leer textos (en producción y recepción) se realizan según una secuencia procesual de acciones: **procesos comunicativos**, en fases que posibilitan el logro de las intenciones comunicativas planteadas.”

**Estrategias** (*Sujeto-Objeto*)

“aquellas operaciones intelectuales y de todo orden, observables o no, ligadas a las competencias de los individuos y que se requieren en la comunicación **estrategias de comunicación** y en el aprendizaje *estrategias de aprendizaje*. A modo de “medios” de acción escogidos por los usuarios y alumnos que se ponen en juego para llevar a cabo actividades comunicativas y actividades de aprendizaje.”

- **estrategias de comunicación**

“medio que el usuario de la lengua utiliza para movilizar y equilibrar recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos para satisfacer demandas de comunicación.”

## • EVALUACIÓN

**Competencias que se encuentran a su disposición**

“nos remite a la idea de **competencias parciales, conocimientos parciales** en lenguas, como un concepto útil que lleva a considerar el aprendizaje de lenguas como un proceso en

evolución constante, un aprendizaje permanente. Su determinación nos remite a los **niveles comunes de referencia.**"

### **Control (Agente)**

"actividad de observación y análisis para dar cuenta de los resultados respecto a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, realizado ya sea por el profesor, ya sea por el alumno para su toma de conciencia sobre el estado presente de sus conocimientos y saber hacer, se convierte en un medio de evaluación y autoevaluación según diferentes procedimientos y herramientas. En el curso del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se plantea el recurso al **PEL** que ha sido elaborado - de forma complementaria al **MCERL**- para servir a las actividades y funciones citadas, es decir, para hacer consciente al alumno qué lenguas **domina** y su **distinto grado.**"

### **Domina -con distinto grado** (de logro) (*Sujeto-Objeto*)

"formulaciones utilizadas en la evaluación de lenguas desde los **niveles comunes de referencia** estimados apropiados para organizar el aprendizaje de lenguas y el reconocimiento formal de los *niveles de logro* sobre los que existe un amplio consenso, a través de los descriptores ilustrativos **-categorías descriptivas.**"

- **niveles comunes de referencia**

"dimensión vertical del **MCERL**, presentada por clasificación de niveles de dominio de la lengua definidos **-libres de contexto-**, según una *escala* de niveles ascendente: **A1, A2, B1, B2, C1, C2**, que va a permitir segmentar el proceso de aprendizaje, describir y medir el **dominio (distinto grado** de logro que el alumno tiene de la lengua (**control**). Dicha descripción mediante **categorías descriptivas** -dimensión horizontal del *Marco-* de parámetros de actividad comunicativa y competencia comunicativa. Permiten ser usados para dar cuenta del **distinto grado** de logro."

"en la óptica del plurilingüismo, lo que un individuo es capaz de hacer en el seno de las **actividades comunicativas de la lengua**, descrito mediante formulaciones positivas, escalonadas respecto a los **niveles comunes de referencia.**"

"para las cualificaciones permitiendo reconocer perfiles desiguales y **competencias parciales.**"

- **A1, A2, B1, B2, C1, C2**

"interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de niveles: *básico, intermedio, avanzado*. Cuyas denominaciones respectivas son: Usuario básico (A1 acceso y A2 plataforma); Usuario independiente (B1 umbral y B2 avanzado); Usuario competente (C1 dominio operativo eficaz y C2 maestría)."

- **categorías descriptivas**

“palabras -descriptores- que, según criterios objetivos, caracterizan una información la cual en el caso que nos ocupa se refiere al dominio de la lengua, de los distintos **niveles de aprovechamiento** (en el dominio de la lengua); a su vez reflejan las especificaciones realistas y transparentes para los objetivos del aprendizaje y por tanto facilitan el reconocimiento de perfiles desiguales y de *competencias parciales* en la evaluación.”

“se refieren a: las **actividades comunicativas**; las **estrategias** empleadas en la realización de actividades comunicativas; y a los distintos aspectos de las **competencias comunicativas lingüísticas**. Se relacionan con **tareas** sencillas y generales.”

“facilitan la **evaluación** y el reconocimiento del aprendizaje incidental, las experiencias exteriores al aula referidas a las distintas lenguas que forman parte de la trayectoria de aprendizaje de un alumno a la hora de utilizar el **PEL** en sus distintas partes: **Pasaporte, Biografía y Dossier**.”

### **PEL (Agente)**

“instrumento intelectual y soporte material destinado a documentar los progresos en la **competencia plurilingüe** y a promover el pluralismo y el pluriculturalismo, incluyendo con regularidad en sus tres partes: **Pasaporte, Biografía y Dossier** informaciones sobre el **grado de dominio** de cada lengua, dando una gran importancia a la *autoevaluación*.”

- **Pasaporte**

“instrumento de descripción de las certificaciones de las lenguas; describe las experiencias de aprendizaje interculturales.”

- **Biografía**

“instrumento y soporte para registrar las informaciones y observaciones sobre las experiencias lingüísticas y culturales e interculturales vividas en el contexto educativo oficial y fuera de él.”

- **Dossier**

“instrumento y soporte de documentación, como lugar para recoger y depositar todos aquellos trabajos personales que ilustren su competencias, siempre en función del lugar que hayan ocupado en su experiencia de aprendizaje.”

## **5. PARA CONTINUAR**

El punto de vista adoptado y las concepciones de partida expuestas para este trabajo pretenden ser la base sobre la que proyecto construir un soporte funcional y dinámico, cuya topografía facilite la visión y reflexión sobre las contigüidades y en el que -cualquiera que fuese su diseño- siempre ocupasen un lugar inicial (nuclear) las *áreas conceptuales* descritas y siempre estuviese abierto para continuar su construcción, en las perspectivas de:

- completar,

- profundizar,
- facilitar el reconocimiento, la utilización y desarrollo funcional de los *términos clave* y para, a su vez,
- asegurar su estabilidad entre los destinatarios principales del *MCERL*, el *PEL* y el *Manual*.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cruchat, L. (1995) *La qualité*, Paris, PUF.
- Galisson, R. (1990) *De la Linguistique appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*. En *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 79 (Nº monográfico, único autor).
- García Doval, F.; Guillén, C.; González Piñeiro, M.; González Porto, J.; Serna, I. y Vez, J. M. (2004) "Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos", *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 69-92.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- Guillén Díaz, C. (2003) "La Lexiculture: d'un concept instrumental à un outil d'intervention en didactique". En *Mots et lexiculture. Hommage à Robert Galisson*, María Teresa Lino et Jean Pruvost (dirs.), Paris, Honoré Champion, 33-50.
- Guillén Díaz, C. y Modroño Prieto, I. (1994) "La funcionalidad de la terminología específica de la Didáctica de las lenguas". En *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*, II. Vol. I, Lourdes Montero y José Manuel Vez (Eds.), Santiago de Compostela, Tórculo, 247-253.
- Legendre, R. (1988) *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Paris, Larousse.
- Martinand, J. L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Rey, A. (1992) *La terminologie. Noms et notions*, Paris, P.U.F.
- Roy, D. (1991) *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels sur l'apprentissage au collégial*, (Québec) Rimouski, Cégep-Service de recherche et de perfectionnement.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español



Susana Sanz Muñoz  
Colegio Divino Maestro  
Santiago de Compostela  
sanzsusana2000@yahoo.es

### INTRODUCCION

La importancia del tema que vamos a tratar, sobre las dificultades de la evaluación de Lenguas, viene definido principalmente por dos razones:

- En primer lugar por lo complejo que resulta, tanto fuera del ámbito escolar como en sí misma, debido a la profunda insatisfacción que produce a todos los que se ven afectados por ella, profesores, alumnos, comunidad educativa y sociedad en general.
- En segundo lugar por la importancia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) que plantea un enfoque de la evaluación de lenguas que por fin sienta unas bases claras y concretas inexistentes hasta ahora.

Mediante descriptores de nivel, la evaluación de todo el proceso comunicativo y teniendo en cuenta qué es necesario evaluar en lenguas, se establecen unos niveles de referencia que unificarían los logros alcanzados por los estudiantes de idiomas en todo el ámbito europeo. Comenzaremos haciendo un breve análisis de la situación de la evaluación en el contexto educativo español para profundizar, posteriormente, en las indicaciones que el *MCERL* propone.

### 1. LA EVALUACIÓN EN EL ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

La evaluación es uno de los temas que más controversia presenta a la hora de hablar de educación. Pero, si, además, se trata de evaluación de lenguas, la complejidad es todavía mayor. Las expectativas que se crean ante el aprendizaje de idiomas, se ven muchas veces frustradas por una serie de factores que, sin un análisis pormenorizado, son muy difíciles de definir. Aún con este análisis la tarea se presenta complicada.

En educación, los contextos educativos, los métodos y las teorías, tanto lingüísticas como educativas, por nombrar algunos de los aspectos más estudiados y conocidos, han ido cambiando a lo largo de los tiempos y han sufrido diferentes reformas para adaptarse a ellos.

Sin embargo, el concepto de evaluación, en la práctica, ha permanecido casi inamovible. Bien es verdad que se han elaborado sistemas de evaluación que se intentaban ajustar a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y que se intentaban adaptar a las necesidades que la sociedad, a través de sus nuevas leyes de educación, iba demandando. Sin embargo sigue siendo un tema difícil por las múltiples implicaciones que tiene y por las expectativas que crea.

En la evaluación que se propone en el Diseño Curricular Base (DCB) español, por nombrar uno de los documentos que afecta a la educación obligatoria en este país, se incide repetidas veces en la flexibilidad y la apertura de la que debe gozar el currículo en el contexto educativo español y obviamente esta flexibilidad afecta también a la evaluación.

En nuestro sistema educativo el currículo es el ámbito en el que se determinan los objetivos de la educación escolar y se explicita también un plan de acción para conseguir dichos objetivos. Curiosamente, se considera la evaluación como un proceso y elemento fundamental en educación y, sin embargo, se deja tan sumamente abierto a las decisiones de las comunidades autónomas y a los centros escolares que pueda parecer que carezca de unos límites o parámetros claros, definidos y delimitados, es decir, no goza de un “marco” al que referirse cuando nos asaltan esas dudas sobre los logros alcanzados y su análisis o evaluación que tantas veces ocurren en la práctica docente.

Brevemente resumiremos, a continuación, alguno de los elementos que guían la práctica docente y que conviene recordar para valorar las propuestas que se realizarán más adelante:

- Se propone un currículo común para toda España. Éste se plantea, al mismo tiempo, flexible y abierto, con elementos comunes pero que también contenga elementos propios. Quiere esto decir que las Comunidades Autónomas tienen capacidad de decisión para adecuarlo a su contexto socioeconómico y cultural para contribuir con ello a la riqueza y pluralidad que presenta España.
- Además en los *Proyectos Curriculares de Centro* (PCC) se concretarán las características propias de cada centro aunque se tome como base el DCB. Este hecho permite que el currículo tenga un carácter abierto (algo que puede ser muy positivo) pero que al mismo tiempo puede crear una serie de dificultades que iremos analizando.
- Se promueve partir del nivel de desarrollo del alumno, que sea éste quién realice aprendizajes significativos, sea capaz de aprender por sí solo, sea capaz de modificar sus esquemas de conocimiento y que tenga una intensa actividad. Con todo ello se puede delimitar la zona de intervención educativa. Es decir dónde el alumno necesitaría ser atendido específicamente para que el aprendizaje tenga lugar.

Todas estas propuestas o consideraciones sobre el aprendizaje van a marcar directamente el tipo de evaluación que se realice.

Las tres características que los instrumentos de evaluación tienen que presentar son: *validez*, *fiabilidad* y *viabilidad*. Es decir, se busca la transparencia del sistema educativo. Se busca que la respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje no sea simplemente teórica, sino que arroje luz a la situación evaluada.

El DCB del MEC señala que lo prioritario es “*valorar capacidades*”. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, como de áreas son las capacidades y no los comportamientos o los rendimientos lo que debe constituir el objeto de la evaluación. Se proponen también distintos tipos de evaluación: continua, individualizada, formativa,

sumativa y final. En este documento aparecen al final de cada área unas “*orientaciones didácticas*” para la evaluación de dicha materia proporcionándose unas consignas para su implantación por parte de cada centro. Tal vez para otras áreas de conocimiento esta flexibilidad presente muchas ventajas, pero en el caso de las lenguas plantea muchos más inconvenientes.

La demanda de conocimiento de idiomas es comúnmente conocida, demanda que hoy en día es de tipo social y profesional. Existe esta necesidad de conocimiento desde fuera del entorno académico, para acceder al mercado laboral fuera de nuestro país, para tener acceso a la información o para cursar estudios a nivel internacional.

Desde el entorno educativo, la multiculturalidad, la pluralidad de lenguas y la importancia de ser “ciudadanos del mundo” se han tratado de potenciar, al menos en su parte teórica y en la práctica se ha adelantado la edad en que se comienza el aprendizaje de Lenguas Extranjeras y se ofrece la opción de estudiar más de una lengua extranjera en las áreas optativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El interrogante surge ante los resultados obtenidos al finalizar la escolaridad, ya que los años de estudio dedicados a este aprendizaje y los logros obtenidos no parecen tener una correspondencia directa a nivel comunicativo.

Incluso podríamos decir más: teniendo como base el mismo currículo, perteneciendo al mismo nivel escolar, con la misma edad y en contextos socioeconómicos similares, los resultados de la evaluación pueden variar de un centro escolar a otro, incluso en la misma ciudad. Las variables que intervienen en el contexto educativo son muchas, pero cuando se incurre en no proporcionar igualdad de oportunidades a los miembros de un mismo sistema educativo es que hay algo grave que está fallando y, por tanto, se precisa una intervención con la máxima urgencia.

## **2. EL MCERL: UNA OPORTUNIDAD PARA LA EVALUACIÓN**

El *MCERL* no pretende presentarse como un elemento de evaluación pero sí propone unos indicadores claros que “*enmarquen*” los niveles que en función de los logros conseguidos se puedan establecer.

Este sistema cambia la filosofía de la actual concepción de la evaluación al poner los límites claros en cuanto a los niveles, en primera instancia; marcando unos objetivos que se encuadrarían en esos niveles, en segundo lugar; y marcando unas pautas comunes para el desarrollo de la práctica docente en función de unos parámetros claros a los que referirse. Sólo así se puede producir la característica de la *fiabilidad* en la evaluación, es decir, de la garantía en la medición.

Hoy en día el sistema educativo español carece de esta fiabilidad cuando trabaja con enseñanza de idiomas. En el *MCERL* se plantea el tema de la evaluación en el capítulo nueve “*con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario*”. No se propone valorar las capacidades, el proceso o los materiales, como se establece en la evaluación propia del contexto educativo en su Diseño Curricular Base que, en materia de evaluación, da cabida a todos los aspectos imaginables dentro del sistema educativo, pero no se para a desarrollar lo singular de cada área. El *MCERL* se centra en la evaluación del dominio lingüístico en lo *singular y diferenciado* dentro del área de lenguas. Para lograr ese dominio, en los capítulos cuatro, cinco y seis:

“se elabora un esquema descriptivo que intenta categorizar de forma práctica el uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que ayude a los alumnos a poner en funcionamiento la capacidad lingüística y comunicativa que queremos fomentar.”

El actual sistema de evaluación difiere de la perspectiva del *MCERL* principalmente por abarcar muchos más aspectos y profundizar poco en los de las áreas. Por ejemplo, se valorará: el desarrollo de las capacidades establecido en los objetivos generales, el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales e incluso, en algún momento, hay que evaluar las decisiones curriculares, la metodología o los materiales. La dificultad mayor es que, para desarrollar esta evaluación en líneas generales, no se proporciona ningún tipo de estrategia o categorización que guíe esta práctica que termina siendo tan subjetiva. La aplicación de descriptores, como propone el *MCERL* para las áreas de lenguas, permitiría la objetividad y la transparencia en la evaluación de la capacidad lingüística y comunicativa que es la meta de toda lengua.

Para colaborar en la práctica docente y conseguir óptimos resultados, el *MCERL* tiene a su servicio un instrumento que lo apoya: el *Portafolio Europeo de Lenguas* (en adelante, *PEL*). Un instrumento de trabajo en el que el alumno va analizando su aprendizaje, sus progresos y realiza su propio proceso de evaluación. Un sistema de trabajo que siempre se había visto muy útil por permitir registrar los avances en el aprendizaje, pero del que se carecía. Siempre se ha tenido que recurrir a la vía extrínseca de evaluación encarnada en el profesor con el consiguiente distanciamiento entre el trabajo del alumno y sus propios resultados.

Comenzar a trabajar con estos recursos supondría empezar por clarificar qué niveles se establecerían por cursos en el sistema educativo. Simplemente esta variación produciría un cambio en el enfoque de la evaluación que ya haría muy distinta la práctica en el aula. También sería necesario establecer mediante descriptores qué es lo que le correspondería trabajar a cada curso, y habría que plantearse si la prueba de nivel debería ser realizada desde el propio centro o si, para garantizar la objetividad, se precisaría de alguien ajeno al mismo. Este tipo de novedad podría hacer dudar a algunos del valor de sus propias pruebas y de la evaluación continua, por lo que se presenta un problema bastante grave en cuanto a la toma de decisiones.

Otro de los problemas serios que presenta la evaluación si nos ceñimos al *MCERL* es que, actualmente, existe un predominio encubierto de componentes lingüísticos en los que se basa la enseñanza de lenguas en nuestro país, con actividades gramaticales o de vocabulario que centran gran parte de dicho proceso en detrimento de las actividades comunicativas. El *MCERL* pretende dar respuesta a esas necesidades de comunicación y propone que, en la evaluación, se tengan en cuenta los componentes lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, ya que el fin último es la comunicación, aunque en ella se incurra en errores gramaticales. Estos dos aspectos, que tienen en cuenta la comunicación en sentido amplio, ya obligarían en sí mismos a cambiar el actual concepto de la evaluación.

En la actualidad el sistema de evaluación español no presenta unos descriptores claros de nivel, que determinen con rigor el nivel alcanzado por el alumno en todos los aspectos de la lengua. De hecho, si analizamos los libros de texto, podemos observar el predominio de competencias lingüísticas: gramática, léxico o semántica, en comparación con las competencias sociolingüísticas o pragmáticas.

Si analizamos la evaluación en nuestro sistema educativo en el área de lengua a partir de las tres características que tiene que tener toda evaluación: *validez*, *fiabilidad* y *viabilidad* podremos encontrarlas a nivel de centros, en el mejor de los casos, pero no dentro de la enseñanza como sistema nacional. Analizaremos, término por término, los problemas que plantea:

- La *validez* en las áreas de lenguas indica que se está midiendo aquello que se quiere medir, lo que se quiere evaluar, y no otra cosa. Podemos decir que, a nivel

de Programación de Centro, sí se esté alcanzando... pero hacerlo extensivo a nivel estatal, o incluso al de otros centros, no es ni imaginable ya que no tenemos ningún referente. La coherencia entre el diseño, la ejecución y la propia evaluación en el sistema educativo español es parcial, ya que no amplía sus fronteras a los límites de sus propios centros.

- Lo mismo ocurre con la *fiabilidad*, que es la constancia o repetición de lo que se mide. No sería posible decir que, de un año a otro, se repitan los resultados. Incluso ni en el mismo centro, ya que no existen unos parámetros claros de referencia ni ningún elemento que haga que se utilicen los mismos criterios para los niveles que se determinen.
- Por último la *viabilidad*, es decir, el proceso de evaluación se tiene que poder realizar, tiene que ser práctico. A parte de muchos otros aspectos cabría preguntarse si actualmente es *viable* que un profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) realice actividades de tipo comunicativo con sus alumnos cuando la ley establece que la ratio es de treinta alumnos por profesor, sin contar a los alumnos que hayan repetido curso. O si este mismo profesor puede realizar, en las conocidas circunstancias de sus clases de idioma, la evaluación de todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

### 3. CAMBIOS EN EL ACTUAL CURRÍCULO DE LENGUAS

La dificultad de la evaluación no es algo que surja al final del proceso de enseñanza. Por el contrario, es en las entrañas del proceso donde nacen los problemas de la evaluación. Adaptar nuestro actual sistema de evaluación al que se propone en el *MCERL* implicaría una toma de decisiones de gran importancia, que partiría del principio mismo del proceso de enseñanza. En realidad, implicaría un replanteamiento de objetivos y contenidos por etapas y cursos, adecuándolos a los niveles propuestos en el *MCERL* que, de manera consensuada, se aplicarían a todo el sistema educativo español. Esta implicación afectaría a los criterios de evaluación que serían más concretos y estarían definidos por igual en todas las Comunidades Autónomas. Una evaluación que sería más transparente que la actual y en la que tendrían cabida todos los aspectos de la comunicación.

Por otra parte, la metodología también tendría que adaptarse, centrándose en el alumno como pieza clave del aprendizaje, ofreciéndole vías para poder desarrollar sus propios conocimientos, potenciando, por ejemplo, la autoevaluación y estructurando la programación en función de las necesidades reales del alumno. Se trataría de una reestructuración del currículo de lenguas buscando un objetivo, y no estar condenados a las continuas divagaciones que se producen en nuestra práctica educativa a la hora de tomar decisiones en las tan temidas sesiones de evaluación. Sería desde esa reestructuración desde donde se organizaría la práctica docente. Sin duda, la equiparación de niveles proporcionaría operatividad a nivel estatal y europeo, y sería más justo con todos los miembros de la comunidad educativa y con la sociedad en general.

Si se establecen estos niveles de referencia, se traspasarían no sólo las fronteras del propio centro sino cualquier otro límite geográfico. Concretar estos niveles a priori limitaría en gran medida los problemas de precisión que afectan a la evaluación de lenguas.

Seguir las directrices del *MCERL*, implica institucionalizar las referencias de las que partir, crear unas bases comunes, seguir una metodología diferente, y perseguir unos niveles de referencia. Todo ello teniendo en cuenta que la evaluación hace referencia a una lengua -a las lenguas- y todos los elementos que participan en ella(s) son evaluables.

Aunque en los currícula vigentes se considera, por ejemplo, la actividad comunicativa, en la mayoría de los casos la evaluación de este aspecto no se puede realizar, o simplemente no se evalúa, centrándose la evaluación en los aspectos más teóricos de la lengua. En realidad, el cambio que se tendría que dar sería un cambio en la mentalidad, en la filosofía personal, profesional e institucional que se ha tenido hasta ahora ya que el *MCERL* proporciona la mayor parte de los recursos porque facilita cómo establecer los niveles de referencia y proporciona el *PEL* como herramienta de evaluación.

#### **4. CAMBIOS QUE DEBERÍA REALIZAR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Como se ha venido poniendo de manifiesto hasta ahora, los cambios que se proponen afectan a toda la comunidad educativa y parecen solaparse en cuanto a quién tiene que dar el primer paso. En el caso de la Administración, la adaptación de los currícula y de la formación del profesorado (inicial y en ejercicio) para llevar a cabo este reto con éxito son fundamentales. El cambio en la filosofía y la mentalidad en torno a esta nueva evaluación supone unas negociaciones y una preparación realizada con la máxima profesionalidad y delicadeza. No olvidemos que se trata de un cambio drástico para el que muchos estarían preparados por su dominio de la materia, pero para el que necesitan una preparación que los “desinstale” de sus prácticas actuales que, además, y al menos en teoría, son las correctas en cuanto que se atienen a las normas vigentes en nuestro contexto nacional.

En el caso de los docentes que se están empezando a formar, el cambio de mentalidad se puede realizar en esa fase de iniciación, pero para los que llevan tiempo dedicados a este menester habría que elegir el camino correcto para que hicieran propia esta filosofía de la evaluación, para que se empaparan de la filosofía del *MCERL* y, así, poder aplicarlo a la nueva dimensión europea que está adquiriendo la enseñanza de lenguas. Considero que ésta es la tarea más importante por parte de la Administración una vez que emprenda el desafío: información y formación. Todo ello realizado con la suficiente “inteligencia emocional” para que no se produzca la tan temida ruptura entre la teoría y la práctica.

Si analizamos los fracasos de algunas de las reformas en la enseñanza, podemos ver, e incluso sufrir, cómo la preparación máxima se ha dado desde los estamentos más altos de la pirámide institucional. Sin embargo, a medida que se va bajando de estamento de poder, los colectivos aparecen menos preparados, “interpretando” en los propios centros las “nuevas leyes”, pero ajenos a las verdaderas intenciones institucionales en muchos de sus aspectos, e indicando unas consignas que, por otra parte, nunca antes se habían indicado y que, por lo innovador de su naturaleza, merecen ser tratadas con la máxima delicadeza. Es el caso que nos ocupa.

Sería necesario un tiempo de mentalización, preparación y otro de prueba, donde sería importante comparar los resultados a nivel europeo. Evaluando los resultados en un sentido amplio se podría concretar cuáles son las acciones futuras que se deberían desarrollar. Claro que la formación no debería terminar aquí. No es suficiente con trabajar la fase inicial únicamente. Para que se dé todo el proceso, además de potenciar la fase inicial, se deberían potenciar las fases posteriores, tratándose con tanto esmero estas etapas, como se suele hacer con las fases iniciales, para asegurarse que el proyecto se llevará a término y todas sus fases han sido trabajadas.

En cuanto a algunas de las valoraciones que se deberían hacer, la Administración tendría que tener en cuenta que la enseñanza de idiomas no puede ser tratada como la enseñanza de otras área del currículo en las que su fin último no es la comunicación social amplia.

Otro aspecto que tendrían que tener en cuenta es la ratio profesor-alumno y su implicación en las actividades comunicativas, no tanto en las actividades de aprendizaje autónomo pero sí en las que hacen referencia a la atención al alumnado en pequeños grupos, corrección del discurso oral en todas sus fases, etc. Además, si se aspira a utilizar el Portafolio Electrónico, no debemos olvidar el reto que ello implica en cuanto a las necesidades “logísticas” que se le plantearían a los centros de enseñanza a la hora de su desarrollo.

## 5. CAMBIOS EN EL ENTORNO DEL PROFESORADO

No cabe duda que el análisis de los cambios que debería llevar a cabo la Administración afecta directamente al profesorado. Por ello, este análisis es muy parecido al anterior pero cambiando el punto de vista desde el que se realizan los cambios.

Como ya he indicado, el profesorado tiene que estar preparado para realizar unos cambios de tal magnitud. La preparación y la información se le deben proporcionar por las vías más sencillas pero también más eficaces. Que el *MCERL* cale hondo en el profesorado después de esta fase es cuestión de tiempo, de buena organización, seguimiento, apoyo y que todo ello dé paso a un cambio en la forma de entender su labor docente. No sentirse presionados por alcanzar unos niveles de referencia pero sí sentir estos a su servicio.

Es obvio que el *MCERL* plantea cambios en cuestiones que están profundamente arraigadas en la enseñanza de lenguas, como por ejemplo, en el predominio encubierto de los componentes lingüísticos basados en actividades gramaticales o vocabulario. Las *competencias generales* que ahora se plantean ya estaban planteadas en los actuales currícula y las *competencias comunicativas* también aparecen citadas. El cambio que se propone reside en la evaluación de *todos* los elementos y, por consiguiente, el trato que se le dé en el aula. Se va a considerar, para la elaboración de los descriptores -por citar un ejemplo- en actividades comunicativas o de lengua (entendidas como aquellas que implican un ejercicio de la competencia comunicativa dentro de un determinado ámbito) la *comprensión* auditiva, de lectura y audiovisual, la *expresión* oral y escrita, la *interacción* oral y escrita, en entrevista o a través de un canal de comunicación y la *mediación* oral y escrita.

El profesorado tendrá que hacer un gran esfuerzo para “desinstalarse” de una cultura de la enseñanza de lenguas tan parcializada como la realizada hasta ahora. También la planificación del trabajo sufrirá profundos cambios, ya que la metodología utilizada actualmente no va a resolver las dificultades que plantea esta nueva perspectiva. Si tomamos como referencia el hecho de que el profesor utilice el *PEL* para la autoevaluación del alumno, o pretenda realizar actividades comunicativas en parejas o pequeños grupos, observamos de inmediato que la actividad docente planteada como lo está actualmente no se lo va a permitir. Para profundizar más en este aspecto nos podemos remitir al capítulo sobre evaluación en el *MCERL* (capítulo nueve) donde se desarrolla la idea de los criterios para el logro del aprendizaje y donde se propone la diferencia entre los descriptores de las actividades comunicativas y los descriptores de aspectos de dominio de lengua relacionados con competencias concretas.

Términos como: aprendizajes significativos, el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación, etc. se han venido utilizando en enseñanza con asiduidad, pero el *MCERL* los dota ahora de la acción concreta. Tal vez todos estos procesos no han tenido los resultados esperados porque el alumno no ha podido vivirlos como propios, aunque paradójicamente fueran por él y para él.

El sistema de autoevaluación propuesto en el *PEL* soluciona el problema de poder seguir los avances que se vayan produciendo mediante un registro de datos. Hasta ahora esto era muy difícil de conseguir y, por tanto, la retroalimentación no se producía. Como consecuencia, tampoco el alumno era consciente del espacio en el que necesitaba ser guiado

para que se produjera el aprendizaje y éste quedaba al arbitrio del profesor. Cabe insistir aquí en el hecho de que los docentes tienen esta herramienta también para su desarrollo personal, ya que además de servir para analizar el ámbito lingüístico se puede utilizar en el ámbito didáctico para contribuir a la actividad formativa.

## 6. CAMBIOS EN EL ENTORNO DEL ALUMNO

Los cambios que se tienen que dar en el alumno vienen dados por lo argumentado hasta ahora. Hemos estado hablando del aprendizaje significativo y contextualizado y de cómo el actual sistema de enseñanza no favorece esos procesos. El cambio de perspectiva por parte del alumno partiría de la evaluación personal de sus conocimientos para poder avanzar desde ellos al siguiente aprendizaje. Esta autoevaluación intentaría que cada alumno partiera de su propio conocimiento, para que sea consciente de su propio aprendizaje a través de descriptores claros que le indiquen su dominio lingüístico.

La motivación pretende animar al alumno para que se haga responsable de su propio aprendizaje. Se pretende que el alumno se supere desde la propia producción, siendo las dificultades un impulso a desarrollar y no un sentimiento de fracaso. El alumno está muy acostumbrado, bajo esquemas convencionales de un sistema muy guiado, a que se decida por él, *qué, cómo, y cuándo* aprender. Con este nuevo reto las opciones de flexibilizar el método, o de introducir innovaciones, son más reales y posibles.

El cambio de filosofía en evaluación que el propio alumno viene reclamando desde antaño no significa que vaya a ser acogido de manera instantánea. También los alumnos pueden estar “instalados” en esta manera de aprender y ahora les resulta difícil la toma de decisiones. Por ello esta transformación, que necesita tiempo en otros ámbitos, también precisa de medidas de formación para preparar al alumnado.

La tarea consiste en una reubicación en el proceso de aprendizaje que, hasta ahora, la había vivido como totalmente dependiente del profesor. Basta escuchar a algunos alumnos al hablar con sus profesores utilizando expresiones que ponen de manifiesto desde qué perspectiva analizan los estudiantes su labor: *“Te he traído los deberes”, “Me has suspendido el examen”, “¿Me has aprobado?”*, etc. Sin duda, esto sirve para darnos cuenta de que el alumno no se siente el centro del aprendizaje; al contrario, lo vive como algo que afecta a los demás pero no a él mismo. Desde esta perspectiva, la posibilidad de mejoría no es muy viable y el cambio de mentalidad es absolutamente necesario.

La propuesta de la autoevaluación se puede plantear, según el *MCERL*, como una prueba a tener en cuenta por el profesor guardando

“correlación con las evaluaciones que realizan los profesores y con las pruebas, igualando a la correlación que habitualmente existe entre los profesores mismos, entre las pruebas y entre la evaluación que realiza el profesor y las pruebas.”

Sin embargo, lo que se resalta en ese mismo capítulo es que el alumno podrá adquirir una *“toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje”*.

Además de resaltar la autoevaluación como la piedra angular del conocimiento, los alumnos necesitarían un período de formación en cuanto a los niveles de referencia y al sentido de todos estos cambios. Este cambio implicaría un replanteamiento de su actual vida escolar, ya que en materia de idiomas se estaría creando un contexto real de competencia comunicativa que los estudiantes pocas veces habían vivido.

## 7. CONCLUSION

Los retos que nos plantea el *MCERL* son muchos y las dificultades de la evaluación, siguiendo sus directrices en el contexto educativo español donde he centrado este trabajo, resultan múltiples y, además, de diferente cariz. Sólo un cambio radical en el pensamiento, en la filosofía que actualmente envuelve la evaluación de lenguas puede dar paso a un cambio en la metodología y en la aplicación de pruebas para verificar resultados. No cabe duda que estos cambios tienen que ser lo suficientemente profundos para que afecten a todos los sectores que participan en la enseñanza y en el aprendizaje. Es una transformación dura pero que se puede lograr.

Las dificultades para lograrlo pueden servir como aprendizaje para seguimos superando, para recordar que nuestra labor nunca estará completa si no hemos logrado despertar en los que están a nuestro lado el espíritu de mejorar, de querer saber más y principalmente de poder aprender por ellos mismos, sin que el profesor sea su único recurso en el aprendizaje

Entrar de lleno en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es un gran reto. Pero será, sin duda alguna, la verdadera forma de entrar en una dinámica de enseñanza-aprendizaje nunca antes vivida en nuestro sistema educativo que, ¡por fin!, dé respuesta a las necesidades planteadas desde el contexto escolar, en particular, y desde la sociedad en general.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (1997) "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la Información y la comunicación". EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, num. 7.
- Atienza, J. L. (1994) "Materiales curriculares ¿para qué?". *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 11: 12-21.
- Bosco, J. y Rozas, M. (2000) "Formación en lenguas extranjeras para la sociedad de la Información". *Innovación Educativa*, 10, 365-374.
- Cassany, D. (2002) "El portafolio europeo de lenguas". *Aula de Innovación Educativa*, 117:13-17.
- Consejo de Europa (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1998) *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garrett, N. (1991) "Technology in the service of Language Learning: Trends and Issues". *The Modern Language Journal*, 75,(1),74-98.
- Halliday, M. A. K.& Hasan, R. (1985) *Language, context and text: aspects of language in a Social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- MEC (1991) *Diseño Curricular Base para Secundaria*. Madrid: MEC.
- MECD (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vez, J. M. (2000) "El aula de lenguas extranjeras: un umbral para una sociedad de la Cultura". *Aula de Innovación Educativa*, 117.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of language learning*, Oxford, Oxford University Press.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## Documentos electrónicos en español para la difusión y comprensión de las acciones de política lingüística del Consejo de Europa



Manuel Pérez Gutiérrez  
Universidad de Murcia  
mapegu@um.es

En los artículos que preceden a mi aportación a este Monográfico GD, mis colegas del OAL han clarificado de manera excelente conceptos y términos clave relacionados con el MCERL y el PEL. Ahora toca presentar, dar a conocer, difundir y, sobre todo, agrupar los documentos originales que, en formato electrónico y en castellano, se encuentran dispersos en la red y que, en ocasiones, son de difícil localización para el profesorado *de a pie* de lenguas y culturas. Mi labor ha consistido en recurrir a las fuentes originales (en especial, las webs del Consejo de Europa y del MEC español) y tratar de dar cierto orden a la cada vez más ingente cantidad de trabajos (y en casi todas las lenguas de la Unión Europea en su composición actual) que con entusiasmo apoyan y arriman el hombro a las propuestas de acciones de política lingüística de los cuarenta y un estados miembros que integran el Consejo de Europa y que como bien dice José Manuel Vez (véase este mismo número de *GLOSAS DIDÁCTICAS*) nos hace sentirnos orgullosos de ser europeos porque *“los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa es lo más productivo, lo más serio y lo más realista que se ha hecho en la historia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas y sus culturas en el mundo”*.

Las páginas que siguen recogen las últimas versiones y actualizaciones de los documentos de trabajo, guías para el profesorado y el alumnado, memorias de experimentación y los PEL validados para infantil, primaria, secundaria y adultos (con el número de modelo que lo acredita ajustado a los principios y líneas directrices comunes concedido al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España por el Comité de Validación PEL). No queríamos dejar pasar esta oportunidad para incluir también una versión comercial de PEL, para los niveles de referencia A1-A2-B1, recientemente publicada por Difusión (2005), habida cuenta de que los libros de texto de segundas lenguas deberán de ajustarse a las directrices comunes para toda la UE marcadas por el MCERL.

Quizás, la mayor novedad que ofrecemos en este trabajo es la versión electrónica en formato PDF del MCERL que (hasta donde sabemos) sólo se encontraba en formato HTML en la web del Instituto Cervantes (no nos explicamos que se pudiera encontrar el MCERL completo en inglés, francés, etc. en formato PDF y no así en castellano). Pensamos que facilitamos así su impresión y lectura aunque se puede encontrar en formato papel editado por MECD-ANAYA y disponible en las librerías para su venta desde el año 2002.

DOCUMENTOS PDF QUE SE PRESENTAN EN ESTE TRABAJO Y QUE PUEDEN  
DESCARGARSE DESDE EL SERVIDOR DE *GLOSAS DIDÁCTICAS*

<p>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Capítulos 1-9 Anejos A-D Bibliografía general</p>
---	---

<p>El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores</p>	<p style="text-align: center;"></p>
---	--

PEL	ADULTOS 16 +	SECUNDARIA 12-18 años	PRIMARIA 7-12 años	INFANTIL 3-7 años
Guía didáctica				
Pasaporte				
Biografía				
Dossier				
Experimentación				

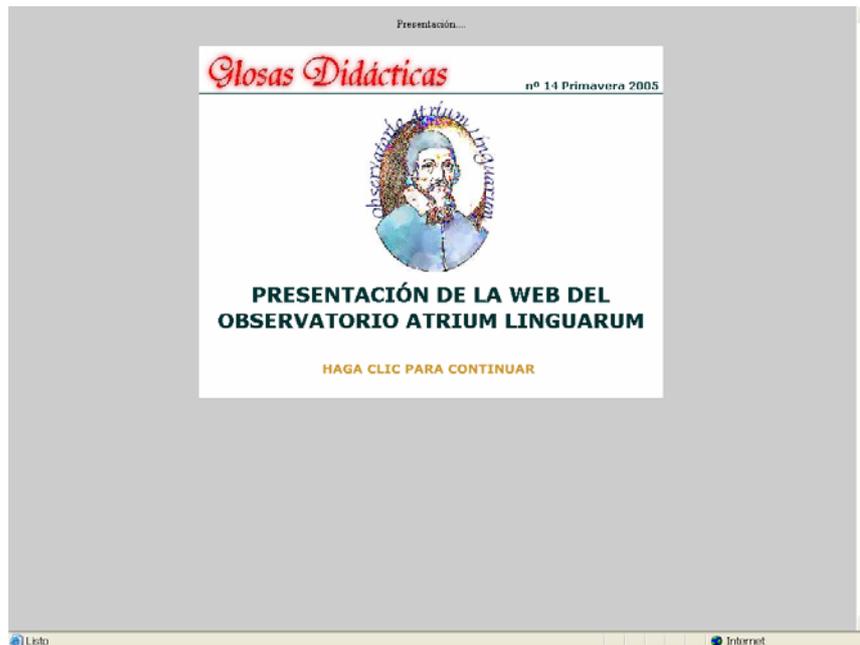
Al lado de cada documento indicamos el enlace de descarga, el tamaño del documento en PDF y el número de páginas que lo constituyen, recomendamos usar una impresora en color.

Ejemplo:



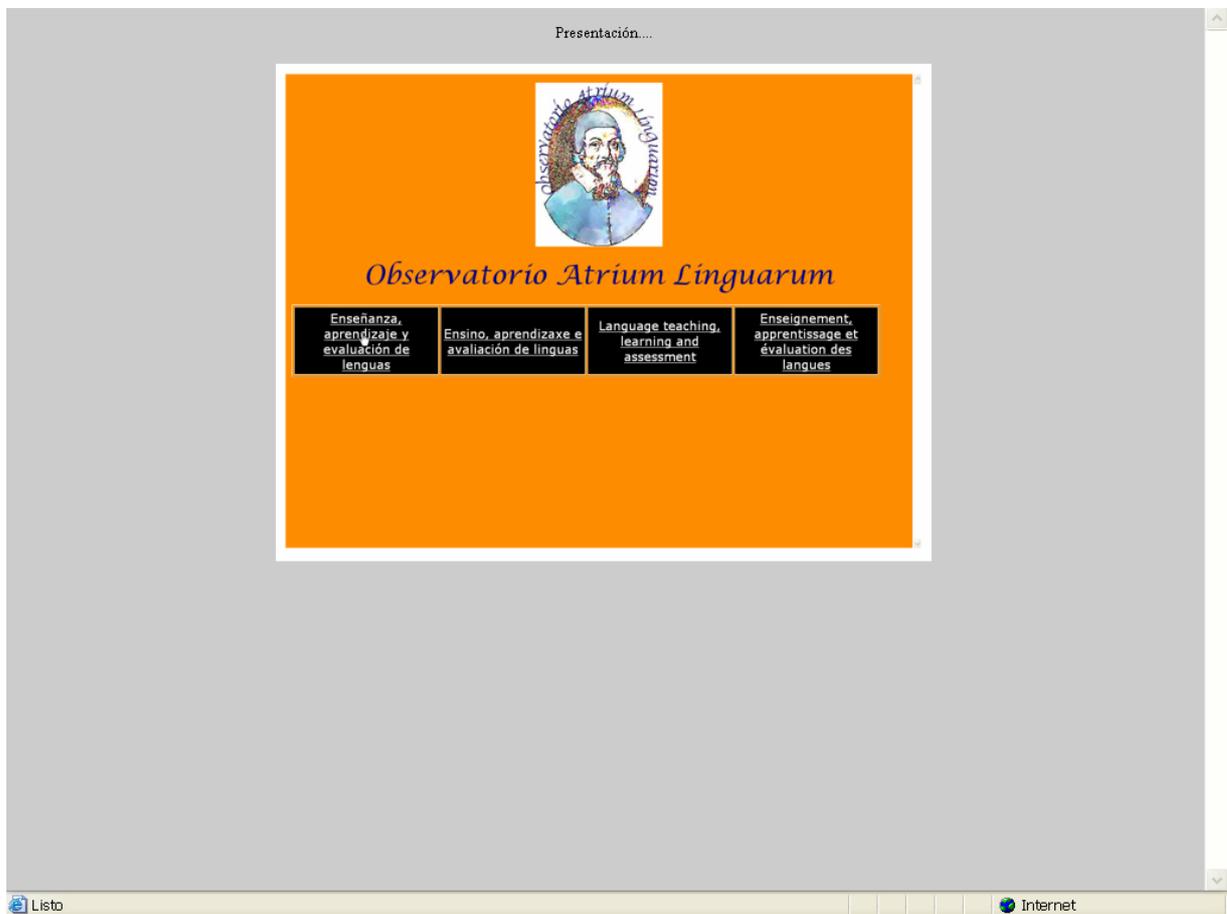
En la web del Observatorio Atrium Linguarum ([www.atriumlinguarum.org](http://www.atriumlinguarum.org)) se pueden encontrar numerosos documentos en diversas lenguas de la UE referidos a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las culturas, en concreto en la sección que denominamos CAJÓN DE SASTRE. Para que ustedes se familiaricen con nuestra web, hemos creado una pequeña presentación multimedia que puede ser visionada y oída desde esta dirección:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/OAL/atrium.html>



VÉASE PRESENTACIÓN MULTIMEDIA DE LA WEB OAL

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/OAL/atrium.html>





**Marco de referencia europeo**  
para el aprendizaje, la enseñanza  
y la evaluación de lenguas



**Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas** (© 2001, Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés; 2002, Instituto Cervantes para la traducción en español)

**CAPÍTULO 1: EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO EN SU CONTEXTO POLÍTICO Y EDUCATIVO**

Define los *fin*es, los *objetivos* y las *funciones* del *Marco de referencia* según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los *criterios* que debe cumplir el *Marco de referencia*.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap01.pdf>

**CAPÍTULO 2: ENFOQUE ADOPTADO**

Explica el *enfoque* adoptado. El esquema descriptivo se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa* con el fin de realizar las *actividades* y los *procesos* que conllevan la *expresión* y la *comprensión* de *textos* y la construcción de un discurso que trate *temas* concretos, lo cual les permite llevar a cabo las *tareas* que han de afrontar bajo las *condiciones* y las *restricciones* concretas de las *situaciones* que surgen en los distintos *ámbitos* de la vida social. Las palabras en cursiva designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap02.pdf>

**CAPÍTULO 3: LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA**

Introduce los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una *serie*

*flexible de niveles de logro*, definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap03.pdf>

#### **CAPÍTULO 4: EL USO DE LA LENGUA Y EL USUARIO O ALUMNO**

Establece con cierto detalle (nunca de forma exhaustiva o concluyente) las categorías (clasificadas por escalas siempre que es posible) necesarias para la descripción del *uso de la lengua y el usuario o alumno* según los parámetros descritos, lo que incluye: los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap04.pdf>

#### **CAPÍTULO 5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO**

Clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del usuario o alumno utilizando escalas siempre que es posible.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap05.pdf>

#### **CAPÍTULO 6: EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

Estudia los *procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua*, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las *opciones metodológicas* de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap06.pdf>

#### **CAPÍTULO 7: LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

Examina con mayor profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap07.pdf>

#### **CAPÍTULO 8: LA DIVERSIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL CURRÍCULO**

Se ocupa de las consecuencias de la *diversificación lingüística* para el *diseño curricular* y analiza asuntos como los siguientes: plurilingüismo y pluriculturalismo; objetivos de aprendizaje diferenciados; principios del diseño curricular; escenarios curriculares; el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; modularidad y competencias parciales.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap08.pdf>

#### **CAPÍTULO 9: LA EVALUACIÓN**

Estudia los distintos propósitos de la *evaluación* y los correspondientes tipos de evaluación en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de globalidad, precisión y viabilidad operativa.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap09.pdf>

## ANEJO A: DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES DE DOMINIO DE LA LENGUA

Analiza el desarrollo de descriptores de dominio de la lengua. También explica los métodos y criterios para establecer las escalas, así como los requisitos para la formulación de descriptores de parámetros y categorías en general.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/anexA.pdf>

## ANEJO B: LAS ESCALAS ILUSTRATIVAS DE DESCRIPTORES

Ofrece una visión general del proyecto suizo, que elaboró y clasificó por escalas los descriptores ilustrativos. Las escalas ilustrativas de este texto aparecen ordenadas en listas con referencias a páginas.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/anexB.pdf>

## ANEJO C: LAS ESCALAS DIALANG

Contiene los descriptores para la autoevaluación en las series de niveles adoptadas por el Proyecto DIALANG de la Comisión Europea para su utilización en Internet.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/anexC.pdf>

## ANEJO D: LAS ESPECIFICACIONES DE CAPACIDAD LINGÜÍSTICA ("PUEDE HACER") DE A.L.T.E.

Contiene los descriptores de lo que "Puede hacer" la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/anexD.pdf>

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Contiene una selección de libros y de artículos que los usuarios del *Marco de referencia* pueden consultar con el fin de profundizar en los temas expuestos. La bibliografía contiene documentos importantes del Consejo de Europa así como trabajos publicados en otros lugares.



<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/biblio.pdf>

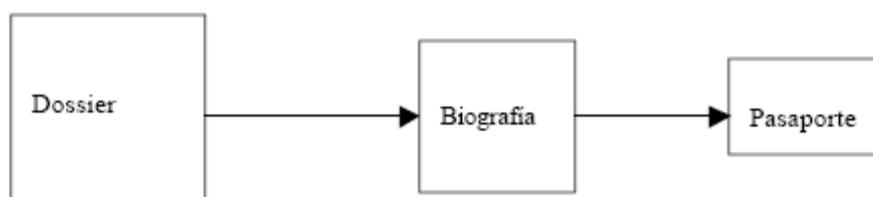
## PORTAFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)

El PEL se compone de tres secciones:

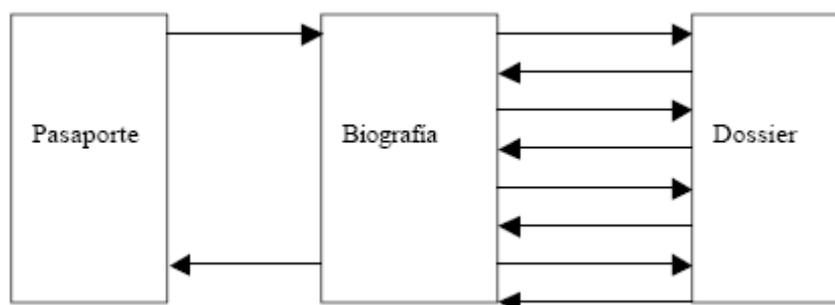
- el *Pasaporte de lenguas* con un formato internacional,
- la *Biografía lingüística*
- el *Dossier*

Sus funciones primordiales son pedagógicas (ayudar a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje de lenguas) e informativas (constituir una herramienta de información).

### MANERAS DE APLICAR EL PEL EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Little y Perclová (2003: 16)



Esta figura muestra el orden seguido por el profesor: empieza con el dossier y anima a sus alumnos a guardar en él los mejores ejemplos de sus trabajos. En una fase más avanzada introduce el componente de la biografía y ayuda a sus alumnos a definir sus propios objetivos de aprendizaje y a revisar su proceso. Por último, presenta el pasaporte y muestra a sus alumnos cómo adaptarse a su identidad lingüística en desarrollo a través de la autoevaluación basada en los niveles comunes de referencia del Consejo de Europa. Este orden de trabajo ha funcionado bien con algunos alumnos de primaria y secundaria.



Esta otra muestra el proceso inverso: se presenta el Pasaporte de Lenguas al principio para desafiar a los alumnos a reflexionar sobre su identidad lingüística y el grado de dominio que han adquirido en sus lenguas. Desde allí trabajan con la biografía y la definición de los objetivos lingüísticos individuales. Los resultados de aprendizaje son recopilados en el dossier y evaluados en la biografía y esto formará la base de los nuevos objetivos a establecer. Se repite este proceso hasta el final del curso cuando los alumnos retoman el pasaporte para actualizar el cuadro de autoevaluación. Este enfoque ha dado resultados positivos con refugiados adultos que seguían un curso intensivo de inglés de cinco meses de duración en Irlanda.



**El portfolio europeo de las lenguas:  
guía para profesores y formadores de  
profesores**

David Little y Radka Perclová

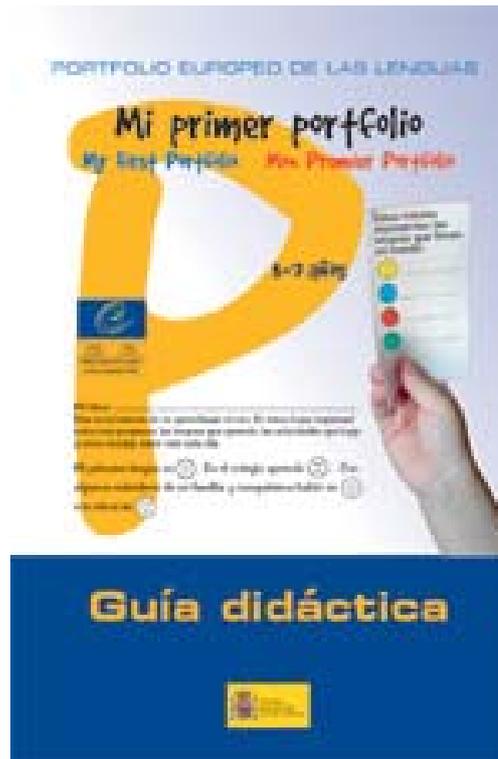


© Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés.  
Título original: "European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher trainers" /  
"Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs  
d'Enseignants"  
© 2003 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Subdirección General de Programas Europeos, para la traducción en español.  
© 2003 Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Subdirección General de Programas Europeos, para la traducción en español de los  
apéndices 1 y 2.  
Traducción: Katrin Vanhecke

 descarga  7.949 kb (113 pp.)

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/guiaprof.pdf>

# PEL INFANTIL



M<sup>a</sup> del Carmen Alario (Coordinadora), M<sup>a</sup> de la Calle Alonso, M<sup>a</sup> Belén Gómez, Miguel Ángel Robledo

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones.  
N.I.P.O.: 176-04-128-3. Depósito Legal: P-39-2004



### Guía didáctica (infantil)

Contiene una guía para el profesorado, unos anexos (en donde se explican los niveles de referencia A1 y A2) y una guía para las familias.

 descarga  7.949 kb (99 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/pel\\_guia\\_didactica\\_infantil.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/pel_guia_didactica_infantil.pdf)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Subdirección General de Programas Europeas

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
N.I.P.O.: 176-04-128-3  
Depósito Legal: P-39-2004



### Mi primer portfolio (infantil)

Presenta actividades para el Pasaporte y la Biografía y se dan instrucciones para completar el Dossier

 descarga  2.510 kb (2 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/pel\\_infantil\\_alumno.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/pel_infantil_alumno.pdf)

EXPERIMENTACIÓN DEL *PORTFOLIO*  
*EUROPEO DE LAS LENGUAS*

PORTFOLIO DE INFANTIL

Educación Infantil del Colegio Público José de Escandón

([sotoinfantil@ono.com](mailto:sotoinfantil@ono.com))

Asesores responsables: Félix García de los Salmones y Pedro Ángel Fernández Vega

([pedrofernandez@ciefp-santander.org](mailto:pedrofernandez@ciefp-santander.org))

**Experimentación del portfolio europeo de las lenguas (infantil)**

Ciefp de Santander, 2004

 descarga  31 kb (7 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/memoria\\_infantil.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/infantil/memoria_infantil.pdf)

# PEL PRIMARIA



© 2004 MECD, España

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones. NIPO: 176-04-129-9. D.L.: M-14882-2004.

 CONSEJO COUNCIL OF DE EUROPA EUROPE Portfolio Europeo de las Lenguas European Language Portfolio	<p>Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Primaria (Edad 8-12) : Modelo acreditado Nº 51.2003</p> <p>European Language Portfolio for Primary Education (Ages 8-12): accredited model No 51.2003</p> <p>Concedido a / Awarded to </p> <p>Este modelo se ajusta a los Principios y Líneas Directrices comunes.</p> <p>COMITÉ DE EDUCACIÓN-COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL This model conforms to common Principles and Guidelines. STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION-ELP EUROPEAN VALIDATION COMMITTEE</p>
--	--

### Pasaporte de lenguas (primaria)

 descarga  1.203 kb (24 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel\\_pasaporte\\_primaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel_pasaporte_primaria.pdf)



Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones. NIPO: 176-04-129-9. D.L.: M-14882-2004.

 CONSEJO COUNCIL OF DE EUROPA EUROPE Portfolio Europeo de las Lenguas European Language Portfolio	<p>Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Primaria (Edad 8-12) : Modelo acreditado Nº 51.2003</p> <p>European Language Portfolio for Primary Education (Ages 8-12): accredited model No 51.2003</p> <p>Concedido a / Awarded to MECD, Spain</p> 
	<p>Este modelo se ajusta a los Principios y Líneas Directrices comunes.</p> <p>COMITÉ DE EDUCACIÓN-COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL</p> <p>This model conforms to common Principles and Guidelines. STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION-ELP EUROPEAN VALIDATION COMMITTEE</p>

### Biografía lingüística (primaria)

 descarga  1.203 kb (22 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel\\_biografia\\_primaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel_biografia_primaria.pdf)



© 2004 MECD, España

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones. NIPO: 176-04-129-9. D.L.: M-14882-2004.

 <u>CONSEJO COUNCIL OF DE EUROPA EUROPE</u> <u>Portfolio Europeo de las Lenguas</u> <u>European Language Portfolio</u>	<p>Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Primaria (Edad 8-12) : Modelo acreditado Nº 51.2003</p> <p>European Language Portfolio for Primary Education (Ages 8-12): accredited model No 51.2003</p> <p>Concedido a / Awarded to </p> <p>Este modelo se ajusta a los Principios y Líneas Directrices comunes.</p> <p>COMITÉ DE EDUCACIÓN-COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL</p> <p>This model conforms to common Principles and Guidelines.</p> <p>STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION-ELP EUROPEAN VALIDATION COMMITTEE</p>
--	--

### Dossier (primaria)

 descarga  262 kb (8 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel\\_dossier\\_primaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/primaria/pel_dossier_primaria.pdf)

# PEL SECUNDARIA



Edita:

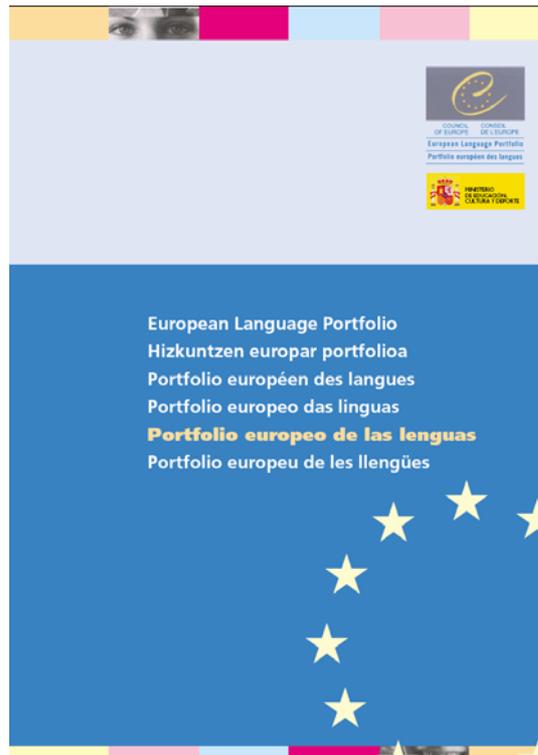
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones. N.I.P.O.: 176-04-130-1 Dep. Legal: M-15.713-2004

### Guía didáctica (secundaria)

 descarga  1.663 kb (73 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel\\_guia\\_didactica\\_secundaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel_guia_didactica_secundaria.pdf)



Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones. N.I.P.O.: 176-04-130-1. Dep. Legal: M-15.713-2004

### Guía del aprendiz y Dossier (secundaria)

 descarga  1.119 kb (45 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel\\_biografia\\_dossier\\_secundaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel_biografia_dossier_secundaria.pdf)



### Pasaporte de lenguas (secundaria)

 descarga  667 kb (14 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel\\_pasaporte\\_secundaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/pel_pasaporte_secundaria.pdf)

*Memoria de experimentación  
del PEL* (Portfolio Europeo de las Lenguas)  
*español de secundaria*  
Informe técnico

Daniel Cassany  
Olga Esteve  
Ernesto Martín Peris  
Carmen Pérez-Vidal

Subdirección de Programas Europeos  
MECD  
Madrid, 30 de enero de 2004

**Memoria de experimentación (secundaria)**

 descarga  1.402 kb (213 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/memoria\\_experimentacion\\_secundaria.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/memoria_experimentacion_secundaria.pdf)

# PEL ADULTOS

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

ADULTOS 16+

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

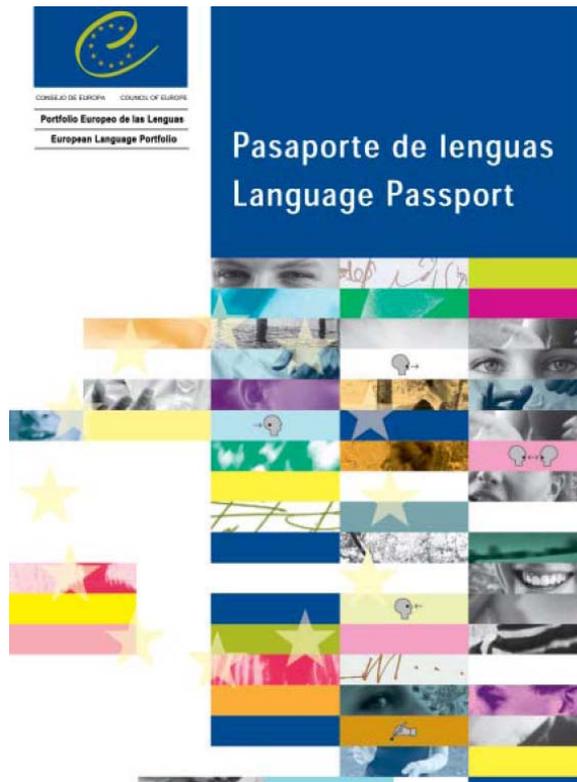
GUÍA DE FAMILIARIZACIÓN  
CON EL DOCUMENTO

### Guía (adultos)



descarga  366 kb (10 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/guia\\_pel\\_adultos.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/guia_pel_adultos.pdf)



  
CONSEJO DE EUROPA COUNCIL OF EUROPE  
Portfolio Europeo de las Lenguas  
European Language Portfolio

Portfolio Europeo de las Lenguas: Modelo acreditado N°  
*European Language Portfolio: accredited model No*

Concedido a / Awarded to

 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Este modelo se ajusta a los Principios y Directrices comunes.  
COMITÉ DIRECTIVO DE EDUCACIÓN – COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL  
*This model conforms to common Principles and Guidelines.*  
STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION - ELP VALIDATION COMMITTEE

### Pasaporte de lenguas (adultos)

 descarga  366 kb (9 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/pel\\_adultos\\_pasaporte.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/pel_adultos_pasaporte.pdf)

 Impresos fotocopiables

### Impresos fotocopiables

Aquí encontrará los impresos originales necesarios para rellenar cada una de las secciones. Estos impresos están también disponibles en el CD incluido al final del documento.

#### Pasaporte de lenguas

- Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales – *Impreso 1*
- Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales – *Impreso 2*
- Escala global – *Impreso 3*
- Descripción de los exámenes – *Impreso 4*

#### Biografía lingüística

- Historial lingüístico – *Impreso 5*
- Aprender a aprender – *Impreso 6*
- Actividades de aprendizaje – *Impreso 7*
- Tablas de descriptores para la autoevaluación (Niveles del A1 al C2)  
*Impresos del 8.1 al 8.6*
- Planes de futuro – *Impreso 9*

#### Dossier

- Trabajos realizados – *Impresos 10, 11 y 12*
- Materiales utilizados – *Impresos 13 y 14*

No escriba en los originales, fotocopie o imprima los impresos cada vez que lo necesite.

## Impresos para el Pasaporte, la Biografía y el Dossier (adultos)

 descarga  667 kb (27 pp.)

[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/pel\\_adultos\\_impresos2004.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/adultos/pel_adultos_impresos2004.pdf)

# PEL COMERCIAL



Adaptación a GENTE 1 Y 2: Mila Lozano  
© Difusión  
Depósito Legal: B-13.517-2005

 descarga  3.252 kb (24 pp.)

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/PEL-gente.pdf>

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## Las lenguas y los sectores productivos en la UE: propuestas en España y Francia



José Manuel Vez  
ICE

Universidad de Santiago de Compostela  
director@atriumlinguarum.org

### INTRODUCCION

Sin duda alguna, los años (o décadas) que apuntan hacia el final del siglo XX suponen un gran avance en la conquista de nuevos modos de pensar y en formas más innovadoras de hacer en el mundo de la didáctica de las lenguas. Claro que esta sinergia, global y (al tiempo) específica para la dimensión europea de las lenguas y las culturas, ha estado en realidad mucho más volcada en el territorio educativo, en el mundo de la educación lingüística, que en las necesidades y en las políticas de las competencias idiomáticas para los sectores productivos. El compromiso de los didactas de las lenguas, tal vez por su propia formación específica como formadores de profesores, no ha alcanzado a incluir entre sus preocupaciones aquellas problemáticas necesitadas de atención en escenarios fuera de las aulas de los centros escolares. Alguien podría pensar, de manera optimista, que esta ausencia de preocupación se justifica por el simple hecho de que una apropiación idiomática, llevada a cabo a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio y post-obligatorio, no precisa de continuidad a lo largo de la vida: *conseguida la apropiación, instalada la nueva o nuevas lenguas en nuestra estructura cognitiva (verdadero y único asiento del lenguaje), ahí se queda(n) para siempre*. Pero este optimismo, que -por fortuna- pocos tendrán, sólo revela una sobrecogedora falta de realismo y, sobre todo, de lamentable ignorancia en cuestiones de competencia idiomática.

Es difícil encontrar explicación a las razones de esta histórica falta de compromiso de la didáctica de las lenguas con los idiomas en el mundo laboral. No es aquí tampoco el lugar en que quiero hacerlo, ni estoy seguro que merezca la pena. Lo importante es poder pronosticar, con poco riesgo de equívoco, que se trata de una situación que -gracias a la dimensión europea derivada de las acciones de política lingüística del Consejo de Europa- va tocando a su fin. En realidad, desde la atalaya de nuestro *Observatorio Atrium Linguarum*, somos cada día más conscientes de la necesidad de construir respuestas a los numerosos interrogantes que plantean hoy, en la sociedad europea de la cultura y de la información -en la diversidad, en la tolerancia, en la pluralidad, en la unidad de diferencias (y en la paz)- las crecientes demandas idiomáticas que provienen de estos sectores y que nada o muy poco tienen que ver con aquéllas (tan bien conocidas y tan mal gestionadas) más propias del mundo escolar. Un mundo donde cabe decir, siendo sinceros, que sólo encontramos *lenguas-*

*asignatura* que -en buena medida- resultan (directa o indirectamente) impuestas a sus destinatarios (¿alguien se atreve a pensar en *usuarios*?) en forma de saberes curriculares.

## 1. LAS CERTIFICACIONES IDIOMATICAS

A diferencia de los sistemas educativos reglados, los destinatarios de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas en el mundo laboral son *usuarios* (potenciales comunicadores sociales en uno o varios idiomas) y, como tales, precisan de una didáctica que contemple su condición de tales, ya sea desde el mismo comienzo de un programa de aprendizaje inicial o de recuperación de lo aprendido en momentos anteriores de la vida, o bien en el caso de una necesidad puntual de acreditación de un determinado dominio competencial idiomático adquirido a través de algún tipo de cauce no formal. El valor académico de una certificación idiomática escolar plantea, como saben bien las grandes multinacionales de las lenguas, fuerte desconfianza en el mercado de trabajo. Aún así, existe aquí una interesante paradoja:

La certificación académica (obtenida como alumno-estudiante) es en bastantes países europeos la única que se articula en una verdadera estructura escalonada sobre la que se construye la educación lingüística, de forma que la única carrera realmente estructurada es la que se deriva del sistema educativo reglado (escolar y universitario); una educación que confiere básicamente *un supuesto nivel de dominio idiomático y titulación*.

La debilidad que presentan estas certificaciones, y las titulaciones a las que puedan dar lugar, en cuanto a la capacidad de expresar de forma transparente y homologada (al menos en Europa) las competencias que llevan asociadas, ha servido para multiplicar las vías alternativas de comportamiento de los mercados y de los empleadores. Una multiplicación de escenarios en torno a la certificación idiomática que ha llegado a un punto de tipificación que sólo cabe denominar como *situación prototípica de caos organizado*.

No cabe duda que, como resultado de esta situación, existe un importante *mercado libre* de atención a las competencias idiomáticas en todos los países de la UE que se viene utilizando por parte de sus ciudadanos, de una manera acrítica y habitual, como única alternativa a las exigencias de los empleadores en capacidades lingüísticas de los aspirantes a un puesto laboral, o la mejora del que uno ya ocupa. Una situación que tiene un valor muy diverso en el mercado de trabajo en virtud de la institución certificadora y de la competencia que consiga transmitir (Casal et al., 2003). Al tiempo, es también una situación donde, como en tantas otras, la fractura social se acrecienta de manera alarmante al situar a los idiomas en un mercado de compra-venta que origina que la acumulación indiscriminada de certificaciones idiomáticas se convierta en una forma habitual de los jóvenes en busca de su inserción laboral de dar valor a su preparación en el mercado global de trabajo, sobre todo en el caso de las empresas de corte multinacional que exigen este tipo de *juego*. Un juego en el que, como diría Antonio Machado, es de necios confundir *valor* y *precio*.

Así las cosas, las diversas formas de certificación en lenguas en la UE y su rango de homologación constituye uno de los problemas más importantes que se plantea en estos momentos y del que ha tomado buena nota la División de Política Lingüística del Consejo de Europa. Recientemente, y casi coincidiendo con el nombramiento de la Dra. J. Panthier al frente de esta División, una acción determinante de las políticas idiomáticas europeas ve la luz en octubre de 2003: la primera edición-piloto del *Manual para "relacionar los exámenes de lenguas con el MCERL"*. Este *Manual*<sup>11</sup> es el resultado de un grupo de trabajo, liderado por B.

<sup>11</sup> Esta primera versión de la edición-piloto está solamente, de momento, disponible en inglés y francés. Puede obtenerse en: <http://culture.coe.int/portfolio>

North, que ha sabido poner en práctica las ideas y las sugerencias discutidas durante el seminario de Helsinki en julio de 2002, sobre todo la necesidad de apoyar a los agentes educativos y culturales en materia idiomática de los Estados miembros, gestores nacionales e internacionales de exámenes, etc., a la hora de relacionar sus certificados y diplomas con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (en adelante, *MCERL*<sup>12</sup>). Esta versión preliminar del *Manual*, que está siendo pilotado por un número importante de instituciones y de expertos relevantes en países miembros de la UE durante los años académicos 2003-2004 y 2004-2005<sup>13</sup>, será publicada como una edición experimental revisada a finales de 2005 o principios de 2006. La seña de identidad fundamental del *Manual* es la de servir de *ayuda* a sus usuarios para:

- Describir el diseño y contenido de los exámenes de idiomas al igual que sus procesos de gestión y aplicación.
- Poner en relación los resultados de los exámenes con los niveles comunes de referencia que se indican en el capítulo tercero del *MCERL*.
- Disponer de evidencias que rindan cuentas de los procesos seguidos para informar del modo en el que tal relación se ha llevado a cabo.

No cabe duda que uno de los efectos iniciales del *MCERL* y de los *Portafolios Europeos de Lenguas* (a partir de aquí, *PEL*) ha sido una mayor toma de conciencia por parte de profesores, evaluadores y otros agentes del mundo de los idiomas acerca de dotar a este territorio de una mayor *coherencia* y *transparencia* que se plasme, esencialmente, en las certificaciones y acreditaciones idiomáticas de las diversas instituciones formales o no formales en Europa. DIALANG, ALTE, DELE, UNIVERSIA, entre otros, han dado ya los primeros pasos a favor de esta coherencia y transparencia con la adaptación de sus Tests idiomáticos a la escala de seis niveles referenciales del *MCERL*. Pero queda, sin duda, un largo camino por andar para ver el día en que el mutuo reconocimiento de calificaciones otorgadas por las instituciones europeas certificadoras de competencias idiomáticas (educativas, informales, propias del mundo laboral, etc.) nos permita asegurar una *homologación* que no deje lugar a dudas: aquella en que estamos seguros que, por ejemplo, tras el nivel A2 que obtiene en interacción oral una chica de Osnabrück se esconde la misma realidad que el A2 otorgado a otra chica de Turín en una situación de instituciones de acreditación similares.

## 2. LA HOMOLOGACION DE CERTIFICACIONES

Cabe indicar, en primer lugar, que las formas de certificación idiomática vigentes hasta este momento gozan, o gozaban, de un gran beneficio para el usuario acreditado que no supone, por el contrario, ninguna garantía para el destinatario final a quien se le presenta la certificación en cuestión: su *intemporalidad*. *¿Quién de nosotros no ha presentado una certificación académica o de otro tipo diez o veinte años después de haberla obtenido? ¿Hasta qué punto sigue vigente esta práctica de homologación de certificaciones en bastantes países de la UE e incluso a nivel más global?*

Si la acreditación de conocimientos -digamos, por ejemplo- de los saberes (del *conocimiento*) acerca del sistema de una lengua ha demostrado ser banal a medida que el tiempo pasa, y así lo evidencia la permanente recuperación y vuelta atrás que se observa en

---

<sup>12</sup> Habida cuenta que otros colegas del Observatorio que colaboran en este número monográfico dan cuenta detallada de aspectos de contenido del *MCERL*, no me extenderé sobre él.

<sup>13</sup> El *Observatorio Atrium Linguarum* participa en esta experimentación con la aplicación del cuestionario incluido en el *Manual*, para esta finalidad, a profesores de distintas lenguas de la EOI de Vigo, centro tutorizado por este grupo de investigación en relación a una interiorización de las acciones derivadas de las políticas idiomáticas europeas en las que se centra este artículo.

los centros de idiomas (oficiales, privados, etc.) a los que acuden los adultos a recuperar el conocimiento escolar (o universitario) *olvidado* sobre el dominio gramatical, léxico, fonético, etc. de una lengua estudiada (y académicamente certificada) tiempo atrás, mucho más inapropiado e injustificado resulta el intento por acreditar y homologar la *competencia de uso* de un idioma tiempo después de haberla demostrado sin que, desde el momento de la comprobación pública, se haya vuelto (o, tal vez sólo de modo muy esporádico) a hacer uso de esa lengua. Y es que, como bien sabemos, la competencia del *uso* -sobre todo en los usos orales- caduca en el tiempo cuando el uso no se produce, hasta llegar a fosilizarse. Claro que eso lo sabemos los especialistas en ámbitos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación idiomática... pero no parece importarle, o realmente lo desconocen, otros agentes sociales responsables del empleo de adultos o la misma sociedad en su conjunto.

Si a esta cuestión se le añade la velocidad del cambio tecnológico, y por lo tanto la necesidad de certificar la actualización de las competencias de cualquier trabajador en la sociedad de la información, el problema se hace más agudo: día a día va quedando más claro que cualquier certificación, por homologada que esté, presenta una caducidad en el tiempo y que su valor se agota a lo largo del periodo de la vida laboral. Así, en el caso particular de una competencia idiomática, donde el *uso con otros* condiciona buena parte (sino todas) de las habilidades que la componen, la homologación de una certificación no puede, en consecuencia, entenderse sólo de manera horizontal (comparación con otras certificaciones que hacen referencia a los mismos niveles en diferentes realidades sociales y laborales, etc.) sino que ha de producirse también de un modo permanente *a lo largo de la vida laboral de los trabajadores*. Pero ¿es ésta, en realidad, la situación que tenemos actualmente como cultura idiomática compartida a la hora de certificar competencias homologables para el mundo de los sectores productivos? Una breve mirada a la secuencia de certificaciones que, por ejemplo se dan en el contexto español (no muy diferentes a las de otros países de la UE) nos advierte del tipo de cultura en que estamos instalados:

1. *Las certificaciones académicas del sistema reglado*: El sistema educativo es el que presenta, de una forma más estructurada y progresiva, el sistema de certificaciones y titulaciones en general y, al tiempo, de la competencia o competencias idiomáticas de un individuo. Como un sistema *ordenado*, desde la escuela infantil hasta la Universidad, incluyendo las Escuelas Oficiales de Idiomas, permite (o, más bien, permitirá en el momento en que todo el sistema haya adaptado sus contenidos y modos de evaluación a los niveles de referencia del *MCERL*, y a la incorporación generalizada de los *PEL* y de los criterios del *Manual*) una notable *transparencia teórica* respecto a las competencias derivadas de su formación. Claro que las cargas que arrastra se centran, aún a día de hoy, en su falta de flexibilidad y de adaptación a las necesidades emergentes del mercado laboral, unido a una falta de credibilidad y de pertinencia en la competencia idiomática que se ha venido certificando ante las necesidades específicas de uso derivadas de las características de los puestos de trabajo de una determinada familia profesional. De ahí que, tradicionalmente, estas certificaciones se complementen con las otorgadas con otras instituciones no regladas que, por su propia internacionalización, resultan más homologables y mejor valoradas por los departamentos de recursos humanos en las empresas.
2. *Las certificaciones del sistema ocupacional*: Desde el sistema ocupacional se emiten también certificaciones, hasta el presente, de forma no regulada, con valor únicamente para el empleo, y de una forma más ordenada, sobre la base de la nueva ordenación de la Formación Ocupacional. En cualquier caso, estas certificaciones, que incluyen en buena medida las habilidades idiomáticas, no están en general estrictamente niveladas (y, en el ámbito idiomático aún no han sido adaptadas en su inmensa mayoría a los niveles comunes de referencia del *MCERL*) y no llegan a constituirse como una carrera en la que una certificación posterior acredite unas competencias de base de una formación de grado inferior. A falta de poder valorar todavía los resultados de la recién estrenada Formación Ocupacional en España, sólo cabe hacer conjeturas sobre el hecho de que el interés de lograr una certificación idiomática para quienes han fracasado en el sistema educativo y recurren a Programas de Garantía Social, o para aquellos colectivos de adultos con experiencia laboral que se encuentran en una situación de paro, está vinculado a un hecho cada vez más real en la nueva cultura europea: personas que poseen una lengua propia

diferente a la lengua de comunicación del escenario de trabajo en el que pretenden instalarse donde esa lengua forma parte del concepto de “competencia en idiomas” que valora el propio mercado laboral como requisito ocupacional.

3. *La certificación de la Formación Continua:* Este sistema, dependiente hoy de FORCEM, no certifica de manera regular la formación recibida. La propia Fundación no emite como tal ninguna certificación de formación y, si la empresa de formación o la empresa solicitante desean emitir algún tipo de certificación, ésta será la única que recibirá el participante en las acciones formativas: *una certificación no oficial ni oficializada*. Un caso bastante común en el mundo de los idiomas.

El mosaico que se deriva de los diferentes modos de certificación tomando como ejemplo la situación de un Estado miembro de la UE, incluyendo entre estos modos la propia ausencia de certificaciones, nos advierte de la dificultad de llegar a una transparencia y homologación de competencias idiomáticas en un macro-escenario como es la dimensión europea. En primer lugar, cabe preguntarse cuáles son las condiciones que deben darse para homologar competencias idiomáticas reconocibles por el mercado laboral y, en segundo lugar, qué requisitos técnicos se precisan para la comparación entre certificaciones procedentes, en los diferentes socios de la UE, de subsistemas muy distintos entre sí. No cabe duda que cualquier método que se pueda adoptar presenta distintas consecuencias o efectos sobre el resultado de la homologación. El camino recorrido hasta hoy por las vías posibles de llevar a cabo esta necesidad en el campo idiomático se pueden concretar en:

- Homologación total entre certificaciones de procedencia diferente.
- Convalidación parcial de determinados aspectos competenciales en virtud de criterios *ad hoc*.
- Imposibilidad de comparación técnica y establecimiento de un sistema de pruebas con rango nacional y/o internacional.
- El *PEL* como alternativa, o como complemento, al sistema de pruebas de competencias específicas de carácter nacional o internacional.

En los apartados que siguen analizaré, a modo de estudio de caso, algunos de los planteamientos que han surgido en España y en Francia como consecuencia de la necesidad y demanda de mayor transparencia y homologación en la consideración de las competencias idiomáticas como parte de las habilidades sociales y comunicativas propias de los sectores productivos.

### **3. COMPETENCIAS IDIOMÁTICA EN LOS SECTORES PRODUCTIVOS: EL CASO DE ESPAÑA**

En octubre de 2000, tras el Consejo de Feria del mes de junio, en el que se solicitó el establecimiento de estrategias coherentes y medidas prácticas para promover el aprendizaje permanente, la Comisión Europea publicó el *Memorando sobre la educación y la formación permanente*, invitando a los miembros de la Unión Europea a realizar un proceso de consultas durante el primer trimestre de 2001. Como el resto de los países miembros, España presentó los resultados de su debate nacional del que resaltaremos lo relativo al mensaje clave número 4 (MC4) y a la pregunta:

**¿Cómo establecer sistemas de certificación del aprendizaje de los individuos a través de la experiencia durante largos períodos y en diversos contextos, tanto en los que se corresponden con el aprendizaje formal como los que hacen referencia a los sistemas no formales?**

El informe español propone el establecimiento de un sistema de acreditación de la profesionalidad que valore la experiencia por aptitudes desarrolladas y realice pruebas tipo Test y prácticas. Igualmente, se propone la elaboración y establecimiento de una escala de indicadores socialmente validados y aceptados entre las diversas instancias formadoras, adaptados a los distintos contextos en que se producen, y homogéneos entre los países comunitarios para certificar el aprendizaje a través de la experiencia.

En definitiva, en las respuestas españolas al apartado MC4 se insiste en la necesidad de un sistema de acreditación de la profesionalidad que tenga referentes e indicadores socialmente validados, transparentes en cuanto a las cualificaciones que certifican. Todo ello mediante el establecimiento de estándares de competencia observables y, a su vez, medibles mediante pruebas de evaluación o procesos de reconocimiento de la profesionalidad.

Desde la incorporación de España a la Unión Europea, el término “*competencias*” ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones muy específica en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos, organizaciones empresariales y sindicales utilizan este término para coordinar políticas de formación, planes institucionales, y las propias certificaciones profesionales. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Confederación Europea de Sindicatos (CES) han puesto en circulación un amplio conjunto de documentos de trabajo en los que expresiones como “*análisis de competencias*”, “*certificado de competencias*”, “*competencias clave*”, “*competencia general*”, “*unidades de competencia*” han ocupado el centro de atención de los expertos.

Cabe destacar, a este respecto, que en España, desde 1995, se han publicado en el BOE 142 certificados de profesionalidad que toman como base las unidades de competencia. En ellas se encajan unas realizaciones profesionales muy concretas con sus correspondientes criterios de ejecución. La terminología utilizada gira, en buena parte de los casos, alrededor de un concepto nuclear: la “*competencia profesional*”. A ello se hace referencia desde acepciones que se nutren de los siguientes conceptos:

- Capacidades para realizar roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en el empleo. Incluyen la anticipación de problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la facultad de participar activamente en la mejora de la producción.
- La competencia requerida en el empleo se expresa mediante las realizaciones profesionales y el dominio profesional de las mismas contenidos en el perfil profesional de cada título. En algunas ocasiones, se insinúa la acepción “*incumbencia*”.
- La competencia básica, característica de cada título, se define y expresa mediante el conjunto de capacidades terminales del mismo. Se alude, en ocasiones, a la acepción “*suficiencia*”.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte concretó, asimismo, el concepto de “*unidad de competencia*” detallando:

- que se trata de un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo,
- que se obtiene desglosando la competencia general que admiten como tal la mayoría de los empleadores del sector al hablar de una determinada figura profesional,
- que constituye un rol esencial en una ocupación o una profesión dada.

De forma complementaria, se utiliza asimismo el término “*cualificación profesional*” entendiéndolo como:

- la formación necesaria para alcanzar la competencia profesional,
- la formación derivada de los objetivos socioeducativos,
- un cierto nivel de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos propios de cada título según su entronque en el sistema educativo.

La *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* destaca la adaptación a las normativas comunitarias de las cualificaciones para la inserción y el progreso en el mercado de empleo. Esta homologación facilitará, sin duda, el reconocimiento de conocimientos, competencias y habilidades que un alumno, un desempleado o un trabajador en activo precisa, en cada momento, para desenvolverse en un sistema productivo que no sólo cambia de modo permanente, sino que también se amplía, a través de la movilidad transnacional, a los nuevos escenarios europeos.

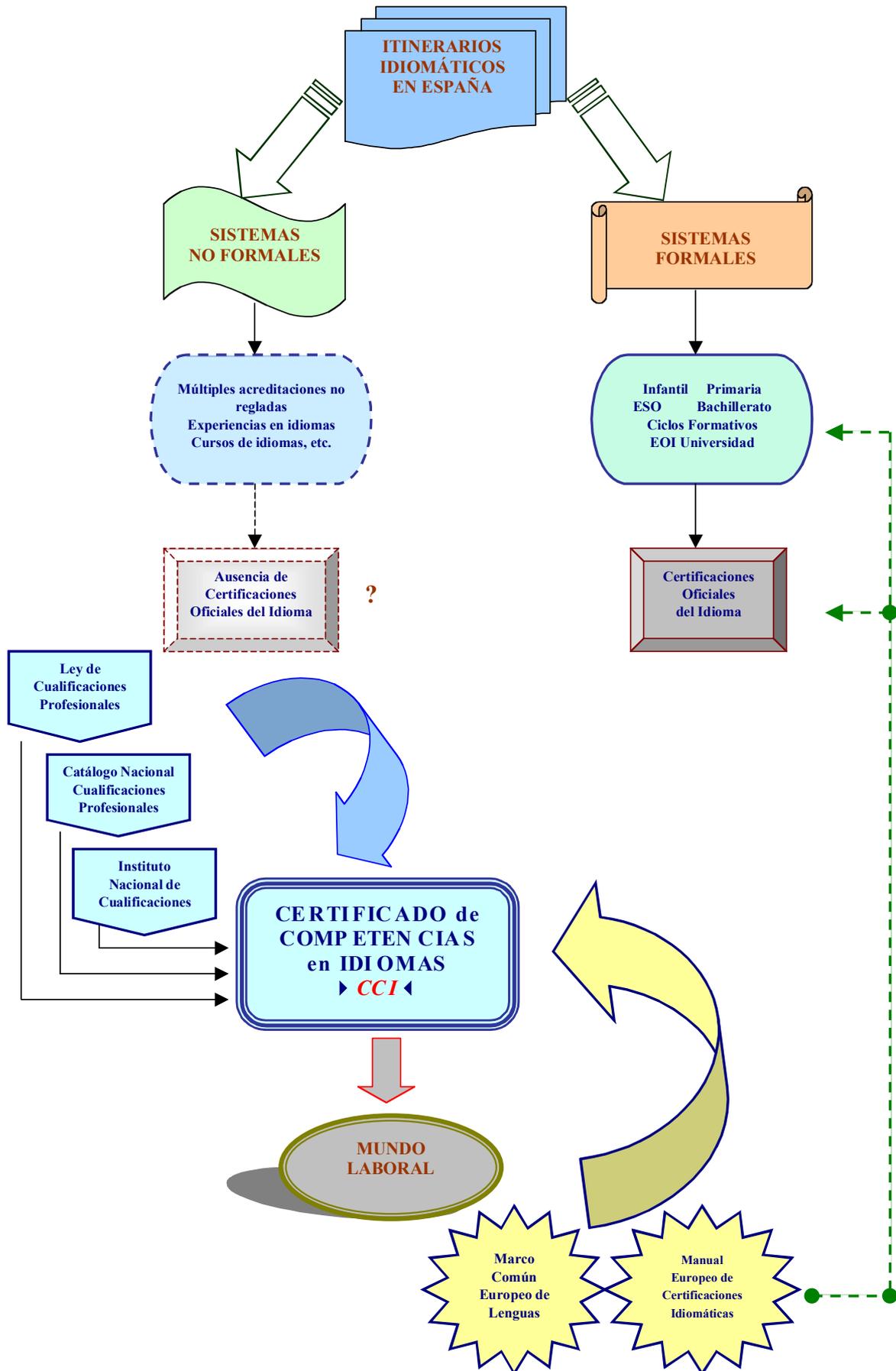
El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se aprueban las normas reguladoras del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, diseña una relación vinculante y cualitativa entre la formación y el empleo con el fin de mejorar la competitividad de nuestro mercado de trabajo al tiempo que dotarlo de una mayor transparencia en el Espacio Económico Europeo. Prueba de ello son los cinco niveles de cualificación que se establecen en el *Catálogo*, en relación a las competencias profesionales, para los que se han utilizado criterios análogos a los establecidos en la Unión Europea.

Del conjunto de significados que procede extraer de este nuevo diseño del mundo laboral, desde una perspectiva competencial y de cualificación, cabe destacar en síntesis:

- Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada de su acción productiva.
- Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente, medibles en situaciones de Test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.
- Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

No cabe duda que, formando parte del conjunto de acepciones sobre competencias profesionales que hasta aquí he venido recogiendo, es necesario afrontar un reto específico que, en la actualidad, apenas es tenido en cuenta en el marco de los sistemas no formales de la preparación para los idiomas: *el reconocimiento de una competencia idiomática que represente un auténtico trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas*. En este sentido, procedería entender, y hacer comprender, la competencia en idiomas como un repertorio de comportamientos lingüísticos y culturales, que resulta observable y medible a través de instrumentos objetivos, y que resulta contrastable y certificable por medio de la acción institucional, a nivel nacional y transnacional.

La Gráfica 1, arroja algo de luz sobre este problema:



• Gráfica 1. Itinerarios idiomáticos en España

Lo que en esta gráfica se trata de poner en evidencia es que nuestro actual contexto de la sociedad española plantea dos grandes itinerarios que no guardan apenas relación entre sí:

- Por un lado, nos encontramos con un itinerario que caracteriza a los aprendizajes que tienen lugar en el escenario de los diversos **sistemas formales**. Se trata de aquellas modalidades educativas que, en sus diferentes grados de progreso, desde la escuela infantil hasta la universidad, incluyendo los ciclos formativos de la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial de las Escuelas Oficiales de Idiomas, contemplan los idiomas bajo un prisma de *corte académico*. Un prisma que, a pesar de los planes de adecuación y ajuste a las recomendaciones europeas derivadas del *MCERL*, del *PEL*, o del *Manual* para las certificaciones idiomáticas (planes que se han puesto ya en marcha en todas estas modalidades desde el propio impulso de las Administraciones educativas), no contempla la pertinencia de las certificaciones académicas otorgadas con respecto a las exigencias competenciales en los escenarios de los sectores productivos del mundo de las profesiones.
- Por otro lado, en el amplio y variado contexto de los **sistemas no formales**, se observa la existencia de una proliferación -altamente heterogénea- de procesos de aprendizaje y acreditación de *competencia idiomática* que, o bien resultan excesivamente generales, o bien demasiado específicas, entendiéndose por *especificidad* un dominio técnico del idioma en cuestión, claramente vinculado a campos léxicos de especialización o a actividades comunicativas limitadas y disociadas (se puede potenciar la dimensión comunicativa en lengua escrita y no la oral o al contrario).

Cabe destacar, en este segundo contexto informal, el hecho del *vacío* que se observa en relación a un tipo de certificación oficial del dominio idiomático (que otros países de la UE también han detectado y tratan de resolver) que desemboca en una ausencia de homologación y transparencia que dificulta su reconocimiento y validación en un contexto productivo cada día más plural y dinámico.

No debemos olvidar el hecho ya anteriormente aludido, cada vez más frecuente en la actual sociedad de la información, de la existencia de una ciudadanía que ha adquirido ya, por múltiples vías incluida la experiencia de trabajo en un país de la UE, un determinado nivel de competencia en uno o varios idiomas que resulta pertinente a los sectores productivos y precisa de un reconocimiento oficial para su acreditación. En este sentido, se hace necesario contemplar un proceso de certificación externa que resulte facilitador de una información pública, bajo criterios competenciales homologables en la UE, acerca de las habilidades idiomáticas que una persona posee, en un momento dado, y de manera transversal a las familias profesionales que se contemplan en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Todo ello independientemente de las acreditaciones que le hayan sido certificadas, en España o en otros países, en un determinado idioma a través de otros criterios, otras pruebas y otras formas de evaluación en sistemas formales, informales o de régimen especial.

Por esta razón, y desde la investigación que se nos ha encargado en 2004 por parte de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa del MECD, el **Observatorio Atrium Linguarum** ha propuesto la creación de un **Certificado de Competencias en Idiomas para el mundo laboral (CCI)** que permita a todos aquellos que han adquirido un cierto nivel de competencia en comunicación profesional en una lengua distinta a la propia o propias, validar sus niveles de realización en distintas actividades de comunicación, de forma contrastada, y obtener -con refrendo institucional del MEC- un certificado transparente de sus competencias para el mercado laboral. Se trata, en síntesis, de una certificación oficial que se realizaría mediante convocatoria pública y a través de procedimientos que garanticen, en todo caso, los principios de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad. Sus características básicas son:

- Es un *Certificado* modular y centrado en cualificaciones profesionales, en la medida en que acredita niveles de dominio idiomático (orales, escritos, y de interacción comunicativa) en el ámbito de una esfera específica de actividad: el escenario de las realizaciones profesionales de los sectores productivos.
- Es común y transversal al conjunto de los sectores productivos referenciados en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.
- Es coherente, en cuanto que existe correlación entre las necesidades del mercado laboral y las competencias idiomáticas que se certifican.
- Es transparente, porque ilustra con precisión, mediante un *perfil competencial gráfico*, las competencias del idioma correspondiente en comprensión y expresión oral y escrita, y en interacción comunicativa.
- Es eficaz, para los empleadores y usuarios en general del CCI, en la medida en que se hace mención explícita de la fecha de realización de las pruebas. Ello permite disponer de un referente importante a la hora de tener en cuenta la vigencia de los niveles de logro que se acreditan, sobre todo en el dominio de uso de competencias orales.
- Es homologable a nivel europeo, habida cuenta que sus *niveles* de dominio están en relación con los criterios y descriptores establecidos en el MCERL y siguen las indicaciones del *Manual* elaborado por la Sección de Lenguas Modernas del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para este tipo de pruebas y certificaciones.

El Informe<sup>14</sup> que contempla esta propuesta incluye, además:

- Un modelo de texto normativo regulador del CCI.
- Un organigrama de la estructura orgánica y funcional del CCI.
- Los descriptores de los niveles de competencia idiomática del CCI.
- Las características singulares de las diferentes pruebas de los exámenes que conducen a su obtención.
- Un modelo de un ejemplo del Suplemento al Certificado, acompañado de su correspondiente *gráfica competencial* (siguiendo las propias sugerencias del *Manual*).

#### 4. COMPETENCIAS IDIOMÁTICA EN LOS SECTORES PRODUCTIVOS: EL CASO DE FRANCIA

De las necesidades anteriormente citadas, se han hecho eco también otros países comunitarios a partir de diferentes directivas de la Unión Europea que han promovido la *Ley de modernización social*, publicada el 17 de enero de 2002, que dedica un capítulo exclusivamente a la validación de los aprendizajes realizados en contextos experienciales. Este dispositivo de reconocimiento y validación forma parte actualmente del libro IX del Código Laboral y del Código de Educación. En el caso de Francia, esta preocupación por el reconocimiento mediante título, certificado o diploma de las cualificaciones profesionales adquiridas en *contextos no formales* se remonta a 1984.

Desde el impulso de los propios agentes sociales (Mertens, 1999), el Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche ha creado en 1995 -y modificado en 2002 (Journal Officiel (J.O) del 25/04/2002 p. 7394 y B.O.E.N. del 30/05/2002)- el *Diplôme de Compétence en Langue* (ver <http://d-c-l.net>), gestionado por un Centro Logístico específicamente constituido para este fin, ubicado en la Universidad de Provence en Marsella. El proyecto nace de una necesidad expresada ante los GRETA (*GRoupement d'ÉTABlissements publics locaux d'enseignement*) y los Centros de Formación de las Universidades por parte de las empresas que buscan un instrumento fiable que garantice una competencia operativa en un nivel dado. Certifica o valida, para los adultos, una competencia de comunicación idiomática operativa; es decir, la capacidad de utilizar una lengua extranjera en situación profesional. Se trata, así, de valorar la experiencia personal y profesional del

---

<sup>14</sup> Este Informe de investigación fue remitido por el *Observatorio Atrium Linguarum*, a finales de Febrero de 2004, a la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

candidato en una perspectiva de movilidad europea. Los sondeos en las empresas han permitido definir la noción de “*lengua de comunicación para uso profesional*”, transversal a todos los sectores de actividades y a todas las funciones. Se expide para el inglés desde 1997, y desde el 2000 para el español, el alemán, el italiano. A partir de 2003 (desde noviembre de 2002 para el alemán) el *DCL* está abierto a todo tipo de público, cualquiera que sea su situación, sin condición de actividad profesional previa: empleados, estudiantes... La evaluación se refiere no a los conocimientos que posee el candidato, sino a su capacidad de utilizar la lengua en una situación lo más próxima posible de la realidad de su trabajo. En este sentido, el *DCL* pretende dar respuesta a:

- Las necesidades de las personas activas, proponiéndoles una validación y un reconocimiento institucionales en el mercado laboral.
- Las necesidades de los responsables de las empresas, ofreciéndoles un instrumento fiable que garantiza una competencia operacional en un nivel dado.
- La necesidad de reemplazar los criterios borrosos de las menciones «leído, escrito, hablado» por criterios más sólidos y, así, ocupar el primer lugar en el ranking de las certificaciones de idiomas disponibles en el mercado.

Este tipo de certificación nacional de *competencias idiomáticas* puestas de manifiesto en el uso comunicativo en los sectores productivos, de modo transversal a las distintas familias profesionales, está teniendo una estimable acogida entre los empleadores, los trabajadores y sus respectivas organizaciones, quienes buscan su inserción en el mercado laboral, los agentes dinamizadores de la formación ocupacional y la formación profesional continua, estudiantes, nacionales de otros Estados miembros en edad laboral que aspiran a trabajar en ese país, y, en general, cualquier persona que aspira a que se le certifique oficialmente su *competencia idiomática* en una (o varias lenguas) diferentes a la propia o propias, desde la perspectiva de su adecuación al desarrollo de *competencias profesionales*. En síntesis, sus rasgos más sobresalientes se pueden resumir en:

- 3) *Inscripción y pruebas*: No se exige ningún nivel de conocimientos ni de formación previos para presentarse al examen conducente a este Diploma. Los aspirantes se inscriben libremente para la realización de las pruebas y durante las mismas tienen que enfrentarse a documentos (escritos o sonoros) de dificultad progresiva. En función de la calidad de sus realizaciones obtendrán -o no- uno de los 5 *grados establecidos*. Los aspirantes realizan una prueba de tres horas sobre un tema único que se enmarca en un estudio de caso donde se encadenan, como en la vida profesional, diferentes y variadas tareas. A partir de una simulación en un *escenario* que describe una situación profesional (por ejemplo: la organización de un viaje o la implantación de una empresa en el extranjero), los aspirantes deben leer, escuchar, interrogar a un interlocutor, tratar la información obtenida, exponer sus conclusiones, argumentarlas, y redactar un escrito de síntesis.
- 4) *Evaluación*: Se evalúan las competencias referidas a: a) *la comprensión oral*; b) *la comprensión escrita*; c) *la comunicación interactiva*; d) *la expresión oral*; e) *la expresión escrita*. Los aspirantes son evaluados tanto sobre la eficacia de la comunicación (dimensión pragmática) como sobre la calidad lingüística de su presentación (dimensión lingüística). La evaluación comprende 5 grados que corresponden a 5 niveles de exigencia y eficacia comunicativa crecientes. Están contemplados, como vemos en la *Gráfica 2*, en relación con la escala de los niveles comunes de referencia del *MCERL*. Una sola prueba permite obtener uno de los cinco grados del Diploma. Según el nivel de logro en la tarea propuesta en el momento del examen, el candidato puede obtener uno de los grados. El grado obtenido expresa la mayor o menor capacidad de comprender una lengua extranjera, de redactar, conversar y expresarse en esa lengua. El candidato no tiene que escoger un grado en el momento de la inscripción. Al término de la

prueba, el evaluador propone al tribunal la concesión o no del Diploma que se acompaña de la valoración de uno de los cinco grados:

- *Grado 1:* Se espera que el candidato realice su misión de forma mínima, dando muestras de una utilización sencilla de la lengua para restituir informaciones básicas, plantear y responder preguntas.
- *Grado 2:* Además de lo comprendido en el Grado 1, se espera que el candidato seleccione y clasifique informaciones, participe en una conversación de tipo informativo y realice un documento.
- *Grado 3:* Se espera del candidato que trate la información pertinente y la restituya de forma organizada tanto al escrito como al oral, en una lengua que empieza a dominar.
- *Grado 4:* Se espera del candidato cualidades de iniciativa y autonomía en el tratamiento del conjunto de la información y en su jerarquización para construir una argumentación en una lengua variada y matizada, que globalmente domine.
- *Grado 5:* Se espera del candidato que sea capaz de gestionar un conjunto de informaciones en toda su complejidad, así como de explotarlo en el marco de una argumentación o una negociación, con un dominio muy bueno de la lengua.

MCERL			DCL
C	C2		
	C1		Grado 5
B	B2		Grado 4
	B1	B1-1	Grado 3
		B1-2	Grado 2
A	A2		Grado 1
	A1		

• **Gráfica 2. Equivalencias entre los niveles del MCERL y los grados del DCL**

- 5) *Logística:* Hay cerca de 80 centros de examen de la red de los GRETA y de las Universidades, repartidas por todo el territorio francés. Esos centros son autorizados por el Rector d'Académie en base a un pliego de condiciones. Las fechas de realización de las pruebas se publican en el Boletín Oficial de Educación Nacional, así como las fechas de matrícula. En inglés hay seis sesiones anuales (febrero, marzo, mayo junio, noviembre y diciembre), que se realizan en tres sesiones y dos días (viernes y sábado), con temas de examen diferentes. En alemán, español e italiano se realizan 2 sesiones por año (mayo y junio). Las fechas de los exámenes son publicadas en el *Bulletin Officiel de L'Education Nationale*, así como las fechas de inicio y fin de inscripciones. Existen muchas y variadas fuentes de adquisición, escolares o no, de

competencia en lengua extranjera: viajes, contactos e intereses personales o profesionales. Toda formación lingüística, toda experiencia personal o profesional constituye un aprendizaje que permite presentarse a las pruebas del *DCL*. No obstante, existe la posibilidad de prepararse específicamente en los centros especializados en lenguas de la red *GRETA* (que federan sus recursos y su profesorado para organizar acciones de formación continua para adultos) y en los centros de formación de las universidades, que proponen fórmulas personalizadas de formación que tienen en consideración el nivel y los objetivos de los aspirantes. Esos centros pueden ser colegios, institutos de enseñanza general, institutos profesionales, etc. A nivel regional, su actividad está coordinada por un consejero del rector, el delegado académico de la formación continua (DAFCO). Los aspirantes deben señalar en qué departamento desean realizar las pruebas, aunque esta elección es únicamente indicativa y no asegura la existencia de pruebas en el departamento elegido. A continuación se recibe confirmación de la matrícula con una serie de indicaciones entre ellas la fecha límite de devolución de la ficha de matrícula que se ha enviado. Más tarde, los aspirantes reciben una convocatoria en la que se les indican el lugar y la fecha exacta de la prueba. Dos semanas después de la realización de las pruebas, en su sitio Web se pueden conocer los resultados individuales y globales. Los diplomas se remiten a las personas correspondientes por la Delegación provincial donde tuvo lugar el examen. Los datos actualizados, a día de la fecha de este trabajo, son:

**Centre Logistique du DCL. Université de  
Provence  
Case A, 3, place de Victor Hugo 13331  
Marseille cedex 3  
E-mail: [dcl@up.univ-mrs.fr](mailto:dcl@up.univ-mrs.fr)  
Tl. 04 91 10 61 41 - Fax. 04 91 10 61 42  
Coste de la inscripción a la prueba: 69 euros.**

- **Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno francés.**

En definitiva, cabe tener en cuenta que el *DCL* valida un *saber hacer basado en un saber*. No se centra en la ausencia de faltas en el orden de un único saber respecto a una norma lingüística ideal, sino que evalúa de forma positiva la competencia idiomática de los candidatos, por referencia al grado de eficacia en la *realización de una tarea que forma parte de un escenario de desempeño profesional*. Son la eficacia y la calidad de las actuaciones las que permiten atribuir uno de los cinco grados del Diploma.

## 5. REFLEXIÓN FINAL

El desempeño de una profesión lleva implícita, tal como he venido insistiendo, la noción de *competencias profesionales*, las cuales se concretan en conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo (Mertens, 1999: 62). Competencias que, en último término, son el resultado de lo que miden los dispositivos de evaluación a través de sus instrumentos, reglas y procedimientos (Le Boterf, 1998). Como he indicado, todo ello se encuentra sustentado hoy por la política social de la Comisión Europea que tiene como objetivo la *calidad*, que es ya algo común en el trabajo y “*uno de los motores centrales del modelo social europeo, clave para fomentar el empleo en una economía competitiva que favorece la inclusión*” (Comunicación de la Comisión COM (2001) 313, sobre *Políticas sociales y de empleo. Un marco para invertir en calidad*).

En este orden de cosas, los elementos de *calidad* se entiende que están en relación con las características de los puestos de trabajo, el entorno de trabajo y el mercado laboral. Un mercado laboral cuya tendencia es la demanda creciente de cualificaciones transferibles y apropiadas para el desempeño satisfactorio de una profesión, del conjunto de tareas que configuran cada función en concreto. Y sucede que, en las últimas décadas, la *práctica de lenguas* es una demanda real, económica y social, por su presencia generalizada en el mundo del trabajo. Consecuentemente, el *mercado laboral* -que se ha hecho eco del carácter esencial de dominio de las *competencias lingüísticas de comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción comunicativa*- promueve un aumento en la demanda de esas competencias según diferentes niveles y grados.

Esas *competencias lingüísticas* -sin ser estrictamente técnicas- favorecen un desempeño profesional más experto, completo, colaborativo y básicamente de mayor nivel, por cuanto que inciden en las siguientes características del desempeño profesional:

- la habilidad para realizar actividades especializadas;
- la habilidad para transferir competencias de un contexto de trabajo a otro;
- la habilidad para organizar y planificar el trabajo;
- la habilidad para supervisar a otros. (NCVQ, 1991: Niveles de Cualificaciones Nacionales).

Al mismo tiempo, forman parte y favorecen -en gran medida- aquellos aprendizajes profesionales que, en Mertens (1996: 84), se describen como:

- *Cultura de base*: expresión oral, escrita, comunicación, estructuras lógicas fundamentales.
- *Saberes científicos*: matemática, aritmética, diseño, cálculo.
- *Saberes de organización*: entender la organización prescrita y actuar sobre ella.
- *Saberes técnicos*: usar instrumentos, herramientas, métodos.
- *Saberes relacionales, comportamentales*: redactar un texto, organizar una reunión, etc.

En este marco de exigencias, se plantea igualmente -para hacer efectiva y tangible esa *competencia en lenguas* en el mercado laboral- la necesidad de:

**un sistema fiable y transparente de evaluación independientemente de cómo y dónde las personas las hayan adquirido, al mismo tiempo que se hace necesario un sistema de certificaciones transferibles y reconocidas por los diversos sectores productivos.**

El reconocimiento es evidente que da sentido a la existencia real de las competencias. Esta capitalización de los saberes para una acreditación formal -traducida en diploma o certificado- se plantea además como una vía de acceso a una formación permanente más motivadora. Sin duda, la tarea y la responsabilidad de crear un sistema de evaluación y acreditación de la *competencia en lenguas* requiere aunar los tres requisitos que favorecen un entorno adecuado para su reconocimiento como una competencia profesional adquirida o no en la experiencia laboral; a saber:

- Fiabilidad.
- Validez de los instrumentos.
- Legitimidad.

los cuales habrán de tomar como punto de referencia -transfiriendo a este ámbito los planteamientos del *Conseil National du Patronat Français* (CNPf) (1998):

Un referente común de competencias, elaboradas a su vez en relación con lo establecido en el *MCERL* y en los *PEL*.

La definición de un dispositivo oficial reconocido por todos los actores implicados para la elaboración de sistema de certificación. A este respecto, se ha puesto a

disposición de los productores de exámenes a nivel nacional o internacional la versión experimental del *Manual*.

El apoyo de instituciones y actores cualificados e independientes que garanticen el rigor y la objetividad de los procedimientos de evaluación.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Casal, J., Colomé, F. y Comas, M. (2003) *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*, Madrid, Fundación Tripartita-Fondo Social Europeo.
- Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (Informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüschnikon en 1991), Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development*, Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (1998) *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*, Strasbourg, Council of Europe.
- Education Committee (2000) *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. European Language Portfolio: Principles and guidelines*, Strasbourg, Council of Europe.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- Language Policy Division (2003) *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Preliminary Pilot Versión*, Strasbourg, Council of Europe.
- Le Boterf, G. (1998) "Évaluer les compétences, quels jugements? Quels critères? Quelles instances?", *Education Permanente*, 135, 24-36.
- Mertens, L. (1999) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Madrid, Cinterfor/OIT. Disponible en: [www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens)
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto Nacional de las Cualificaciones (2003) *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*, Madrid, INEM.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nueva York, Peter Lang.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad



Manuel González Piñeiro  
Universidad de Vigo  
mpineiro@uvigo.es

Construye otra ciencia, pues la ciencia de ayer es ya un montón de dislates.  
Francisco Sánchez "El Escéptico" (1551-1623)  
(*Que nada se sabe*. 1576)

### INTRODUCCIÓN

Con la incorporación a la Unión Europea (UE) de diez nuevos países en mayo de 2004, el proceso de transformación social dentro y a través de fronteras nacionales en toda Europa alcanzó un nuevo ímpetu. Una de las manifestaciones más tangibles de esta transformación es el carácter plurilingüe y pluricultural de Europa y de la identidad europea. Cuatrocientos cincuenta millones de personas de veinte y cinco países que hablan una o más lenguas europeas (las 21 oficiales de la UE, unas 40 minoritarias repartidas por toda Europa) y extracomunitarias (las habladas por cada comunidad de inmigrantes residentes en cada uno de los 25 países).

Esta compleja realidad lingüístico-cultural está favoreciendo, por un lado, que ciudadanos predispuestos al plurilingüismo se sientan desbordados por tanta complejidad y, por otro, busquen cobijo en la "dictadura del inglés" (Cassen, 2005). Asimismo, las naciones y las comunidades lingüísticas de Europa manifiestan constantemente su preocupación por la poca presencia en otros países europeos y por el nulo respeto a sus lenguas maternas, pero no actúan cuando se trata de divulgar y de facilitar el aprendizaje de estas lenguas en sus respectivos sistemas educativos sobre una base de reciprocidad.

Por otro lado, desde la perspectiva nacional de cada país, la diversidad lingüística y cultural de la UE se ve como algo distante y no plantea problema alguno, ya que sus respectivas políticas lingüísticas y educativas con respecto a la lengua nacional y a la lengua extranjera no corren peligro. La falta de integración del conjunto de las políticas lingüísticas y educativas de cada uno de los 25 países de la UE es una forma pasiva (no intervencionista) de entender la diversidad lingüística y cultural de la EU. Una especie de *laissez faire* lingüístico promovido por el gobierno supranacional y aceptado por los gobiernos nacionales. Esta diversidad, entendida pasivamente y por separado, entraña el peligro del monolingüismo en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Tanto esa indecisión como esta pasividad contribuyen a que sigan existiendo impedimentos para una comunicación profunda entre los europeos. Además, la falta de enfoques didácticos pensados para la diversidad y la inexistencia de una enseñanza lingüística diversificada representan todavía una traba importante para la libre circulación de personas y su asentamiento en otros países de la UE.

Seducidos por el poder ideológico de una *lingua franca* ecuménica, la ciudadanía europea se ha abandonado en los brazos de un monolingüismo destructor de la riqueza lingüística de la UE. Por si fuera poco, poderosos intereses económicos, ideológicos y culturales mantienen agendas más o menos encubiertas que, silenciosamente, van preparando el terreno para la implantación de la lengua única y del pensamiento único. Las propias instituciones supranacionales que dirigen los destinos de la UE aducen razones económicas en defensa de la imposibilidad de mantener activas todas las lenguas oficiales: servicios de traducción e interpretación que no contemplan todas las permutaciones posibles, reducción del número de lenguas utilizadas en las ruedas de prensa, redacción de informes y documentos limitada a un reducido y selecto grupúsculo de lenguas, etc.

Por consiguiente, este panorama plantea un reto enorme a la hora de establecer políticas paneuropeas de educación lingüística que nos liberen de las garras del monolingüismo, y que faciliten el camino hacia una educación plurilingüe en la que tengan cabida otras muchas lenguas, además del inglés, para, de una vez por todas, empezar a formar ciudadanos que posean una competencia comunicativa basada en el plurilingüismo y la interculturalidad y en un concepto de lengua más amplio que no dependa de la distinción entre “lenguas” y “dialectos” que normalmente se hace más en base a criterios sociales y políticos que en base a criterios puramente lingüísticos. Por ejemplo, las diferentes variedades del chino se consideran popularmente como “dialectos”, aunque sus hablantes no puedan comprenderse entre sí. Sin embargo, los hablantes del sueco y del noruego, que se consideran “lenguas” distintas, normalmente se comprenden. Lo que es importante desde una perspectiva lingüística y pedagógica no es si algo se considera una “lengua” o un “dialecto”, sino que se le reconozca a ese algo su sistematicidad. (LSA, 1997).

Afortunadamente, disponemos de un documento capital, la *Guía para la elaboración de políticas de educación lingüística en Europa: De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe* (Beacco y Byram, 2003), con ese sugerente subtítulo que invita a pasar a la acción educativa. Esta *Guía*, auspiciada por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, describe, por un lado, los problemas que han impedido, hasta la fecha, el despegue de una verdadera educación plurilingüe en la UE y, por otro, propone los aspectos metodológicos y organizativos para alcanzar este objetivo. Con esta *Guía* se pretende sensibilizar (y movilizar) no sólo a los responsables políticos de los sistemas educativos europeos, a los responsables de la formación y profesionalización del profesorado de lenguas y a los profesores de lenguas, sino a los agentes sociales y al público en general. Su lema, “*Todas las lenguas para todos*” (2003: 29), resume la filosofía de este proyecto vanguardista y democrático.

En lo que sigue se describe, por un lado, un modelo didáctico que favorece el monolingüismo y, por otro, un enfoque que promueve la defensa de la diversidad lingüística y cultural de la UE.

## 1. LA DIDÁCTICA DEL MONOLINGÜISMO

El modelo didáctico (y también educativo) nacido de la separación de “lengua nacional” y “lengua extranjera” ha llegado a su fin (Pinto, 2002). Uno de los documentos didácticos más importantes de los últimos tiempos, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) (Instituto Cervantes, 2002), elaborado bajo los auspicios de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, en

ningún momento habla de esa separación al referirse a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas. Desde la perspectiva del *MCERL*, las 21 lenguas oficiales, las 40 lenguas minoritarias y, si lo vemos con la suficiente amplitud de miras y si consideramos la riqueza lingüística y cultural que ya se está viviendo en las aulas de nuestros colegios, posiblemente algunas de las lenguas extracomunitarias son, éstas y aquéllas, “lenguas europeas”, como sugiere Byram (2003: 72).

Por otro lado, si se impone este modelo didáctico bilingüe (inglés-lengua materna) para facilitar la comunicación entre los ciudadanos europeos, las otras lenguas (minoritarias y extracomunitarias) se verán abocadas a la desaparición. Todo ello, claro está, no hace otra cosa que facilitar el monolingüismo (ante las exigencias de perfección y corrección nos vemos obligados a invertir mucho tiempo y esfuerzo para alcanzar un cierto dominio en una única lengua y, de ahí, la imposibilidad para la mayoría de los ciudadanos comunitarios de embarcarnos en el aprendizaje de una segunda, tercera o cuarta lengua) y promover un alto grado de insensibilidad hacia la realidad plurilingüe no solo de la UE, sino de un estado como, por ejemplo, el español. Insensibilidad que, en un artículo reciente, Moreno Cabrera (2005) extiende al Congreso de los Diputados porque, al mantener el uso del castellano en los debates parlamentarios, “*no refleja adecuadamente la naturaleza lingüística oficial de los ciudadanos representados y, por tanto, hace invisible [el plurilingüismo del estado español] que no es deseable [...] que sigamos dando la espalda durante más tiempo*”.

Este modelo de la didáctica del monolingüismo ciertamente ha dado sus frutos, pero también ha supuesto importantes exclusiones. Este modelo, basado en descripciones puramente formales de las lenguas, no contempla, salvo en muy pocas ocasiones, la presencia del ser humano como gestor y creador de su propia comunicación. Es un modelo que ha impuesto, con férreo control, como objetos de estudio y de aprendizaje todos aquellos aspectos formales de las lenguas que hoy podríamos calificar como dotados de una particular simplicidad y, desde los cuales, se ha defendido la bondad del modelo. No se ha entendido que la tradición debe respetarse siempre que el individuo encuentre en ella una solución a sus problemas comunicativos, nada más y nada menos.

Asimismo, el modelo ha supuesto el pago de un alto precio, el que ha significado dejar de lado las otras lenguas y la complejidad de la comunicación. Sin embargo, este modelo dicotómico continúa vigente en la educación obligatoria y, lo más importante, se apoya en unas premisas ideológicas que promueven, por un lado, “*el conocimiento teórico*” y, por otro, “*la insistencia en la corrección formal*” tanto de la lengua nacional como de la extranjera y, que en este caso, conlleva una manera de enseñar basada en la perfección y la corrección lingüísticas para, así, reivindicar el objetivo inalcanzable del hablante nativo.

Estas premisas ideológicas se sustentan en valores trasnochados y nada o poco científicos. En el mundo de los poderes que se encargan de “limpiar, fijar y dar esplendor” a las lenguas, y en el de sus seguidores en las aulas, la actividad básica es la construcción de barreras a la comunicación: la norma, la gramática y las palabras oficiales, la unidad de la lengua y la censura lingüística. Se enseñan las lenguas para imponer puntos de vista, asegurar el conformismo y mantener el orden establecido. No se contempla una aproximación gradual a los aspectos formales de las lenguas a través de las distintas etapas educativas. Se cultiva la perfección y la corrección lingüísticas, echando mano del argumento de autoridad, desde el primer día de escolarización. El modelo está anclado en el pasado y ni siquiera considera que los errores que cometen los alumnos forman parte del proceso de adquisición de las lenguas, justificados teóricamente por las distintas fases de la interlengua.

Un sistema educativo que permite que el aprendizaje de lenguas quede reducido a un simple conocimiento teórico es un sistema trasnochado. Como muy bien indica Vez (2004:25), “*las aulas actuales sólo sirven para explicar la lengua como objeto de conocimiento, y evaluar su apropiación efectiva como la asimilación en exclusiva de un conocimiento escrito*” (cursiva)

en el original). Hoy sabemos que la perfección morfosintáctica y la competencia comunicativa no son compatibles en un contexto europeo de plurilingüismo.

Este modelo ha hecho que la mayoría de la ciudadanía europea crea que la diversidad lingüística es algo que está ahí (la vive pasivamente), que la perfección morfosintáctica desemboca en una competencia comunicativa, que la comunicación es únicamente el mensaje verbal, que no existen las competencias parciales, que la comunicación sólo se produce cuando dos personas hablan la misma lengua, que las lenguas son sistemas rígidos (no sabe que están vivas y, por tanto, en constante transformación) y cree, en fin, que *la cultura en la que uno nace es todo lo que se necesita saber*. Estas creencias no son compatibles con un contexto europeo de comunicación plurilingüe e intercultural.

El mayor impedimento al que se enfrentan los europeos a la hora de lograr una competencia comunicativa en varias lenguas no reside tanto en el aprendizaje de sus respectivos vocabularios como en la diversidad de fenómenos morfosintácticos de cada una de ellas. Una buena parte del esfuerzo dedicado al aprendizaje de una nueva lengua se destina precisamente a desentrañar y conseguir dominar la maraña de sus reglas morfosintácticas y sus consabidas excepciones. Tradicionalmente la enseñanza de idiomas se ha basado, casi exclusivamente, en la realización de ejercicios morfosintácticos, a pesar de que, desde el ámbito de los estudios de la sintaxis, se empieza a señalar que el grado de variabilidad de un mismo fenómeno morfosintáctico, incluso entre lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, plantea una serie de problemas importantes a las distintas teorías sintácticas (Van Valin, 1999). Lo cierto es que muchos optan por abandonar su estudio y los que sí consiguen llegar al final descubren desilusionados que a penas son capaces de comunicarse.

Está claro que esta didáctica del monolingüismo no va a ayudar a alcanzar el objetivo de formar una ciudadanía europea con una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural.

## **2. LA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO Y DE LA INTERCULTURALIDAD**

Otro modelo, basado en la comunicación y el plurilingüismo, es posible. En oposición al peso moralizante de la corrección y la perfección lingüísticas y a la fe en la norma que sobre nosotros ejercen las academias y sus fieles seguidores, cabe reivindicar los saludables aires de incertidumbre de la comunicación y de la incesante necesidad de negociar los significados buenos y malos, y el reconocimiento de que la interacción hablada no es algo abstracto, sino un acuerdo palpable, visible. Un espacio en el que lo verbal y lo no verbal se entrecruzan en un afán de colaborar en esa negociación y de construir conjuntamente el discurso.

El carácter oral de la comunicación, especialmente de la interacción hablada, es evidente. Sabemos que lo oral siempre va acompañado de elementos no verbales y que, según Birdwhistell (1970:158) y otros estudios más actuales (Hickson *et al*, 2004), en una conversación cara a cara entre dos personas, el mensaje verbal representa a penas un 35 por cien del mensaje global, el 65 por ciento restante es comunicación no verbal. Bajo la dictadura de la morfosintaxis verbal eliminamos de nuestra didáctica, como si fueran elementos indeseables o superfluos, los comportamientos de tipoparalingüístico (el tono de voz, las risas, los llantos, el carraspeo, los susurros, los suspiros, los bostezos, etc.), proxémico (las distancias, etc.), cinésico (los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, los gestos, etc.), háptico (los besos, las caricias, las palmadas, los apretones de mano, el contacto físico, etc.) que acompañan o sustituyen lo verbal en todo proceso discursivo. No tenerlos en cuenta, como si fueran despreciables, no significa que lo sean (Vez y González Piñeiro, 2004).

La comunicación humana, sin duda, se sirve de la morfosintaxis, pero no todos los fenómenos comunicativos se pueden explicar desde categorías lingüísticas. Una didáctica de la competencia comunicativa (tanto intracultural como intercultural) debe, urgentemente, incorporar en sus propuestas los comportamientos no verbales si, de verdad y de una vez, queremos que la comunicación sea el centro de atención de nuestros enfoques metodológicos. En una didáctica de la competencia comunicativa intercultural, la comunicación no verbal no debe estudiarse como algo aislado, sino como una parte integrante del proceso global de comunicación interpersonal, en el que la negociación de significados es crucial. Para llevar a cabo la integración de los comportamientos no verbales en la comunicación debemos empezar a sistematizar, desde la perspectiva de la didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, todos los estudios y trabajos sobre comunicación no verbal que otros, desde perspectivas bastante alejadas de la nuestra, están aplicando, con éxito, a procesos de formación en el mundo laboral y profesional, en los que la comunicación no verbal es primordial (Madonik, 2001): mediadores, negociadores, vendedores, oradores, etc.

En consecuencia, deberían primar los criterios de comunicación sobre la mera corrección ortográfica y morfosintáctica. De ahí que los errores que no hagan peligrar la inteligibilidad del mensaje tengan una importancia secundaria. No olvidemos que aún quedan otras etapas educativas (ESO, secundaria, universidad y, ¿por qué no?, el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida) para que el desarrollo de los aspectos formales se vaya, gradualmente, consolidando. La filosofía es simple: primero se le proporciona a los alumnos el marco comunicativo y luego, gradualmente, se le van colgando los adornos formales. Como se puede observar, no se trata de desdeñar la perfección lingüística, sino de que la comunicación vaya abriendo el camino que permita el apuntalamiento morfosintáctico.

Por otro lado, el plurilingüismo permite el aprendizaje, tanto en contextos de escolarización formales o informales como de forma autónoma, de todo tipo de combinaciones de lenguas para alcanzar diferentes niveles de dominio (los seis propuestos por el *MCERL*) en una o más actividades comunicativas, según las necesidades del usuario. Estas actividades comunicativas o, en terminología del *MCERL*, “*actividades de la lengua*” son:

- la *comprensión auditiva* (para aprendices interesados, por ejemplo, en entender programas de televisión, películas, conferencias, lo que le dice alguien, etc.),
- la *comprensión lectora* (para los que les interese la lectura de periódicos, revistas, documentos, etc.),
- la *interacción oral* (para los interesados en participar en conversaciones, negociaciones, diferentes tipos de comunicación cara a cara o por teléfono, etc.),
- la *expresión oral* (a los que sólo les interesa el poder decir algo en público, impartir una conferencia, etc.),
- la *expresión escrita* (para los que su único interés es la redacción de ciertos tipos de documentos)
- y, aunque no aparezca en el *MCERL*, la *interacción escrita* (en el caso de los interesados en las TIC para poder participar en *chats*, foros, etc.).

Vistas así las cosas, el plurilingüismo estaría al alcance de toda la ciudadanía europea.

Desde una perspectiva más activa y en defensa de la diversidad, se trataría de que los estados promoviesen el estudio de las lenguas europeas en general o de grupos de lenguas afines (Ploquin, 2005). En el caso de, por ejemplo, España, Portugal, Francia, Bélgica, Italia y, muy pronto, Rumania se trataría de que los responsables de sus respectivos sistemas educativos se comprometiesen a poner en marcha el aprendizaje simultáneo de todas las lenguas románicas (castellano, catalán, portugués, gallego, italiano, rumano, francés y, tal vez, alguna otra). Cada ciudadano, desde su lengua materna, tendría un acceso más rápido y menos doloroso al resto de las lenguas que conforman el grupo románico. Acuerdos similares

servirían para los ciudadanos que tuviesen como lengua materna una de la familia germánica (las lenguas habladas en Alemania, Malta, Países Bajos, Irlanda, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido, Suecia y Dinamarca), de la familia eslava (las lenguas habladas en Polonia, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia y, muy pronto, Croacia y Bulgaria), la familia celta (el bretón, el irlandés, el galés y el gaélico escocés), la familia fino-úgrica (el finlandés, el lapón, el húngaro y el estonio) y la familia báltica (el letón y el lituano). Y, si existe la voluntad política, queda la articulación, dentro de estos acuerdos, de la presencia, en los sistemas educativos de todos los países de la UE, de lenguas oficiales y minoritarias aisladas (el griego y el euzkara) y de lenguas extracomunitarias con hablantes en muchos países de la UE (el árabe y el chino, por ejemplo). Acuerdos bilaterales, por ejemplo, entre el gobierno autonómico vasco y uno o más consorcios de lenguas afines podría ser la solución para el euzkara y, a través de convenios similares, para el griego y, también, para las familias celta, fino-úgrica y báltica. En el caso de las lenguas extracomunitarias, otros acuerdos servirían para empezar a llenar de contenidos la "Alianza de Civilizaciones" propuesta por el presidente del Gobierno español y apoyada por el secretario general de la ONU (Agencia EFE, 2005).

Existen ya propuestas concretas, por ejemplo, para aprender a leer en las lenguas románicas (Giudicetti *et al*, 2002). Este proyecto, denominado "EuroComRom" y basado en siete estrategias ("los 7 cedazos"), permite alcanzar, simultáneamente y a partir del estudio de la lengua materna del aprendiz, distintos niveles de dominio en la actividad de lectura y comprensión de textos escritos (la *comprensión lectora* del MCERL) en seis lenguas románicas (francés, catalán, español, italiano, portugués y rumano). Cada cedazo tiene su función: con el primero se tamiza el "*lessico internazionale*", con el segundo se extrae el "*lessico panromanzo*" común de la familia lingüística románica, con el tercero se buscan los parentescos léxicos por medio de la detección de las "*corrispondenze fonologiche*", con el cuarto se extraen las correspondencias entre las "*grafie e pronunce*", con el quinto se prepara un repertorio básico de las "*strutture sintattiche panromanze*", con el sexto se extraen los "*elementi morfosintattici*" de las palabras y con el séptimo se realiza la criba para elaborar la lista de los "*prefissi e suffissi*" que permita deducir el significado de las palabras compuestas. Proyectos similares se contemplan para las familias germánica y eslava, así como adaptaciones para aprendices cuya lengua materna no pertenece a la familia lingüística que quieren aprender.

Otra estrategia interesante es la del "plurilingüismo receptivo" (también conocida como "intercomprensión multilingüe") que, basada en la idea de Eco (1993) de que "*una Europa de poliglotti non è una Europa di persone che parlano molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro*", pone a los hablantes en igualdad de condiciones al permitir que cada uno se exprese en su lengua materna. Estudios empíricos (Vez y Martínez Piñeiro, 2002) demuestran que es más fácil y más rápido alcanzar un dominio de la comprensión oral que el de la producción oral y avalan, por lo tanto, una didáctica que capacite a las personas para "*comprender a lingua do seu interlocutor ainda que cadanseu se exprese na súa*" (González Piñeiro, 2003: 217).

Otras propuestas serían necesarias para abarcar distintas casuísticas que se puedan dar en la educación plurilingüe. Aquí, en mi opinión, existe un campo de investigación muy fértil para los que se quieran dedicar a la didáctica del plurilingüismo y de la interculturalidad.

### 3. CONCLUSIONES

Es el momento de tomar una decisión importante en cada uno de los 25 países miembros (pronto 28):

Los responsables de la política educativa deben entender que la hora de una educación plurilingüe ha llegado,

Los responsables de la formación y profesionalización docente del profesorado deben empezar a diseñar sus didácticas del plurilingüismo,

Los maestros y profesores a pie de obra deben empezar a construir al nuevo ciudadano europeo plurilingüe.

El Consejo de Europa, con sus actividades en pro de las lenguas (las distintas acciones de movilidad de estudiantes, publicaciones como el *MCERL*, la *Guía*, el *PEL*, etc.), debe impulsar una política lingüística paneuropea que incida decididamente en los sistemas educativos de los países miembros y que sirva para impulsar el “Espacio Europeo de Educación Plurilingüe” (EEEP), como ya se está haciendo con el “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). La *Guía* es un paso importante en esa dirección.

Por otro lado, la comunicación plurilingüe e intercultural -definida como la habilidad de comunicarse de forma verbal y no verbal con personas de otras culturas de tal manera que la recepción de mensajes no esté sujeta a interpretaciones y/o valoraciones erróneas- no implica necesariamente el fin de la didáctica del monolingüismo, puesto que siempre habrá individuos que, dentro de su plurilingüismo, aspiren a alcanzar la “perfección” en una o más de sus lenguas.

En cualquier caso, los sistemas educativos públicos deben apostar por el plurilingüismo integrador y, si los recursos económicos y el esfuerzo lo permiten, proporcionar ofertas de perfección lingüística en alguna lengua.

Esta didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, una vez que haya sido implantada en todos los países de UE, tendría como objetivos principales:

- (a) desarrollar comunidades de ciudadanos plurilingües,
- (b) promover la integración de las personas y lenguas extracomunitarias,
- (c) desarrollar la competencia comunicativa intercultural con el fin de erradicar las actitudes xenófobas y de formar en la comprensión del otro.

Estas son algunas de las consecuencias didácticas que, queramos o no, va a desencadenar la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad en cada uno de los países miembros de la UE.

### 3. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia EFE (2005) “Kofi Annan apoya la ‘alianza de civilizaciones’ que propone Zapatero”, *Última Hora Digital*, edición nº 2278, 16 de marzo. Disponible en: <http://www.ultimahora.es/segunda.dba?-1+3+311656>
- Beacco, J-C. y Byram, M. (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Main version, draft 1, Estrasburgo, Language Policy Division of the Council of Europe. Disponible en: [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/Languages/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/)
- Birdwhistell, R. L. (1970) *Kinesics and context: Essays on body motion communication*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Byram, M. (2003) “Politics and policies of, and in, language teaching”. En *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*, Luque Agulló, G. et al (eds.), Jaén, Universidad de Jaén y AESLA, 69-83.

- Cassen, B. (2005). "Un mundo políglota para escapar a la dictadura del inglés", *LE MONDE Diplomatique*, enero, 22-23.
- Eco, U. (1993) *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Giudicetti, G. P., Maeder, C.C.M., Klein, H. G. y Stegman, T. D. (2002) *EuroComRom-I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!*, Aquisgrán, Shaker Verlag.
- González Piñeiro, M. (2003) "¿Falando enténdense os pobos?: A diversidade lingüística na Unión Europea". En *A Unión Europea: Unha visión multidisciplinar*, X. Pardellas de Blas (coord.), Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 189-219.
- Hickson, M.L., Stacks, D.W. y Moore, N.J. (2004) *Nonverbal communication: Studies and applications*, Los Ángeles, Roxbury.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- LSA (Linguistic Society of America) (1997) "Resolution on the Oakland 'Ebonics' issue unanimously adopted at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America" (Chicago, Illinois, January 3, 1997). Disponible en: <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/ebonics.lsa.html>
- Madonik, B.G. (2001) *I hear what you say, but what are you telling me?: The strategic use of nonverbal communication in mediation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Moreno Cabrera, J.C. (2005) "Conocimiento y uso", *EL PAÍS*, 13 de marzo, 17.
- Pinto, R. (2002) "Ensayo de política lingüística europea", *El Viejo Topo*, 164, 58-60.
- Ploquin, F. (2005) "Aire de familia", *LE MONDE diplomatique*, enero, 23.
- Van Valin, Jr., R.D. (1999) *Linguistic diversity and theoretical assumptions*. Disponible en: <http://wings.buffalo.edu/linguistics/rrg>
- Vez, J. M. (2004) "La DLE: de hoy para mañana", *Porta Linguarum*, 1, 5-30.
- Vez, J. M. y González Piñeiro, M. (2004) "Intercultural competente and the European dimension". En *TEFL in primary education*, D. Madrid y N. McLaren (eds.), Granada, Universidad de Granada, 341-383.
- Vez, J. M. y Martínez Piñeiro, E. (eds.) (2002) *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras: Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, Santiago de Compostela, ICE-Servicio de Publicaciones de la USC.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## El perfil competencial del profesorado de LE en la educación primaria



Mar Viña Rouco  
E.U. Magisterio (Lugo)  
Universidad de Santiago  
marmar@lugo.usc.es

### INTRODUCCIÓN

La diplomatura de Magisterio será a partir del año 2007 un título de grado. La propuesta de la ANECA sugiere dos títulos de grado de maestro, uno de educación infantil y otro de educación primaria, en el que se contemplan cuatro itinerarios diferentes: Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas. Estos itinerarios, tal como indica el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero son simples créditos **optativos**, que cada universidad, en su oferta de plan de estudios, puede o no ofertar, de modo que las actuales especialidades como tales quedan eliminadas. Este título de grado pretende estar adaptado al Espacio Europeo de Educación superior y, por lo tanto, se han estudiado exhaustivamente las características de esta titulación en Europa y los perfiles y competencias profesionales entre otros aspectos.

### 1. EL LIBRO BLANCO

Después de realizar un amplio estudio con 44 universidades involucradas en el mismo el libro blanco recoge cinco perfiles agrupados en torno a dos titulaciones de grado:

1.- **Maestro de Educación Infantil:** es un docente de perfil generalista siguiendo el principio de globalización de la actividad docente en esta etapa (Preescolar 0 – 3 años y Educación Infantil 3 – 6 años).

2.- **Maestro de Educación Primaria:** es un docente con un perfil generalista, con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Educación Artística, Matemáticas, Lengua, Ciencias y Geografía e Historia y más perfil de especialización a través de la optatividad en una de las siguientes áreas del currículo oficial:

- 1) Educación Física (EF)
- 2) Lengua Extranjera (LE)
- 3) Educación Musical (EM)

#### 4) Necesidades Educativas Específicas (NEE)

#### **Se crearon dos comisiones de la Red ANECA Magisterio para elaborar un inventario de dos tipos de competencias específicas:**

- a) Comunes a todos los perfiles de Maestro y con el desempeño de la tarea docente en varios niveles educativos.
- b) Específicas de cada perfil de la Titulación de Maestro.

Nos concentraremos en el apartado b), Maestro en Educación Primaria con perfil de especialización en Lengua Extranjera. Los listados de competencias fueron elaborados por profesores universitarios que imparten materias relacionadas con algunas de las áreas del currículo. Las tablas presentan las competencias ordenadas por valoración de mayor a menor.

#### **Competencias Específicas de Lengua Extranjera (LE)**

<b>Competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos de Lengua Extranjera del currículo</b>
<b>Conocimientos disciplinares (Saber)</b>
Disponer de plena competencia comunicativa así como de un buen conocimiento lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-cultural de la lengua extranjera que se imparte.
Conocer las bases cognitivas y lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas primeras y consecutivas.
Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de LE, en los distintos niveles establecidos en el currículo.
Disponer de una competencia comunicativa suficiente, al menos en otra lengua de la UE (inglés, francés, alemán, italiano, etc.) o de otros países (árabe, ruso, chino, etc.)
<b>Competencias profesionales (saber hacer)</b>
Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
Seleccionar y diseñar material educativo procedente tanto de la literatura infantil en la lengua objeto como de los medios de prensa audio/visual y escrita.
Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita, prestando una atención especial al recurso a las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a distancia.
Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
Desarrollar progresivamente las competencias, tanto generales como lingüísticas y comunicativas de los alumnos, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de LE.
Ser capaz de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado, así como de seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase.
Aplicar diversos medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.
Usar técnicas de expresión corporal y de dramatización como recursos comunicativos.
Evaluar los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades, introduciendo estrategias

diferentes para cada nivel/tipología del alumnado y de las características del contexto educativo.
<b>Competencia académicas</b>
Colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos, incluidos los programas locales, autonómicos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado.
Conocer suficientemente la(s) cultura(s) y la lengua que enseña, así como sus principales manifestaciones.

## 2. CARENCIAS DEL LIBRO BLANCO

Dentro del perfil competencial conviene aclarar algunos términos:

**¿Qué entendemos por Competencia?** Conjunto de conocimientos, capacidades y destrezas relacionadas entre sí que posibilitan el desarrollo satisfactorio y optimizador de una tarea profesional.

**¿Qué entendemos por Conocimientos?** Dominio sobre la epistemología de la educación en cuanto conceptos, teorías y métodos (saberes teórico-prácticos) en los que se basará el análisis reflexivo de la práctica y el posterior desarrollo de capacidades.

**¿Qué entendemos por Capacidades?** Capacitación o potencial para llevar a la práctica (aplicar) los conocimientos adquiridos.

**¿Qué entendemos por destrezas?** Aplicación de las capacidades en el desempeño de tareas profesionales con un nivel de ejecución óptimo y en función del contexto y de los recursos disponibles.

En el libro blanco se mencionan dos grupos de competencias: **genéricas o comunes** a las 4 titulaciones (transversales, comunes transferibles a multitud de funciones y tareas docentes) y **específicas** de cada titulación: relacionadas directamente con la ocupación enseñanza en infantil, y en primaria con la enseñanza de la educación física, de la educación musical o de una lengua extranjera según la optatividad escogida por el alumno.

Dentro de las competencias específicas en la enseñanza de Lengua Extranjera vemos en la tabla anterior un primer grupo de competencias que corresponde a los conocimientos disciplinares (Saber). Sería interesante relacionar este grupo de competencias con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCERL) ya que según observamos en el Libro Blanco la primera competencia que aparece dentro de los *Conocimientos Disciplinares (Saber)* es “Disponer de *plena competencia comunicativa* [...] de la lengua extranjera que se imparte.” Esta definición no es transparente ni validable ya que no se nos dice qué entendemos por **plena competencia comunicativa** en un profesor de primaria, perfil de LE. Para que esto estuviese claro deberíamos hacer una descripción de dicha competencia siguiendo los niveles comunes de referencia que junto con sus descriptores competenciales aparecen inventariados en el MCERL. De este modo, ganaríamos en transparencia a nivel europeo y los títulos de grado serían fácilmente validables. Esta misma observación se aplica a la cuarta competencia dentro de los conocimientos disciplinares (saber) que dice textualmente: “Disponer de una **competencia comunicativa suficiente**, al menos en otra lengua de la U.E. [...]” Si tanto la *plena competencia comunicativa* como la *competencia comunicativa suficiente* no se describen exhaustivamente teniendo en cuenta los niveles comunes de referencia podría darse la paradoja de que para los graduados españoles la *plena competencia comunicativa*

equivaliese a un nivel B1 y para los graduados holandeses a un C1. Lo mismo se aplicaría a la *competencia comunicativa suficiente* en otra lengua extranjera.

Aplicando el MCERL se resolverían estos problemas no sólo con respecto a las futuras titulaciones de grado y postgrado sino que además dotaríamos de transparencia al proceso de elaboración del Suplemento al Título, que reflejaría de modo objetivo y coherente la formación adquirida por los estudiantes de grado y postgrado de los diversos países de la UE. Así, se facilitaría la movilidad académica y laboral.

El Suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement) es un modelo de información unificado para el titulado universitario que hace referencia a las competencias y capacidades profesionales adquiridas. El objetivo es incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones. El Suplemento Europeo al Título pretende ser un documento comprensivo, abierto a incorporar actualizadamente el aprendizaje a lo largo de la vida, configurando los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior. De modo que el Suplemento al Título de nuestros graduados en Educación Primaria, itinerario LE, debería dejar muy claro cuáles son las competencias y destrezas que éstos han adquirido. Los itinerarios formativos del título de grado, entre ellos el de Lengua Extranjera, deben aparecer reflejados en el Suplemento Europeo al Título y, tanto la extensión de dichos itinerarios como su capacidad formativa, deberían ser objeto de un sistema especial de acreditación por parte de las Administraciones Educativas.

Siguiendo el libro blanco observamos que dentro del apartado de conocimientos disciplinares en la especialidad de LE se menciona como competencia más valorada “disponer de *plena* competencia comunicativa.” Como ya hemos afirmado, esto resulta totalmente opaco y habría que aplicar los niveles comunes de referencia para que dicha competencia tenga el mismo nivel y por lo tanto el mismo significado en todos los países.

Mi trabajo en la EU de Formación del Profesorado y mi experiencia diaria en las aulas me permite afirmar que aproximadamente el 70% de mis alumnos de la titulación de maestro (LE) llegan a sus estudios universitarios con un nivel A2 y con suerte alcanzan al acabar sus estudios un B1. Un 5% son bilingües y por lo tanto ya poseen un C1 y en casos excepcionales un C2. Otro 10% tiene estancias en países de habla inglesa, así que llegan sin mayores problemas a un B2 o incluso en algún caso un C1 y otro 15% estudia o ha estudiado inglés en academias, escuelas de idiomas o institutos universitarios y puede llegar a un B2. También hay que considerar que muchos alumnos tienen competencias diferenciales en las cuatro destrezas, a veces, con diferencias notables. Todo esto tendría que estar reflejado en el Suplemento al Título si queremos ser transparentes y validables en Europa, ya que simplemente decir que un graduado tiene una competencia comunicativa plena es lo mismo que no decir nada.

En cuanto a la competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera se dice que basta con poseer “una competencia comunicativa *suficiente*”, ¿quiere esto decir que con un A2 ya es suficiente? ¿O se refiere a un B1? La ambigüedad es total.

### 3. LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Si analizamos históricamente cómo fueron surgiendo los niveles comunes de referencia inventariados en el MCERL, podríamos suponer que la *competencia comunicativa suficiente* en una segunda lengua extranjera y mencionada en el Libro Blanco puede equivaler en terminología actual a un A2 (usuario básico) o *Waystage*. Mientras que la *plena* competencia comunicativa, en nuestro país y atendiendo a la realidad representada en los

porcentajes anteriores podría corresponder al *Threshold*, es decir, el nivel B1 o incluso B2, que son los niveles de usuario independiente.

La primera edición de *Waystage: an intermediary objective below threshold level in a European unit/credit system of modern language learning by adults*, realizada por J.A. van Ek y L.G. Alexander con la colaboración de M.A Fitzpatrick, fue publicada por el Consejo de Europa en 1977 y reeditada en 1980 por Pergamon Press bajo los auspicios del Consejo de Europa con el título *Waystage English*. El objetivo competencial del nivel *Waystage* intentaba definir el mínimo equipaje lingüístico que el aprendiz necesita para desenvolverse comunicativamente en contactos temporales y en situaciones cotidianas con los hablantes nativos de una lengua extranjera. Este nivel es el objetivo de aprendizaje para aquellos interesados en adquirir una habilidad general y básica en una lengua extranjera. El nivel *Waystage* prepara y conduce de forma natural a los estudiantes que desean alcanzar el siguiente nivel: *Threshold*, equivalente al nivel B1 del MCERL. El paso de un nivel a otro se puede hacer de forma escalonada y suave gracias a que ambas especificaciones comparten el mismo modelo y contienen los mismos componentes, aunque mucho más reducidos y elementales en *Waystage*. Ambos niveles se describen teniendo en cuenta un núcleo común ("Common Core") formado por las funciones lingüísticas y las nociones generales. Todo esto junto a un inventario de nociones específicas. La terminología utilizada es la de Wilkins (1976). En las ediciones posteriores de 1990 tanto de *Waystage* como de *Threshold* el modelo anterior se enriquece al añadirse los siguientes componentes: análisis del discurso, el componente sociocultural, las estrategias compensatorias en la interacción, las destrezas comunicativas y el aprendizaje a lo largo de la vida.

De forma resumida y compacta podemos decir que el nivel *Waystage* permite a los alumnos utilizar la lengua extranjera para los siguientes propósitos:

I) Llevar a cabo ciertas transacciones:

1. preparativos (para viajes, buscar hospedaje, citas, actividades de tiempo libre etc.)
2. realizar compras
3. saber pedir comida y bebida

II) Dar y obtener información objetiva y expositiva:

1. información personal (nombre, dirección, lugar de origen, fecha de nacimiento, ocupación, etc.)
2. información impersonal (distintos lugares y cómo llegar a ellos, la hora del día, el tiempo, servicios, reglas y reglamentos acerca de los horarios de apertura, dónde y qué comer, etc.)

III) Establecer y mantener contacto profesional y social, particularmente:

1. conocer gente y saber presentarse, entablar amistad
2. hacer invitaciones y reaccionar a las mismas
3. proponer distintos tipos de acciones
4. intercambiar información, puntos de vista, sentimientos, deseos, siempre referidos a asuntos de interés común, particularmente los referidos a:
  - vida y circunstancias personales
  - condiciones de vida y medio ambiente
  - intereses y actividades ocupacionales
  - actividades de tiempo libre y vida social

En cuanto al nivel *Threshold*, la caracterización general del mismo es la siguiente:

- Los alumnos podrán utilizar la lengua extranjera en situaciones cotidianas incluyendo transacciones prácticas que requieren en la mayoría de los casos lenguaje predecible.
- Podrán utilizar adecuadamente la lengua en situaciones de interacción personal, pudiendo establecer y mantener contactos sociales satisfactorios incluso contactos comerciales y profesionales.
- Podrán utilizar la lengua efectivamente en situaciones de comunicación indirecta, que requieren la comprensión general del sentido de los textos escritos u orales.

Luego se procede a una descripción muy detallada de los objetivos generales, presentándose además una serie de especificaciones para el diseño curricular y de exámenes. En palabras de sus autores, Van Ek y Trim (1990), el nivel *Threshold* es una descripción de los objetivos de aprendizaje para que los alumnos puedan utilizar el inglés como LE de un modo *independiente* en situaciones cotidianas y que los autores califican de un modo general como nivel intermedio.

La misma falta de transparencia se podría aplicar a las siguientes competencias docentes específicas del perfil de LE mencionadas en el Libro Blanco:

- Disponer de un *buen conocimiento* lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-cultural de la lengua extranjera que se imparte.
- [...] lograr una *comunicación oral suficiente* en la nueva lengua por parte de todos los estudiantes [...]
- Conocer *suficientemente* la cultura y la lengua que enseña, así como sus principales manifestaciones.

Si seguimos manteniendo como hipótesis que lo que el Libro Blanco denomina *plena competencia comunicativa* de la lengua que se imparte podría corresponder al nivel *Threshold* y una *competencia comunicativa suficiente* en una segunda lengua extranjera podría corresponder al nivel *Waystage*, intentaremos especificar de acuerdo con estos niveles lo que podría considerarse un *buen conocimiento socio-cultural* de la lengua extranjera que se imparte. En estos niveles la competencia socio-cultural se define como “aquel aspecto de la habilidad comunicativa que se ocupa de las características específicas de la sociedad y su cultura, que se ponen de manifiesto en el comportamiento comunicativo de los miembros de dicha sociedad.” (Van Ek y Trim, 1990).

La competencia socio-cultural en estos niveles y con mayor profundidad en el nivel *Threshold* incluye los siguientes aspectos:

#### I) Convenciones Sociales

- No lingüísticas
- Lingüísticas

#### II) Rituales Sociales

- Rituales para hacer visitas
- Rituales relacionados con la comida y la bebida
- Rituales para aceptar y rehusar

#### III) Experiencias universales

- Vida cotidiana
- Condiciones de vida
- Relaciones interpersonales

- Valores y actitudes más importantes

En cuanto a *un buen conocimiento* fonético a nivel *Waystage* los alumnos deberán manejar receptivamente y productivamente los siguientes grupos tonales en oraciones simples:

- *Low falling*
- *High falling*
- *Low rising*
- *High rising*
- *Falling-Rising*

La *comunicación efectiva* dentro del nivel *Threshold* debe cumplir los siguientes criterios:

- Que como hablante el estudiante pueda hacerse entender con facilidad por un oyente nativo.
- Que como oyente el estudiante pueda entender la esencia de lo que le dice un hablante nativo sin tener que forzarlo a repetir o parafrasear constantemente.

#### 4. CONCLUSIÓN

Mi propósito era señalar algunas deficiencias del Libro Blanco de Magisterio en cuanto a las especificaciones del perfil competencial del maestro de lengua extranjera. Falta claridad y nivel de concreción. Vemos así, cómo con los ejemplos aportados enunciaríamos las competencias de un modo más concreto, claro, transparente y por lo tanto fácilmente validables en cualquier país de la Unión Europea.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- The Position of Foreign Languages in European Education Systems*. Belgium, Eurydice.
- Van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council of Europe.
- Van Ek, J.A (1977) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London, Longman.
- Van Ek, J.A y Alexander, L.G. (1977) *Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults*. Strasbourg, Council of Europe.
- Van Ek, J.A. y Trim, J.L.M (1990) *Waystage 1990*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wilkins, D.A (1976) *Notional Syllabuses*. London, O.U.P

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL ISSN 1576-7809

### La influencia del Marco en los currícula y en la docencia de las Escuelas Oficiales de Idiomas



Xosé Manuel Neira González  
EOI de Vigo  
xosemanuelneira@edu.xunta.es

#### INTRODUCCIÓN

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) y, de manera especial, de los *niveles comunes de referencia* que incluye, supone un cambio radical en la valoración de los títulos de las Escuelas Oficiales de Idiomas (a partir de aquí, EOI). El reconocimiento internacional de dichas certificaciones se veía lastrado por la falta de equivalencia con otras escalas reconocidas dentro y fuera de nuestro país por lo que la apreciación de los títulos por parte de los alumnos equivalía casi exclusivamente al mérito atribuido al hecho de conocer otra(s) lengua(s). La publicación de estos estándares abre la puerta a la utilización internacional de las acreditaciones obtenidas en las EOI.

Que sea posible no significa que lo sea de manera inmediata, ni que todo esté hecho; al contrario, el camino que queda por recorrer exigirá trabajo en común y reflexión. El principal propósito de este artículo es contribuir a alentar este proceso.

Para comprender mejor lo que a continuación se expondrá no está de más mencionar las normas jurídicas que amparan las transformaciones que se avecinan para estos centros. Efectivamente, la publicación de *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, que dedica el Título II a la enseñanza de idiomas, va a suponer un cambio radical en la visión política de la función asignada a estos centros a los que se les encomienda nuevas funciones y tareas; entre ellas cabe destacar la de certificar oficialmente el conocimiento de las lenguas extranjeras cursadas por los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional (artículo 51). Conviene, así mismo, hacer referencia al *RD 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002*, que afirma en su preámbulo que:

“La estructuración en tres niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (...) facilita la adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras.”

Esta referencia explícita a los seis niveles del *MCERL* señala el papel central que este documento va a jugar en el inmediato futuro. El consenso político que la enseñanza de

idiomas suscita no hace prever cambios en la nueva ley que prepara el actual gobierno y asegura un marco jurídico que viene a poner fin a una etapa de incertidumbre que convertía a las EOI en blanco de permanentes rumores acerca de su función en el sistema educativo español. Recordemos que, entre los rasgos definitorios de estos centros, se haya su propia existencia, hecho que su singularidad en el contexto europeo acentúa.

## 1. INFLUENCIA DEL *MCERL* EN LOS CURRÍCULA

El *RD 944/2003* establece en su artículo 4 la estructura de las enseñanzas de idiomas en los niveles básico, intermedio y avanzado y fija para cada uno de ellos dos cursos (seis en total, frente a los cinco de la actualidad) y una prueba al finalizar el segundo curso de cada uno de ellos. Si se decide adoptar los niveles de progreso recogidos en el *MCERL*, uno de los primeros trabajos consistirá en asignar un nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a cada curso, lo que permitirá conocer el nivel de cada uno de los tres certificados previstos. Al establecer la referencia conviene evitar dos peligros; a saber: el exceso de ambición, marcando objetivos poco realistas o, por el contrario, obstaculizar el progreso fijando metas demasiado cercanas al punto de partida. Todos conocemos experiencias relacionadas con una de estas posibilidades aunque creo que serán más numerosas las derivadas de la adopción de metas demasiado ambiciosas y poco realistas. De hecho, ya se han escuchado propuestas tendentes a trazar una correspondencia biunívoca entre curso y nivel (según esta propuesta, los alumnos alcanzarían el nivel C2 en el sexto curso).

Pero esta equivalencia no parece realista por no tener en cuenta el aumento de la complejidad que aparece a medida que se sube de nivel, mientras que los cursos prevén la misma cantidad de horas lectivas (120) con independencia de este hecho. El que los niveles y las escalas no sigan una medida lineal tiene su reflejo, por ejemplo, en el número estimado de palabras que necesitan los aprendices para poder superar, entre otros, los niveles A2, 850 vocablos; B1, 1500; B2, 4500, lo que supone unos 8000 valores semánticos. Para establecer una equivalencia consideramos conveniente:

- a) Adoptar los principios del *MCERL* y ver posteriormente los niveles que se pueden alcanzar (esta opción exige la toma en consideración y posterior decisión sobre una serie de puntos y verificar los resultados al final de cada curso académico).
- b) Confirmar posteriormente los niveles a partir del análisis de los resultados conseguidos por los alumnos mediante la administración de pruebas previamente referenciadas al *MCERL*, lo que requiere la capacidad de elaborar pruebas que respondan a las exigencias enumeradas en un manual publicado por el Consejo de Europa y cuya versión preliminar se puede consultar en su página Web para los idiomas inglés y francés.

Una vez establecidos los niveles, los profesores debemos ponernos de acuerdo sobre el material lingüístico que corresponde a cada nivel y que, como una porción de un inventario más amplio, conviene enseñar y aprender en cada nivel. En este proceso habrá que fijar los ámbitos en función de los objetivos marcados: no necesariamente tienen que figurar los cuatro previstos en el *MCERL* (*personal, público, educativo y profesional*); estos pueden ser completados con otros y, en ambos casos, ser tratados con diferente profundidad. Contaremos con la ayuda de referenciales publicados por instituciones y organismos europeos que deben permitir adaptaciones en función de las necesidades y las expectativas de los usuarios y las formas de enseñar (elección metodológica). Estos inventarios serán establecidos por idiomas, niveles y competencias a partir de las definiciones de competencia del *MCERL*, definiciones previstas para las lenguas en general y no para una en concreto. Los nuevos currícula deben tener en cuenta estos documentos y, éstos, para ser aceptados, deben permitir los cambios que el tiempo y el uso aconsejen.

## 2. LAS CERTIFICACIONES

La adopción de los niveles del *MCERL* permitirá ofrecer una información detallada de las competencias exigidas en los currículos a los alumnos, información que estaría disponible en cualquier fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente en el momento de entregar las certificaciones de los diplomas previstos al finalizar el nivel básico, intermedio y avanzado: una herramienta valiosa para superar las limitaciones ofrecidas por las notas tradicionales. Avanzamos una posible representación de los niveles representativos de progreso para la competencia plurilingüe:

*Nivel 1. Certificación sumaria y única:* Resume la información de las categorías subyacentes y supone una evaluación general del dominio de la lengua. Ejemplo de representación gráfica:

Lengua 1:	Italiano	Lengua 2:	Francés	Lengua 3:	Inglés
Nivel:	B1	Nivel:	A1	Nivel:	A2

*Nivel 2. Presentación en perfil para un desarrollo irregular de destrezas:* Las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada. Representación gráfica:

Lengua: Italiano							
<b>Destrezas</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	
<i>Comprensión auditiva</i>							
<i>Expresión oral</i>							
<i>Interacción oral</i>							
<i>Comprensión escrita</i>							

*Nivel 3. Presentación en perfil con escalas de subcategorías por destrezas, estrategias y/o por competencias comunicativas:* Estas escalas proporcionan una mayor flexibilidad aunque no todos los alumnos necesitarán obligatoriamente utilizar todas las capacidades descritas.

Supongamos una representación más minuciosa para la competencia parcial en una de las destrezas, en este caso para la *comprensión auditiva*. Se prevén en el *MCERL* las siguientes sub-escalas para la *comprensión auditiva*:

- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.

Representación gráfica:

<b>Subcategorías de la comprensión auditiva</b>	<b>AA</b>	<b>AA</b>	<b>BB</b>	<b>BB</b>	<b>CC</b>	<b>CC</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<i>Comprender conversaciones entre hablantes nativos</i>						
<i>Escuchar conferencias y presentaciones</i>						

<i>Escuchar avisos e instrucciones</i>						
<i>Escuchar retransmisiones y material grabado</i>						

Con el mismo procedimiento se podría dar información complementaria sobre las demás destrezas, sobre las estrategias y sobre las competencias comunicativas. Lo ideal es disponer de medios informáticos: con un formato de hipertexto y activando los campos adecuados el usuario podría acceder al tipo y a la cantidad de información en función de sus necesidades.

La noción de competencia parcial que subyace en las representaciones anteriores puede ser empleada para un mismo aprendiz en distintos momentos o para distintas lenguas en un momento determinado y respalda la conveniencia de disponer de currículos flexibles: el estudio de una tercera lengua extranjera, por ejemplo, puede aconsejar variaciones (es posible que interese ceñirse a la *recepción*) con respecto al currículo seguido para el estudio de la primera lengua para la cual puede ser conveniente evaluar las cuatro actividades de la lengua. Este proceder respaldaría además el plurilingüismo, una de las metas del *MCERL*.

### 3. ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA PLURICULTURAL

Nos preguntamos si las EOI deben ocuparse, en la medida que se estime adecuada, de enseñar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un elemento y, en consecuencia, ofrecer algún tipo de certificación o información. El *MCERL* resalta su importancia en coherencia con su preocupación por dar respuesta a cuestiones que van más allá de las meramente lingüísticas y que se adentran en el terreno social y político; nos referimos a su preocupación por fomentar la ciudadanía democrática, mediante la construcción de personalidades conscientes e independientes, responsables y participativas, por la lucha contra la marginación fomentando la comunicación y la comprensión y propiciando el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos: el hecho de vivir en una Europa donde conviven no sólo muchas lenguas sino también muchas culturas debe estimularnos para prestar atención igualmente a la competencia pluricultural. *¿Están las EOI en condiciones de contribuir a alcanzar estos loables objetivos?*

La decisión recae inicialmente en las autoridades educativas: el comienzo de la elaboración de los currícula para la nueva estructura prevista en la LOCE brinda la primera oportunidad.

Es preciso recordar que los perfiles representativos de la competencia plurilingüe no han de coincidir necesariamente con los de la competencia pluricultural, el desequilibrio es normal: un buen nivel de una lengua es compatible con un conocimiento pobre de la cultura correspondiente. Por el momento, carecemos de escalas para medir este tipo de competencia. *¿Se podrían elaborar? ¿Quién podría hacerlo? ¿Se puede rentabilizar la noción de categoría, como lo hace el MCERL en los capítulos IV y V, y establecer las que se considerasen pertinentes para la descripción de la competencia cultural?* En todo caso, no parece imprescindible una descripción tan minuciosa, podría bastar con el establecimiento de tres niveles correspondientes a un conocimiento básico, medio y alto.

### 4. OFERTA EDUCATIVA

Según el apartado 6.1.4.1 del *MCERL*, los objetivos de enseñanza y aprendizaje pueden concebirse:

- *Opción a)* En función de las **competencias generales** del alumno, de forma que los objetivos tienen relación con el conocimiento declarativo (saber), las destrezas

y habilidades (saber hacer), los rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (saber ser) y con la capacidad de aprender (saber aprender), o más en concreto, con una u otra de estas dimensiones.

- *Opción b)* En función de la extensión y la diversificación de la **competencia comunicativa** de la lengua, de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el pragmático, con el sociolingüístico, o con todos ellos a la vez.
- *Opción c)* En función de la mejor actuación en una o más **actividades de la lengua**, de forma que los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.
- *Opción d)* En función de una operación funcional óptima en un **ámbito** dado, de forma que los objetivos tienen relación con el ámbito público, el profesional, el educativo o el personal.
- *Opción e)* En función del enriquecimiento o diversificación de **estrategias** o en función del cumplimiento de **tareas**, de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

Una vez vistos los posibles objetivos de enseñanza y aprendizaje nos proponemos describir, a modo de inventario, la oferta educativa actual de las EOI; como esta oferta educativa varía de una Comunidad Autónoma a otra, analizaremos este aspecto en las EOI de la Comunidad de Galicia. La visión del centro como lugar en el que el conocimiento se intercambia entre todos los que lo frecuentan, aconseja incluir las modalidades de enseñanza y formación que se ofertan no sólo al alumnado sino también al profesorado (el personal laboral puede convertirse en alumno y acceder a la oferta correspondiente, aunque no sea en el centro en el que realiza sus funciones). Esta oferta puede incluir las siguientes modalidades:

- *Clases a distancia* para alumnos presenciales (sólo ofertada en la actualidad para Inglés), o para los de secundaria que cursan el actual primer ciclo de las EOI en sus institutos.
- *Talleres*, entendidos como clases complementarias de asistencia voluntaria para el alumnado.
- *Cursos de formación, especialización y actualización*, dirigidos a alumnos con un objetivo específico.
- Actividades complementarias y extraescolares.
- Clases de los lectores.
- Actividades previstas en el programa anual de formación del profesorado, elaborado por el Centro de Formación y Recursos (CEFORE) correspondiente.

Asignemos ahora a cada una de las modalidades de la oferta educativa de las EOI un objetivo (una opción) del *MCERL*, con la intención de conseguir la mejor adecuación y rentabilidad desde una visión holística del centro.

#### 1.- Clases:

Los objetivos pueden fijarse en función:

1.1. *De la extensión y de la diversificación de la competencia comunicativa* de la lengua, de forma que tengan relación con el *componente lingüístico*, con el *pragmático* o con el *sociolingüístico* (opción *b*).

1.2. *De la mejor actuación en una o más actividades de lengua*, de forma que los objetivos tengan relación con la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*, sin que ello implique una polarización total en función de uno o más de estos aspectos (opción c).

## 2.- Talleres:

La normativa gallega toma partido por las destrezas tradicionales, es decir, por la *comprensión y la expresión oral y escrita* y parece una apuesta razonable si, además, se tiene en cuenta la *interacción* y la *mediación* (opción c) por su probable interés por parte del alumnado. Así mismo, los talleres pueden resultar útiles para alumnos que asistiendo a clases de una lengua quieran desarrollar únicamente destrezas pasivas en una segunda o tercera lengua.

## 3.- Cursos de formación, especialización y actualización:

Corresponden a los “cursos especializados” en la nomenclatura habitual y entendemos que sus objetivos deben ser fijados *en función de una operación funcional óptima en un ámbito dado* (opción d). La oferta se estructuraría inicialmente en torno a los ámbitos *público, personal, profesional o educativo*, posiblemente con mayor peso de estos dos últimos, pero nada impide que cada centro incluya otros ámbitos en función de su contexto.

## 4.- Actividades complementarias y extraescolares:

Esta modalidad puede aceptar diferentes objetivos porque también es la que presenta una mayor diversidad. Para la Comunidad Autónoma gallega cabe distinguir entre los objetivos previsibles para las lenguas de la península (gallego, español y portugués) y para las otras lenguas.

4.1. Un objetivo posible para las primeras es el de *aumentar las competencias generales del alumno* (opción a), de forma que los objetivos tengan relación con el *conocimiento declarativo* (saber), los *rasgos de personalidad*, las actitudes hacia la cultura del país cuyo idioma se estudia, para que desarrolle su personalidad, aumente su conciencia sobre lo que es diferente. Esto es posible, sobre todo, a través de visitas, excursiones o viajes organizados.

4.2. Para los otros idiomas, estas actividades se traducen frecuentemente, dadas las distancias, en conferencias, teatro, sesiones de cuentacuentos, actuaciones para las que se pueden fijar objetivos relacionados con *actividades de lengua específicas* (opción c), entre las que destaca la *comprensión oral*. Ello no quiere decir que no puedan preverse otros objetivos, entre ellos los previstos en el apartado 4.1., pero estos, por su coste, es previsible que lleguen a un menor número de alumnos.

## 5.- Clases de los lectores:

Las clases de los lectores están orientadas preferentemente a la consecución de una mejora en la práctica oral de la lengua, es decir, en la *producción* y en la *interacción oral*, objetivos que deben mantenerse. La presencia de un miembro de la comunidad cuya lengua se estudia permite, además, aumentar el nivel de los conocimientos generales.

## 6.- Formación del profesorado:

Podemos distinguir entre los cursos externos y los que se pueden organizar desde el centro. En uno o en otro caso, estos cursos deben estar en función de las opciones elegidas para cada una de las modalidades que acabamos de analizar y, de manera especial, en función de la opción elegida para las clases, por ser esta la modalidad que más repercusión va a tener en los alumnos y la que va a marcar la *filosofía* del centro.

### 7.- Programas de Inmersión Lingüística:

Como responsable, en el momento de desarrollo de este programa, de la dirección de una EOI en Galicia, en colaboración con los demás miembros del equipo directivo, completamos esta oferta con la puesta en marcha de *Programas de Inmersión Lingüística* para los idiomas que formaban parte de la oferta oficial del centro. Un breve resumen de su funcionamiento bastará para los propósitos que aquí nos interesan. El centro contrató a tres profesores nativos por idioma para trabajar con un máximo de quince alumnos con un nivel homogéneo de lengua. La filosofía del programa exigía el uso exclusivo de la lengua meta durante el tiempo previsto (entre las 10 y las 18 horas) en el centro o fuera del mismo (el grupo de portugués se desplazó a la ciudad de Oporto). La participación era voluntaria y gratuita para el alumnado. Estos programas estaban orientados a mejorar la *interacción*, una de las *actividades específicas de la lengua* (opción c).

### 5. Propuesta de itinerario curricular para las clases

Una vez descrita la oferta con la atribución a cada modalidad de enseñanza de sus objetivos nos proponemos ahora trazar un itinerario con las variaciones que el avance en los cursos puede introducir. En esta propuesta contemplamos ya los seis cursos de la nueva estructura. Antes es preciso hacer unas consideraciones previas:

- En aras de la brevedad, el estudio se centra en la planificación de las clases por constituir la *oferta base* sobre cuyo aprovechamiento se otorgan los títulos oficiales. No incluimos las demás modalidades de la oferta (que son complementarias y voluntarias para el alumnado) aunque, y en su momento, deberían ser merecedoras de atención porque: (i) completan el currículo impartido en las clases y mantienen la oferta actual pero organizada según lo establecido en el capítulo 6 del *MCERL*, y (ii) contribuyen al establecimiento de *perfiles parciales* y respaldan la posibilidad de otorgar calificaciones acordes con cada perfil.
- La propuesta se realiza para el aprendizaje de la primera lengua extranjera o segunda. Al estudio de una segunda, tercera o más lenguas podría convenir cambios en el itinerario aquí propuesto. Nos preguntamos si será factible ofertar itinerarios curriculares alternativos para estos aprendices.
- No se especifica el grado de profundidad en que deben ser presentados y adquiridos los distintos componentes y subcomponentes; es decir, la inclusión de la *competencia léxica*, por ejemplo, no irá acompañada del número de vocablos cuyo dominio se pretende conseguir.

La propuesta consiste en fijar los objetivos de forma que tengan relación con la *comprensión, la expresión, la interacción o la mediación* (se tiene en cuenta el hecho de que la competencia comunicativa del aprendiz se pone en marcha en la realización de actividades de la lengua). Esta organización permite la inclusión, en un segundo momento, del estudio de los *componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático*. No se trata de excluir ninguna de estas opciones; al contrario, se propone su integración de manera que, si bien los objetivos se fijan siguiendo la primera opción, su consecución necesitará del tratamiento de los componentes y subcomponentes de la *competencia comunicativa*, tratamiento que adquirirá más relevancia a medida que se suba de nivel.

Reproducimos, a continuación, la estructura de la propuesta para cada nivel:

### Nivel básico

	Cursos primero y segundo
<b>Opción c)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva y escrita</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Interacción oral</li> </ul>

<b>Opción b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.</li> </ul> </li> <li>• Competencia sociolingüística*: <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcadores lingüísticos de relaciones sociales y normas de cortesía.</li> </ul> </li> <li>• Competencias pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• discursiva y funcional (microfunciones y esquemas de interacción)</li> </ul> </li> </ul>
------------------	--

\*En este nivel el trabajo se debe hacer, básicamente, en una lengua estándar.

### Nivel intermedio

	Cursos primero y segundo
<b>Opción c)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva y escrita</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Interacción oral y escrita</li> </ul>

<b>Opción b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.</li> <li>• Competencias sociolingüísticas: marcadores lingüísticos de relaciones sociales y normas de cortesía.</li> <li>• Competencias pragmáticas: discursiva y funcional (microfunciones, algunas macrofunciones y esquemas de interacción)</li> </ul>
------------------	--

### Nivel superior

	Cursos primero y segundo
<b>Opción c)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva y escrita</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Interacción oral y escrita</li> </ul>

<b>Opción b)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.</li> <li>• Competencias sociolingüísticas: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y registro.</li> <li>• Competencias pragmáticas: discursiva y funcional (microfunciones, algunas macrofunciones y esquemas de interacción)</li> </ul>
------------------	--

## 6. POR UNA OFERTA EDUCATIVA DIFERENTE

La asunción de los niveles del MCERL y del concepto de *competencia parcial*, según se define en el propio documento, puede provocar cambios en la oferta de cursos y en los horarios de los profesores.

Hasta el presente, los alumnos se inscribían en 1º, 2º, 3º, 4º o 5º (con la nueva estructura, habrá que añadir 6º).

*¿Debemos seguir presentando la oferta académica por cursos o, una vez conocidas las equivalencias con los niveles del Marco, ofrecer directamente a los alumnos la posibilidad de inscribirse en A1, A2, ...?*

Más aún, *¿podemos articular la oferta en base a las “destrezas” (utilizamos este término por ser de uso frecuente para lo que en el MCERL se define como actividades de la lengua específicas) de manera que los aprendices pudiesen elegir, para el nivel B1, por ejemplo, la expresión oral o la interacción?*

Si cada curso va a equivaler a un nivel de los seis previstos en el MCERL, *¿qué inconveniente hay en identificar los cursos por sus niveles correspondientes?*

Las futuras equivalencias pueden exigir más horas de las previstas en la actualidad en un curso académico para adquirir el grado de dominio lingüístico del nivel que se trate, sea un “nivel de criterio” o “de signo más”. Veamos con detalle el escenario que se dibuja. Un alumno de primero tendría la posibilidad de matricularse en el nivel A1 o en determinadas destrezas del mencionado nivel: puede que desee concentrar sus esfuerzos en la *comprensión auditiva* de la lengua meta o en la *expresión oral*, o en ambas, bien porque encuentre especiales dificultades en su dominio, por motivos laborales, o por otros motivos. Lo que no excluye el trabajo en otras destrezas en función del tiempo disponible y de sus motivaciones. Cuando crea que está preparado decidirá presentarse a las pruebas correspondientes, organizadas por destrezas y, dependiendo de los resultados, tomará la decisión de reforzar lo preparado o de aventurarse por nuevos caminos.

Esta situación ofrece al profesorado la posibilidad de especializarse en niveles y en destrezas. En este momento, con las 18 horas lectivas mínimas por semana, el profesorado sin reducción de la Comunidad de Galicia atiende a tres grupos (que reciben una formación global de la lengua), a razón de cinco horas semanales cada uno, y las tres horas restantes las dedica a los talleres, como ya hemos visto. Con la nueva situación, y manteniendo la duración de la jornada lectiva, se podrían ofrecer once clases de hora y media por semana para trabajar destrezas determinadas. El inconveniente puede proceder de la mayor dedicación temporal exigida al alumnado que quiere alcanzar determinado nivel matriculándose en una o en varias destrezas por curso. Para paliar este problema se podría elaborar una oferta combinando:

- Cursos en los que se trabajan las destrezas de forma integrada (como en la actualidad) con la oferta de cursos por destrezas separadas.
- Cursos por destrezas combinadas, distinguiendo las destrezas pasivas de las activas, las destrezas orales de las escritas, etc., u otras combinaciones, como por ejemplo, *producción e interacción oral, la mediación oral y escrita, etc.*

## 7. CONCLUSIÓN

La ventaja que supondría una oferta tan variada, en la que cada alumno decide su itinerario y el momento en que se presenta a las pruebas, merece, a nuestro juicio, cuando menos reflexión por parte de la comunidad educativa, comenzando por la Administración. La propuesta esbozada más arriba es un camino para alimentar esta reflexión, reflexión que se convertirá en la actividad mental imprescindible para recorrer este camino apasionante, sin perder de vista la finalidad de presentar la oferta que mejor servicio ofrezca a la sociedad y a sus ciudadanos.

Sin embargo, la oferta actual de las EOI es global y uniforme: supone que todos los alumnos están interesados en el dominio de todos los componentes y subcomponentes y que el uso de una lengua requiere de todos ellos y en igual medida. La falta de flexibilización impide una oferta más variada de cursos tanto en lo que se refiere al contenido como a la temporalización. Los capítulos 4 y 5 del *MCERL* presentan un esquema detallado de las categorías para la descripción del uso de la lengua y de su usuario a modo de repertorio al que podemos recurrir para describir y evaluar los componentes más adecuados en función de las circunstancias.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas



Fátima García Doval  
CEE Rexional de Xordos  
Santiago de Compostela  
fmgdoval@edu.xunta.es

### INTRODUCCIÓN

El uso de portafolios como herramientas de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje goza de una tradición mucho más extensa y prolífica en entornos anglosajones, especialmente en los Estados Unidos. En Europa los ejemplos son más escasos y se circunscriben, principalmente, al Reino Unido. La bibliografía no es abundante y se trata de un tema que todavía está despertando, pero que cada día llama la atención de un número mayor de profesionales. Por ejemplo, en la BUSC (Biblioteca de la Universidad de Santiago de Compostela) contamos con once publicaciones relacionadas con los portafolios en Educación, de las cuales solo una está en castellano.

El propio término suscita muchas dudas *¿es portafolio o portafolios, el nombre correcto?* Según la RAE ambos son correctos:

#### **portafolio o portafolios.**

(Del fr. *portefeuille*).

1. m. Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.

Tampoco parece haber un consenso con respecto a qué herramienta o recurso define el término, pues es muy común pensar en el portafolio como en una colección de trabajos (generalmente comentados) excepcionalmente buenos o relevantes en la trayectoria de una persona. Esta idea proviene de los orígenes de la idea de portafolio, en concreto en el mundo de las artes plásticas. Los portafolios, en este contexto sirven para mostrar las habilidades de un artista, habilidades que no se muestran simplemente a través de un CV. El futuro contratador quiere, necesita, ver qué es capaz de hacer el fotógrafo o dibujante que está a punto de contratar; necesita también comprobar si su estilo, su línea de trabajo y su enfoque, son los adecuados para el trabajo que se propone. Por tanto, los portafolios nacen como presentación de resultados, orientados no al proceso, sino al *producto*.

El mundo de las finanzas, siempre inquietas buscadoras de nuevas soluciones en un mundo tan agresivo, impredecible y mutable como el de las inversiones bursátiles, vio en el uso de

portafolios un buen modo de monitorizar las evoluciones de inversores e inversiones. La educación ha tomado ambas ideas, la que refleja el producto, pero también la que monitoriza el proceso y ha dado lugar a lo que denominamos *portafolios educativos*.

Los portafolios han adquirido en los últimos tiempos una gran relevancia. Buena parte de este impulso se debe a la red y a la utilización de portafolios electrónicos ya que reducen, en buena medida, el engorroso trabajo de archivar, clasificar, ordenar y reordenar los materiales acumulados. Es en la red donde se aprecia la desigual distribución del interés y uso de portafolios. Si nos remitimos a la *Wikipedia* (el proyecto *wiki* más desarrollado y con mayor difusión) nos encontramos que el término portafolio tiene entrada en inglés y alemán, en francés el término nos redirecciona a la página de finanzas; y no aporta ninguna información en español, portugués o italiano, por ejemplo.

En resumen, podemos decir que no hay un consenso absoluto acerca de qué es y qué no es un portafolio. En el presente trabajo trataremos de dilucidar qué entendemos por portafolio y por portafolio electrónico. Seguidamente haremos un análisis de las posibles consecuencias de su uso en el aprendizaje de lenguas.

## 1. PORTAFOLIOS EDUCATIVOS

Si nos remitimos a la definición de portafolio en educación, la *Wikipedia* en inglés (la más completa) nos dice:

“En educación, portafolio se refiere a una colección personal de información que describe o documenta los logros y aprendizajes de una persona. Hay una gran variedad de portafolios que van desde los diarios de aprendizaje hasta amplias recopilaciones de muestras de logros. Los portafolios se usan para muy diferentes propósitos, como son la acreditación de experiencia previa, búsqueda de trabajo, desarrollo profesional, certificación de competencias.

Diez millones de personas han usado ya algún tipo de portafolio. Sólo en el Reino Unido, más de 4 millones de personas han obtenido una cualificación (NVQ) a través de la acreditación de aprendizajes previos o acreditación de experiencia laboral, y la mayoría han elaborado un portafolio para recopilar las evidencias requeridas para la obtención del mencionado certificado.

La reciente explosión de conocimientos, informaciones y tecnologías de aprendizaje ha llevado al desarrollo de portafolios digitales o portafolios electrónicos, comúnmente denominados ePortafolios” (la traducción es propia).

Para Bullock y Hawk (2000) lo que define un portafolio son cuatro componentes básicos:

- Tienen unos objetivos determinados.
- Se desarrollan para una audiencia en particular.
- Contienen trabajos realizados, comúnmente conocidos como evidencias.
- Incluyen reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

Los mismos autores definen, asimismo, tres tipos de portafolios. Todos ellos reúnen los componentes citados:

- *Process Portfolio*: Portafolio de procesos, que plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados. Se pone el acento en el cómo más que en el propio resultado.
- *Product Portfolio*: Portafolio de productos, que analiza los resultados de una acción o acciones. Las evidencias incluyen tanto resultados positivos como negativos y se busca un

análisis global de cara a la determinación del grado de consecución de unos objetivos antes que la simple presentación de resultados plenamente exitosos.

- *Showcase Portfolio*: Portafolio de muestras. Es un escaparate en el que se recogen los mejores resultados de un proceso. Su objetivo suele ser de “marketing” personal. Es el tipo de portafolio que utilizan los artistas.

Llevado al mundo de la educación, podemos ver que esta clasificación abarca sobradamente los diferentes tipos de portafolios que se utilizan en el ámbito educativo, aunque lamentablemente menudean los ejemplos de uso de *portafolios escaparate* antes que el uso de *portafolios de proceso*. También es muy común la clasificación de los portafolios como instrumentos o herramientas de evaluación. En este marco, en el mejor de los casos, se presenta como un instrumento que facilita la evaluación del proceso pero sigue presentándose a aprendices y profesores como una herramienta de evaluación y no una herramienta de desarrollo personal y profesional.

## 2. LOS PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS: QUÉ SON Y CÓMO SE UTILIZAN

Los portafolios electrónicos reciben multitud de denominaciones, particularmente en la red: *ePortafolio*, *e-Portafolio*, *web-Folio*, *e-Folio*... La mayor parte de las referencias están en inglés y las pocas que aparecen en español son fundamentalmente iberoamericanas (Perú, México, etc.). Se echa en falta una clarificación de términos y unificación de discurso por parte de los profesionales. Es importante saber de qué hablamos cuando hablamos de portafolios electrónico o de portafolios multimedia. Volviendo a las definiciones aportadas por la *Wikipedia* (la traducción es propia):

“En el contexto de la educación y el aprendizaje, un ePortafolio es un portafolio basado en los medios y servicios electrónicos. Consiste en un registro digital personal que contiene informaciones tales como el perfil personal y la relación de logros (...).

Lo que marca la diferencia entre el ePortafolio y el portafolio tradicional es el incremento considerable en el número y calidad de los servicios que aportan al individuo y la comunidad. Para hacer estos servicios ampliamente accesibles, los ePortafolios deben cumplir una serie de estándares de interoperabilidad.

Hoy en día los ePortafolios se usan mucho en:

- El sector académico, especialmente en los EEUU
- Formación de profesores: EEUU, Escandinavia, Reino Unido
- Educación médica y desarrollo profesional: Canadá, Reino Unido, los Países Bajos”

En relación a la definición aportada por la *Wikipedia* en la versión inglesa, cabe destacar la revisión breve, pero muy completa, del uso de portafolios electrónicos en el mundo.

En palabras de Cully (2001):

“El portafolio electrónico incorpora la tecnología actual al proceso de evaluación. El portafolio ya no está limitado a la secuenciación lineal; es posible el empleo de capacidades no lineales debidas a los avances en la tecnología. El portafolio electrónico ayuda a condensar el material en formatos que son mucho más manejables como: CD-ROM, diskettes, sitios web, etc. Si los portafolios se encuentran en formato electrónico se posibilita una actualización y gestión del material mucho más sencilla. Los portafolios convencionales suelen materializarse en forma de archivadores y carpetas, y por lo tanto requiriendo copias en papel y otros formatos rígidos como parte del proceso de actualización. El portafolio electrónico elimina la necesidad de dichas copias, se accede a toda la información a

través de la pantalla del ordenador” (la traducción es propia).

Powers, Thomson y Buckner (2000) consideran el surgimiento de los portafolios electrónicos como uno de los desarrollos más fascinantes en el desarrollo de los portafolios:

“Un portafolio electrónico contiene esencialmente el mismo material que pondríamos en un portafolio tradicional. Estos materiales, sin embargo, son capturados, organizados, guardados y presentados electrónicamente. El portafolio electrónico contiene habitualmente fotografías digitales, imágenes escaneadas, archivos de texto, audio, video y combinaciones de estos formatos. El portafolio electrónico puede ser guardado en un CD, en un disco de gran capacidad (como una unidad Zip o Jaz) y/o el disco duro del ordenador. Los elementos dispuestos en el portafolio electrónico pueden ser enlazados a otros elementos del portafolio o a ventanas que se abren para mostrar reflexiones, interpretaciones o detalles adicionales. Los portafolios electrónicos pueden ser creados usando gran variedad de software. Estos programas ofrecen un formato predeterminado en el que acumular el material. Los diseñadores de portafolios más audaces pueden usar software de autor para crear sus propios diseños de formato” (la traducción es propia).

De todo lo visto hasta ahora podemos deducir claramente qué *no* es un portafolio electrónico. Una versión en PDF de un portafolio de papel y lápiz no es más que eso, una copia digital (como si de una fotocopia se tratase) de un portafolio tradicional.

Excluido por lo tanto el elemento de soporte, se puede concluir que un portafolio será electrónico *no* debido al formato de intercambio de la información (dado que un ePortafolio puede incluir archivos PDF) sino debido al uso interactivo del mismo. Por lo tanto un portafolio electrónico debe tener un marcado componente de interactividad que permita usos y aplicaciones muy difíciles o prácticamente imposibles en un portafolio de papel y lápiz. Tradicionalmente, como hemos visto, los portafolios se han empleado en la presentación de productos antes que en la ilustración de procesos. Los tiempos que corren imponen una formación constantemente actualizada y cambiante que permita a los sujetos adaptarse a las demandas de un mundo que avanza a velocidades que superan con mucho los sistemas tradicionales de formación.

En este contexto, los portafolios se perfilan como poderosos marcos de aprendizaje que permiten encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje canalizando actuaciones y reflejando aproximaciones, procesos y productos; acompañando y plasmando un viaje personal (y posiblemente también social) de desarrollo.

Los portafolios electrónicos no pueden quedarse en una versión digital de sus compañeros de lápiz y papel, tal y como muchos autores sugieren. Deben ir más allá de una mera función recopilatoria y asumir funciones de gestión del aprendizaje. La tecnología disponible nos permite desde ya mismo ampliar horizontes y combinar en una misma herramienta diferentes aplicaciones de modo que un mismo paquete permita, entre otros:

- contener información relevante (datos personales, perfiles del aprendiz y del tutor, mentores, etc.) acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje o autoaprendizaje;
- almacenar trabajos producidos, borradores, intentos fallidos, etc.;
- añadir reflexiones y comentarios a los trabajos almacenados;
- declarar objetivos, metodologías y calendarios de actuación; y controlar el desarrollo de los mismos;
- almacenar y gestionar los materiales educativos básicos o de referencia;
- almacenar y gestionar otros recursos de interés conseguidos por los aprendices, por sus tutores/mentores o por otros compañeros con intereses similares;
- visualizar de modo gráfico y claro los procesos y actividades llevadas a cabo, con apoyo de la inteligencia artificial que permitan *aprender a aprender* de lo ya hecho;

- almacenar historiales completos que permitan la trazabilidad de los productos finales;
- gestionar procesos de tutorización compartida;
- aprender en entornos sociales virtuales;
- extraer información actualizada, cuando esta se necesite, en base a diferentes formularios adaptados a las demandas de la situación; y en diferentes formatos (PDF, HTML, etc.);
- facilitar la transparencia y la estandarización de modelos mediante formularios consensuados.

En cuanto al uso que de una herramienta tan completa puede hacerse, tan sólo cabe decir que únicamente el tiempo y un uso amplio y generalizado, podrán aportarnos un repertorio completo de uso. Sin embargo, hay algunas consideraciones importantes con respecto a su utilización:

- El aprendizaje de lenguas no se circunscribe a unos cuantos años de nuestra vida, ni siquiera a una época o épocas vitales. Debe ser un proceso que abarque la totalidad de la vida de la persona y todos los ámbitos en los que la misma se desarrolla. Por lo tanto, un portafolio electrónico debe ser desarrollado e implementado para permitir un uso a lo largo de toda la vida (desde la infancia a la senectud). Esto implica, entre otras cosas, que:
- no puede ser dependiente de una determinada institución con exclusividad;
- debe cumplir estándares de utilidad y de compatibilidad para permitir migraciones sencillas y completas;
- debe ser fácilmente sostenible, adaptable, personalizable y modificable;
- debe sufrir revisiones periódicas para mantenerse al día con respecto a la tecnología y los formatos de intercambio;
- muy relacionado con el apartado anterior se encuentra la necesidad de permitir un uso individual, escolar, laboral y social de la herramienta.

### **3. LOS EPORTAFOLIOS Y LAS LENGUAS**

El aprendizaje de lenguas, como se ha mencionado, no se circunscribe a un momento o momentos de la vida. El desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse en una lengua (sea ésta materna o no) es un proceso cíclico e indefinido que se enriquece con aportaciones de otros ámbitos y que requiere grandes dosis de metacognición para llevar la empresa a buen puerto. El Consejo de Europa no es ajeno a estas necesidades en materia de lenguas y a los beneficios que el uso extensivo de los portafolios puede reportar a los usuarios. Sin embargo, al definir el *PEL*, éste ha sido interpretado en base a las reglas de juego educativo tradicionales. Se necesitan interpretaciones más audaces que aprovechen al máximo la tecnología disponible para ponerla al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los portafolios electrónicos en el mundo de las lenguas no son una utopía, ni una posibilidad de futuro, son *una necesidad del presente*.

En el mundo digital no hay fronteras, no debemos permitir que haya una dominación lingüística. La necesidad de desarrollar habilidades informáticas corre pareja a la necesidad de ahondar en las habilidades lingüísticas y de intercomprensión. No podemos depender de una lengua pasarela; lo que nos interesa en la red está en diferentes lenguas. Podemos fusionar una y otra necesidad y sacar partido de los avances en ambas. Aprendiendo lenguas en el entorno digital favorecemos el desarrollo de habilidades fundamentales y muy cotizadas.

### **4. EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO EN EL MARCO DEL SOFTWARE SOCIAL**

Parafraseando a Jorge Cortell, si yo tengo una manzana y tú tienes otra y nos las intercambiamos, yo seguiré teniendo una manzana y tú otra; pero, si yo tengo una idea y tú otra y las intercambiamos, entonces ambos tendremos dos ideas.

Según la *Wikipedia*,

“El **software social** engloba un conjunto de herramientas de comunicación que facilitan la interacción y colaboración por medio de convenciones sociales. No son propiamente aspectos de programación. Estas herramientas engloban correo electrónico, Usenet, IRC, mensajes instantáneos, bitácoras, wikis, grupos de noticias, folcsonomía, así como cualquier otro tipo de comunidad virtual en red”

En los últimos tiempos, el software social ha vivido un importante auge, debido fundamentalmente a la necesidad de no sentirse *solos en el universo*. Los seres humanos somos seres sociales que buscamos la compañía en los entornos en que nos movemos. Los entornos virtuales no son una excepción.

Podemos volver sobre la definición de software social y nos encontraremos, tristemente, con el hecho de que no hay en ella ni un sólo ejemplo de comunidad de aprendizaje, aunque en sentido amplio todas sirvan para aprender. El aprendizaje es un acto tan individual como social que surge de una necesidad personal pero también de grupo; sin embargo, en la red seguimos aprendiendo en una soledad casi generalizada.

El desarrollo y uso de portafolios electrónicos tiene la posibilidad de cubrir ese vacío, haciéndose un hueco en el mundo del software social. Puede ser una herramienta para el trabajo individual pero debe permitir la exposición pública en todo o en parte, en función de la voluntad del usuario; que es quien ostenta la potestad última del recurso. En el uso de portafolios para el autoaprendizaje es importante disponer (siquiera la posibilidad) de un lugar de encuentro con otras personas que compartan nuestros intereses y tribulaciones. En el aprendizaje en entornos de aula virtual o física también es importante poder poner cosas en común con nuestros compañeros, pero también, ¿por qué no?, con otras personas fuera del aula. Lo importante es poder elegir.

## 5. HERRAMIENTAS DE DESARROLLO

A la hora de desarrollar e implementar un portafolio electrónico tenemos nuevamente una serie de posibilidades (con sus correspondientes inconvenientes), que debemos tomar en consideración.

Podemos, por ejemplo, utilizar una suerte de amalgama de programas de escritorio disponibles en la mayoría de los ordenadores para, con ellos, elaborar un rudimentario portafolio electrónico. Analicemos esta posibilidad:

- El software necesario está al alcance de casi todos los usuarios y la gran mayoría sabe utilizar una buena parte del mismo, pero montar un portafolio coherente de retazos no resulta una tarea fácil; además no es lo mismo utilizar cada aplicación por separado que combinarlas todas, lo que ciertamente requiere unas habilidades informáticas no tan extendidas.
- Al no necesitar un elemento conector se pueden incluir multitud de formatos, ficheros, archivos, etc., pero se pierde la posibilidad de la intercompatibilidad.
- Cuantos más elementos queramos introducir más licencias implicadas (mayores costes) si nos decidimos por software propietario (que cuenta con amplia bibliografía acerca de su uso) pero la alternativa sería utilizar aplicaciones GNU-Linux, que no difieren mucho en su uso de las aplicaciones propietarias pero con las que no todo el mundo está familiarizado y que no cuentan con tanta bibliografía y tutoriales.
- Es bastante inmediato en cuanto a su uso porque no requiere tiempo de desarrollo, implementación y testado; y fácilmente modificable, pero esto se hace a costa de las funciones y utilidades más interesantes mencionadas

anteriormente.

Una segunda opción es la utilización de programas propietarios específicamente diseñados para este fin. Estos programas se distribuyen mayoritariamente en el contexto estadounidense y en inglés, siendo éste el menor de sus inconvenientes. El problema del software propietario en educación es que permite muy poco juego pues en general no se trata de programas “*open source*”, o de código abierto, con lo que su modificación y adaptación no resulta factible. Poseen la ventaja de ser actualizados por el fabricante facilitando la vida del usuario al respecto, pero esta es también un arma de doble filo pues éste puede decidir en cualquier momento cancelar esa línea de desarrollo no haciendo actualizaciones y dejando a su software morir de viejo, sin que los usuarios puedan hacer nada al respecto.

Otra posibilidad es la utilización de software de código abierto. En este sentido el OSPI (Open Source Portfolio Initiative) es una buena noticia. Fue creado en 2003 como grupo colaborador con el objetivo de desarrollar software de código abierto basado en el portafolio electrónico de la Universidad de Minnesota, así como fomentar y generalizar su uso. Entre sus retos más destacados está la creación y sustentación de software para ePortafolios, la construcción de una plataforma de software que dinamice la innovación en el uso de ePortafolios para la enseñanza-aprendizaje, dar cuenta de las buenas prácticas en lo que se ha dado en llamar “*portfolio thinking*” y dinamizar y fomentar el movimiento de código abierto en educación. Es un referente mundial en este momento, sobre todo a nivel de instituciones e iniciativas provenientes de la administración, pero poco práctico a nivel de pequeño usuario pues requiere una cantidad ingente de trabajo y conocimientos de programación de alto nivel.

Creación de portafolios en entornos LAMP. Veamos algunos de ellos:

- *Linux: Kernel* (núcleo fundamental) del sistema operativo libre y abierto que permite la adaptación y modificación por cualquier persona o institución; estable y versátil.
- *Apache*: Software servidor de Internet gratuito de código abierto (disponible también para otras plataformas).
- *MySQL*: Software de creación y gestión de bases de datos orientadas a Web libre y gratuito.
- *PHP*: Es un lenguaje de programación, o mejor dicho, un sencillo lenguaje de secuencias de comandos. Se escribe directamente en las páginas HTML y el servidor Web es quien lo interpreta. La ventaja de construir la herramienta en este entorno es que el resultado es compatible con cualquier sistema operativo y el ePortafolio se crea y gestiona a través del navegador Web (MS Explorer, Firefox, Safari, etc.) como cualquier página Web. Además, la orientación a Web facilita su programación, lo que reduce costes. Su principal inconveniente es que requiere de espacio Web, es decir, un hosting de gran capacidad, compatible con PHP y MySQL y con un administrador de sistema que vele por su seguridad y estabilidad. Es decir, requiere una inversión pequeña en creación pero una inversión constante (aunque asumible por cualquier institución de relevancia) en mantenimiento.

De popularizarse el uso de ePortafolios, no sería de extrañar que grandes empresas de Internet ofrezcan estos servicios igual que se ofrece espacio para correo electrónico o, más recientemente, el espacio ofrecido por *Flickr* para compartir archivos de imagen.

## 6. CONCLUSIÓN

El portafolio, entendido en sentido amplio, es un modo de trabajo más que un material de instrucción o físico, donde la clave es el meta-aprendizaje. El portafolio electrónico proveerá a su usuario de una poderosa herramienta para gestionar su aprendizaje y explicitar no sólo sus productos, sino también los procesos de construcción de éstos. Generar una herramienta orientada a Web dentro de un entorno LAMP responde a una filosofía basada en compartir conocimiento, no en la mercantilización del mismo. Este tipo de herramienta estará totalmente en manos de su usuario, que tendrá total potestad sobre la misma, y estará limitado única y exclusivamente por el avance de la tecnología y su propia creatividad. Esta idea de portafolio electrónico apuesta claramente por el papel principal del aprendiz en una enseñanza centrada en el alumno; convirtiéndose así en el protagonista indiscutible de su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Bullock, A. A. y Hawk, P. P. (2000) *Developing a Teaching Portfolio-A guide for preservice and practicing teachers*. Ohio. Merrill-Prentice-Hall
- Cully, Cynthia N. (2001) *A Study in the electronic portfolio and teacher certification*. Ohio. University of Cincinnati. Disponible en:  
<http://www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?ucin990130595>
- Diccionario de la RAE. Disponible en: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
- Open Source Portfolio Initiative. Disponible en: <http://theospi.org>
- Powers, D.; Thomson, S. y Buckner, K. (2000) "Electronic Portfolios" En Bullock, A. A. y Hawk, P. P. *Developing a Teaching Portfolio-A guide for preservice and practicing teachers*. Ohio. Merrill-Prentice-Hall
- Wikipedia (versión inglesa) Disponible en: [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## Propuesta de acciones formativas del Observatorio Atrium Linguarum



Isabel Serna Masiá  
Inspección Educativa  
Xunta de Galicia  
isernamasia@yahoo.fr

### INTRODUCCIÓN

Cada vez que se inicia una ponencia o un artículo sobre educación, formación, empleo o avances tecnológicos o científicos, sus ponentes o autores contextualizan su contribución al tema en lo que hemos dado en llamar la nueva sociedad, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento.

Jostein Gaarder, en su conocido libro *El mundo de Sophie*, de vulgarización de la historia de la Filosofía, nos recuerda que nadie puede tener una actividad o diseñar una política de actuación manteniéndose libre del contexto en el que se desarrolla su vida. Y es cierto que, si queremos abordar el tema de la formación en el ámbito de las lenguas, debemos considerar el entorno en el que nuestra sociedad le ha dado un valor esencial al aprendizaje de idiomas, porque la comprensión de nuestro contexto da carta de naturaleza a la función, a la finalidad, de la competencia comunicativa en varias lenguas.

Nos encontramos inmersos en una nueva sociedad europea. La globalización, el avance tecnológico, la población en proceso de envejecimiento, la inmigración... son características de nuestro contexto que están dando lugar a:

- nuevas tendencias socioeconómicas,
- nuevos empleos,
- nuevas relaciones interculturales,
- y a la aceleración vertiginosa de las innovaciones.

Éste es nuestro contexto y éste ha sido el referente para el Consejo europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, cuando estableció para reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social, un nuevo objetivo estratégico de la Unión: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos, con más y mejor cohesión social.*

## 1. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN EN IDIOMAS DESDE LAS POLÍTICAS DEL CONSEJO DE EUROPA

Para el logro de tal objetivo, confirmado por el Consejo de Estocolmo de 2001, se consideran clave, entre otros, los siguientes aspectos:

- Promover la empleabilidad y la integración social mediante la inversión en conocimientos y aptitudes de los ciudadanos.
- Crear una sociedad de la información para todos.
- Favorecer la movilidad entre entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos.

Por ello, cuando el Consejo de Lisboa propuso que los sistemas de educación y formación europeos fueran adaptados tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo, se insistió en tres ámbitos de actuación principales, de los cuales *dos* afectan directamente al papel esencial del aprendizaje de idiomas y a la necesidad de un marco común europeo de referencia de las titulaciones, al que haré referencia más adelante:

1) La promoción de nuevas competencias básicas.

2) La transparencia cada vez mayor de las cualificaciones, como una necesidad del mercado laboral europeo.

Así, posteriormente, a propuesta del Consejo europeo de FERIA en junio de 2000, la Comisión europea publicó un Memorando sobre la educación y la formación permanente, invitando a los miembros de la UE a realizar un proceso de consultas, durante el primer trimestre de 2001, dirigidas a los principales agentes de la educación y la formación permanente en la vida local, regional y nacional. El memorando aportó seis mensajes clave para el debate. Las más de 3000 respuestas remitidas a la Comisión, entre ellas las de España, coincidieron en que son necesarias para trabajar y vivir en la sociedad del conocimiento tanto las competencias básicas tradicionales -y no por ello adquiridas- cálculo, escritura y lectura, como otras presentes y emergentes: competencia en TIC, **dominio de lenguas extranjeras**, espíritu empresarial, cultura tecnológica, y capacidad de trabajar en equipo.

La consideración del dominio de idiomas como una competencia básica para los ciudadanos de la UE, el enorme abanico de destinatarios que va desde el niño al adulto laboralmente activo, y la transparencia de las cualificaciones son un reto para el logro de los fines y objetivos que se ha planteado la Unión Europea, especialmente en el momento actual en que la ampliación europea necesita, más de lo que fue nunca necesario, favorecer la comunicación en una Europa multilingüe y pluricultural.

La formación adecuada de los agentes involucrados en el ámbito de la enseñanza de idiomas se convierte así en un pilar esencial para responder a este reto ya que les ha de permitir:

- Ofrecer currículos y programas adecuados a las necesidades de los individuos y de la sociedad.
- Facilitar el acceso al aprendizaje de idiomas, tanto por la proximidad -gracias a la incorporación de las TIC- como por la adecuación de su oferta y de la formación.
- Crear mecanismos para garantizar, evaluar y controlar la calidad de la enseñanza y la relevancia de los aprendizajes.
- Asignar adecuadamente los recursos tanto en su cuantía como en su calidad.

- Ofrecer cualificaciones transparentes para los empleadores y para las agencias de formación de toda la UE.

Todo ello necesita de un planteamiento nuevo en cuanto a la manera de adquirir las capacidades lingüísticas. Y se necesitan nuevas maneras de concebir el papel del aprendiz de idiomas, relacionando sus posibilidades de aprendizaje a sus necesidades e intereses, animándolo a participar en el diseño de sus itinerarios de formación.

Entendemos en esta perspectiva que resulta esencial adoptar nuevas metodologías y nuevas maneras de utilizar los instrumentos que pone a nuestro alcance la innovación tecnológica, y crear entornos de aprendizaje que permitan gran variedad de acceso a la formación en idiomas tanto inicial como permanente.

La e-formación, el e-learning, es, desde luego, un nuevo reto pedagógico, pero incluso la búsqueda de la respuesta a estos nuevos retos crea a su vez otros, pues no debemos hacer de las TIC la panacea del aprendizaje. También el material de las TIC debe ser evaluado y desarrollado según un sistema europeo de calidad.

Resulta igualmente relevante para la formulación de políticas de enseñanza de idiomas tanto a escala nacional como europea, considerar algunas de las conclusiones principales de las encuestas del Eurobarómetro realizadas para la Dirección general de Educación y Cultura en 2001 -sobre los europeos y las lenguas- y en 2003 -sobre la formación permanente. Por una parte, en España el 47% de la población no estaría interesada en seguir procesos de formación permanente. Esto afecta claramente a las ofertas de enseñanza de idiomas para actualizar y ampliar competencias y necesita de políticas para convencer a los ciudadanos de la importancia del aprendizaje permanente, a lo largo de la vida, en el ámbito personal y sociolaboral. Por otra, mientras que el 47% de los europeos declara que sólo conoce su lengua materna, este porcentaje asciende en España al 60%. En cuanto a la competencia en una segunda lengua extranjera, del 53% de europeos que sabe idiomas, el 74% sólo conoce una -siendo el inglés la primera y la más practicada por los europeos. Respecto del nivel de competencia en inglés, en España sólo el 23% de los que lo conocen afirma tener un buen nivel, mientras que se consideran con un nivel elemental el 44% (0% de los Suecos admite este nivel; bien al contrario, el 88,4% declara un buen nivel). Para ser la primera lengua extranjera conocida por los españoles, el porcentaje es indicativo de que resulta necesario revisar políticas, programas y metodologías. Todo ello desde una óptica de reflexión y de formación de los agentes responsables.

El interés por lograr mayores niveles de dominio de idiomas y contextos apropiados para ello no es algo que se haya incorporado recientemente a las preocupaciones del Consejo de Europa. Se ha llevado a cabo a lo largo de los años una política lingüística interesada en mejorar la comprensión intercultural, la cooperación internacional, la movilidad y las posibilidades de empleo. En esta perspectiva, han sido elaboradas recomendaciones animando a los Estados miembros a establecer objetivos educativos que contemplen la adquisición de cierta competencia comunicativa en varias lenguas y se ha promovido la creación de instrumentos comunes europeos de referencia para mejorar el aprendizaje y favorecer la transparencia y comparabilidad de los conocimientos lingüísticos y de las cualificaciones, y la coherencia de objetivos, métodos y resultados.

Podemos considerar que, desde sus inicios, las orientaciones del Consejo de Europa han girado en torno a tres ejes esenciales:

1. La preocupación por la diversidad lingüística y el plurilingüismo como uno de los pilares de la construcción de una ciudadanía europea, pues el conocimiento de idiomas resulta esencial para la comunicación y los intercambios entre europeos de

lengua materna diferente y será un elemento consistente en la lucha contra la discriminación y los prejuicios.

2. La facilitación, mediante la comunicación en varios idiomas, de la movilidad europea.
3. El acercamiento de los sistemas educativos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, tanto en el ámbito de programas como de metodologías, de producción y elaboración de materiales curriculares, y de evaluación.

La promoción lingüística en Europa asumida por el Consejo de Europa está especialmente considerada en la Recomendación R (82) 18, esencial para que los nuevos estados miembros reorienten sus políticas nacionales de enseñanza de idiomas.

## **2. INSTRUMENTOS DE DESARROLLO DE LA FORMACIÓN IDIOMÁTICA EN LAS ACCIONES DEL CONSEJO**

Este es el contexto en el que se ha trabajado para lograr un documento, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL, a partir de ahora)* que ha sido elaborado por la División de Política Lingüística del Comité de Educación del Consejo de Europa como instrumento de base para la reflexión y la comunicación en todos los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, tanto en el ámbito de las políticas educativas a nivel nacional como en el más reducido e inmediato constituido por la clase de lengua.

Nos parece de interés citar algunas virtualidades que se pueden considerar en el *MCERL*:

- Es esencial para la elaboración de programas de lenguas gracias a las descripciones explícitas de objetivos, contenidos y métodos.
- Al definir los niveles de competencia que permiten medir el progreso del aprendizaje en cada etapa de su aprendizaje y en cualquier momento de su vida, el *MCERL* facilita la elaboración de instrumentos de evaluación y el establecimiento de certificados a partir de la elaboración de pruebas basadas en los descriptores de los diferentes niveles. Este aspecto del *MCERL* es esencial para el reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en contextos de aprendizaje diversos.
- Facilita la cooperación entre los centros de enseñanza y los sistemas educativos de los diferentes países que, aun no adoptando el mismo modelo de educación en idiomas, sí lo construyen a partir de elementos comparables.
- Posibilita la reflexión de los responsables de la definición de políticas nacionales mediante preguntas relativas a éstas.
- Facilita a los agentes educativos la reflexión sobre las necesidades reales de los aprendices, de tal manera que puedan responder a ella

Se trata pues de un documento que no es político, pero sí de claro alcance institucional. Es un instrumento que no sólo permite comparar los distintos programas y relacionar las distintas culturas educativas nacionales, sino que, del mismo modo que el *Nivel Umbral* incidió en la elaboración de programas de enseñanza de carácter funcional y comunicativo, fomenta enfoques comunicativos centrados en el uso lingüístico y en la unicidad de la competencia comunicativa (plurilingüe). En esta perspectiva, el *MCERL* ofrece ámbitos de reflexión sobre la construcción del aprendizaje lingüístico, considerando las competencias y los saberes previos adquiridos en la lengua materna o lenguas segundas, constituyéndose

así en un instrumento facilitador de la reflexión metodológica y de la puesta en práctica de nuevos métodos de enseñanza de idiomas.

Además de la contribución que acabamos de señalar a la reflexión, por una parte, y a la transparencia de las cualificaciones y a la movilidad, por otra, los aspectos que se abordan en el *MCERL* son facilitadores de la creación de contenidos para entornos adaptados al aprendizaje autónomo y a la autoevaluación.

El *MCERL* es, pues, un instrumento que ofrece posibilidades de utilización a todo tipo de usuarios interesados o relacionados directamente con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: responsables de la definición de políticas educativas, profesores, examinadores, autores de libros de texto, formadores, responsables de la elaboración de programas o currículos aprendices en general.

Todos estos destinatarios del *MCERL* pueden acceder a una serie de guías concebidas para ayudarles a utilizarlo adecuadamente, en función de sus objetivos, necesidades e intereses. Inicialmente se elaboraron diez guías especializadas (CC-LANG 96 9-18), sustituidas posteriormente por una Guía general de utilización (CC-LANG 98) y, en la actualidad, por una guía para usuarios dirigida por John Trim y publicada por la División de Política Lingüística de Estrasburgo. La Guía está dividida en cuatro apartados:

1. El primero está dirigido a todos los posibles usuarios;
2. El segundo a aquellos implicados directamente en la realidad de la clase de lengua: profesores, formadores e incluso aprendices adultos;
3. El tercero a las autoridades educativas responsables de las políticas educativas en el ámbito de las lenguas, a los que tienen la función de garantizar la mejora de la calidad, a los responsables de la elaboración de programas; en definitiva, a aquellos cuyas decisiones afectan directamente a la realidad de la clase de lengua;
4. El cuarto apartado está dirigido a los creadores de libros de texto y materiales curriculares.

Algunos destinatarios se ven afectados por varios apartados, como es el caso de la Inspección educativa que estará interesada no sólo por el tercer apartado, sino también por el segundo, en el que se aborda la metodología. También el profesorado tiene que elaborar en muchas ocasiones materiales curriculares complementarios de los libros de texto y, desde luego, tener conocimientos y criterios suficientes para poder analizar manuales en la búsqueda del más idóneo para el logro de los objetivos establecidos, en función de la edad, necesidades y motivaciones de sus aprendices, etc.

De la evaluación de competencias en lenguas y de la concepción de tests a partir del *MCERL* se ocupa otra Guía dirigida por M. Milanovic (A.L.T.E.), elaborada en 2002, también desde la División de Política Lingüística.

El hecho de que resulte esencial para todos aquellos que tienen que ejercer sus funciones políticas o profesionales en el ámbito de los idiomas situar su trabajo en un marco europeo; el que el *MCERL* sea descriptivo y no prescriptivo, por lo que posibilita y facilita la reflexión pero no aporta respuestas conclusas a ésta; el que posibilite usos múltiples según las necesidades del usuario; el que la comunicación lingüística sea un fenómeno complejo que inevitablemente necesita en determinados momentos del uso de terminología propia de la especialidad; y la misma existencia de toda la serie de guías que acabamos de enumerar son argumentos suficientes para afirmar la necesidad de establecer con urgencia acciones de formación dirigidas a los distintos usuarios del *MCERL* con el fin de hacerlo transparente y comprensible para cada tipo de colectivo según las funciones que cada uno deba ejercer en el ámbito de los idiomas.

Este interesante y complejo ámbito de formación se ve ampliado por el Portfolio Europeo de Lenguas (*PEL* a partir de ahora). De gran utilidad en el itinerario escolar, universitario y profesional, este documento personal promovido por el Consejo de Europa, en él se registran las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y se puede reflexionar sobre ellas, independientemente de que su aprendizaje haya sido en contextos formales o informales, amplía las necesidades de formación ligadas al *MCERL* y los destinatarios de ésta:

- Los profesores de aquellos usuarios del *PEL* que se encuentren en situación escolar y a los que deberán ayudar a reflexionar sobre sus competencias y a autoevaluarse (plasmándolo en el apartado de *Pasaporte* de Lenguas); a planificar y evaluar su progreso siguiendo la guía que aporta el apartado de *Biografía lingüística*; a seleccionar aquellos trabajos personales que ilustren mejor las capacidades y conocimientos lingüísticos (que incluirán en el *Dossier* del *PEL*).
- Las personas adultas inmersas en procesos de aprendizaje de idiomas, cualquiera que sea su contexto de aprendizaje, que deberán utilizar los descriptores establecidos en la escala de 6 niveles comunes de referencia, que el *PEL* toma del *MCERL* reformulándolos en términos de autoevaluación.
- Los empleadores, que podrán encontrar en el *PEL* de los trabajadores la descripción clara y transparente de sus competencias lingüísticas. Con la garantía de que los modelos de *PEL* serán conformes con las Normas para la Acreditación de modelos *PEL* y estarán aprobados por el Comité de Validación del Consejo de Europa, órgano creado por el Comité de Educación del Consejo de Europa para asegurar la conformidad de los modelos *PEL* con el documento *Principios y Directrices Europeos comunes*.

Es evidente que en unos casos hablamos de formación, con todo lo que ello implica de diseño de acciones formativas en el que se debe contemplar variedad de modalidades de formación (como es el caso de la formación dirigida al profesorado), mientras que en otros, como en el de los empleadores, únicamente nos referimos a modalidades ligadas a la información y, en su caso, al asesoramiento.

### 3. DISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN DESDE NUESTRO OBSERVATORIO

En la línea de oferta de servicios de nuestro *Observatorio Atrium Linguarum*, se encuentra el diseño de acciones de formación con la posibilidad de tutorizar, bien de modo presencial, bien a distancia, bien a través de un sistema combinado de ambos supuestos, a personas, grupos e instituciones y organismos que estén relacionados con los aspectos abordados por el *MCERL* y por el *PEL*.

El diseño de la formación que se propone es un documento de partida, puesto que aquélla debe ajustarse a las necesidades también sentidas por los profesionales en situación de formación. Esta propuesta se ha organizado en tres ejes o acciones, en función de los destinatarios.

#### a) **Acción 1:**

La *Acción 1* está dirigida a:

- Profesores de idiomas diversificados según sus niveles (enseñanza infantil, primaria, secundaria, universitaria y de EOI de idiomas).
- Responsables de formación.
- Inspectores.

a.1.) *Sus objetivos son:*

- Dar a conocer los documentos promovidos por el Consejo de Europa en el ámbito de los idiomas (*MCERL* y *PEL*).
- Promover la dimensión europea y la competencia intercultural en la enseñanza de los idiomas, considerando tanto la L1 como la L2 y las lenguas extranjeras.

– *Con relación al MCERL:*

- Familiarizarse con los diferentes aspectos abordados en el *MCERL* (competencia comunicativa, actividades lingüísticas, dominios y niveles comunes de referencia).
- Facilitar el ajuste de la programación docente, tests, pruebas, y resultados a los niveles comunes de referencia del *MCERL*.

– *Con relación al PEL:*

- Analizar prácticas profesionales adecuadas para ayudar a los alumnos a desarrollar un aprendizaje autónomo.

*a.2.) Contenidos:*

- Módulos temáticos interrelacionados
- *MCERL* y *PEL*. Definición, finalidad y estructura /componentes.
- El aprendizaje autónomo. Las estrategias de aprendizaje.
- La competencia comunicativa intercultural.
- La metodología accional y constructivista.
- La evaluación según los niveles comunes de referencia.

*a.3.) Metodología de la formación:*

- Tratamiento equilibrado entre la información teórica estructurada y la propuesta de solución a las necesidades surgidas de la práctica.
- Análisis de prácticas a partir de éxitos y dificultades en el proceso de enseñanza, que muestren los límites de los recursos teóricos y metodológicos, y que hagan emerger necesidades de formación.
- Contenidos relacionados con el *PEL*:

– En relación con la *Biografía lingüística*

- Aprendizaje autónomo
- Factores internos que influyen en el aprendizaje (rasgos de la personalidad, motivación, autoestima, estilo de aprendizaje y estrategias de aprendizaje).
- Identificación de necesidades de comunicación.
- Reconocimiento y formulación de objetivos de aprendizaje.
- Identificación de estrategias de aprendizaje e incorporación de aquellas que no se posean derivadas de las buenas prácticas.
- Planificación del aprendizaje.
- Autoevaluación de conocimientos y habilidades lingüísticas.

– En relación con el *Dossier*:

- Identificación y clasificación de documentos y producciones relevantes que muestren el proceso de aprendizaje.
- Contenidos relacionados con el *MCERL*:
  - Las cuatro competencias: saber ser, saber hacer, saberes y saber aprender. Competencias generales y competencias comunicativas lingüísticas. Estrategias de enseñanza.
  - Los dominios (público, privado, escolar y profesional).
  - Los factores externos que influyen en el aprendizaje de idiomas (*input*, actividades de aprendizaje, estilo de enseñanza y organización del aula).
  - Los niveles comunes de referencia y su incidencia en la elaboración de programas y de pruebas de evaluación.

## **b) Acción 2:**

Los destinatarios de esta Acción son:

- Responsables de la elaboración de manuales y materiales didácticos
- Editoriales.

*b.1.) Sus objetivos son:*

- Dar a conocer los documentos promovidos por el Consejo de Europa en el ámbito de los idiomas (*MCERL* y *PEL*).
- Promover la incorporación de la dimensión europea y de la competencia intercultural en manuales y materiales didácticos.
- Facilitar la incorporación de las propuestas del Consejo de Europa en los manuales y materiales didácticos elaborados para el aprendizaje de idiomas.

– Con relación al *MCERL*:

- Analizar los diferentes aspectos abordados en el *MCERL* (competencia comunicativa, actividades lingüísticas, dominios y niveles comunes de referencia) y su influencia en la elaboración de materiales didácticos.
- Facilitar el ajuste de programas, tests y pruebas a los niveles comunes de referencia del *MCERL*.

– Con relación al *PEL*:

- Facilitar la incorporación en manuales y materiales didácticos de aspectos relacionados con el aprendizaje autónomo y la autoevaluación.

*b.2) Modalidades de formación:*

- Los objetivos y contenidos de formación propuestos se pueden desarrollar en diferentes modalidades de formación:
- Jornadas informativas
- Encuentros
- Cursos presenciales y a distancia
- Talleres
- Seminarios

Dado que la tendencia actual es privilegiar la formación vinculada al contexto en el que se desempeña la actividad profesional, en caso de optarse por esta modalidad de formación, un análisis de necesidades y el seguimiento tutorizado son fases del proceso de formación esenciales en la opción por la formación interna.

**c) Acción 3:**

La Acción 3 estaría dedicada a la información, por una parte, y al asesoramiento puntual, por otra, que necesitan los empleadores para adoptar el *PEL* como un instrumento habitual incorporado al currículum vitae de los trabajadores que describa de forma transparente sus competencias en idiomas. El asesoramiento en este caso estaría dirigido a identificar las competencias en idiomas necesarias para el ejercicio de unas determinadas funciones en el mundo laboral.

Desde el ámbito empresarial están emergiendo, además, nuevas necesidades de formación ligadas a la comunicación intercultural eficaz y competente, esencial en la expansión de mercados y siempre que deban comunicarse -y en consecuencia entenderse y comprenderse- dos o más culturas disímiles.

Desde luego, nos estamos refiriendo a la comunicación entre culturas y no entre individuos, pues estos sólo se comunican eficaz y competentemente cuando las culturas -definidas por Weber como malla de significados- son capaces de una buena comunicación. La búsqueda de la eficacia intercultural conduce a la necesidad de crear competencia comunicativa: poder sentirse competente para comunicarse con los miembros de otra cultura, y ello nos remite de nuevo a la enseñanza de idiomas, a los contenidos de los programas, al diseño de políticas...

Vemos, pues, que el aprendizaje de idiomas en el contexto actual que hemos dibujado convierte el ámbito de actuación de las personas que con él se relacionan en un entramado que, para ser comprendido en toda su complejidad, necesita de acciones de formación que permitan la adopción de decisiones y las actuaciones adecuadas. Y tales acciones en España están en su mayor parte todavía por diseñar.

---

Para una visión más amplia de las propuestas de acciones del Observatorio Atrium  
Linguarum, les invitamos a visitar nuestra web

**[www.atriumlinguarum.org](http://www.atriumlinguarum.org)**