

REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL

**Propuesta de un portafolio de lenguas: inglés
nivel B2**

Autor: Argelia Calderón Gutiérrez

**Tesis presentada para obtener el título de:
Maestra en Calidad de la Educación Superior**

**Nombre del asesor:
Maria M. Brumm Roessler**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación “Dr. Silvio Zavala” que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo “Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada”, se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





UVAQ

M.R.

**UNIVERSIDAD
VASCO DE QUIROGA**

FOC/T=0
BPM=7

LISTA DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

MAESTRÍA EN CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

PROPUESTA DE UN PORTFOLIO DE LENGUAS:

1.1	Objetivos	8
1.2	Justificación	9
1.3	El Departamento de Idiomas de la UMSNH	12
1.3.1	El Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas	15
1.4	La situación en México	18
1.4.1	Las lenguas indígenas y la interculturalidad	20

INGLÉS NIVEL B2

TESIS

CAPÍTULO 2.	HABILIDADES Y MICROHABILIDADES	22
2.1	Las habilidades lingüísticas	25
2.2	Comprensión oral	28
2.3	Expresión oral	33
2.4	Comprensión lecta	39
2.5	Expresión escrita	46
2.6	Interacción	51

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CALIDAD EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA:

CAPÍTULO 3. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	56
ARGELIA CALDERÓN GUTIÉRREZ	

3.1	Origen y finalidad	56
3.2	Las competencias generales	64
3.3	Las competencias específicas	67
3.4	Las competencias comunicativas	68
3.5	Niveles y descriptores	91

ASESORA:

M.L.A. MARIA M. BRUMM ROESSLER

RVOEMAES071214

CLAVE 16PSU0061A

MORELIA, MICHOACÁN

MAYO 2011

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	6
1.1 Objetivos	8
1.2 Justificación	9
1.3 El Departamento de Idiomas de la UMSNH	12
1.3.1 El Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas	15
1.4 La situación en México	18
1.4.1 Las lenguas indígenas en México y la interculturalidad	20
CAPÍTULO 2. HABILIDADES Y MICROHABILIDADES	22
2.1 Las habilidades lingüísticas	25
2.2 Comprensión oral	28
2.3 Expresión oral	33
2.4 Comprensión lectora	39
2.5 Expresión escrita	46
2.6 Interacción	51
CAPÍTULO 3. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	56
3.1 Origen y finalidad	56
3.2 Las competencias generales	64
3.3 Las competencias básicas	67
3.4 Las competencias comunicativas	68
3.5 Niveles y descriptores	91

CAPÍTULO 4.	EL PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN	100
4.1	Autoevaluación: definición y propósitos	100
4.1.1	La teoría y el modelo teórico de la autoevaluación	104
4.1.2	El modelo de cuatro etapas para la enseñanza de la autoevaluación	105
4.2	La evaluación dentro del Marco de Referencia	108
4.3	El Portfolio	111
4.3.1	¿Qué es el Portfolio?	111
4.3.2	Partes del Portfolio	112
4.3.3	Objetivos del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)	113
4.3.4	La situación en México	114
4.3.5	La experiencia del PEL en Europa	115
CAPÍTULO 5.	PROPUESTA DE PORTFOLIO DE INGLÉS CORRESPONDIENTE AL NIVEL B2	119
5.1	La doble función del Portfolio	1119
5.2	Objetivos específicos del Portfolio de Inglés B2	120
5.3	Adaptación de las secciones del Portfolio al caso particular del DI	121
5.4	El Portfolio de Inglés para el nivel B2	124
5.5	B2Language Portfolio	127
5.5.1	Presentation	
5.5.2	Language Passport	
5.5.3	Language Biography	
5.5.4	Dossier	
5.5.5	Suggested Activities	
CAPÍTULO 6.	CONCLUSIONES	167
	BIBLIOGRAFÍA	180
	ANEXO 1. A1-C2 SELF-ASSESSMENT CHECKLISTS	184

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS Y FIGURAS

	Página	
Tabla 1.1	Correspondencia entre niveles DI y MCER	11
Figura 2.1	Clasificación de las habilidades lingüísticas	25
Figura 2.3	Clasificación de las actividades de lengua	26
Figura 2.3	Tipos de comunicación	27
Figura 2.4	Modelo de comprensión oral/auditiva	29
Cuadro 2.1	Microhabilidades de la comprensión oral	31
Figura 2.5	Tipos de situaciones comunicativas	36
Cuadro 2.2	Microhabilidades de la expresión oral	38
Figura 2.6	Comparación de la lectura intensiva y extensiva	42
Cuadro 2.3	Microhabilidades de la comprensión lectora	43
Cuadro 2.4	Microhabilidades de la expresión escrita	48
Tabla 3.1	Competencia lingüística general	70
Tabla 3.2	Riqueza de vocabulario	72
Tabla 3.3	Dominio del vocabulario	73
Tabla 3.4	Corrección gramatical	74
Tabla 3.5	Dominio de la pronunciación	77
Tabla 3.6	Dominio de la ortografía	78
Tabla 3.7	Adecuación sociolingüística	84
Tabla 3.8	Precisión	90
Tabla 3.9	Fluidez oral	90
Figura 3.1	Niveles comunes de referencia	93
Cuadro 3.1	Niveles comunes de referencia: escala global	94
Figura 3.2	Subdivisión de niveles	95
Cuadro 3.2	Cuadro de autoevaluación	98

Cuadro 3.3	Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada	99
Figura 4.1	Cómo contribuye la autoevaluación al aprendizaje	103
Figura 4.2	Forma de trabajo sugerida para el PEL	115

INTRODUCCIÓN

La actual situación de globalización en que nos vemos inmersos y el constante intercambio cultural, comercial, tecnológico y científico ha convertido en una necesidad imperiosa, al tiempo que ha impulsado, el desarrollo de diversas competencias para que los individuos adquieran la capacidad de comunicarse en una segunda o hasta tercera lengua extranjera. La habilidad de comunicarse en un idioma extranjero ha pasado de ser considerada una ventaja, a un requerimiento en los ámbitos académico y laboral, lo cual ha significado una mayor presión para los sistemas educativos del país y de todo el mundo.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), cuya visión es formar personas con valores, competentes y competitivas en las áreas de desempeño profesional de su elección, ahora enfrenta junto con las demás universidades del país la demanda social de formar profesionistas con habilidades lingüísticas e interculturales suficientes para interactuar y comunicarse en diferentes ámbitos y culturas. En este contexto, la dependencia de la Universidad Michoacana que más puede apoyar para lograr tal fin es el Departamento de Idiomas (DI), cuya misión es

“...la de contribuir en la formación integral de personas fortaleciendo su competencia en el ámbito de las lenguas mediante programas educativos pertinentes y de calidad, a fin de que apliquen su conocimiento en diferentes campos, basados en los valores éticos, fomentando el respeto a la identidad cultural, a los valores humanos y al medio ambiente para servir a la sociedad en un mundo globalizado.”¹

En la actualidad prácticamente un cuarto de la población mundial tiene algún conocimiento del idioma inglés, y se estima que por cada hablante nativo hay tres personas más que usan dicho idioma como segunda lengua o como

¹ <http://cadi.idiomas.umich.mx/htm/QuienesSomos.htm>, último acceso 17/ marzo/2011.

lengua extranjera². El inglés es la lengua más utilizada a nivel mundial, sólo después del chino, y en México es el idioma extranjero que más se estudia. Si antes se consideraba suficiente tener nociones de una lengua extranjera, ahora se exige que el individuo demuestre con certificaciones hasta qué grado domina el idioma, qué tan competente es en el manejo del mismo y específicamente en qué áreas de la lengua se desempeña mejor.

En los últimos años se ha trabajado intensamente en la unificación de criterios y descriptores a nivel internacional que faciliten la labor de los profesionales de las lenguas, de los empleadores, de las autoridades educativas y de los aprendientes de una lengua al utilizar los mismos términos que describan las capacidades lingüísticas de un individuo en una segunda lengua o lengua extranjera. Los criterios desarrollados más recientemente están contenidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estos criterios han sido probados ampliamente en muchos países y están listos para usarse, pero no existe una política que los implemente de forma íntegra y formal en el contexto universitario del Departamento de Idiomas de la UMSNH.

Por otra parte, la propia Universidad Michoacana enuncia en su estatuto de misión su propósito de “formar ciudadanos con visión crítica”, por lo que la autoevaluación es una herramienta indispensable para lograr tal cometido. El tema de la autoevaluación no es nuevo en el ámbito educativo, y desde los años setentas se ha investigado y escrito mucho al respecto. Sin embargo, en México aún no representa una realidad, ni parece formar parte de las políticas educativas de estado. No obstante, me parece que nunca como hoy es posible y necesario implementarla como competencia a desarrollar en los alumnos y profesores de todo el sistema educativo nacional, siendo urgente que los estudiantes universitarios, conscientes de los retos a los que habrán de hacer frente al graduarse, comiencen este proceso.

Por lo anterior, en este trabajo de tesis se presenta una propuesta que resulta de la aplicación directa de uno de los instrumentos actuales más eficaces para contribuir al aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso de los

² <http://www.britishcouncil.org/learning-faq-the-english-language.htm>, consultado el 19/marzo/2011.

portfolios de lenguas, que además de poner en práctica los criterios del Marco, promueven la autoevaluación como eje fundamental.

Los temas analizados en esta investigación se exponen de la siguiente manera:

En el **capítulo 1** se reportan los antecedentes y se establece el punto de partida que motivó el interés de la autora para realizar este trabajo de tesis. Se reseñan las experiencias docentes en el tema del autoaprendizaje en el Departamento de Idiomas (DI) y la necesidad patente de muchos de los alumnos del DI por contar con una herramienta útil y eficaz que progresivamente les ayude a alcanzar sus propios objetivos en lo que al aprendizaje de idiomas se refiere.

En el **capítulo 2** se revisan los diferentes tipos de comunicación y se identifican las habilidades lingüísticas de las que hacemos uso para poder llevar a cabo la función más importante de la lengua: comunicar, es decir, darle un uso social. También se analizan los procesos lingüísticos, hasta desglosarlos en las microhabilidades que los componen. Simultáneamente, se presentan situaciones a las que tanto alumnos como profesores tienen que estar atentos para poder incidir en los aspectos que se quieren mejorar, haciendo alusión a las cuatro habilidades que tradicionalmente han constituido la enseñanza de una lengua extranjera y a las competencias docentes que debe reunir el maestro para poder brindar a los alumnos suficientes oportunidades de exposición al aspecto de la lengua que se quiera practicar. Al final se integra lo que el Marco considera una habilidad en sí misma: la interacción.

El **capítulo 3** presenta a grandes rasgos los puntos más relevantes para este trabajo de tesis del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Se inicia describiendo brevemente cómo surgió, la finalidad, la relevancia del plurilingüismo, los objetivos y los criterios que le caracterizan, todo según los principios generales del Consejo de Europa. También se explica el enfoque orientado a la acción, según el cual el individuo, en tanto agente social, realiza acciones utilizando estratégicamente sus

competencias específicas así como sus recursos cognitivos, emocionales y volitivos para realizar alguna acción o tarea. Otro aspecto importante a resaltar es el énfasis que se pone en el desarrollo de la competencia intercultural.

Enseguida se revisan y clasifican las competencias generales, las competencias básicas y la competencia comunicativa. De manera particular, se explican detalladamente las competencias que se necesitan para un uso correcto, apropiado y funcional de la lengua (la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática) y se presentan las escalas ilustrativas disponibles para clasificar la capacidad del alumno de utilizar los recursos lingüísticos que posee o le interesa desarrollar.

En la última sección del capítulo se presentan y definen los seis niveles de dominio lingüístico, denominados niveles comunes de referencia y se justifica la validez de los mismos. Asimismo, se presentan los criterios para la elaboración de los descriptores de los niveles comunes de referencia. Los cuadros de esta sección, 3.1, 3.2 y 3.3, utilizados para presentar los niveles comunes de referencia, se elaboraron partiendo de un banco de “descriptores ilustrativos”, desarrollados y validados para el Marco en el *proyecto suizo*³ y pueden consultarse, en inglés puesto que así los usarán los alumnos del DI, en el Anexo I de esta tesis. Prácticamente aquí se presentan los aspectos lingüísticos que el usuario debe dominar, es decir, se trata del QUÉ se evalúa.

El **capítulo 4** tiene un doble propósito. Primero, fundamentar la teoría de la autoevaluación con el sustento de la investigación realizada hasta el momento a nivel internacional. La investigación aquí cobra especial relevancia porque el sistema educativo mexicano en general no cuenta con muchos profesores que inculquen la reflexión de manera cotidiana en su práctica docente, por lo que no pueden ser un modelo para los alumnos en el área de la autoevaluación. Si consideramos que “a autoevaluar se aprende autoevaluándonos”, se hace necesario enseñar a los alumnos a autoevaluarse, y en este capítulo se establecen los cuatro pasos de un modelo para la enseñanza de la autoevaluación. Se mencionan también los diferentes roles y actitudes que

³ Ver Anexo B del propio Marco.

debe asumir el maestro de lengua, así los temores y falsas concepciones que hay que dejar atrás. Se habla también de la carga de trabajo adicional que implica cualquier innovación en el aula, y lo eficaz y compensador que pueden ser los resultados. Junto a la utilidad de esta práctica evaluativa, lo que se discute aquí es el CÓMO se realiza la autoevaluación.

En la segunda parte del capítulo 4 se presenta el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), sus objetivos y se explica en qué consiste, las partes que lo integran, y cómo se ha trabajado con él en Europa. Se discute además por qué el uso del Portfolio es pertinente en el contexto educativo mexicano. El PEL se ha convertido en un instrumento de apoyo muy valioso en el aprendizaje de lenguas al incluir la autoevaluación como eje fundamental, por lo que el segundo propósito de este capítulo consiste en presentar al PEL como herramienta para que el alumno alcance un mejor nivel de dominio en el desempeño lingüístico a través del desarrollo de competencias que pueden autoevaluarse utilizando criterios basados en los descriptores del Marco.

El **capítulo 5** constituye justamente la propuesta central de esta tesis. No debemos olvidar que el objetivo primordial de los alumnos del DI es aprender una lengua, por lo que los elementos aquí presentados pueden ser de utilidad al alumno para que aprenda el inglés – o cualquier otra lengua- de forma eficaz, y que al autoevaluarse sea capaz de expresar EN QUÉ MEDIDA domina -o no, ciertos aspectos de la lengua. Igual o más importante es el otro objetivo de esta investigación, contribuir a la formación de alumnos que den pasos firmes hacia la reflexión y autonomía, que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, que a través del idioma despierten o amplíen su capacidad de aprender a aprender y que desarrollen su competencia intercultural.

Finalmente, en el **capítulo 6** se integran los aspectos antes mencionados, se enuncian las conclusiones y proponen posibles líneas de investigación y proyectos a realizar posteriormente a partir de este trabajo de tesis.

ANTECEDENTES

A lo largo de los veinte años en que me he desempeñado como profesora de inglés, quince de ellos en el Departamento de Idiomas (DI) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde hemos procurado siempre mantenernos a la vanguardia en la enseñanza, he conocido y experimentado diversos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque cada uno tiene unos aspectos más valiosos que otros, la presente propuesta se basa en las últimas investigaciones que al respecto se han desarrollado en la Comunidad Europea, particularmente por el Consejo de Europa, preocupado por despertar y acrecentar una ciudadanía democrática basada en la consciencia plurilingüe y multicultural de sus ciudadanos, que se basan en investigaciones llevadas a cabo por equipos de expertos en el campo de la lingüística aplicada, integradas en un documento rector –el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER)*.

El éxito de la propuesta del MCER se debe esencialmente a su escala de niveles de competencias lingüísticas, comunes a todas las lenguas, instituciones y países europeos. La importancia de esta escala se hace evidente cuando nos damos cuenta que las nuevas ediciones de los libros para la enseñanza de todas las lenguas europeas - como lengua extranjeras - están basados en las directrices y lineamientos del *Marco*.

El interés de profundizar en este tema viene precedido por trabajos previos realizados en la Academia de Inglés del DI. El primero de ellos tuvo lugar durante el semestre 2008-2009, cuando se presentó la necesidad de cambiar el libro de texto que se utilizaba en la Academia de Inglés del DI y formé parte de la comisión encargada de evaluar las propuestas más recientes de las casas editoriales del área a esa fecha. La decisión final se presentó en enero del

2009, y actualmente esta serie se sigue utilizando en el DI. La comisión a mi cargo optó por elegir la serie que en ese momento adaptaba su enfoque a aquél propuesto por el Marco Común Europeo de mejor manera, contando además con una muy completa variedad de componentes adicionales e incluyendo listas de autoevaluación.

Este último aspecto fue de gran peso en la decisión, ya que desde hace tiempo en el DI hemos tenido la inquietud de ayudar a nuestros alumnos para que logren adquirir estrategias que les permitan aprender el inglés como idioma extranjero de forma eficiente y contribuir, en la medida de lo posible, a que desarrollen la autonomía en su proceso de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad que les corresponde. Estoy convencida de que motivar la autonomía en el aprendizaje y la evaluación son medios valiosos para suplir las serias carencias del sistema educativo nacional.

De forma personal, me interesa además que en su proceso de aprendizaje, los alumnos del DI vayan desarrollando competencias diversas –lingüísticas y socioculturales- que sean una base sólida para lograr otras más, especialmente en su propio entorno social y en su lengua madre: “Cultivar su humanidad”, citando a Séneca. De acuerdo a mi propia experiencia la enseñanza de idiomas proporciona múltiples oportunidades para que el alumno aprenda sobre temas diversos, usando la lengua como vehículo y no simplemente como un fin.

Por otro lado, los idiomas son un complemento ideal de la educación de los universitarios a través de la exposición a diversas culturas. Aquí es importante señalar que, a diferencia de una Europa multicultural integrada por varias naciones, debemos ser conscientes de que la nuestra es una nación integrada por varias culturas vivas, que no son sólo folclor ni atracción turística, y que tener la oportunidad de aprender alguna lengua indígena es tener la posibilidad de ser multilingüe y desarrollar nuestra competencia intercultural.

Finalmente, en una universidad con sentido humanista y con respeto irrestricto a la libertad de cátedra, se puede aspirar a desarrollar la competencia

más importante de todas: *la formación de la propia persona*, es decir, la competencia existencial, el *saber ser*.

Con todo lo ambicioso que puede sonar esto último, en el Departamento de Idiomas tenemos la gran ventaja de contar con un gran número de alumnos que van por su propia iniciativa, ya sea porque les gustan los idiomas o porque los necesitan, pero sobre todo, que tienen aspiraciones, así que despertar consciencias es algo relativamente fácil cuando hay terreno fértil, pero es además obligación de cualquier profesor universitario que se precie de serlo.

1.1 OBJETIVO

El objetivo general del presente trabajo de tesis es plantear la propuesta del “**B2 Language Portfolio**”, un portfolio de inglés que corresponda al nivel B2 del MCER, como herramienta para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a través de la autoevaluación, algo que a la fecha no existe en el Departamento de Idiomas

Este portfolio brindará a los alumnos del DI la oportunidad de practicar, desarrollar y reforzar conocimientos de forma guiada cuando así lo requieran así como el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para alcanzar efectivamente el nivel B2 al término de sus estudios en el DI, con directrices claras con el fin de promover la autoevaluación, expresada en términos de lo que puede y sabe hacer el alumno y en qué medida lo hace. Asimismo, busca contribuir a la formación de alumnos que den pasos firmes hacia la reflexión y la autonomía, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y que a través del idioma despierten o amplíen su capacidad de aprender a aprender.

Los objetivos específicos del portfolio se establecen en la sección 5.2 del Capítulo 5.

1.2 JUSTIFICACIÓN

El Portfolio varía de país a país y de acuerdo a la situación y contexto educativo en que se esté trabajando. Cada portfolio está diseñado para satisfacer una serie de demandas y objetivos locales. Esta es la pertinencia de presente trabajo de tesis, ya que está pensado para cubrir las necesidades de los estudiantes del Departamento de Idiomas de la UMNSH, respetando los lineamientos internacionales a este respecto emitidas por el Consejo de Europa. Siguiendo estos lineamientos, este Portfolio está recomendado para usuarios mayores de 16 años.

Se consideraron además varios aspectos a lo largo del planteamiento de este trabajo de tesis. Para dar inicio, me parece oportuno aclarar por qué elegí el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, sus niveles de referencia y sus respectivos descriptores como base de la evaluación y autoevaluación utilizados en este proyecto.

En primer lugar, recordemos que una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación —que implica algún grado de análisis cuantitativo— es un proceso continuo y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de los descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. Así, se comenzó por analizar el contenido de escalas existentes en relación con las categorías de descripción utilizadas en el *Marco de referencia*. Después, en una primera fase de trabajo grupal, un grupo de profesores expresó, de forma intuitiva, los criterios de evaluación que cada uno utilizaba. Este material fue corregido, se formularon nuevos descriptores y el conjunto fue analizado por expertos.

A continuación, se utilizó una variedad de métodos cualitativos para comprobar que los profesores podían establecer una relación con las categorías descriptivas elegidas y que los descriptores describían realmente las

categorías que se supone que tenían que describir. Por último, los mejores descriptores del conjunto fueron escalonados utilizando métodos cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En segundo lugar, es realmente gratificante y hasta liberador de estrés para el profesor el tener un documento que informe sobre competencias específicas y parciales. Ya que el Portfolio de Lenguas “valora el rango completo de las competencias del aprendiente” (Marco, 2001), cada modelo debe permitir al usuario el registrar competencias parciales, como puede ser el poder leer en un idioma dado pero no hablarlo ni escribirlo, y también competencias específicas (lo que puede implicar dejar espacios en las hojas de trabajo para que sean los aprendientes quienes escriban sus propias descripciones de las actividades que pueden hacer y que no estén contenidas en la tabla de descriptores).

En tercer lugar mencionaré que decidí diseñar un Portfolio que cubriera principalmente - pero no excluyentemente - hasta el nivel B2 debido a que los niveles C1 y C2 requieren un nivel muy alto no sólo de competencia lingüística sino también de madurez, así como de un alto nivel educativo y/o de experiencia profesional. Por esta razón, en general se recomienda tener esto en cuenta para que los Pasaportes de lenguas no den la impresión de invitar a los aprendientes a evaluarse en un nivel que no les corresponde en realidad. Los niveles del MCRE no son un sistema opcional de evaluación, sino algo que de forma implícita se encuentra en los contenidos y enfoques de los libros de texto más recientes y de evaluaciones internacionales.

A este respecto podemos decir que las evaluaciones certificadas de Cambridge ESOL Main Suite⁴ (el comité encargado de las certificaciones de inglés lengua extranjera – English for Speakers of Other Languages) comenzaron en 1913, desde entonces se han introducido nuevas

⁴ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf> consultado el 25 de febrero de 2011.

certificaciones a través de los años y los exámenes existentes se revisan regularmente. La primera evaluación desarrollada fue el Certificate of Proficiency in English (CPE), el cual corresponde al nivel C2 de los niveles comunes de referencia del Marco común europeo de referencia (MCER). El CPE fue introducido en 1913 y revisado en la segunda parte de la década de 1990; la última versión del examen revisado se lanzó en diciembre del 2002.

El First Certificate in English (FCE), introducido en 1939, es el examen más ampliamente tomado – más de 270,000 candidatos por año en más de 100 países- y fue revisado en 1996. Durante la segunda mitad del siglo XX este examen se volvió tan popular entre los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL), las casas editoriales y organismos de la enseñanza del inglés (ELT) que ha sido aceptado como un estándar común para el nivel intermedio de competencia en inglés como lengua extranjera. Los autores del MCER utilizaron el FCE como uno de los puntos de inicio para el desarrollo de los niveles comunes de referencia.

Para Cambridge ESOL el FCE corresponde al nivel B2 de dicho marco, el Certificate in Advanced English (CAE), introducido en 1991, al nivel C1. El Key English Test (KET) introducido en 1994, al nivel A2, y el Preliminary English Test (PET) revisado, en 1995, al nivel B1. En 2005 el conjunto de exámenes se integra en un sistema de cinco niveles de criterios relacionados. Este sistema de niveles está estrechamente ligado al marco de la Association of Language Testers in Europe (ALTE), el cual puede consultarse íntegro en el Anexo II del Marco.

El FCE reconoce la habilidad de desempeñarse con confianza en un rango de actividades comunicativas y escritas. El FCE está diseñado para aquellos alumnos cuyo manejo del idioma inglés es adecuado para muchas situaciones prácticas de la vida cotidiana, incluyendo situaciones de negocios y de estudio, como asistir a universidades en países angloparlantes. La edad de cerca del 75% de los candidatos es igual o menor a 25 años, siendo la edad promedio de 23 años; pero en países donde es común que los candidatos tomen el FCE cuando todavía están en la escuela, el promedio de edad es menor.

Aproximadamente el 80% de los candidatos asisten a cursos de preparación antes de tomar el examen, como es el caso de los alumnos del Departamento de Idiomas. En esta Institución el noveno semestre es una mezcla entre un curso remedial y uno de preparación para tomar el examen, obviando consideraciones importantes, como por ejemplo, la de si los alumnos tienen el nivel requerido para entrar de lleno a tomar el curso de preparación, o la de considerar sus intereses y necesidades individuales. Es a partir de esta problemática que surge la presente propuesta de Portfolio de inglés.

Además, los libros utilizados en el DI en séptimo, octavo y noveno semestres cubren el nivel B2, por lo que se diseñó este Portfolio específicamente para ese nivel. Durante muchos años ha sido un anhelo que los alumnos del DI de noveno semestre realmente egresen con ese nivel, como se pretende que suceda con la ayuda del B2 Language Portfolio, y el nivel con que egresen los alumnos ahora puede equipararse con criterios claros y transparentes a nivel internacional, y no simplemente en otorgar un diploma con la leyenda “nivel avanzado de inglés”, sin definición concreta fuera del DI.

1.3 EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DE LA UMSNH

El Departamento de Idiomas de la UMSNH (DI) se fundó en 1973 y a partir de entonces ha ido incrementando el número de idiomas que ofrece a universitarios y público en general. Actualmente se ofertan los doce idiomas siguientes: alemán, árabe, chino mandarín, español para extranjeros, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, purépecha, ruso y latín. Otros cursos disponibles son los dirigidos a áreas en particular como inglés técnico-médico, traducción e interpretación de textos académicos para alumnos de Psicología, Historia, Economía y Negocios, Filosofía, Lengua y Letras Hispánicas y a cualquier otra dependencia universitaria que lo solicite y en la lengua que lo requiera. En orden decreciente, estos cursos han sido solicitados principalmente para los idiomas inglés, francés, italiano y alemán.

Desde la fundación del Departamento de Idiomas el idioma inglés ocupa el primer lugar en lo que respecta al número de alumnos (3,157 de un total de 4,930) y 90 profesores para el período 2010-2011⁵. Constantemente se solicitan más espacios, sobre todo ahora que las extensiones de los campus universitarios al interior del estado empiezan a ser una realidad –Apatzingán, Cd. Hidalgo, Tzintzuntzan, Uruapan y Zamora.

Todos los idiomas son impartidos en nueve semestres de 80 horas cada uno y se establecen tres niveles: básico (1º al 4º semestres), intermedio (5º y 6º semestres) y avanzado (7º a 9º semestres), que sin embargo no cuentan con una definición que pueda ser comparada con otros esquemas.

Actualmente, al término de los nueve semestres de inglés impartidos en el DI, el alumno se hace acreedor a un Diploma por haber terminado el “curso de inglés avanzado”, que en el programa de la Academia corresponde a “haber cursado los últimos tres semestres en el DI”, es decir, séptimo, octavo y noveno, habiendo aprobado los correspondientes exámenes de los cursos y un examen oral final con sinodales. Desde hace un año y medio se ha optado porque en el noveno semestre se trabaje como un curso de preparación gracias al cual teóricamente nuestros alumnos estarían listos para tomar el examen de la Universidad de Cambridge *First Certificate in English* (FCE), que justamente ha sido adaptado para corresponder al nivel B2 del marco. Sin embargo, ha resultado ser un poco frustrante tanto para profesores como para alumnos el constatar que estos últimos no han *desarrollado* tal nivel.

Por lo que se refiere al tiempo necesario para alcanzar tales niveles – horas de contacto con la lengua-, la experiencia con las escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel Umbral (B1) desde Plataforma (A2), de lo que tardaron en alcanzar el nivel Plataforma (A2) desde el nivel inicial, denominado de Acceso (A1); luego, es probable que tarden más del doble de tiempo para alcanzar el nivel Avanzado (B2) desde el nivel de Umbral que el que necesitaron para alcanzar Umbral desde Plataforma. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades,

⁵ Datos proporcionados por la Jefatura del Departamento de Idiomas en diciembre de 2010.

destrezas y elementos lingüísticos que supone el alcanzar un nivel superior (MCER, 2002:18).

La siguiente tabla muestra la correspondencia de los libros de texto que utiliza Academia de Inglés del DI, con los niveles del propio Departamento y del Marco, así como de las horas que asigna el DI y las propuestas por el Consejo de Europa.

SEMESTRE	NIVEL DI	NIVEL MCER	TIEMPO REQUERIDO (SEGÚN MCER)
Primero	BÁSICO 320 horas	A1	Acceso 80 horas
Segundo		A2	Plataforma 160 horas
Tercer		A2 –B1	Umbral 320 horas aprox.
Cuarto		A2 - B1	
Quinto	INTERMEDIO 160 horas	B1	
Sexto		B1	
Séptimo	AVANZADO 240 horas	B2	Avanzado 640 horas aprox.
Octavo		B2	
Noveno		B2	

Tabla 1.1. Correspondencia entre niveles DI y MCER

Al analizar la información de la Tabla 1.1 se desprende la actual organización de los semestres que se utiliza en el DI podría no ser la óptima, por lo que hay que reorganizar los contenidos y objetivos por nivel y ser muy cuidadosos al calcular el tiempo promedio para cubrirlos.

Adicionalmente, en la actualidad la Academia de Inglés del Departamento de Idiomas intenta balancear la forma de medir el progreso de los alumnos incorporando trabajos escritos – drafts - al resultado de exámenes escritos para así obtener el total de lo que se reporta como “calificación escrita” (en un porcentaje 20% drafts + 80% examen), y evalúa por separado la habilidad de expresión oral. Los alumnos tienen indicaciones de “guardar” estos trabajos escritos para que en un futuro “puedan ver” su progreso. Exactamente cómo o cuándo no se ha definido todavía.

Esta forma de acreditar un curso pertenece, desde mi muy particular punto de vista, a un estilo de enseñanza tradicionalista, sin haber hecho un cambio filosófico. En el DI –y lamentablemente en muchas otras instituciones educativas- la enseñanza pareciera centrarse en que los alumnos aprueben el semestre que están cursando. Ahora utilizamos herramientas tecnológicas en nuestras clases, pero al final seguimos enganchados a un estilo de evaluación, y por lo tanto *de enseñanza*, que sigue siendo tradicional y donde lo que cuenta son los resultados de los exámenes, centrándonos además solamente en la evaluación puntual de habilidades de la lengua (escuchar, leer, hablar, escribir y de sub-habilidades: vocabulario, gramática, etc.). Esto constituye un marco limitante para muchos alumnos, acostumbrados a medir su éxito académico de acuerdo únicamente a los resultados obtenidos en los exámenes.

Es evidente entonces que lo que se requiere es un cambio filosófico, y es este cambio lo que en realidad representa el mayor reto para el DI. Recordemos que la excelencia en la práctica docente es el fundamento de una educación de calidad. La convicción de los maestros es esencial para el éxito de cualquier método, impreso o en línea, y no sería un atrevimiento decir que para el desarrollo educativo del país. Utilizar materiales modernos y tecnología de última generación no garantizan un cambio de paradigma educativo si el docente no hace lo propio.

La pertinencia del Portfolio aquí se justifica ampliamente en que propiciaría un cambio en ese sentido, no imponiendo, sino proponiendo y promoviendo, animando a que tanto profesores y alumnos experimenten y desarrollen la autoevaluación.

1.3.1 El Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas

En el 2000 se concretiza un proyecto estancado por varios años, el Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas (CADI), cuya finalidad es promover el aprendizaje autónomo y capacitar a los usuarios a planear sus actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo se constituye – en teoría - en un apoyo para el aprendizaje de idiomas, tanto para los alumnos del DI como para

el público en general. En este contexto, se suponía que los profesores cambiarían – casi en automático- a desempeñar el rol de asesores en el Centro de Autoacceso. Antes de la apertura del CADI el Consejo Británico ofreció un curso corto de capacitación para asesores, que se dieron a la tarea de crear, recopilar y adaptar el material que permitiera a los usuarios trabajar por su cuenta.

Así las cosas, el CADI inició actividades el primero de agosto del 2000 y, aunque abrió con la entusiasta disposición de directivos y profesores-asesores a encauzar a las jóvenes generaciones en la ruta del aprendizaje autónomo, bien pronto fue evidente la falta de participación por parte de los usuarios. Esto debido a que los usuarios no estaban listos para hacerse cargo de su propio aprendizaje por una sencilla razón: no sabían cómo.

Como parte del equipo de trabajo que arrancó el proyecto, una de mis primeras actividades fue la compilación y adaptación de material para la integración de una carpeta que se titulada justamente “Aprender a Aprender” (AA)⁶. Esta carpeta ponía a disposición del usuario cuestionarios para que descubriera qué tipo de aprendiente era, para que identificara sus necesidades, debilidades y fortalezas e incluso para que reflexionara sobre las actividades que más le gustaban/disgustaban a la hora de aprender lenguas. Se incluían también hojas de trabajo con instrucciones específicas para que el usuario fuera explorando y conociendo las áreas de trabajo y los materiales disponibles en el CADI, y formas recomendadas de trabajar con ellos. Pero quizá lo más relevante eran los formatos para que el usuario realizara - con la ayuda de un asesor al inicio, independientemente después- un plan de trabajo, un diario de aprendizaje y sencillos ejercicios de autoevaluación, por citar algunos.

Se esperaba que de esta forma el usuario fuera desarrollando paulatinamente el hábito de trabajar por sí mismo, de planear sus actividades de aprendizaje y de dedicar al menos unos minutos a la autoevaluación al final

⁶ Diseñada conjuntamente con las Profras. Maria Brumm y Mercedes Bravo, colegas del DI.

de cada sesión de trabajo. Muy a nuestro pesar, los usuarios sólo asistían a una asesoría o dos y desistían.

Para cuando concluyó el primer año de operaciones la asistencia al CADI por parte de los usuarios disminuyó tanto que la Jefatura del Departamento decidió implementar la asistencia obligatoria para todos aquellos alumnos de primer semestre inscritos en cursos regulares e intensivos, más para justificar la importante inversión que se había realizado que para buscar un beneficio real para los alumnos. Esta es la política todavía vigente en el DI en lo que respecta al CADI, cuyos resultados, aún ahora que registra 1,131⁷ usuarios, no han sido dados a conocer.

A este respecto cabe hacer notar que algunos de los talleres ofrecidos en CADI mantuvieron más o menos constante su porcentaje de asistencia durante el semestre, justamente aquéllos en que el asesor se transformaba en profesor nuevamente, es decir, básicamente sólo cambiaba de salón. La reflexión que cabría aquí es si los alumnos se sienten lo suficientemente cómodos y tienen la confianza de trabajar sin un profesor al frente, o si el profesor se rehúsa a dejar el protagonismo, si no sabe cómo dejarlo, o si al menos es consciente o no de ello.

De cualquier manera, esta fue una experiencia muy enriquecedora para mí⁸, ya que me dio una perspectiva de hasta qué punto nuestros alumnos son dependientes del maestro, y hasta qué punto los profesores lo propician. En este binomio, si tanto alumnos como profesores están interesados, el autoaprendizaje se puede y debe fomentar desde el aula, y al contrario, se puede disponer de un centro especial equipado con todo lo requerido, y no aplicar en lo absoluto la filosofía del aprendizaje autónomo. Además, no basta con que los profesores estemos convencidos de que algo es benéfico para los alumnos, éstos necesitan evidencias que pueden convertirse en una gran motivación extrínseca, quizá para suplir la intrínseca, y sobre todo de un acompañamiento inicial, pero *estructurado y con método*, quizá un modelo

⁷ Para el semestre 2010-2011, cifra proporcionada por la Jefatura del Departamento.

⁸ En septiembre del 2005 me separé del CADI.

similar al propuesto en el capítulo cuatro para la autoevaluación, aunque eso sería tema de otra investigación.

1.4 LA SITUACIÓN EN MÉXICO

En México, como en todos los países, a los intercambios económicos, tecnológicos y científicos fruto de la globalización se agregan los aspectos de la interculturalidad como resultado del fenómeno social de migración, internacionalización y de la movilidad estudiantil, que han propiciado la profesionalización y mayor cobertura de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En las instituciones de educación pública y a partir del nivel de educación secundaria el inglés forma parte del currículum en todas las escuelas, aunque en las últimas décadas ya se ha incluido el francés como lengua extranjera en lugar del inglés, aunque sólo sea en una mínima cantidad de escuelas públicas y en algunas escuelas privadas.

En las escuelas de educación pública superior (nivel bachillerato o preparatoria) sólo se ha contemplado la lengua inglesa como materia curricular. Sin embargo en varias escuelas, principalmente privadas, se está incluyendo también el francés y recientemente el chino mandarín.

Mención aparte merece el comentario sobre la situación de los alumnos que pertenecen a alguno de los diversos grupos étnicos de nuestro país, ya que siendo Michoacán un estado que todavía tiene la fortuna de contar con muchos hablantes nativos de purépecha, se puede extrapolar el uso del Language Passport para que estos usuarios registren también su competencia en lengua materna de manera independiente pero armónica con los niveles comunes de referencia. Los usuarios pueden notar habilidades en lengua materna que pueden identificarse de acuerdo al cuadro de autoevaluación.

Esto puede ser de gran valía para aquéllos que pueden ser competentes en una segunda lengua (por ejemplo, la lengua de instrucción escolar, el español), pero que necesitan desarrollar otras competencias al utilizar su propia lengua materna (muchas veces desde aprender a escribirla, ya que sólo

saben hablarla; o a reflexionar sobre ella en la propia lengua). Otro caso es el de los hijos de los migrantes, o migrantes muy jóvenes, cuya competencia en una segunda lengua sería significativamente más avanzada que la que pueden alcanzar sus compañeros de clase en lo que se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera.

Como acertadamente mencionó la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO en su mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna 2011⁹: «Las tecnologías de la información y de la comunicación para la protección y la promoción de las lenguas y de la diversidad lingüística»:

“Las tecnologías de la información y la comunicación pueden resultar especialmente útiles para fomentar las lenguas maternas. Debemos aprovechar el poder del progreso para proteger las distintas visiones del mundo y promover todas las fuentes de conocimiento y las formas de expresión. Éstas son las hebras con que se teje la urdimbre de la historia de la humanidad.”

“Las lenguas son los instrumentos más poderosos para la preservación y el desarrollo de nuestro patrimonio cultural tangible e intangible. Toda iniciativa para promover la difusión de las lenguas maternas servirá no sólo para incentivar la diversidad lingüística y la educación multilingüe, sino también para crear mayor conciencia sobre las tradiciones lingüísticas y culturales alrededor del mundo e inspirar a la solidaridad basada en el entendimiento, la tolerancia y el diálogo.”

⁹ El Día Internacional de la Lengua Materna, fue proclamado por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en noviembre de 1999 (30C/DR.35). El 16 de mayo de 2007, la Asamblea General en su resolución A/RES/61/266 exhorta a los Estados Miembros y a la Secretaría a «promover la preservación y protección de todos los idiomas que emplean los pueblos del mundo». En la misma resolución, la Asamblea General proclamó 2008 Año Internacional de los Idiomas, para promover la unidad en la diversidad y la comprensión internacional, a través del multilingüismo y el multiculturalismo.

El Día Internacional se ha observado cada año, desde febrero de 2000 para promover la diversidad lingüística y cultural y el multilingüismo. La fecha representa el día en 1952, cuando estudiantes que se manifestaban por el reconocimiento de su lengua, Bangla, como uno de los dos idiomas nacionales de la entonces Pakistán, fueron muertos a tiros por la policía de Dhaka, la capital de lo que hoy es Bangladesh. <http://www.un.org/es/events/motherlanguageday>, último acceso el 25 de febrero de 2011.

1.4.1 Las lenguas indígenas en México y la interculturalidad

En México el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), considera once familias lingüísticas, en las que agrupa, por afinidad de origen, un total de 68 lenguas indígenas. Sin embargo, a pesar de la amplia diversidad lingüística nacional existente, no es sino hasta 1992, que en nuestra Constitución Política se reconoce un México multicultural y plurilingüe, en la reforma que adiciona el primer párrafo al artículo 4°:

“La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. ...”¹⁰

Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural. En este proceso se incluye, desde luego, la homogeneización lingüística a través de la lengua dominante, es decir del español.

En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a *educación intercultural bilingüe*. Finalmente en el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.

Es hasta el ciclo escolar 2005-2006 que se implementa el programa de educación bilingüe en las escuelas primarias del sector público. Sin embargo

¹⁰ Este primer párrafo fue derogado en 2002 y, posteriormente en 2010 se adicionó un último párrafo que continua vigente y que a la letra dice: “Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural.”

este programa inicia sólo en las comunidades más numerosas, como parte de la primera etapa del proyecto de esta reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública, edita libros gratuitos en lenguas indígenas para las comunidades seleccionadas. El proceso avanza gradualmente y en la actualidad están incluidas prácticamente todas las lenguas indígenas de nuestro país a nivel de educación primaria. El mismo proyecto se inició para el nivel de educación secundaria a partir del ciclo escolar 2007-2008 iniciando nuevamente por las comunidades más numerosas y se pretende seguir el mismo esquema de cobertura llevado a cabo para educación primaria. Si ha dado resultado o no este programa, no es posible saberlo con certeza, ya que existe una casi nula información al respecto.

En algunos estados de la República existen universidades indígenas, que reciben a estudiantes de los diferentes grupos étnicos de cada zona, sin embargo las lecciones no son en lengua indígena, (Valenzuela et al, 2007). La explicación a esta situación responde al hecho de que ingresan estudiantes de etnias diferentes y de lengua diferente, aunque a veces sea parecida. Por tal motivo se elige la lengua española (oficial en nuestro país), como lengua de comunicación maestro-alumno. Cabe preguntar entonces, si estas universidades responden a la preservación y promoción de la lengua como lo establece el artículo 4º de la Constitución Política Mexicana y si sería más congruente que se llamaran universidades de estudios indígenas en lugar de llamarse universidades indígenas.

Ante tal situación no podemos dejar de señalar la utilidad de desarrollar la competencia intercultural para comunicarnos con desenvolvimiento con interlocutores de culturas extranjeras – tema central de esta tesis-, pero también que debe inducirnos a reflexionar sobre nuestras propias culturas indígenas y sobre todo, a dimensionarlas en su justa valía, es decir, trabajar la interculturalidad dentro de nuestras propias fronteras.

HABILIDADES Y MICROHABILIDADES

En los años 60 se inicia un cambio en la concepción de lo que significa la enseñanza de la lengua, gracias a las aportaciones de varios filósofos como Austin, Searle y Wittgenstein, quienes hacen énfasis en el *uso* de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se logra al utilizarla. La lengua se considera como una herramienta, un instrumento para obtener un sinfín de cosas. El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje (Cassany et al., 2003).

En 1967 el etnógrafo Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa*, para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Es necesario saber cuál registro conviene utilizar en cada situación, qué debemos decir, cuáles temas son apropiados, cuáles son el momento, el interlocutor y el lugar adecuados, etc. Es decir, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

A finales de los años 70, surgen diferentes métodos centrados en la comunicación o con un enfoque comunicativo con la finalidad de facilitar el aprendizaje de lenguas a aprendientes adultos. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla. En la actualidad, la gran mayoría de los textos para la enseñanza de lenguas tienen un enfoque comunicativo importante que se identifica por la forma propuesta para el trabajo en clase por parte de los aprendientes. Desde luego la labor del profesor es indispensable en este caso, ya que debe dominar las diferentes dinámicas y actividades

específicas, además de los contenidos, para propiciar un aprendizaje significativo, ameno y motivador en el aprendiente.

La competencia comunicativa, según Cassany (op.cit. p. 85), está integrada por la competencia lingüística (que engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea el sistema de la lengua) y de la competencia pragmática (que analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, las necesidades, los propósitos los roles de los interlocutores, etc.).

El Consejo de Europa (2001) incluye además la competencia sociolingüística, como componente de la competencia comunicativa. En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se definen estos componentes, asumiendo que cada uno de ellos comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades, de la siguiente manera (Consejo de Europa, 2002:13-14):

- La competencia lingüística, relacionada además de lo mencionado en el párrafo anterior, con el alcance y la calidad de los conocimientos (que pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo), pero también con la forma en que éstos se almacenan y se organizan (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).
- La competencia sociolingüística, la cual afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, particularmente mediante su sensibilidad y respeto hacia las convenciones sociales. Aunque a menudo no seamos conscientes de la influencia de este componente al establecer un intercambio comunicativo, es un hecho que no podemos dejar de lado dichas convenciones, como pueden ser las normas de cortesía, las normas que regulan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, etc.

- La competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos de habla), sobre la base de situaciones de intercambios comunicativos. Las interacciones y los entornos culturales tienen un impacto mayor en las habilidades de esta competencia (cohesión y coherencia, identificación de formas y tipos de textos, dominio del discurso, ironía y parodia) que en la sociolingüística.

Por otro lado, la competencia comunicativa se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua**, que se integran por la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación* (interpretación o traducción). Por supuesto, cada uno de estos tipos de actividades se hace posible con textos en forma oral o escrita.

En la *interacción*, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho sobreponerse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente, incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general ya está pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta.

Aprender a interactuar, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Dado su papel preponderante en la comunicación, se le atribuye una gran importancia en el uso y el aprendizaje de la lengua.

Las actividades de *mediación* hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Son actividades que (re)procesan un texto existente y ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico de nuestras sociedades.

2.1 LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

El tipo de ejercicios propuestos con el enfoque comunicativo, permiten, que quienes aprenden una lengua, desarrollen las habilidades lingüísticas de la comunicación: *escuchar, hablar, leer y escribir*.

Para Cassany las habilidades lingüísticas se clasifican según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que las personas tengan en la comunicación , como se observa en la siguiente figura:

		Según el papel en el proceso de comunicación	
		Receptivo (comprensión)	Productivo (o expresión)
Según el código	ORAL	<i>Escuchar</i>	Hablar
	ESCRITO	<i>Leer</i>	Escribir

Fuente: Cassany et. al (2003)

FIGURA 2.1 CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Cualquier profesor de lengua sabe por experiencia que los alumnos no tienen el mismo éxito al comprender o al expresarse. Francis Goullier (2006) explica que ésta es la razón por la cual el MCER divide la escala de niveles de competencia de acuerdo en las siguientes cinco **actividades de lengua**: escuchar, leer, escribir, interacción oral y expresión oral.

Lo anterior pone en claro algo que todos vivimos en la clase de lengua: la producción oral, el hablar, tiene matices muy diferentes cuando se toma parte en una conversación (interacción oral) de aquéllos que se requieren para expresarse de manera continua (expresión oral). Además, el nivel de competencias de una

persona sólo puede observarse a través de actividades de lengua, de ahí la importancia de describir niveles de competencia para cada tipo de actividad lingüística.

Podemos representar la clasificación división de las actividades de lengua enunciadas en el Marco tomando como base la Figura 2.1 propuesta por Cassany, de la siguiente manera:

		Según el papel en el proceso de comunicación		
		Receptivo (comprensión)		Productivo (o expresión)
Según el código	ORAL	<i>Escuchar</i>	Interacción	Hablar
	ESCRITO	<i>Leer</i>		Escribir

Elaboración propia

FIGURA 2.2 CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LENGUA

Es importante tener en cuenta que las habilidades lingüísticas no funcionan de manera aislada o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor; por ejemplo, en una conversación donde se alternan los turnos para hablar y para escuchar a la otra persona¹¹; o en la escritura de un ensayo, para el cuál primeramente leímos una cantidad de libros y textos y después escribimos sobre el tema. Sin embargo, aunque distingamos entre diferentes habilidades lingüísticas, éstas actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

¹¹ En esta referencia al diálogo, acto que caracteriza la interacción oral poniendo de manifiesto el rol del usuario de la lengua, que pasa de receptor a emisor instantáneamente, haciendo uso tanto de la comprensión auditiva como de la producción oral (ver secciones 3.2 y 3.3), Cassany describe implícitamente las microhabilidades de la interacción oral.

El siguiente esquema distingue entre varios tipos de comunicación y habilidades mixtas:

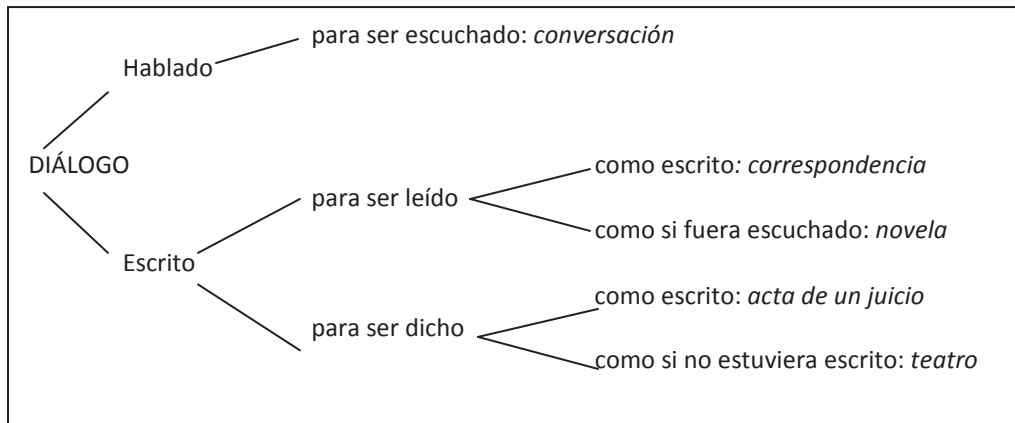
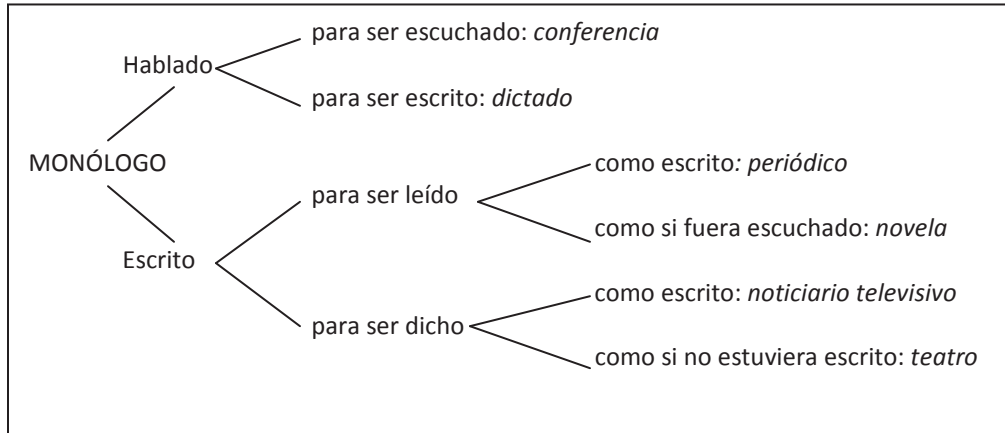


FIGURA 2.3 TIPOS DE COMUNICACIÓN

Fuente: Munby (1981)

La frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad lingüística varían de individuo a individuo según el tipo de vida comunicativa que lleve.

Según Gauquelin (1982) la comunicación ocupa alrededor del 80% del tiempo total de los seres humanos y se reparte de la siguiente manera en cada una de las habilidades lingüísticas (cálculo sobre la jornada laboral profesional norteamericana, sin especificar profesión ni tipo de actividad):

ESCUCHAR: 45%	HABLAR: 30%	→	Total 75% (lengua oral)
LEER: 16%	ESCRIBIR: 9%	→	Total 25% (lengua escrita)

De acuerdo a estos porcentajes, las habilidades orales son las más practicadas, sin embargo existen actividades donde se aplica más una sola habilidad, por ejemplo, el columnista en algún periódico, un escritor, un locutor, etc.

A continuación se presenta una descripción pormenorizada de cada una de las habilidades lingüísticas para su mayor comprensión y análisis, pero no debemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de todas las habilidades lingüísticas, y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas.

2.2 COMPRENSIÓN ORAL

Es común elogiar a alguien porque es un buen orador, porque escribe muy bien, o porque es un buen lector, pero suena muy extraño decir que alguien es *buen oyente* o que *escucha bien*. En cambio son más comunes las expresiones de la falta de comprensión oral, por ejemplo que alguien no sabe *escuchar*.

Pareciera que la imagen de quien escucha se refiere a una persona con actitud pasiva y silenciosa. Para Penny Ur (1984), escuchar es una habilidad compleja donde se pone en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado e interpretación del discurso oral.

La didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha tenido un fuerte avance en los últimos años en el estudio de las estrategias y del proceso de comprensión oral. La práctica didáctica en el aula demuestra que es imposible adquirir una nueva lengua o desarrollar el lenguaje hasta niveles avanzados si no se dispone de una buena capacidad de comprensión oral.

De los modelos del proceso de comprensión propuestos por diferentes autores, Cassany desarrolló el siguiente esquema que muestra cómo se lleva a cabo este proceso y sus diversas estrategias.

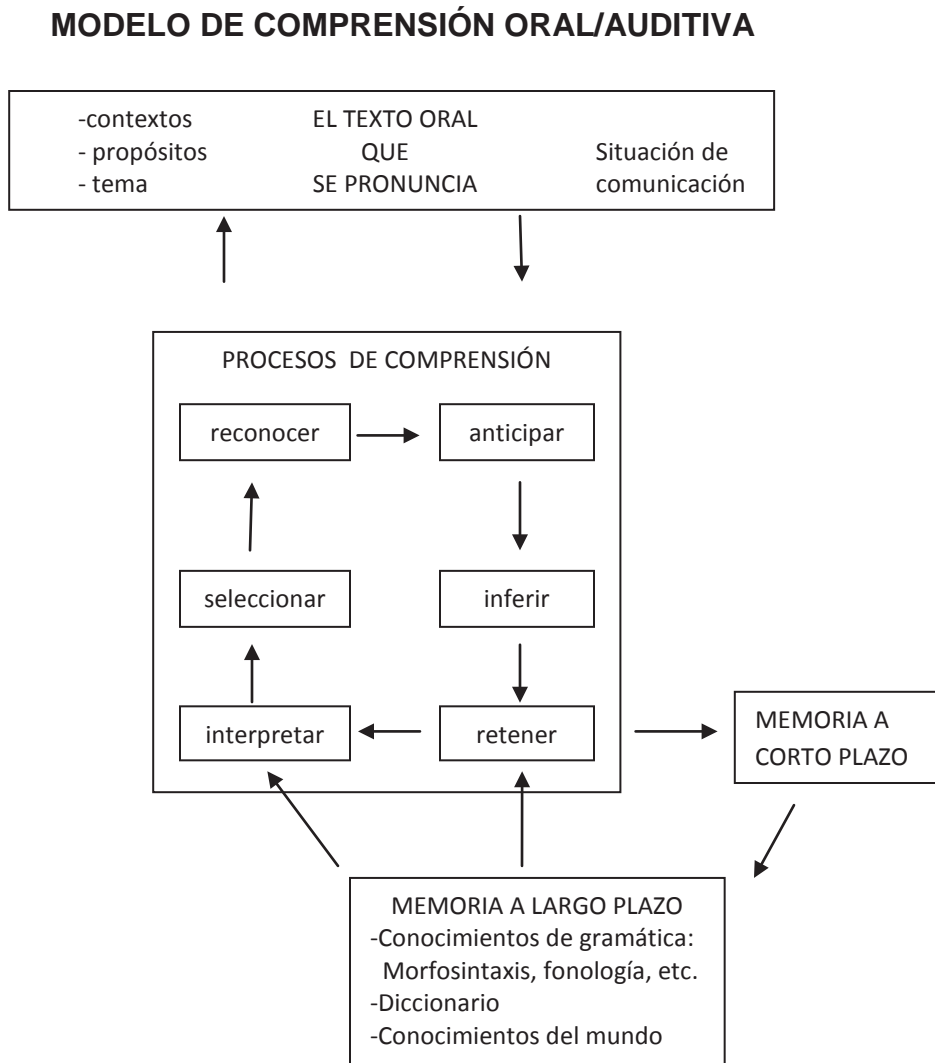


FIGURA 2.4 MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL / AUDITIVA

Cuando platicamos con alguien conocido, el proceso inicia antes de que se dé propiamente el discurso, aplicando una serie de estrategias de *precomprensión*. Sabemos cómo habla (tono, estilo, lenguaje, ritmo, etc.), conocemos el significado personal de ciertas expresiones, tenemos idea del tema o temas que tratará. Además las características del encuentro determinan otros puntos, por ejemplo, pensemos que hace tiempo que no veíamos a esa persona, que las vacaciones

terminaron recientemente, que a ambos nos gusta viajar, etc. Si deseamos hablar con esa persona es porque tenemos objetivos específicos que dirigirán la conversación y nuestra comprensión, por ejemplo: saber cómo está, qué ha hecho en el tiempo que no nos hemos visto, cómo ha pasado las vacaciones, etc.

Esta información la tenemos almacenada en la memoria a largo plazo y la actualizamos antes y durante el proceso de comprensión. Dado que se trata de una información y una experiencia compartida entre el emisor y el receptor, constituye una base sólida sobre la cual construimos la comprensión. Cuando no conocemos al interlocutor, no podemos prever tantos datos y la comunicación depende en mayor medida del discurso.

En la comunicación con personas de diferentes culturas, aunque se comparta la lengua de relación, la intercomprensión es más difícil porque no se comparte un mismo conocimiento del mundo, aunque se comprendan las palabras.

Estando en plena conversación, el receptor despliega un abanico de microhabilidades que dependen de los conocimientos sobre la lengua que permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. A mayor conocimiento previo, corresponde mayor comprensión del discurso.

Las microhabilidades interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.). Antes y durante la comprensión, anticipamos e inferimos información semántica del discurso, pero al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asignamos un significado. Ambos procesos interactúan y constituyen progresivamente y entre sí la comprensión oral. Es importante mencionar que este proceso de comprensión está íntimamente relacionado con capacidades cognitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo.

Es por ello que durante la enseñanza de la lengua, el maestro debe preparar y poner en práctica ejercicios de comprensión oral específicos y calculados, preparados para practicar las diversas microhabilidades del proceso y para incidir en los aspectos que resulten más difíciles para el alumno. Dado que el alumno requiere de mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar, los ejercicios deben ser frecuentes, breves e intensivos, haciendo énfasis en la comprensión y no en el resultado del ejercicio.

La variedad de temas, de registros lingüísticos (formal y coloquial) y de variantes dialectales, en un lenguaje auténtico (con vacilaciones, redundancias, repeticiones e inclusive alguna incorrección, etc.) con cierta dosis de *ruido* (interferencias acústicas, ruido ambiental, etc.) habilitan al alumno a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva.

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL

Reconocer

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona ej. *Cama/cana paja/caja*, etc.

Seleccionar

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas: *o sea, eeeeh*, repeticiones redundancia, etc.)
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.

CUADRO 2.1 MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL

Interpretar

Comprender el contenido del discurso.

- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales.
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Comprender los detalles o las ideas secundarias.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento, anécdota, etc.)
- Entender las presuposiciones, los sobrentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis.

Comprender la forma del discurso

- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.).
- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Notar las características acústicas del discurso:
 - La voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.
 - El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.

Anticipar

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

Retener

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
 - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos
 - La situación y el propósito comunicativo.
 - La estructura del discurso.
 - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

CUADRO 2.1 MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN ORAL (CONTINUACIÓN)

Estas microhabilidades tienen una incidencia variada según la edad y el nivel de los alumnos. Los niños necesitan trabajar los aspectos más globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, que son trascendentales para su desarrollo cognitivo. En cambio, los adultos pueden trabajar las microhabilidades más refinadas: comprender la forma y los detalles del texto o inferir datos de la situación, cuando se trata de la lengua materna. Cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, el adulto debe trabajar con todas las microhabilidades por igual.

El nivel de competencia comunicativa en la lengua materna será un factor determinante para la velocidad de desarrollo de las habilidades y microhabilidades lingüísticas en el aprendizaje de otra lengua.

2.3 EXPRESIÓN ORAL

En la actualidad, un nivel de comunicación oral es tan importante como el de la expresión escrita para poder insertarse en las diferentes áreas de acción de las personas: escuela, trabajo, amigos, familia, etc. Una persona que no puede expresarse de manera coherente y clara, no sólo se limita en estas áreas, sino que también limita el desarrollo de sus aptitudes personales.

Desgraciadamente y haciendo una analogía, podemos notar que las personas cometen errores no solamente en escritos, sino también en forma oral: no responden a lo que se les pregunta, se disgregan fácilmente, cometen incorrecciones gramaticales, no son concretos, son repetitivos, usan demasiadas muletillas al hablar, etc.

El impacto televisivo y en general de medios masivos de internet, ha provocado que las personas hablen menos y que utilicen, en muchos de los casos, las expresiones que escuchan o leen sin reflexionar sobre su propiedad o la idoneidad de uso.

Principalmente entre los jóvenes y algunos núcleos sociales el bagaje léxico es tan pobre que tienen dificultad para comunicar sus ideas utilizando las palabras que sean adecuadas al momento, la situación y el interlocutor.

A partir de mis observaciones en el aula, he notado que el nivel de competencia comunicativa en lengua materna impacta enormemente en el aprendizaje de otra lengua. Así, se observa que los alumnos que tienen un bajo desarrollo de habilidades en español, enfrentan enormes dificultades para aprender otra lengua, lo que puede ser tan desmotivante que en ocasiones induce a la deserción. Pero aquellos alumnos que tienen una fuerte motivación para aprender otra lengua y deciden realizar un esfuerzo mayor terminan beneficiándose del desarrollo de las habilidades de la lengua tanto en lengua materna como en lengua extranjera, aunque sea de forma más lenta que en aquéllos que previamente han desarrollado las habilidades lingüísticas en español.

Un hecho que llama la atención es el que hasta el momento se hace poco o nada sobre la enseñanza de la expresión oral en lengua materna en las aulas, Cassany (op.cit. p.102) considera que esto se debe a la vieja creencia de que no es responsabilidad del docente que el alumno aprenda a hablar porque a la escuela entra justamente cuando ya es capaz de comunicarse oralmente, restándose así, importancia al desarrollo de las microhabilidades que conforman esta habilidad en el salón de clases.

La respuesta a esta situación deriva del hecho que los mismos docentes no saben cómo trabajar para desarrollar la habilidad oral, y en muchas de las ocasiones, ni siquiera ellos mismos han desarrollado esta competencia a niveles aceptables para un profesor.

Tanto en el aprendizaje de la lengua materna como en el aprendizaje de una segunda lengua, la expresión oral en clase debería tener una debida importancia, sin embargo se le da más énfasis en el caso del aprendizaje de una segunda

lengua. Es importante que en todos los niveles se trabaje en la enseñanza de la expresión oral, con el análisis y la profundidad que cada nivel requiera.

Badía (1988) expone tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

- **Singulares:** discurso, exposición, canción. (un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor).
- **Duales:** diálogo entre dos personas, entrevista, llamada telefónica (dos interlocutores adoptan alternativamente los papeles de emisor y de receptor).
- **Plurales:** conversación entre más de dos personas, debates, reuniones. (tres interlocutores o más adoptan alternativamente los papeles de emisor y de receptor).

Para cada situación se requieren habilidades distintas del emisor y/o receptor. Las comunicaciones singulares o *autogestionadas*, requieren de la capacidad de la preparación y autorregulación del discurso, en tanto las comunicaciones dual y plural o *plurigestionadas*, ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa.

Podríamos resumir que la *autogestión* es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. En cambio la *plurigestión* es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores, de saber conducir un debate o de saber alternar las intervenciones de cada uno de los participantes. La situación oral plurigestionada es la forma más importante y común de comunicación humana en nuestra vida. La mayor parte de nuestras actividades se produce a través de un diálogo, una conversación o alguna frase oral interactiva de expresión.

COMUNICACIÓN ORAL	
<i>autogestionada</i> exposición, conferencia, charla, curso	<i>Plurigestionada</i> diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada, etc.	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (tú, él, yo), elipsis, etc.

FIGURA 2.5 TIPOS DE SITUACIONES COMUNICATIVAS

Según Bygate (1987), las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores. El nombre que se les da a estas estructuras comunicativas, en las que habitualmente se distingue entre la información (contenido de la transacción) y la interacción (estructura de las intervenciones), es el de *rutinas*.

El conocimiento de las rutinas permite ejercitar la primera microhabilidad comunicativa, que es la *planificación* del discurso, pero en realidad el microhabilidades propuestas por Bygate actúan en varios niveles del intercambio verbal y se relacionan entre ellas durante todo el tiempo que dura la comunicación.

La expresión oral no es un proceso lineal donde las microhabilidades se usan ordenadamente una detrás de otra, es más bien un acto global en el que cada microhabilidad depende de las demás.

Dos aspectos de gran importancia en la expresión oral y que no pertenecen estrictamente al terreno lingüístico son: *el control de la voz* que incluye todo lo relacionado con la calidad acústica de la producción (volumen, tono, etc.), y la *comunicación no-verbal* que incluye aspectos tan importantes como la mirada o la gesticulación, hasta aspectos más escondidos como el espacio emisor-receptor o el movimiento del cuerpo (postura, inclinación, etc.).

Las microhabilidades de la expresión oral (ver cuadro 2.2) tienen incidencia de acuerdo al currículum, la edad, y el nivel de los alumnos. Encontraremos, siempre, alumnos que deben trabajar los aspectos más globales y relevantes de la expresión (negociación de significado, interacción, evaluación de la comprensión, etc.), mientras que otros podrán practicar puntos más específicos como la autocorrección, la producción cuidada, la preparación del discurso, etc.

Es sumamente importante que el docente de lenguas *tome conciencia de las necesidades orales* de los estudiantes, ya que éstos, por lo general, tienen ideas poco acertadas y tópicas sobre la lengua y sobre lo oral. Pero más importante aún es el que tanto la autoevaluación como la reflexión sobre el aprendizaje sea una práctica cotidiana en la clase de lengua y, que en la medida de lo posible, se realice directamente en la lengua meta. La introducción de éstos dos últimos conceptos es clave, ya que los alumnos casi siempre han recibido una enseñanza tradicional haciendo énfasis en la ortografía, en la corrección gramatical y en todo lo que fuera escrito, descuidando las formas orales y descuidando, inclusive, el contenido del mensaje.

A continuación se muestra el cuadro de microhabilidades de la expresión oral, que comprende tanto las destrezas de la conversación como las de la exposición oral.

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL*Planificar el discurso*

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.)
- Anticipar y preparar el tema (información estructura, lenguaje, etc.)
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.)

Conducir el discurso

- Conducir el tema
 - Buscar temas adecuados para cada situación.
 - Iniciar o proponer un tema.
 - Desarrollar un tema.
 - Dar por terminada una conversación.
 - Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
 - Desviar o eludir un tema de conversación.
 - Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
 - Saber abrir y cerrar un discurso oral.
- Conducir la interacción
 - Manifiestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases).
 - Escoger el momento adecuado para intervenir.
 - Utilizar eficazmente el turno de palabra:
 - aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario
 - ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.)
 - marcar el inicio y el final del uso de palabra.
 - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra.
 - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

Negociar el significado

- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

Producir el texto

- Facilitar la producción
 - Simplificar la estructura de la frase.
 - Eludir todas las palabras irrelevantes.
 - Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
 - Usar muletillas, pausas y repeticiones.
- Compensar la producción
 - Autocorregirse.
 - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
 - Repetir y resumir las ideas importantes.
 - Reformular lo que se ha dicho.
- Corregir la producción
 - Articular con claridad los sonidos del discurso.
 - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normatividad).

Aspectos no verbales

- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

CUADRO 2.2 MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL

No se debe olvidar que el desarrollo de las habilidades es un proceso largo y complejo cuyo inicio no es sólo uno. Las diferentes habilidades de la lengua inician en momentos diferentes; las habilidades orales inician en los primeros años de vida del niño, cuando el niño aprende a hablar y las habilidades escritas cuando el niño aprende a leer y escribir. Los alumnos pueden aprender rápidamente palabras, conceptos nuevos, e incluso reglas, pero tardarán meses en mejorar sustancialmente su capacidad expresiva. Y es más lento aún un cambio de actitudes y de opiniones. El desarrollo de las habilidades no tiene límite de edad, tiempo o nivel.

Por ello es conveniente que el profesor planifique la comprensión y la expresión oral a *mediano y a largo plazo* con tiempos significativos dedicados a la práctica y a la ejercitación de tal manera que el desarrollo de estas habilidades se consolide con la experiencia adquirida, la continuidad en el trabajo con la lengua, la reflexión y la autoevaluación.

2.4 COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que realizamos en la vida, ya que de ella dependen en gran medida otros aprendizajes adquiridos dentro o fuera de la escuela.

Se relaciona con el aprendizaje, con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores, como las reflexivas y críticas.

Maqueo (2007), afirma que una persona que aprende a leer (entendiéndose como comprender, no como decodificar), aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender. En resumen, la lectura es una herramienta fundamental para que quien aprende a leer, se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva.

Desgraciadamente, en México es común encontrar que el concepto de “saber leer” se refiere únicamente a las microhabilidades más esenciales como son: reconocer y diferenciar las formas de las letras, relacionar sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente o entender todas y cada una de las palabras de un texto. La comprobación de la lectura no lleva a una reflexión sino más bien a identificar en el texto las palabras exactas, aunque no se comprenda lo que éstas significan. Sin embargo, es indispensable llegar a niveles superiores, como identificar el contenido de lo leído, leer un libro en su totalidad, realizar las pausas indicadas por los signos ortográficos, leer en voz alta con cierta fluidez y corrección.

El sentido más amplio de leer es comprender un texto. No importa si leemos despacio, rápido, en silencio, en voz alta, etc., se trata básicamente de *construir un significado* en nuestras mentes, tomar las ideas contenidas en el texto y asociarlas con las que ya poseemos.

La lectura nos abre la puerta al conocimiento de todas las disciplinas, del mundo entero y de la cultura. Cuando se aprende a leer, se lee para aprender y se aprende a aprender de la lectura.

Ya mencionamos que leer no es sólo descodificar, no obstante para comprender lo que leemos, es necesario saber descodificar. Una vez descodificado el texto, se lleva a cabo el *proceso* a través del cual el lector *construye el significado* mientras *interactúa con el texto*. En la década de los sesenta Frank Smith (1990, citado en Maqueo, op. cit, 210) menciona: “la lectura no es una actividad pasiva sino que involucra variados y complejos procesos intelectuales”. Posteriormente, en 1986, Cooper (citado en Maqueo, op. cit, 210) señala: “La comprensión se basa en la interacción del lector con el texto y cómo relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado sus ideas el autor”.

García (2006) analiza el proceso de comprensión de un texto y lo divide en tres fases principales:

- **Estado inicial de la lectura:** constituido por el patrón gráfico del texto (grafemas), formado por las letras que se presentan al lector agrupadas en forma de palabras o frases.
- **Procesos intermedios:** *Léxico:* considerado el más cercano a la entrada sensorial, supone la identificación de las palabras, así como acceder a un diccionario mental o léxico en el que se almacena el significado de las palabras. *Sintáctico:* que establece las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración. *Semántico-pragmático:* establece las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración y se identifican las intenciones o propósitos del autor.
- **Estado final o resultado de la comprensión:** de acuerdo a las teorías cognitivas, esto implica la construcción de una representación mental o, como lo llama Johnson-Laird (1983, citado en García, op.cit. p. 50) “*modelo mental*” de la situación que el texto provoca. Este modelo también se conoce como modelo situacional o referencial, ya que es un tipo de representación de las personas u objetos a los que se hace referencia en la situación descrita en el texto. De igual manera, esta representación es el resultado de la integración de lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector.

La lectura, como sucede con las demás habilidades de la lengua, no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos según la situación. Hacemos de manera diferente la lectura de un periódico, de una novela, una nota, un anuncio, una carta que escribimos nosotros mismos, etc., Aunque en todos los casos realizamos la operación de captar el sentido del texto, se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa por leer, etc.

En la enseñanza de lenguas, existe una distinción entre dos tipos usuales de lectura: *la lectura intensiva* (p.ej., el comentario de textos breves en clase) y *lectura extensiva* (p.ej., libros de lectura para asignaturas específicas). Esta división tiene una óptica didáctica muy clara y distingue entre dos actividades diferentes de aprendizaje, con objetivos, recursos y procedimientos diversos. Cassany (op.cit, p.200), a partir de las propuestas de Munby y de Ribé Dejuan, presenta el siguiente cuadro para marcar las diferentes opciones entre estos dos tipos de aplicación didáctica en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras:

Lectura intensiva	Lectura extensiva
<ul style="list-style-type: none"> - Con textos cortos. - Explotación didáctica en el aula. - Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades - Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc. - Incluida en los libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con textos largos. - Lectura más “natural” fuera del aula. - Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura. - Comprensión global. - Relacionada con la biblioteca de clase, de la institución, etc.

FIGURA 2.6 COMPARACIÓN DE LA LECTURA INTENSIVA Y EXTENSIVA

Un buen lector o un lector competente es aquél que, además de mover con eficacia los ojos delante de un texto, tiene las siguientes características:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario, haciéndolo con corrección, fluidez y claridad de pronunciación.
- No cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.

- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.
- No lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.)
- Controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y la situación de lectura.
- Se caracteriza por el grado de comprensión de la lectura que alcanza.
- Comprende el texto con más profundidad: identifica la relevancia relativa de cada información, las integra en estructuras textuales y jerárquicas, distingue entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para él mismo.

Estas características se definen cuando el lector ha alcanzado un alto grado de desarrollo de las microhabilidades de la comprensión lectora a través de la práctica constante. El aula debe ser, entonces, el lugar donde se diseñen y realicen actividades variadas y suficientes para promover ese desarrollo.

En relación a las microhabilidades de la comprensión lectora, McDowell (1984, citado en Cassany, op.cit. p.206-207) propone la siguiente lista:

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

El sistema de escribir

- Reconocer y distinguir diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
- Poder descifrar la escritura hecha a mano.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que *no* son importantes para entender el texto.

Palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. Ej.: *blanquecino-blanco*
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de la palabra según el contexto.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.

Gramática y sintaxis

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Texto y comunicación: el mensaje

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto con todos los detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.

CUADRO 2.3 MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Cuando el lector elige iniciar una lectura, puede anticipar o formular hipótesis sobre el texto. Dependerá del tema, el tipo de texto, el tono, etc. y la información acumulada en la memoria a largo plazo a través de la experiencia de lectura que haya tenido a lo largo de su vida.

Dentro de la formulación de la hipótesis se pueden distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la predicción, la inferencia; mismas que podemos encontrar en la habilidad de la comprensión oral.

Hacer inferencias (sacar conclusiones, predecir resultados y reconocer relaciones de causa y efecto), son actos que se realizan cotidianamente. Maqueo (op. cit. p.229) enfatiza que las inferencias que hace un lector se basan en gran medida en su información, experiencias y conocimientos previos y en las claves que proporciona el autor.

Las inferencias desempeñan un papel importante en la coherencia de un texto cuando éste no muestra con claridad la manera en que se relacionan las ideas. La tarea de volverlo coherente recae, entonces, en el lector, quien lo logra valiéndose de las inferencias.

Maqueo cita la clasificación de inferencias que realizaron Carpenter, Van Dijk y Kintsh:

- **La inferencia puente** conecta e integra diferentes partes del texto; es retrospectiva, (va hacia atrás cuando el lector se encuentra con información nueva y debe conectarla con la información dada anteriormente), y conectiva, en la medida que se cumple la función de enlazar diferentes partes del texto.
- **La inferencia referencial** tiene que ver con elementos anafóricos que se relacionan con otros enunciados mencionados con anterioridad en el texto.
- **La inferencia causal** es la que establece las relaciones de causa-efecto entre dos elementos.
- **La inferencia elaborativa** va hacia adelante. Los conocimientos previos del lector le permiten establecer conexiones entre lo que se lee y lo que se sabe.
- **La inferencia perceptiva** se produce de manera automática durante la lectura del texto.
- **La inferencia cognitiva** funciona de manera controlada y depende del conocimiento semántico y pragmático del texto.

Para concluir agregaremos que un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. En la medida en que se realicen actividades para desarrollar esta

habilidad en el aula y con la práctica constante, consciente y reflexionada, cada uno de nuestros alumnos puede llegar a ser un lector competente en la lengua extranjera, y por lo tanto, también en la lengua materna.

2.5 EXPRESIÓN ESCRITA

Aprender a escribir y aprender a leer son dos habilidades que se enseñan y aprenden al mismo tiempo en la etapa escolar elemental. Smith (2003), afirma que las personas que escriben adquieren todo el conocimiento que necesitan a través de la lectura. Y precisa que para aprender a escribir los niños deben leer de una manera especial que él llama “leer como escritor”.

Escribir, es considerado por la psicolingüística como un proceso de enorme complejidad. Requiere del dominio de una larga lista de microhabilidades diversas. Varían desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. Se incluye el conocimiento de unidades lingüísticas pequeñas (como el alfabeto y las palabras), propiedades más superficiales (como la ortografía y la puntuación), unidades superiores (como párrafos y tipos de textos), y las propiedades más profundas (como la coherencia y la adecuación).

Para Cassany (op.cit. p.257) “un buen escritor es aquel que puede comunicarse coherentemente por escrito, produciendo escritos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general “.

Los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo y hacen uso de diferentes estrategias para construir el mensaje escrito, por ejemplo: se plantean objetivos específicos de lo que desean escribir, ordenan

ideas, seleccionan el lenguaje adecuado al lector, hacen borradores, los leen, los valoran y, en caso necesario, los reescriben, etc.

Escribir es un acto que se compone de tres procesos básicos: *hacer planes*, *redactar* y *revisar*, así como de un *mecanismo de control* conocido como *monitoreo*.

Durante el *proceso de hacer planes*, hacemos una *representación mental* de lo que queremos escribir y cómo queremos proceder. La composición es un subproceso en el que accedamos información de la memoria para buscar argumentos, recordar estructuras, seleccionar sinónimos, etc. Posteriormente, en el subproceso de organizar, la información que emerge de la memoria se ordena de acuerdo a la estructura que daremos a nuestra composición. Al formular objetivos se establecen los propósitos de la composición, los objetivos de contenido y el método de trabajo; esto es el subproceso de formular objetivos.

El *proceso de redactar* se encarga de transformar nuestro proyecto en un discurso verbal inteligible, apegado a las reglas de la lengua, a las propiedades del texto y a las convenciones socio-culturales establecidas.

En el *proceso de revisión* se compara lo escrito con los objetivos planteados y el proyecto global para posteriormente realizar las adecuaciones necesarias. Se llevan a cabo dos acciones específicas que son: leer el texto que se ha realizado y rehacer o modificar lo necesario.

El *proceso de control* regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de composición.

Massey (op.cit. p. 268-70), presenta un cuadro de microhabilidades, resultado de las propuestas de varios autores, incorporando como microhabilidades varias técnicas o estrategias de redacción. Al igual que las otras habilidades, en ésta se

trata de descomponer en unidades mínimas el proceso global de producción de textos escritos.

Las microhabilidades motrices, por lo general, se desarrollan durante los primeros niveles de educación escolar; las cognitivas inician su desarrollo a partir de los últimos niveles de educación elemental; y las microhabilidades del punto monitor, que exigen un alto grado de conciencia o de la metacognición, pueden corresponder incluso a niveles más altos, como los niveles superiores de la educación.

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	
PSICOMOTRICES:	
Posición y movimientos corporales	
-	Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
-	Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
-	Saber sentarse para escribir.
-	Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
-	Saber mover la muñeca.
-	Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel
-	Saber presionar con el lápiz encima del papel.
Movimiento gráfico	
-	Reproducir y copiar la forma de una letra.
-	Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
-	Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo: A y a).
-	Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.
Aspectos psicomotrices	
-	Dominio de la lateralidad.
-	Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficas.
-	Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
-	Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.
Otros factores	
-	Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
-	Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
-	Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción
-	Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúscula, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.

CUADRO 2.4 MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

COGNITIVAS

Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: *¿qué se espera conseguir?*
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes**1. Generar**

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos con ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
 - No valorar las ideas generadas.
 - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
 - Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
 - Dar ideas a los demás
 - Aprovechar las ideas de los demás.
 - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, palabras clave, etc.)

3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
 - Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
 - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

CUADRO 2.4 MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (CONTINUACIÓN)

Revisar**1. Leer**

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:
 - Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.
 - De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.) usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso de composición mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.

CUADRO 2.4 MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (CONTINUACIÓN)

En la actualidad, el uso de procesadores de texto electrónicos es muy común y podríamos decir que es prácticamente indispensable saber usar este tipo de tecnologías, en casi todos los ámbitos de nuestras vidas. Esto nos lleva a considerar otro tipo de microhabilidades, no solamente del orden psicomotriz, sino

también de niveles cognitivos superiores. Así, mientras el procesador facilita las actividades de corregir, buscar, editar, mover, copiar o eliminar bloques, etc., el escribiente puede dedicarse a planificar el texto, revisarlo, mejorarlo, etc.

La expresión escrita puede tener objetivos diferentes y variados según las necesidades e intenciones de quien escribe. Por ejemplo, se puede realizar un texto escrito para cumplir con alguna tarea escolar, para escribir una carta de reclamación de un producto o servicio no satisfactorio, realizar una solicitud de empleo, para solicitar información, etc. En todos estos casos existen ciertas estructuras y lenguaje a utilizar, claros y específicos; se cuidan detalles de puntuación, vocabulario, y ciertas formalidades establecidas que dependen del contenido o intención del texto y de la persona a quien va dirigido.

La expresión escrita más libre es la composición o redacción, en la que el escritor deja de manifiesto un estilo personal y puede elegir entre un lenguaje más o menos formal o hacer uso del lenguaje coloquial. Obviamente, esa libertad de escritura implica un mayor dominio de la lengua y el desarrollo en niveles altos de las diferentes microhabilidades mencionadas en este apartado.

2.6 INTERACCIÓN

Como procesos, la *comprensión* y la *expresión* son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la *interacción*. Aprender a interactuar, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Dado su papel preponderante en la comunicación, se le atribuye una gran importancia en el uso y el aprendizaje de la lengua.

Similarmente a la comprensión y expresión, se clasifica de acuerdo al tipo de texto en que se presente.

2.6.1 INTERACCIÓN ORAL

En las actividades de interacción oral el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de cooperación.

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración que suponen controlar la colaboración y la interacción. Algunos ejemplos de actividades de interacción son: transacciones, conversación, discusión, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en objetivos, etc.

2.6.2 INTERACCIÓN ESCRITA

La interacción de la lengua escrita incluye actividades como las siguientes:

- pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción oral resulta imposible e inapropiada.
- correspondencia por carta, fax, correo electrónico. negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc.,
- modificaciones y correcciones de borradores y pruebas.
- participación en conferencias por computadoras, foros, blogs, etc.

El Marco Común Europeo se refiere a la comunicación interactiva hombre-máquina de manera muy breve y sólo resalta el papel cada vez más importante en los ámbitos público, profesional, educativo y personal. Únicamente propone escalas ilustrativas para la interacción escrita en general, escribir cartas y escribir notas mensajes y formularios. Es muy probable que el MCER no profundice en esta habilidad debido a que cuando se realizaron los estudios y propuestas para el

Marco de referencia, esta forma de comunicación no tenía el alcance actual, por lo que no se incluyó en los estudios piloto.

Para nosotros la interacción escrita en tiempo real se refiere a la habilidad de interacción inmediata a través de los medios electrónicos actuales, tales como el intercambio de mensajes telefónicos o el chat. Todo comenzó con el correo electrónico que sustituía el intercambio epistolar por correo postal. Se escribía menos que sobre papel pero el tiempo de respuesta se redujo notablemente. Sin embargo, nunca como ahora la tecnología ha estado disponible para tanta gente, especialmente para los universitarios, para quienes el acceso a las redes sociales es identificada como una “verdadera necesidad”. La difusión de este medio de comunicación ha llegado a ser tan amplia que es común enviar una solicitud de empleo, un currículum o cualquier otro tipo de documentos, aún cuando el lugar de destino sea remoto.

En los últimos años, el vertiginoso avance tecnológico ha dado pauta para acercar aún más a las personas a través de medios electrónicos. El chat (o microblogging, llámese twitter¹², facebook o cualquier otro que surja) es un medio que de alguna manera sustituye la interacción oral convirtiéndose en una interacción escrita y que desarrolla microhabilidades lingüísticas que no se habían considerado anteriormente.

La experiencia personal en el uso de este medio, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar, además de las microhabilidades citadas en las habilidades de comprensión y de producción escrita, otras microhabilidades relacionadas con los códigos de comunicación. Esto es, que además de conocer la lengua de comunicación entre dos usuarios, también se deben conocer los nuevos códigos surgidos por la necesidad de escribir poco y rápidamente, pues

¹² Sitio web de microblogging que permite a sus usuarios enviar y leer microentradas de texto de una longitud máxima de 140 caracteres denominados *tweets*. El envío de estos mensajes se puede realizar tanto por el sitio web de Twitter, como vía SMS (*short message service*) desde un teléfono móvil, desde programas de mensajería instantánea o incluso desde cualquier aplicación de terceros. <http://es.wikipedia.org/wiki/Twitter>. Consultado el 22/ marzo/2011.

esta interacción escrita se caracteriza por ser ágil, y aún, de transmitir estados de ánimo o de personalizar los mensajes a través de un uso del lenguaje escrito de forma original.

La capacidad para crear nuevos códigos de lenguajes que tienden a minimizar la escritura de los mensajes, va ligada a la capacidad de saber descifrar e interpretar correctamente dichos códigos. Recordemos que para establecer comunicación debemos establecer una relación a través del manejo del mismo código.

Este tipo de interacción además de exigir el conocimiento del nuevo código escrito, al que bien podemos denominar como “lenguaje cibernético”, exige el conocimiento de la lengua que se está modificando para entender los mensajes. Así, podemos encontrar grafías del siguiente tipo: “k+”, para sustituir el vocablo “camas” en español, la abreviación “tvb” para sustituir la frase italiana “ti voglio bene”, “OIC” sustituir la expresión inglesa “oh, I see”, o “L8R” para “later” en inglés, por citar sólo algunos ejemplos.

Algunos usuarios de la lengua y de los medios cibernéticos llegan a desarrollar tanto esta habilidad y sus respectivas microhabilidades que son capaces de interactuar con diferentes personas al mismo tiempo, aunque traten temas diferentes con cada uno de sus contactos, o bien, pueden entablar interacciones grupales, o mantener diferentes lenguajes cibernéticos dependiendo la persona con quien interactúan y el tema a tratar, tal como se haría oralmente.

Recordemos que al hablar de esta nueva habilidad, nos referimos a esa interacción escrita inmediata que sustituye a la interacción oral. No se encontraron referencias de autores que hayan trabajado ya sobre esta situación lingüística comunicativa para conocer las microhabilidades que intervienen en este acto, considerando las condiciones y restricciones a las que pueden estar sujetos los interlocutores, por lo que podría ser un tema para posteriores investigaciones.

Como bien apunta el MCERL, “la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y por tanto, la forma y el contenido de la comunicación son una respuesta acorde a esa situación” (Consejo de Europa, 2002:49).

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS¹³

3.1 ORIGEN Y FINALIDAD

El *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER)* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Es asimismo el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada.

Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, utiliza la enunciación del Simposio Intergubernamental celebrado en Rüşchlikon (Suiza) en noviembre de 1991 sobre “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”. El esfuerzo realizado por el Consejo de Europa culmina con la publicación del Marco en 2001, como parte de la celebración del Año Europeo de las Lenguas. La primera publicación fue simultánea en inglés y francés, los dos idiomas oficiales del Consejo de Europa, traducándose después a una treintena de lenguas europeas. En junio del 2002, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, a través del Instituto Cervantes, hace lo propio con la edición en español.

¹³ Capítulo basado totalmente en el documento del Consejo de Europa (© 2001 para la edición en inglés, © 2002 para la edición en español):

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

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Actualmente el Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que hacer los usuarios de las lenguas (llámense alumnos, estudiantes, profesionales de la enseñanza de idiomas, o cualquiera que haga uso de una lengua diferente a la materna) con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua en cuestión. El Marco de referencia desarrolla escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el nivel plataforma, nivel umbral y nivel avanzado. Define, asimismo, seis niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

3.1.1 Plurilingüismo

Todo lo anterior queda englobado en la creciente importancia que el concepto del *plurilingüismo* ha ido adquiriendo en los últimos años como parte del enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. A diferencia del multilingüismo (conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada), el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas 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. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Más allá del “dominio” de un cierto número de lenguas, cada una considerada de forma aislada, el objetivo es el desarrollo de un repertorio en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

En este punto, y una vez reconocido que el aprendizaje de idiomas es una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de

la motivación, la destreza y la confianza de un usuario a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del contexto escolar. Al tiempo que se hace evidente que las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores ya no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada.

Las consecuencias profundas de este cambio de paradigma tienen que ser todavía calculadas y traducidas a la acción, especialmente en países como el nuestro, siempre luchando por alcanzar a los países punteros, pero con la ventaja de que, al menos ahora, no partimos de tan atrás dado que muchos de los más recientes libros de texto están diseñados tomando en consideración estos nuevos criterios. Además los últimos desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para fomentar el plurilingüismo. En concreto, el *Portfolio Europeo de las lenguas* (PEL o European Language Portfolio –ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole.

3.1.2 Objetivos

El *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en dos objetivos:

A. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esa manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?

- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

Este hacer uso de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (*lo que implica tener un control activo sobre los procesos cognitivos*) no es otra cosa que el planteamiento y reconocimiento de que la metacognición juega un papel fundamental como parte del proceso de un aprendizaje exitoso. Recordemos que actividades diarias tales como planear cómo realizar una tarea determinada, el monitorear la comprensión y evaluar el proceso que permite completar una tarea, son todas actividades de naturaleza cognitiva. Es entonces importante que al tiempo de aprender una lengua, el usuario determine y aprenda cómo utilizar de la mejor manera sus recursos cognitivos, a través de un control metacognitivo.

B. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a los aprendientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y cómo alcanzarlos.

Estos objetivos han sido planteados respetando la filosofía del Consejo de Europa en lo referente a este proyecto, dejando claro desde el principio el carácter NO mandatorio del Marco, es decir, el propósito nunca es decir a los profesionales qué hacer o de qué forma hacerlo. El cometido del Marco es plantear una serie de preguntas para auxiliar a los usuarios de la lengua a que por sí mismos, o mediante el trabajo conjunto de colegas, se propongan objetivos y decidan por los métodos que tendrían que emplear, pero no contesta tales preguntas.

De igual forma, el Consejo apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a usuarios jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática, uno de los objetivos mayores

del Consejo de Europa, que va más allá de una política lingüística y que más que una formación democrática en sí misma, se refiere a la formación de individuos responsables, preocupados por su entorno y solidarios, ciudadanos que a cualquier país del mundo le vienen bien.

Así, y una vez establecidas las metas fundamentales, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, motivaciones, características y los recursos de los usuarios. Esta recomendación va más allá de una sugerencia básica del tipo preguntar a los usuarios qué actividades les gusta hacer o qué temas les llaman la atención para que, en un ambiente institucional por ejemplo, los alumnos muestren más interés en una clase. Por el contrario, los responsables de la organización del aprendizaje deben a su vez, reflexionar profunda y cotidianamente sobre su labor. Consecuentemente, esto supone dar respuesta a preguntas del tipo:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir estos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipos de personas son (edad, sexo, origen social, nivel educativo, etc.)
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

3.1.3 Criterios

Los tres criterios autoimpuestos del Marco es que debe ser *integrador*, *transparente* y *coherente*.

El término **integrador** se refiere a que el Marco debe intentar especificar una serie de conocimientos y destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible). Se refiere también a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. Resumiendo, se refiere simplemente a que el usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos. Se pretende que el sistema de parámetros, categorías y ejemplos dé una idea más clara de las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales (por ejemplo, para llevar a cabo tareas y actividades comunicativas en los distintos entornos de la vida social, con sus condiciones y restricciones). Al mismo tiempo, debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los cuales medir el progreso del aprendizaje. Así, estos niveles (presentados en el capítulo 3 del Marco) ofrecen un medio para organizar el progreso conforme los alumnos desarrollan su dominio de la lengua según los parámetros del esquema descriptivo (explicados en el capítulo 5 del citado Marco).

El término **transparente** se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término **coherente** se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes:

- La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.

- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones.

No menos importante es señalar que para que el Marco de referencia se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas, debe de ser, simultáneamente a los criterios antes mencionados, de finalidad múltiple, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar y no dogmático.

3.1.4 El enfoque adoptado

Finalmente, resaltaremos el **enfoque orientado a la acción** del Marco. Esto significa que para que un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Se habla de “tareas” en la medida en la que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

“El **uso de la lengua** – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de 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.”

Si se acepta que las distintas dimensiones recién señaladas se relacionan entre sí en todas las formas de uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones, definidas a continuación:

Competencias. Son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

Competencias generales. Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

Competencias comunicativas. Son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Contexto. Se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

Actividades de lengua. Suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

Procesos. Se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

Texto. Es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

Ámbito. Se refiere a las esferas de acción o áreas de interés de la vida social en los que actúan los agentes sociales. En el marco se habla de categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua. Son los ámbitos: educativo, profesional, público y personal.

Estrategia. Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

Tarea. Se define como 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.

3.2 LAS COMPETENCIAS GENERALES

El carácter taxonómico del Marco de referencia, supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo las competencias, especialmente la comunicativa, en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en dicha obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los maestros y a los alumnos/usuarios la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

Comenzaremos entonces definiendo las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y recursos individuales (capacidad, motivación, experiencia, valores, actitud, etc., es decir, todo aquello que permite a los seres humanos el proyectar soluciones en los diferentes ámbitos de su propia vida) de los cuales el ser humano dispone para afrontar eficazmente una actividad de trabajo o, en general, una tarea o un problema. Cada uno de nosotros, en igualdad de capacidades, enfrenta una misma tarea de manera diferente; esto depende de las *estrategias* usadas, del cómo empleamos nuestras habilidades en la práctica para llevar a cabo la tarea o resolver el problema y de la disposición o actitud con que se realiza.

a) El conocimiento declarativo (saber), o sea, contenidos culturales y científicos que posee una persona. Los conocimientos declarativos (*savoir*) se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos o de las fuentes de información). Incluye:

- *el conocimiento del mundo*, que en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras muchas veces supone que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad, lo que no siempre ocurre así,
- *el conocimiento sociocultural* de la sociedad y de la cultura de la(s) comunidad(es) en la(s) que se habla el idioma meta, del cual el usuario puede carecer en su experiencia previa y que puede estar distorsionado por estereotipos, y
- *la consciencia intercultural*, conocimiento, percepción y comprensión - similitudes y diferencias distintivas- entre 'el mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio'.

b) Las destrezas y habilidades (saber hacer), todo aquello que se refiere al modo como se hace frente a una actividad o actuar en función de un objetivo; esto es que tienen que ver más con la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos. Una persona hábil y autónoma puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, la elección de un método y en la integración de las diferentes capacidades.

c) La competencia existencial (saber ser) se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye factores que son producto de la aculturación y que pueden ser modificados. Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son factores que hay que tomar en cuenta al aprender y enseñar una lengua.

d) La capacidad de aprender (saber aprender), este concepto de aplicación general resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Se puede expresar como la predisposición o habilidad para descubrir lo que es nuevo, diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento e incorporarlo a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia.

Como puede verse, algunos elementos de las competencias están estrechamente ligadas al tipo de trabajo: conocimiento, técnicas operativas y actitudes; otras en cambio están más ligadas a las características de la persona en sí: valores, actitudes, motivación, autoestima.

Las competencias son adquiridas en contextos formales como: 1) *los sistemas de educación y formación para el trabajo*, generalmente las competencias adquiridas en estos ámbitos son certificadas a través de diplomas, constancias, evaluaciones, etc. 2) *en la vida cotidiana*, con la familia, las amistades, las actividades del tiempo libre, etc., todas las personas enfrentan problemas y situaciones que le permiten aprender de estas experiencias; y, 3) *en el trabajo*, considerándose una importante fuente de aprendizaje y por lo tanto de desarrollo de las competencias.

3.3 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El Consejo de Europa define la **competencia clave o básica**, como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas a los diferentes contextos. Las competencias básicas son las que todas las personas precisan para su desarrollo personal, así como para ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad.

Idealmente, las competencias básicas deben haber sido desarrolladas al final de la etapa obligatoria de enseñanza de forma que la persona esté preparada para su vida adulta, pero también deben seguir perfeccionándose a través de las nuevas experiencias. Por ello, la vida se entiende como un proceso de aprendizaje continuo.

Se han establecido como competencias básicas las ocho siguientes:

a) Competencia en comunicación lingüística (competencia comunicativa).

Uso del lenguaje oral y escrito como vehículo de aprendizaje y expresión y control de conductas y emociones.

b) Competencia matemática. Utilización de los números, operaciones básicas, símbolos, formas de expresión y razonamiento matemático para la creación, interpretación y comprensión de la realidad.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Competencia que permite interactuar con el entorno para predecir consecuencias. Mostrar cuidado y respeto por el mismo para procurar su mejora y preservación como forma de mejorar las condiciones de vida propia y de los demás y del resto de los seres vivos.

d) Competencia social y ciudadana.

Ser capaz de ponerse en el lugar del otro, respetar las diferencias de creencias, culturales, religiosas,... Respetar los principios democráticos, fomentar el conocimiento del estado democrático, los deberes cívicos y la participación que constituyen la ciudadanía activa. Es una competencia fundamental que prepara al individuo para convivir aceptando valores y derechos humanos, constitucionales y democráticos.

e) Competencia cultural y artística.

Aprender a apreciar y respetar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

f) Competencia para aprender a aprender. Entender que el aprendizaje es una necesidad constante a lo largo de la vida. Aprender a enfrentarse a los problemas y buscar las soluciones más adecuadas en cada momento.

g) Tratamiento de la información y competencia digital. Habilidades para buscar y transmitir la información y transformarla en conocimiento. Acceso a la información, uso y transmisión, así como el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Autonomía e iniciativa personal. Capacidad de elegir la propia opción y tomar iniciativas responsables tanto en el plano personal como en el social o laboral. Supone trabajar valores personales como la dignidad, la libertad, la autoestima, y la capacidad para enfrentarse a los problemas.

Estas competencias básicas no son independientes unas de otras, sino que están íntimamente relacionadas entre sí.

3.4 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para la realización de las intenciones comunicativas, las personas ejercen sus capacidades generales, como se ha mencionado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- La competencia sociolingüística.
- Las competencias pragmáticas.

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltas, las personas utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de

las competencias del usuario de la lengua, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa de las personas, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

3.4.1 Las competencias lingüísticas

Como es de suponerse, nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. Se ha llegado a la conclusión de que no puede existir un modelo universal de descripción para todas las lenguas.

Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de los lingüistas descriptivos se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción.

El presente enfoque procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos”. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos.

La siguiente lista ofrece como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión:

- La competencia léxica.
- La competencia fonológica.
- La competencia gramatical.
- La competencia ortográfica
- La competencia semántica.
- La competencia ortoépica

El progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas propone la siguiente escala:

TABLA 3.1 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

3.4.1.1 La competencia léxica

La competencia léxica, es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Además de las palabras se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

- Los **elementos léxicos** comprenden:
 - a) Expresiones hechas, compuestas de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:
 - *Fórmulas fijas*, que comprenden:
 - Exponentes directos de funciones comunicativas, por ejemplo, saludos.
 - Refranes, proverbios, etc.
 - Arcaísmos residuales como: *Válgame Dios*.
 - *Modismos*, como pueden ser:
 - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).
 - Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *blanco como la nieve* (puro); *blanco como el papel* (pálido).
 - *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: *Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*
 - Otras *frases hechas*, como:
 - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *convencerse de*, *alinearse con*.
 - Locuciones prepositivas; por ejemplo: *delante de*, *por medio de*.
 - *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error*, *ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno).
 - b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por

ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

▪ Los **elementos morfosintácticos** pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)
- cuantificadores (algo, poco, mucho...)
- demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...)
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)

Las escalas ilustrativas disponibles para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento son:

TABLA 3.2 RIQUEZA DE VOCABULARIO

C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

TABLA 3.3 DOMINIO DEL VOCABULARIO

C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

3.4.1.2 La competencia gramatical

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja.

La descripción de la organización gramatical supone la especificación de:

- *elementos:* morfemas y alomorfos
raíces y afijos
palabras
- *categoría:* número, caso, género
concreto/abstracto; contable /incontable
transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva
tiempo pasado/presente/futuro
aspecto perfectivo/imperfectivo
- *clases:* conjugaciones
declinaciones
clases abiertas de palabras: sustantivos,

- *estructuras:* verbos, adjetivos, adverbios
palabras compuestas y complejas
sintagmas: (nominal, verbal, etc.)
cláusulas: (principal, subordinada, etc.)
oraciones: (simple, compuesta)
- *procesos*
(descriptivos): sustantivación
afijación
flexión
gradación
transposición
transformación
régimen (sintáctico o semántico)
- *relaciones:* concordancia
valencias

Hay disponible una escala ilustrativa para la corrección gramatical. Esta escala se debe ver en relación con la correspondiente a la competencia lingüística general mostrada en la Tabla 3.1.

TABLA 3.4 CORRECCIÓN GRAMATICAL

C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.
	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Tradicionalmente, se establece una distinción entre **la morfología** y **la sintaxis**, componentes de la gramática:

▪ La **morfología** se ocupa del estudio de la forma, es decir, las modificaciones que pueden sufrir algunas clases de palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:

- Raíces (lexemas)
- Afijos o morfemas (prefijos, sufijos, infijos) , que comprenden:
 - Afijos de derivación (por ejemplo: *re-*, *-mente*, *-dad*)
 - Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba*, *-ase*)
 - Afijos de género y número (por ejemplo: *_o*, *_os*, *_iamos*, *_iste*)

Formación de palabras: las palabras se pueden clasificar en:

- Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis*, *árbol*)
- Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *seises*, *arboleda*)
- Palabras compuestas y léxicas complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos*, *cascanueces*, *vestido de noche*, *cuello de botella*)

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras, por ejemplo:

- Alternancia de vocales (p.e., hoy nieva, ayer nevó)
- Modificación de las consonantes(p.e., *hacer* → *hago*, raíz → raíces)
- Formas irregulares (*andar/anduve*, *voy/iba/fui*)
- Flexión (*tengo/tienes/tiene/tenemos...*)
- Formas invariables (p.e., *la crisis*, *las crisis*, *la hipótesis*, *las hipótesis*)

▪ La **sintaxis**, por su parte, se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de un conjunto de reglas. La sintaxis de la lengua de un hablante nativo y maduro es enormemente compleja y en gran parte inconsciente. La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.

3.4.1.3 La competencia semántica

Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el hablante. La semántica está implícita en todos los niveles de la lengua, desde el fonológico hasta el de texto.

La **semántica léxica** trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

- Relación de las palabras con el contexto general:
 - Referencia
 - Connotación
 - Exponencia de nociones específicas generales
- Relaciones semánticas, como:
 - Sinonimia/antonimia
 - Hiponimia/hiperonimia
 - Relaciones de la parte por el todo (metonimia)
 - Equivalencia de traducción

La semántica de la frase y la semántica del texto en contexto está dada por la relación entre la *semántica* y la *sintaxis*, que trata del significado de los elementos (ver 2.4.1.1), las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales.

La *semántica pragmática* se ocupa de relaciones lógicas, como la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

3.4.1.4 La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).

- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones
 - Entonación
- Reducción fonética.
 - Reducción vocal
 - Formas fuertes y débiles
 - Elisión
 - Asimilación

TABLA 2.5 DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN

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

3.4.1.5 La competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de varias lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (como el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabéticos de uso común (p. e: @, &, \$, etc).

TABLA 3.6 DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA

C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

3.4.1.6 La competencia ortoépica

A la inversa, los alumnos a los que se les pide que lean en voz alta un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.

- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

3.4.2 La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

3.4.2.1 Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como el estatus relativo o el registro del discurso. Algunas categorías son:

- Uso y elección del saludo:
 - Al llegar a un lugar o al despedirse
 - Al presentar a alguien
- Uso y elección de formas de tratamiento:
 - *Solemne* (p.e., Su Señoría, Su Excelencia)
 - *Formal* (p.e., Señor, Señores)
 - *Informal* (p.e., tú, ustedes, niños)
 - *Familiar* (p.e., hija, Rafa, mamá)
 - *Insultorial* (p.e., ¡imbécil!, ¡estúpido!)
- Convenciones para los turnos de palabra durante el diálogo
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas. (p.e., ¡Ya era hora!)

3.4.2.2 Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del *principio de cooperación*. Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía *positiva*; por ejemplo:
 - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
 - Compartir experiencias y preocupaciones
 - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
 - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía *negativa*; por ejemplo:
 - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.)
 - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).
 - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
 - Brusquedad, franqueza.
 - Expresión de desprecio, antipatía.
 - Queja fuerte y reprimenda.
 - Descarga de ira, impaciencia.
 - Afirmación de la superioridad.

3.4.2.3 Las expresiones de sabiduría popular

Estas fórmulas fijas – que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes - contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone

conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

- *Refranes* (p.e. A caballo regalado no se le mira el diente, una golondrina no hace primavera)
- *Modismos*; (p.e. qué bueno! → qué padre!)
- *Comillas coloquiales*; por ejemplo: (p.e. ¿Pa´ onde vas?, ¿'ontás?)
- *Expresiones de*:
 - Creencias como refranes sobre el tiempo atmosférico
 - Actitudes como frases estereotipadas
 - Valores

Los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases “con gancho” de la televisión, las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo a menudo tienen ahora esa función.

3.4.2.4 Diferencias de registro

El término *registro* se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Éste es un concepto amplio, que podría abarcar: tareas, tipos de texto y macrofunciones. Estas diferencias son tratadas en el nivel de formalidad:

- Solemne, por ejemplo: *El excelentísimo señor Arzobispo.*
- Formal, por ejemplo: Siendo las 13:00 horas, del día..., inicia la sesión.
- Neutral, por ejemplo: *¿Podemos comenzar?*
- Informal, por ejemplo: *¡A qué hora! ¿Empezamos ya, o qué?*
- Familiar, por ejemplo: *¡Sin vueltas! Al tema.*
- Íntimo, por ejemplo: *¿Listo corazón?*

En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este registro el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que esperan de ellos.

Es probable que se adquiriera un conocimiento de registros más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo, novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo.

3.4.2.5 Dialecto y acento

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de:

- La clase social
- La procedencia regional
- El origen nacional
- El grupo étnico
- El grupo profesional

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico* (p.e. piloncillo → panocha o panela, lazo → moño)
- *Gramática* (p.e. háiga, tráigamos)
- *Fonología* (p.e. la forma de pronunciar la “ch” entre los hablantes del norte de México como “sh”)
- *Características vocales* (*ritmo, volumen, etc.*)
- *Paralingüística*
- *Lenguaje corporal*

Ninguna comunidad de lengua es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo.

El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales.

Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas menciona que la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática. Los ítems que se clasificaron satisfactoriamente se muestran en la siguiente escala ilustrativa. Como se puede ver, la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. Desde el nivel B2, se ve que las personas son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos, así como tener un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.

TABLA 3.7 ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>
A2	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

3.4.3 Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario sobre los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

3.4.3.1 La competencia discursiva

Se define como la capacidad que posee el usuario de la lengua de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia lógica; p.e., temporal: *Él se cayó y yo lo golpeé*, como opuesta a *Yo lo golpeé y él se cayó*.
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa): *los precios están subiendo, las personas quieren salarios más altos*.
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - La organización temática.
 - La coherencia y la cohesión.
 - La ordenación lógica.
 - El estilo y el registro.
 - La eficacia retórica.
- El *principio de cooperación* (Grice, 1975): Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:
 - ✓ La calidad (intente que su intervención sea verdadera).
 - ✓ La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
 - ✓ La relación (no diga lo que no sea relevante).
 - ✓ El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)

Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica, y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

Por su parte, la *organización del texto*, ya sea oral o escrito debe demostrar un conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:

- Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
- Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
- Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Una gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar la competencia discursiva de un joven. Al aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de palabra breves en los que suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso, cuyos componentes son:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción).
- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

Por supuesto, también están disponibles las correspondientes escalas ilustrativas.

3.4.3.2 La competencia funcional

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes

mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

Las *microfunciones* son categorías para el uso funcional de enunciados aislados, generalmente breves, normalmente como turnos de palabra de una interacción. Trim (1991) las clasifica con cierto detalle en:

- Ofrecer y buscar información factual:
 - Identificar.
 - Presentar un informe.
 - Corregir.
 - Preguntar.
 - Responder.
- Expresar y descubrir actitudes:
 - Factual (acuerdo/desacuerdo).
 - Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, uda/certeza)
 - Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
 - Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
 - Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
 - Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).
- Persuasión:
 - Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.
- Vida social:
 - Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

- Estructuración del discurso:
 - (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.).
 - Corrección de la comunicación:
 - (16 microfunciones).
- Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:
- Descripción.
 - Narración.
 - Comentario.
 - Exposición.
 - Exégesis.
 - Explicación.
 - Demostración.
 - Instrucción.
 - Argumentación.
 - Persuasión, etc.
- Los *esquemas de interacción* son modelos de interacción social que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizados. Las actividades comunicativas interactivas suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares, como, por ejemplo, los siguientes:

pregunta:	respuesta
afirmación/ negación:	acuerdo / desacuerdo
petición/ofrecimiento/disculpa:	aceptación / no aceptación
saludo/brindis:	respuesta

Son comunes los tríos en los que el primer hablante admite la respuesta del interlocutor o responde a ella. Los pares y los tríos suelen ir adheridos a transacciones e interacciones más extensas. Por ejemplo, en situaciones de

colaboración que son más complejas y que están orientadas a una meta específica, la lengua se hace necesaria para:

- Formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes.
- Establecer el conocimiento común de las características relevantes de la situación actual y llegar a una lectura común.
- Identificar lo que podría y debería ser cambiado.
- Establecer un acuerdo común sobre los objetivos y la acción requerida para cumplirlos.
- Acordar roles para realizar la acción.
- Controlar las acciones prácticas que hay que realizar a la hora de:
 - Identificar y abordar los problemas que surjan.
 - Coordinar y secuenciar las intervenciones.
 - Alentarse mutuamente.
- Reconocer el logro de metas intermedias.
- Reconocer la consecución de la tarea.
- Evaluar la transacción.
- Completar y terminar la transacción.

El proceso total se puede representar esquemáticamente, y aunque no resulta factible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional, las hay para los dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del usuario de la lengua:

- La *precisión*, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.
- La *fluidez*, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.

TABLA 3.8 PRECISIÓN

C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

TABLA 3.9 FLUIDEZ ORAL

C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas con al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

3.5 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los criterios siguientes, que aunque difíciles de cumplir, resultan útiles como orientación:

3.5.1. Cuestiones de descripción

- La escala debe estar *libre de contexto*, para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. Al mismo tiempo, los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser *adecuados al contexto*, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto.
- La descripción también tiene que estar *basada en teorías* sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, la descripción también debe ser *fácil de usar*, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto.

3.5.2. Cuestiones de medición

- Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser *determinadas objetivamente*, puesto que se basan en una teoría de medición establecida. Esto es así para evitar la sistematización del error que se produce al adoptar

convenciones sin fundamento y cálculos aproximados de autores y grupos concretos de profesionales o al haber otras escalas que se consultan.

- El *número de niveles* adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos).

Tales criterios se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero tiene algunas limitaciones con respecto al desarrollo de una escala para un marco de referencia general.

El primer inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado en particular en un nivel concreto es algo subjetivo. Además, existe la posibilidad de que los usuarios de distintos sectores puedan tener diferencias válidas de perspectiva debido a las necesidades de sus alumnos. Una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación —que implica algún grado de análisis cuantitativo— es un proceso continuado y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En el anexo B del Marco se ofrece una breve visión general del proyecto del Consejo General Suizo de Investigación Científica, que elaboró los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos.

3.5.3 Los niveles comunes de referencia

La organización del aprendizaje de lenguas tradicionalmente ha utilizado la división clásica de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*, que el Marco ha reinterpretado –basados en el hecho de que en la práctica existe un amplio consenso– en seis niveles amplios que cubren adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas.

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación (Trim, J.L.M., 1978), «Introductorio».
- **Plataforma (*Waystage*)**
- **Umbral (*Threshold*)**
- **Avanzado (*Vantage*)**, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado» y Trim (ibid) como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominó «Dominio efectivo» y Wilkins «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (*Mastery*)**, (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo») que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Esquemáticamente, esto queda representado en la Figura 3.1, adoptando un principio que se ramifica en “hipertextos”, desde una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C:

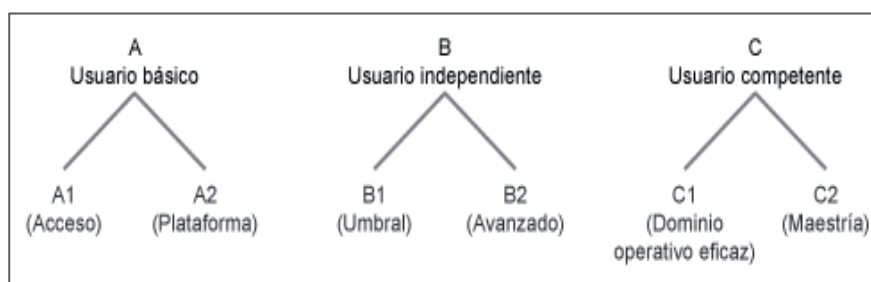


FIGURA 3.1

De acuerdo con esta representación sencilla y global, se resumió el conjunto de los niveles comunes de referencia en el cuadro 3.1.

CUADRO 3.1 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ESCALA GLOBAL

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Como puede observarse, cada nivel está propuesto en un párrafo independiente y de carácter global, lo que facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas y proporcionará puntos de orientación a los profesores y responsables de la planificación:

Sin embargo, los resultados empíricos conseguidos en Suiza sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, como se muestra en la Figura 3.2. Esta escala tiene peldaños entre A2 (Plataforma) y B1 (Umbral), entre B1 (Umbral) y B2 (Avanzado), y entre B2 (Avanzado) y C1 (Dominio operativo eficaz).

La posible existencia de dichos niveles más limitados puede resultar de interés en contextos de *aprendizaje*, pero también se pueden relacionar con los niveles convencionales más amplios de los contextos de *exámenes*.

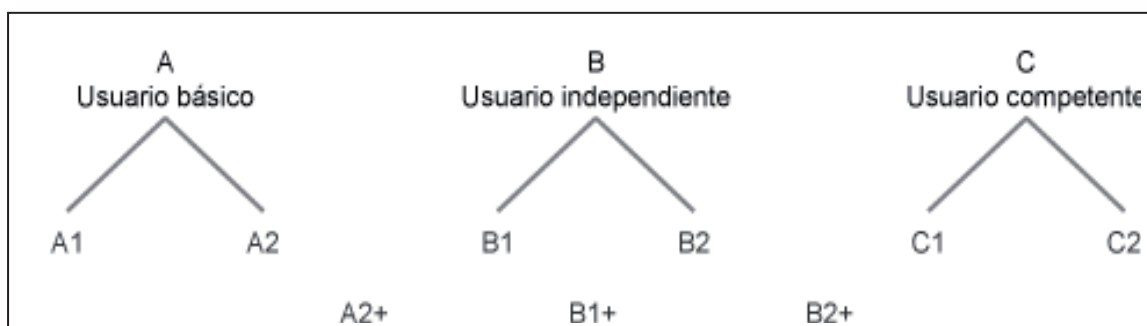


FIGURA 3.2 SUBDIVISIÓN DE NIVELES

En los descriptores ilustrativos se establece una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los niveles «de signo más» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Los últimos se distinguen de los primeros por una línea horizontal, como en este ejemplo de comprensión auditiva general.

Niveles A2.1 y A2.2 (A2+): Comprensión auditiva	
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.

La determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo. Algunas instituciones prefieren niveles amplios, otras los prefieren más limitados. La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptores en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común.

Adicionalmente, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro de un sistema educativo, puede presentarse una perspectiva más detallada en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El Cuadro 3.2 es una propuesta que pretende ayudar a los usuarios a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de lengua.¹⁴

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir en ella. El Cuadro 3.3 fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua. Al mismo tiempo ilustra claramente las cinco habilidades lingüísticas: comprensión escrita y auditiva, expresión e interacción oral y expresión escrita.

¹⁴ Este cuadro o “parrilla de autoevaluación” es un elemento central del Portfolio de Lenguas, y está incluido en inglés en la sección del Pasaporte de Lenguas (ver Capítulo 5).

3.5.4 Validez de los descriptores

A manera de conclusión podemos decir que los descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo de Referencia:

- Se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico.
- Se han desarrollado mediante una interacción entre a) el trabajo conjunto del grupo de autores, b) el análisis de las escalas existentes de dominio lingüístico y c) los talleres prácticos con profesores.
- Han sido a) situados en el nivel en que ese descriptor concreto fue calibrado empíricamente en el estudio; b) escritos mediante la combinación de elementos de descriptores clasificados de esa forma en ese nivel; c) seleccionados con relación a los resultados de la fase cualitativa (talleres de trabajo), o bien, d) escritos durante la fase de interpretación para llenar un vacío de la subescala graduada empíricamente.
- Son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación (ver anexo A del Marco).
- Han sido calibrados objetivamente en una escala común y confrontados con los niveles comunes de referencia.
- Han sido adaptados al formato de autoevaluación, elaborando un cuadro de autoevaluación (Cuadro 3.2) y una lista de control para la autoevaluación de cada uno de los niveles comunes de referencia.

Finalmente, es importante señalar que los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en formatos distintos y en grados variados de profundidad. Su utilidad radica en la transparencia y coherencia que ofrecen dichos puntos comunes fijos. La intención al proporcionar una serie de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

CUADRO 3.2 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
EXPRESIÓN ORAL	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

CUADRO 3.3 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como “y” y “entonces”.

EL PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN

4.1 Autoevaluación: Definición y propósitos

De acuerdo a Cassany (2003), un enfoque basado en competencias tiene implicaciones didácticas, organizativas y evaluativas importantes. Si los objetivos están diseñados en términos de capacidades, deberemos de diseñar actividades evaluativas que nos informen de capacidades y no de ítems puntuales. La evaluación será entonces un proceso a través del cual se reconduce, cuando es necesario, el proceso educativo para que la misma pueda tener una significación positiva. El maestro debe pensarse como un creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno y crítico con su propia actuación.

Fomentar la capacidad de autoevaluación es parte importante del aprendizaje autónomo. Si el maestro es mediador, guía y facilitador del aprendizaje ya no es el único con derecho a examinar, evaluar y calificar. De acuerdo con Brumm (2006) una forma muy sencilla de practicar la autoevaluación es hacerse la pregunta '¿Qué aprendí?', después de una sesión de aprendizaje, haber realizado una lectura o una tarea y anotarla en un diario o bitácora de aprendizaje. De igual manera se puede hacer la pregunta complementaria '¿Qué es lo que no entendí?', para buscar una respuesta, que permita que el aprendiente identifique sus necesidades y haga algo al respecto.

Similarmente, para tareas de escritura, podrían sugerirse preguntas como: ¿Incluiste la introducción? ¿Los párrafos son claros?, ¿Cada párrafo trata sólo sobre una idea principal?, ¿Las oraciones de soporte cumplen su función?, ¿La información es pertinente y coherente?, etc. Ejemplos como éstos pueden conducir al usuario a realizar tareas de apoyo, mismas que pueden utilizarse como una evaluación continua e informal a lo largo de un período establecido.

Carol Rolheiser y John A. Ross¹⁴ definen la autoevaluación como la actividad en que los aprendientes juzgan por sí mismos la calidad de su trabajo *basándose en evidencia y criterios específicos, con la finalidad de mejorar su desempeño en el futuro*. La evidencia demuestra que cuando se enseña a los alumnos cómo evaluar su propio progreso, y cuando lo hacen comparándolo con criterios conocidos y estándares de calidad demandantes, se obtienen grandes beneficios. La autoevaluación es una técnica muy efectiva debido a su impacto en el desempeño del aprendiente a través de un aumento en la eficacia personal y el incremento de la motivación intrínseca. La evidencia del efecto positivo de la autoevaluación en el desempeño del aprendiente es particularmente convincente en tareas difíciles (Maehr y Stallings, 1972; Arter et al., 1994). Igual de importante puede ser simplemente, que a la gente le gusta evaluar su trabajo.

En el artículo arriba citado, estos investigadores de la Universidad de Toronto exploran los una serie de aspectos relacionados con la autoevaluación, los cuales se presentan a continuación. Primero, es importante entender el contexto más general de los cambios que se están dando en la conceptualización y forma de evaluar, conjuntamente con las experiencias de los maestros que están experimentando o adoptando estas prácticas de evaluación. Las ideas sobre evaluación están enfocándose ahora a una observación directa de desempeños complejos más que a exámenes escritos puntuales (Linn et al., 1991). En esta evaluación de desempeños, se observa trabajar a los alumnos con tareas complejas o resolviendo problemas de la vida real. Esta evaluación se hace a grupos de estudiantes debido a que los grupos de trabajo obtienen resultados que representan mejor el desempeño que tiene un sujeto fuera de un ámbito escolar que un trabajo individual (Webb et al., 1995). Además, este enfoque es muy apropiado para las clases que utilizan el enfoque de aprendizaje colaborativo.

En segundo lugar están las respuestas de los profesores a este tipo alterno de evaluación, las cuales pueden ser muy mezcladas. Los profesores pueden experimentar alguna resistencia ante programas impuestos de manera obligatoria, manifestando dudas sobre la consistencia y objetividad de la información

¹⁴ Rolheiser, C. y Ross, J. A., *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*, http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php, consultado el 23/noviembre/ 2010

obtenida respecto a este tipo de evaluación (Howell et al., 1993, Worthen, 1993). No obstante, cuando se les da la oportunidad de elegir, los profesores manifiestan entusiasmo por este tipo alternativo de evaluación (Calfee y Perfumo, 1993; Bateson, 1994).

Otro aspecto a considerar es que este tipo alternativo de evaluación eleva las demandas de trabajo del profesor. Como mencionan Fredericksen y Collins (1989), la evaluación alternativa debe ser transparente, lo que significa que los estudiantes deben conocer todos los criterios, los niveles o las calificaciones a las que corresponden (cuando así proceda) y los esquemas de interpretación. En la clase de lengua se puede involucrar a los alumnos al desarrollar los criterios de evaluación entre todos, y aunque implique más trabajo para el profesor, definitivamente esto ayuda a ser más consciente sobre lo que se tiene que trabajar, ya que para que la autoevaluación funcione, al igual que en todas las formas de evaluación, se necesitan criterios claros. Tales criterios deben contener especificaciones precisas de qué será medido, identificar diferentes niveles de logro y descripciones de las oportunidades de aprendizaje (Linn, 1994). Por supuesto que lograr tales cambios no es fácil, mucho menos instalarlos de forma permanente. Briscoe¹⁵ (1994) describe los conflictos que enfrentan los profesores al implementar este tipo de evaluación. Para este trabajo de tesis se da por sentado que el profesor lo adopta por convencimiento propio, porque conoce (o se le dará a conocer) la teoría que le sustenta y porque le interesa desarrollar su propia instrucción sobre la evaluación (teacher assessment literacy), asumiendo las mayores demandas en su carga de trabajo.

Así, el reto principal para que esta conceptualización de la evaluación sea aceptada y adoptada como una práctica educativa permanente, se relaciona con el cambiante rol del maestro y el contexto educativo en constante cambio. El contexto para los educadores está cambiando rápidamente, es más complejo y volátil. Y para aquéllos que buscan mantenerse al día las demandas son mayores, y a veces también contradictorias. Es aquí donde hay que redefinir el rol que cada

¹⁵ Este estudio se centró en cómo las convicciones de un profesor sobre las teorías de evaluación influyen el aprendizaje, concluyendo que si el profesor que decide adoptar este tipo alternativo de evaluación no está realmente convencido y si no redefine su idea conceptual de 'evaluación', eventualmente regresará a las prácticas de evaluación convencionales.

quien juega en su entorno. Una de estas redefiniciones tiene que ver con nuestra capacidad de construir comunidades democráticas dentro y fuera de las escuelas. Si valoramos “la participación, la equidad, la inclusión y la justicia social” (Hargreaves y Fullan, 1998) entonces nuestras escuelas y nuestros salones necesitan ser lugares donde los alumnos compartan la iniciativa y responsabilidad por aprender. Este cambio en los contextos sociales ha propiciado el cambio en los alumnos, por lo que las prácticas tradicionales de evaluación ya no son suficientes, ni adecuadas.

4.1.1 La teoría y el modelo teórico de la autoevaluación

Carol Rolheiser (1996) propone el modelo teórico de la autoevaluación mostrado en la Figura 4.1. De acuerdo con su investigación, la autoevaluación contribuye al aprendizaje ya que juega un papel primordial al promover lo que ella llama “un ciclo ascendente del aprendizaje”. Cuando los estudiantes evalúan su desempeño positivamente, la autoevaluación los motiva, primero, a fijar objetivos más altos, y segundo, a comprometer más recursos personales y esfuerzo para lograrlos.

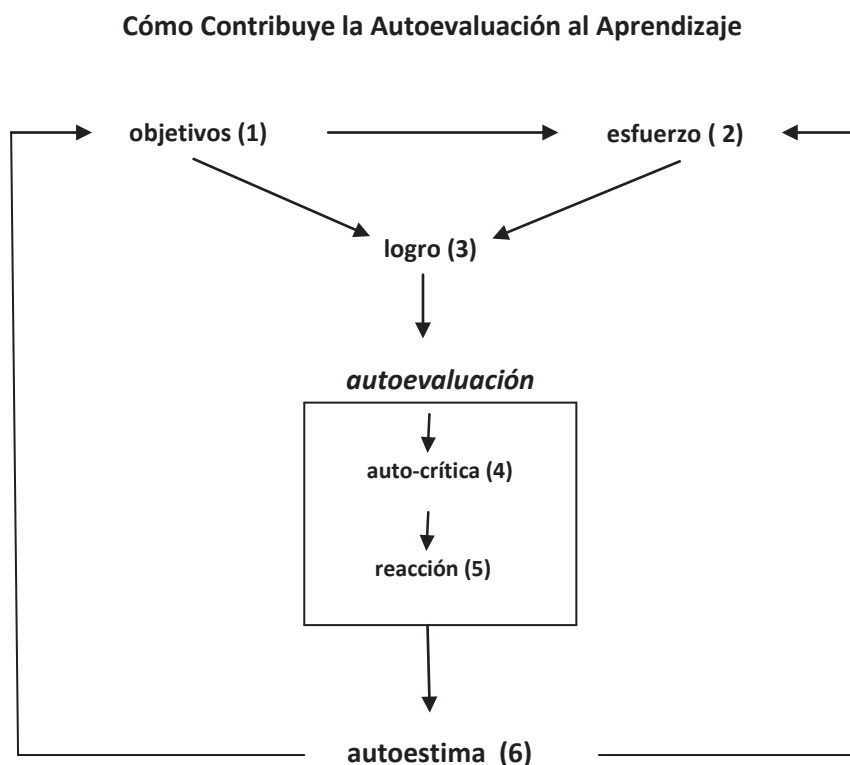


FIGURA 4.1 CÓMO CONTRIBUYE LA AUTOEVALUACIÓN AL APRENDIZAJE

En la Figura 4.1 se esquematiza la combinación de objetivos (1) y esfuerzo (2), que resultan en un logro (3). El logro de un alumno lo lleva a una auto-crítica (4), puede ser simplemente responder preguntas del tipo “¿Cumplí mi objetivo?”. La auto-crítica genera a su vez una reacción (5), o que el alumno ahonde en la reflexión y se pregunte, por ejemplo, “¿Cómo me siento acerca de?” .

Se puede combinar el conjunto de objetivos, esfuerzo, logro, auto-crítica y reacción para impactar en la autoestima (6) de un modo positivo. En el modelo expuesto en la Figura 4.1, la autoevaluación es la combinación de los elementos de la auto-crítica y la reacción, por lo que si enseñamos a los alumnos a hacerlo mejor, podemos contribuir al ciclo ascendente de un mejor aprendizaje.

Al mismo tiempo, es claro ver cómo puede desarrollarse un “ciclo descendente” si hubiera una brecha importante entre los objetivos del alumno y los de la clase, o si algún alumno percibe su desempeño – o a sí mismo - como insuficiente. En el ciclo descendente los resultados pobres en la autoevaluación conducen a los estudiantes a desarrollar orientaciones negativas hacia el aprendizaje, a fijar objetivos personales que no corresponden con su realidad, a adoptar estrategias de aprendizaje ineficientes, a realizar muy poco esfuerzo y finalmente a dar excusas por su bajo desempeño.

Es en este punto donde, de nueva cuenta, el maestro juega un rol preponderante. En lugar de dejar solo al alumno porque “el maestro no interviene en la autoevaluación”, es indispensable que el profesor se involucre en la autoevaluación del alumno, de lo contrario como profesores no tenemos forma de saber si un alumno en particular está inmerso en un ciclo ascendente o descendente. Esto es especialmente importante en la etapa donde se le está enseñando al alumno el cómo autoevaluarse. La cuestión para los maestros no consiste en que los alumnos evalúen su propio trabajo (igual lo harán, con o sin información por parte del maestro), sino en enseñarles a hacerlo de forma efectiva.

4.1.2 El modelo de cuatro etapas para la enseñanza de la autoevaluación

En una etapa de su investigación, Ross y colaboradores (1998a: 299-316) entrevistaron a usuarios sobresalientes de métodos de aprendizaje cooperativo. Después integró los puntos de vista individuales de cada uno de esos usuarios y logró proponer un procedimiento general de cuatro etapas para enseñar a los estudiantes la relevancia de su propio papel en la autoevaluación:

ETAPA 1. Involucrar a los estudiantes al *definir los criterios* que serán utilizados para evaluar su desempeño. Esto inicia una negociación. El imponer objetivos o condescender con las preferencias de los estudiantes no tiene tantas posibilidades de éxito como la definición compartida de criterios que los estudiantes perciban como significativos. Además de aumentar el compromiso de los estudiantes por lograr los objetivos, el negociar permite al profesor ayudar a los estudiantes a fijar objetivos que sean específicos, inmediatos y de acuerdo a su nivel, características que contribuyen a que los alumnos hagan un mayor esfuerzo por alcanzarlos. La etapa de negociación también es una oportunidad de influir en las orientaciones de los alumnos hacia el aprendizaje, que requiere un esfuerzo de largo plazo, algo que es particularmente oportuno en contextos de aprendizaje cooperativo, ya que al trabajar en grupo algunos estudiantes pueden adoptar conductas o actitudes que impiden el aprendizaje (por ejemplo, cuando dejan que alguien más haga todo el trabajo).

ETAPA 2. Enseñar a los estudiantes *cómo usar los criterios* al evaluar su propio trabajo. Si los alumnos se involucraron en la negociación de la etapa 1, entonces los criterios resultantes serán un conjunto de objetivos personales e institucionales. Ya que no todos los objetivos serán personales, los estudiantes necesitarán ejemplos que les ayuden a entender específicamente lo que un criterio en particular significa en la práctica. Una vez más el maestro interviene dando modelos y proporcionando ejemplos que pongan de manifiesto lo que significa cada categoría, empleando expresiones y un lenguaje que relacione los criterios con la evidencia de la evaluación.

ETAPA 3. Dar *retroalimentación* de las autoevaluaciones a los estudiantes. La comprensión inicial del criterio y cómo aplicarlo distan mucho de ser perfectas. Se

necesita que el profesor ayude a los alumnos a recalibrar tal comprensión proporcionándole oportunidades de recibir retroalimentación (de compañeros de clase, del maestro, de ellos mismos) en sus intentos por utilizar el criterio de evaluación. El tener retroalimentación de diferentes fuentes proporciona información que al ser comparada ayuda al alumno a desarrollar autoevaluaciones más precisas. Demás está decir lo valioso que resulta discutir las diferencias en la información proporcionada por diferentes fuentes.

ETAPA 4. Ayudar a que los estudiantes desarrollen *objetivos y planes de acción* productivos. Al parecer, la parte más difícil al enseñar a los alumnos a evaluar su propio trabajo consiste en diseñar formas de apoyo conforme se usan los resultados de la autoevaluación para fijar nuevos objetivos y niveles de esfuerzo. Sin la ayuda del profesor, los alumnos pueden tener dudas de si realmente lograron un objetivo. El profesor puede ayudar a los alumnos a relacionar niveles particulares de logro con las estrategias que han adoptado y el esfuerzo que han realizado. Finalmente, también puede ayudar a los alumnos a desarrollar planes de acción viables con objetivos alcanzables.

Al intentar implementar este modelo de cuatro pasos, lo primero con lo que se tiene que lidiar al enseñar a estudiantes cómo autoevaluarse es con conceptos erróneos o puntos de vista predeterminados sobre lo que es la autoevaluación (Ross et al.,1999). Por lo tanto, es importante comenzar con una confrontación de conceptos que defina claramente lo que es la autoevaluación y después generar razones del por qué esta práctica puede ser benéfica. Rolheisser y Ross reportan que muchos alumnos a menudo describen la autoevaluación como el “calificarse a sí mismos”. Se necesita ir más allá de esta definición para hacer ver a los alumnos el papel que juegan los criterios al juzgar su trabajo y ampliar la definición para que incluya esos dos aspectos:

“La autoevaluación es juzgar la calidad del propio trabajo, basándose en *criterios explícitos y evidencia, con el propósito de hacer un mejor trabajo.*”¹⁶

¹⁶ Op. cit., traducción mía.

Aunque la investigación sugiere que la autoevaluación puede llegar a ser un poderoso estímulo para esforzarse en lograr los objetivos establecidos, ésta tendrá pocas posibilidades de causar un efecto positivo en los logros si los conceptos erróneos de los estudiantes sobre el proceso de autoevaluación no se corrigen. Tampoco lo tendrá el hecho de exigir que los alumnos procedan a autoevaluarse. La autoevaluación es un proceso y los estudiantes tienen que ser enseñados a evaluar su trabajo de forma precisa, por lo que necesitan tiempo para desarrollar las habilidades adecuadas.

Resumiendo, los cuatro argumentos teóricos que dan sustento a la hipótesis de que un sistema de evaluación basado en la autoevaluación aumenta el nivel de logro de los estudiantes son: a) la autoevaluación centra la atención de los alumnos en los objetivos a medir; b) este tipo de evaluación proporciona información que el profesor no puede obtener de otra forma; c) los estudiantes prestan más atención a la evaluación; y d) se fortalece la motivación del alumno.

Por otro lado, los alumnos perciben la autoevaluación de una forma más positiva que otros tipos de evaluación. Ross y colaboradores (1998b) encontraron que a los estudiantes les gusta la autoevaluación porque incrementa la claridad de las expectativas (objetivos claros), es más justa, y les proporciona retroalimentación que puede ser utilizada para mejorar la calidad de su trabajo. Es por ello que los portfolios de aprendizaje son una herramienta adecuada para este fin, ya que a menudo incluyen formas de autoevaluación, como un listado de conceptos que se relaciona con el logro de los objetivos de aprendizaje.

Existen en la actualidad casos ya documentados de cómo el uso de un *portfolio* puede resultar un complemento idóneo para potencializar el aprendizaje de una lengua. Un ejemplo es España, en donde son ya casi quinientos los centros en los que se está aplicando el *Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio, o PEL)* como instrumento para la mejora de la competencia comunicativa. Esta acción forma parte de un programa piloto de 3 años para mejorar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, pero también en las propias, respondiendo así a una sociedad del conocimiento, preocupada por la importancia de garantizar a toda la ciudadanía una educación

de calidad. Se presenta como un instrumento que ha comenzado a dar algunos frutos, entre ellos el desarrollo del concepto de autoevaluación e integración de lenguas como un camino con mucho futuro.

4.2 La evaluación dentro del Marco de Referencia

Gran parte del documento «Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas» centra la atención en el carácter del uso de la lengua y del usuario de la lengua y en las consecuencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en el capítulo 9, el capítulo final, la atención se centra en las funciones del Marco relativas a la evaluación. El capítulo describe tres formas principales de utilizar el Marco:

- Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.
- Para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la evaluación continua por parte del profesor, de un compañero, o de uno mismo.
- Para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

En ese capítulo se exponen con detenimiento las opciones de que disponen quienes dirigen los procedimientos de evaluación, término aquí utilizado en el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Las distintas opciones se presentan en forma de pares divergentes. En cada caso se definen con claridad los términos utilizados y se analizan las ventajas y desventajas relativas, respecto a la intención de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias de la puesta en práctica de cada una de las opciones alternativas.

Al comparar la evaluación realizada por otras personas con la autoevaluación, se mencionan dos factores importantes a tomar en cuenta. El primero es que la autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las

pruebas y de la evaluación que realiza el profesor *siempre que no haya riesgos*¹⁷ (por ejemplo, si alguien va a ser aceptado en un curso o requiere una certificación formal); y segundo los casos en los que aumenta la precisión en la autoevaluación (coincidiendo plenamente con lo reportado por Rolheiser y Ross)¹⁸:

- cuando se hace en relación con descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico,
- cuando se relaciona con una experiencia concreta
- cuando los alumnos reciben alguna formación específica al respecto

Después resalta lo que por sí mismo es una justificación suficiente para que cualquier profesor decida implementar la autoevaluación por parte del alumno como parte integral de su sistema de evaluación:

“El potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.” (Marco, 2002:192)

El capítulo estudia, posteriormente, asuntos relativos a la viabilidad en el ámbito de la evaluación. El enfoque está basado en la evidencia de que no se puede elaborar de forma exhaustiva un esquema de evaluación que sea práctico. Debe adoptarse un criterio sobre el nivel de detalle que corresponda, por ejemplo, en la descripción de los contenidos de un examen publicado, en relación con las decisiones pormenorizadas que se deben tomar al establecer un examen real o un banco de exámenes ya que los evaluadores sólo pueden manejar un número estrictamente limitado de criterios.

En lo que respecta a los alumnos, aquellos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el *Marco de*

¹⁷ Cursivas mías.

¹⁸ Ver sección 4.1

referencia debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo puede que sólo implique el uso de un esquema de clasificación más sencillo que puede que haga coincidir categorías que en el esquema general aparecen separadas. Por otro lado, los usuarios pueden tener la intención de ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia.

El capítulo 9, además, permite a muchos usuarios acercarse a las descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica. A los formadores de profesores les resultará útil para tomar conciencia sobre asuntos de evaluación que afecten a los profesores en una fase inicial de formación y a los que ya ejercen. Sin embargo, los profesores están adquiriendo cada vez mayor responsabilidad respecto a la evaluación, tanto formativa como sumativa, de sus alumnos en todos los niveles. Para el caso de Europa, a los alumnos se les pide además, y cada vez con mayor frecuencia, que realicen su propia autoevaluación, ya sea representando gráficamente y planificando su aprendizaje, ya sea informando de su capacidad de comunicarse en lenguas que no se les han enseñado de forma académica, pero que contribuyen a su desarrollo plurilingüe.

Evidentemente, en México la práctica regular de la autoevaluación no es una realidad todavía, y el Departamento de Idiomas (DI) no es ajeno a esta situación. Aunque muchos de los profesores dicen saber de qué se trata la autoevaluación y declaran conocer sus beneficios, al mismo tiempo ponen muchos pretextos para no emplearla en sus cursos (falta de tiempo, desconfianza de la capacidad de los alumnos para autoevaluarse, desconocimiento de cómo integrarla directamente al contenido del curso, falta de acuerdos para designarle un valor como parte de la evaluación formal –si así se decidiera-, por mencionar algunos).

Esto puede deberse al desconocimiento de la teoría que sustenta la autoevaluación, a factores culturales, como estereotipos tradicionales y arcaicos de la figura del profesor, o a la falta de flexibilidad para cambiar de roles en la labor docente. Pinar Sanz (2006) llega además a la conclusión de que esto se debe sobre todo al escaso arraigo de la cultura de la autoevaluación en el sistema educativo -ni en los alumnos ni, sobre todo en los profesores, pero también a la falta de de una apuesta decidida por un modelo de enseñanza de lenguas

centrado en la capacidad efectiva, real y habitual de solución de tareas comunicativas reales por parte de los alumnos. Algo que debería buscarse especialmente, y al menos, en las dependencias dedicadas a la enseñanza de idiomas para propósitos generales en las universidades.

Es por ello que urge que los profesores de lengua dispongan de un instrumento de apoyo listo para usarse, como el portfolio propuesto en el capítulo, cuyo contenido sea fácilmente relacionado con los contenidos del curso, extrapolable a otros niveles de dominio lingüístico, y en particular, que muestre a los alumnos no sólo lo que saben hacer (descriptores del marco) sino también en qué medida lo hacen bien o mal.

4.3 El Portfolio

4.3.1 ¿Qué es el Portfolio?

El Portfolio surge y se desarrolla a través de un proceso de investigación profunda y amplia consulta con expertos en lenguas. Fue diseñado y piloteado entre 1998 y 2000. Su lanzamiento pan-europeo se produjo durante el 2001, “Año Europeo de las Lenguas”, como elemento clave para el apoyo del plurilingüismo y pluriculturalismo. Este documento es una herramienta práctica para establecer claros estándares de aprendizaje que puedan ser tenidos en cuenta tanto en el proceso mismo de enseñanza como en el de la evaluación.

El reconocimiento y la evaluación de los conocimientos, destrezas y habilidades debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias. El desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio, o PEL)*, que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el *Portfolio* anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la

información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Es muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al *Marco* resulta especialmente valiosa.

El *Portfolio* es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas, ayudando para que su proceso de aprendizaje de idiomas sea más efectivo. Por supuesto, los diferentes modelos de Portfolios varían de acuerdo a la situación de cada país y a los contextos educativos de los mismos.

4.3.2 Partes del Portfolio

El Portfolio consta de tres partes:

- **Pasaporte de lenguas**
Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Autoevaluación, que describe las competencias por destrezas¹⁹, el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. Para facilitar el reconocimiento y la movilidad paneuropea, el Consejo de Europa promueve un formato unificado del Passport.
- **Biografía lingüística**
En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas que está aprendiendo o que ha aprendido y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.
- **Dossier**
Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, video, presentaciones, etc.).

¹⁹ Ver Cuadro 3.2, capítulo 3.

4.3.3 Objetivos del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL):

Para entender el contexto en el que están insertos los objetivos del PEL, conviene aclarar que justamente a través del Portfolio, el Consejo de Europa busca promover el desarrollo de la ciudadanía democrática en Europa promoviendo:

- La profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa.
- La protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.
- La promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida.
- La descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

En concordancia con lo anterior, el PEL plantea los siguientes objetivos:

- Animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.
- Promover la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de autoevaluación.
- Facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
- Favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

El *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)* ayuda:

- al titular a:
 - describir y valorar su competencia lingüística con relación a los niveles comunes del Consejo de Europa;
 - documentar y reflexionar sobre su aprendizaje de idiomas dentro y fuera del sistema educativo así como sobre sus experiencias interculturales;
 - determinar sus propios objetivos y organizar su futuro aprendizaje;
 - informar de su competencia en distintos idiomas; por ejemplo, cuando cambia de centro educativo, inicia un curso de idiomas, participa en un programa de intercambio o solicita un trabajo.

- a profesores e instituciones educativas a:
 - identificar las necesidades y motivaciones de los titulares, fijar con ellos objetivos y desarrollar programas de aprendizaje;
 - tener información sobre el aprendizaje de idiomas y las experiencias lingüísticas previos de cada titular, tanto dentro como fuera del sistema educativo;
 - valorar y documentar de manera clara la competencia del titular;
 - clasificar los certificados con arreglo a la escala de niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas;
 - describir sus programas de enseñanza y acreditar experiencias de aprendizaje de idiomas.

- a empresas e instituciones a:
 - hacerse una idea clara de la competencia lingüística de sus empleados o aspirantes y aprovechar mejor las capacidades de los mismos en este campo;
 - concretar los requisitos lingüísticos que debe cumplir su personal y desarrollar cursos de perfeccionamiento y reciclaje, tanto internos como externos;
 - acreditar el uso de otros idiomas que hace su personal en el trabajo, así como la estancia de sus empleados en el extranjero por motivos profesionales.

4.3.4 La situación en México

Claramente la situación en nuestro país es diferente, así como el objetivo de esta tesis para el diseño de un portfolio de lenguas para el nivel B2 en inglés. Para empezar, aunque en el país existen numerosos grupos indígenas de cuyas lenguas y culturas podríamos beneficiarnos todos adoptando gradualmente algo de este enfoque plurilingüe y pluricultural, la mayor parte de la educación institucionalizada en México considera un país monolingüe, manejando el bilingüismo en la educación indígena como minoritaria y relegándola en muchos

aspectos. El bilingüismo se fomenta más mediante el aprendizaje del inglés que de las lenguas indígenas, bajo el argumento de que es algo vital para sobrevivir en el mundo globalizado. Pareciera ser que el hablar un idioma extranjero es para la gente que cuenta con el privilegio de una educación, menospreciando las mismas competencias lingüísticas que también tienen los hablantes de las lenguas indígenas, simplemente porque sus condiciones socioeconómicas pueden ser menos afortunadas. Por lo tanto, y para no entrar en debates sobre la política educativa del país, la utilidad propuesta de este proyecto es por supuesto, y en concordancia con la principal enunciada por el marco, motivar a los aprendientes a llevar un registro de sus experiencias de aprendizaje - no sólo lingüístico, y sobre todo a fomentar el uso cotidiano de la reflexión de lo aprendido y de la forma cómo se aprendió, para que el individuo sea más consciente de sus habilidades metacognitivas que le permitan potencializar su competencia de aprender a aprender, extrapolándola a otros ámbitos, a otras lenguas y a otras culturas, incluyendo nuestras ricas y ancestrales culturas autóctonas.

4.3.5 La experiencia del PEL en Europa

Una forma de trabajo sugerida para utilizar el Language Portfolio como apoyo en la clase de lengua se muestra en la Figura 4.2. En ella se ilustra el orden a seguir, donde el pasaporte de lenguas se presenta al principio del curso para desafiar a los alumnos a reflexionar sobre su identidad lingüística y el grado de dominio que han adquirido en la lengua meta. 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.

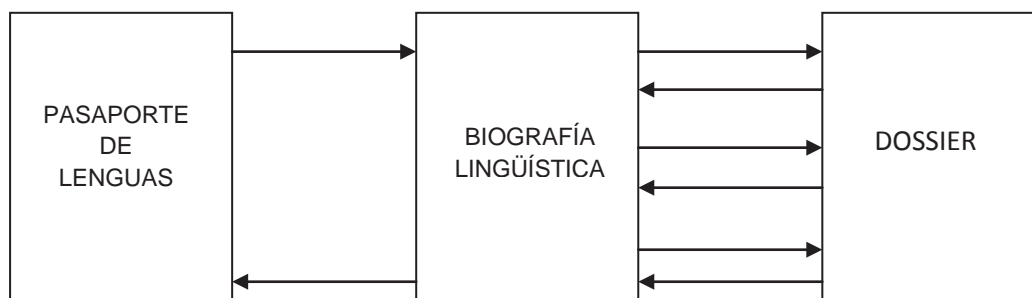


FIGURA 4.2 FORMA DE TRABAJO SUGERIDA PARA EL PEL

A pesar de que ésta no es la única forma de trabajar con el Portfolio, personalmente es la que prefiero, ya que los alumnos de los últimos semestres del DI, en promedio de mayor edad que los de los semestres iniciales, parecen trabajar mejor cuando saben el objetivo de la actividad. Por lo demás, este enfoque reporta resultados positivos en varios contextos. Little y Perclová, (2003:17) recogieron las impresiones de los profesores que participaron en el programa de tres años de pilotaje del PEL en 15 estados miembros de la Comunidad Europea, las cuales confirman que el PEL puede tener una influencia muy positiva en el aprendizaje del idioma :

- Todos los alumnos, incluso los menos hábiles, se sienten motivados y son más creativos.
- Aumenta la autoconfianza cuando disponen de una lista de sus capacidades reales.
- Los alumnos dedican más tiempo a pensar en sus capacidades y conocimientos lingüísticos, es decir, reflexionan más sobre lo que hacen.
- El trabajo voluntario les hace más activos.
- Mejoran las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores.
- Los profesores pueden ser más creativos.
- Se da más importancia a la comunicación que a errores menores de gramática.
- Los alumnos desarrollan sus propias competencias lingüísticas.
- Los alumnos se dan cuenta de que también pueden mejorar su nivel del idioma fuera del aula.

A su vez, los profesores que participaron en los proyectos piloto del PEL fueron entrevistados sobre cómo esta forma de trabajo había impactado sobre sus clases. Little y Perclová (ibid, p.18) reportan los siguientes comentarios de los profesores :

- Ahora pienso más en lo que es importante para mis alumnos y lo comento con ellos.

- Tendía a subestimar a mis alumnos. Me sorprendió el alto grado de objetividad de sus autoevaluaciones.
- Ahora recurro con más frecuencia al trabajo en grupo e intento ayudar a mis alumnos a ser más independientes.
- Intento clasificar la materia didáctica en unidades más pequeñas y vincularlas entre ellas.
- Intento ayudar a mis alumnos a reflexionar sobre el propósito de su trabajo.
- He cambiado mi actitud hacia las tareas de casa. Ahora respeto más las necesidades individuales de mis alumnos.
- Por primera vez estoy pensando en objetivos a largo plazo.
- El PEL me ha ayudado a reflexionar sobre nuevas maneras de enseñar.
- El PEL me ha hecho reflexionar sobre la naturaleza cooperativa de la enseñanza.

Como docentes promotores de la reflexión, conviene preguntarnos: “¿Qué impacto preferiría que tuviera el Language Portfolio en mis clases?” y corroborar con nuestros alumnos si se comparten los mismos objetivos e intereses.

Otras conclusiones interesantes que surgieron de los cursos de pilotaje anteriormente mencionados son las que se refieren al consejo que darían algunos de los profesores implicados en el proyecto piloto a un colega que esté a punto de empezar a trabajar con el PEL. La sesión concluyó con las siguientes recomendaciones:

- Confiar en la iniciativa de sus alumnos. Si están motivados, crearán sus propias oportunidades de aprendizaje.
- El PEL trata de la colaboración entre profesores y alumnos. Hay que escuchar las opiniones de sus alumnos y les comprenderá mejor.
- Si los alumnos asumen su responsabilidad, el PEL no será en absoluto una carga adicional.
- Reunirse con otros profesores y tratar los problemas con ellos. Encontrar un compañero docente en su escuela con quien poder intercambiar ideas.

A pesar de todas las ventajas mencionadas y de lo atractivo que parece ser el utilizar el portfolio como herramienta de evaluación, también tiene algunos puntos no tan atractivos. Primero, consume mucho tiempo y segundo, los profesores necesitan estar muy bien preparados para seleccionar los trabajos que evaluarán y qué calificaciones asignarán –si esto aplica. También, algunos alumnos pueden estar tentados a dejar su trabajo hasta el final del curso cuando supuestamente estarán en su mejor nivel, con las consecuentes deficiencias de un trabajo realizado con prisas, o cuando la carga de trabajo y tensiones al final del curso es mayor.

Para concluir este capítulo, volvamos al tema de la autoevaluación, que en términos evaluativos es un instrumento doble. Cuando los alumnos se evalúan a sí mismos en la sección del pasaporte, realizan un tipo de evaluación sumativa. Por otra parte, la autoevaluación que recorre la sección de la biografía y revisa el contenido del dossier, tiene una función formativa. Según Little y Perclová (op. cit., p-55 ss), estas dos clases de autoevaluación dependen del mismo conjunto de conocimiento, conocimiento propio y competencias, y eso significa que los alumnos serán más competentes realizando una autoevaluación sumativa si la autoevaluación formativa ha sido parte de su aprendizaje.

La autoevaluación *no puede, ni debe* sustituir la evaluación de los alumnos por parte de los profesores, escuelas, comisiones u organismos oficiales de exámenes. Idealmente, la autoevaluación y la evaluación *deberían complementarse*. Sin embargo, y ante las dificultades prácticas que esto representa, para el portfolio que se presenta en esta tesis se considerará que la autoevaluación será el principio y el final de los procesos de reflexión que apuntalan el aprendizaje y estará relacionado con el desarrollo de una conciencia metacognitiva, promoviendo la discusión sobre la lengua en inglés directamente. Esto contribuye tanto a los fines de la autoevaluación como al desarrollo de las competencias lingüísticas mencionadas en el capítulo 3.

PROPUESTA DE PORTFOLIO DE INGLÉS CORRESPONDIENTE AL NIVEL B2

5.1 LA DOBLE FUNCIÓN DEL PORTFOLIO

Aunque en el capítulo anterior se definió lo que es el Portfolio Europeo de las Lenguas, es necesario retomar aquí, a manera de introducción antes de presentar el documento que el usuario tendrá en sus manos, la doble función que tiene el PEL:

- *Función informativa.* Tal como ocurre con el Portfolio de un artista, el PEL ilustra las capacidades de su dueño, pero relacionadas con las lenguas extranjeras. Su propósito no es el de sustituir certificaciones y diplomas después de haber aprobado exámenes formales, sino de complementar dichas certificaciones dando información adicional sobre las experiencias y competencias lingüísticas demostradas por su titular en las lenguas extranjeras. Esta función concuerda con el interés del Consejo de Europa en (a) facilitar la movilidad individual y (b) unir cualificaciones regionales y nacionales a las normas internacionalmente aceptadas (por decir, los niveles comunes de referencia que son el eje central del Marco común europeo). Claramente, la función informativa del PEL dependerá mucho de la edad de su titular. Será en general menos importante para niños y jóvenes, que para los adultos que estén llegando al final de su formación o que ya estén trabajando. Eso explica por qué el Consejo de Europa ha introducido un pasaporte estándar para adultos. Es de especial importancia para los adultos que su PEL sea reconocido internacionalmente, y eso ocurrirá con mayor probabilidad si sus secciones son iguales en todas partes.

- *Función pedagógica.* La intención del PEL también es hacer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación,

haciéndoles así capaces de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta función va enfocada a fomentar el desarrollo de la autonomía del alumno y promover la educación a lo largo de su vida.

Con estas dos funciones, informativa y pedagógica, el PEL está concebido para apoyar los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa: preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía.

A nivel personal la finalidad más importante e inmediata que se pudiera dar al uso de un Portfolio de Lenguas es la de ayudar a su titular a proporcionar información sobre su competencia lingüística y sobre sus experiencias interculturales de forma clara, comprensible y homologable con descriptores reconocidos internacionalmente. Por sus propias características, el documento puede ser considerado un gran estímulo y una valiosa ayuda en el proceso de aprendizaje de lenguas para todos los involucrados en el proceso, tanto para los propios alumnos como para profesores y para otros responsables sociales del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PORTFOLIO DE INGLÉS B2

Los objetivos específicos son (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005:5):

- Motivar al titular reconociendo sus esfuerzos por extender y diversificar sus habilidades lingüísticas a todos los niveles. Estos esfuerzos se traducen, por ejemplo, en:

- mejorar su capacidad de comunicación
- aprender más de una lengua
- buscar nuevas experiencias interculturales
- reflexionar sobre los objetivos en el estudio de idiomas y sobre los medios para alcanzarlos
- planificar su aprendizaje
- aprender de manera autónoma

-
- enriquecer su experiencia multilingüe e intercultural a través de contactos y visitas a otros países, de la lectura, del uso de los medios de comunicación o de la realización de proyectos conjuntos.
 - Facilitar al titular un medio reconocible que le permita consignar las habilidades lingüísticas que posee y que le sirva para reseñar tales habilidades cuando deba suministrar información sobre ellas ante instituciones públicas o privadas, comerciales, profesionales o académicas. Esto convierte al Portfolio en el instrumento idóneo para informar sobre:
 - los resultados de una evaluación continuada, relevante y fiable
 - diplomas y certificados
 - una autoevaluación actualizada
 - estudios realizados en una lengua distinta de la lengua materna, programas de intercambio en los que haya participado, estudios o prácticas efectuados en otros países o regiones donde se habla otro idioma
 - contactos regulares con hablantes de otras lenguas
 - objetivos de aprendizaje del titular
 - trabajos realizados por el titular, tanto escritos como orales, en distintas lenguas.
 - Describir de forma clara y transparente el nivel de competencia lingüística del titular en las distintas destrezas con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Fomentar la claridad y transparencia de los sistemas, procesos y criterios de evaluación y certificación de modo que se posibilite el reconocimiento mutuo de titulaciones para facilitar así la movilidad de los ciudadanos.

5.3 ADAPTACIÓN DE LAS PARTES DEL PORTFOLIO AL CASO PARTICULAR DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

Tomando en consideración que el Portfolio propuesto en este trabajo de tesis busca responder a las necesidades particulares de los alumnos de inglés del Departamento de Idiomas (DI) que cursan los últimos semestres, se adaptó lo más posible el pasaporte de idiomas y la biografía lingüística. Primero porque en el DI son muy pocos los alumnos que tienen la oportunidad de

realizar de una estancia en el extranjero; y segundo, en esta primera etapa de introducción del Portfolio como una nueva herramienta que apoya y acompaña el aprendizaje de la lengua, se busca que éste sea atractivo y facilite el promover la reflexión y la autoevaluación sobre su propio proceso de aprendizaje y después mediante la realización de las actividades propuestas en el dossier. Lo ideal sería que los alumnos se acostumbraran y aprendieran a hacer uso de su Portfolio desde que inician sus estudios de otra lengua, ya sea el primer semestre en el DI o en cualquier otra escuela -incluso hay portfolios especialmente diseñados para niños. En la medida en que los profesores enseñemos la importancia de la reflexión y autoevaluación y mostremos formas eficaces de realizarla, los alumnos se motivarán más y podrán emplearla de manera rutinaria para alcanzar sus metas desde las etapas tempranas del aprendizaje del idioma extranjero.

Es en este contexto que se propone el **B2 Language Portfolio**, diseñado para fortalecer el aprendizaje del inglés - o cualquier otra lengua extranjera - de los alumnos del DI, teniendo en cuenta sus necesidades y características particulares, el cual queda estructurado como sigue:

Pasaporte de Lenguas (Language Passport). Diseñado para promover la reflexión sobre el grado de competencia lingüística que tienen los alumnos en la lengua meta –inglés en este caso- en un momento dado, de ahí la importancia de que se actualice periódicamente. Aquí es importante hacer notar que cuando los alumnos inician el trabajo con el portfolio, el profesor debe hacer conciencia de la necesidad de actualizarlo regularmente – por lo menos al inicio y al final de cada curso-, para que el alumno efectivamente pueda constatar su progreso. Las competencias registradas pueden ser globales, pero también parciales y específicas. La información aquí asentada permite darse cuenta rápidamente de las destrezas del alumno, al tiempo que registra calificaciones formales y certificados obtenidos, así como experiencias de aprendizaje y experiencias interculturales. Esto permite la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor e incluso por parte de instituciones educativas y evaluadoras (certificados internacionales, IELTS, Cambridge ESOL, TOEFL, etc.); debe incluirse también qué fue evaluado, cuándo y por

quién. Cuando el Portfolio se presenta por primera vez al usuario, la reflexión acompañada del profesor en esta sección es primordial, puesto que una cosa es lo que los alumnos creen que saben hacer y otra descubrir mediante actividades si realmente saben hacer lo que han marcado en las tablas correspondientes. Posteriormente, mediante la autoevaluación guiada y con criterios claros (como los del cuadro de autoevaluación), los usuarios pueden descubrir cuánto han avanzado en una determinada habilidad, sin tener que esperar a “dominar” la lengua completamente. En situaciones de movilidad educativa o laboral, el Passport Summary es un documento particularmente útil, sobre todo cuando está diseñado conforme a los estándares del Consejo de Europa para los PEL de adultos, como es el caso del presente documento.

Biografía Lingüística (Language Biography). Esta sección anima al alumno a enunciar lo que puede hacer en el idioma meta o cualquier otro que esté aprendiendo o haya aprendido y se presenta con objeto de que el alumno tome conciencia de qué ha aprendido y cómo ha aprendido lo que sabe del idioma –o idiomas- que estudia, de las etapas y pasos que ha dado y de qué decisiones debe tomar para el futuro. Este documento facilita que el alumno se involucre en la planeación, reflexión y evaluación de su propio progreso en el proceso de aprendizaje, enfocándose al objetivo ulterior de que el alumno asuma su parte de responsabilidad en este proceso. También se anima al usuario a incluir información sobre experiencias lingüísticas y culturales tanto dentro como fuera del aula, y no necesariamente en el extranjero. Está organizado para promover una formación plurilingüe, por ejemplo, mediante el desarrollo de las mismas competencias en diversos idiomas. La tarea del maestro en esta etapa implicará la inclusión de los alumnos en la elección de las actividades y tareas a desarrollar seguidas de actividades de autoevaluación, con el fin de fomentar su autonomía y de que se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Dossier. Ofrece al alumno la oportunidad de seleccionar el material con el cual documentará y ejemplificará los logros y experiencias registradas en las secciones previas (Passport y Biography), promoviendo así su autonomía y toma de decisiones sobre la documentación y/o materiales que ilustran su nivel

de competencia o los procesos que ha seguido en el aprendizaje de idiomas. Esta es la parte más libre del portfolio, puede consistir sólo de una hoja con título que el usuario llena con completa libertad o ser algo más guiado, sobre todo cuando, como en este caso, forma parte de un curso formal del idioma, y en este caso puede adaptarse como un process dossier (una colección de materiales de apoyo para el progreso del aprendizaje) o un display dossier (una selección del trabajo del usuario para demostrar su nivel de competencia).

5.4 EL PORTFOLIO DE INGLÉS PARA EL NIVEL B2

El documento que se presentará al usuario sigue los lineamientos generales del Consejo de Europa para el PEL en cuanto a sus partes y objetivos. Recordemos que la justificación de diseñar un Portfolio que cubriera principalmente - pero no excluyentemente - hasta el nivel B2 se debe a que los niveles C1 y C2 requieren un nivel muy alto no sólo de competencia lingüística sino también de madurez, así como de un alto nivel educativo y/o de experiencia profesional. Por esta razón, en general se recomienda tener esto en cuenta para que los Pasaportes de lenguas no den la impresión de invitar a los aprendientes a evaluarse en un nivel que no les corresponde en realidad. Por otra parte, los niveles del MCRE no son un sistema opcional de evaluación, sino que de forma implícita son el referente tanto en los contenidos y enfoques de los libros de texto más recientes, como en las evaluaciones internacionales.

De esta forma, adicionalmente a las tres partes oficiales de un Portfolio de lenguas mencionadas en las secciones 4.3.2 y 5.3, presentamos aquí una guía que contiene algunas de las tareas que debe dominar el alumno para alcanzar el nivel B2, titulada **Suggested Activities**, y que sugerimos formen parte del Dossier. Se sugiere asimismo que estas actividades se trabajen como parte de los cursos regulares de séptimo y octavo semestres en el DI, o incluso, hasta el noveno semestre.

Desde una perspectiva personal, la implementación del uso del *B2 Language Portfolio* será positiva por varias razones: primero, dará al alumno la oportunidad de autoevaluarse, para saber si efectivamente ya ha alcanzado el

nivel B1 al inicio del séptimo semestre y haga lo pertinente al respecto; segundo, para que independientemente de si se realizan o no ese tipo de actividades en el curso regular, el alumno esté consciente que estas actividades las necesita para desarrollar las competencias descritas en el nivel B2; y tercero, tanto el profesor como el alumno podrán planear y elegir las actividades que vayan más acordes con los contenidos del curso en cuestión o con sus necesidades e intereses en un momento dado, preparando al alumno a ir tomando las riendas de su proceso de aprendizaje.

Una ventaja adicional de trabajar el *Portfolio* propuesto en séptimo y octavo semestres sería que al alcanzar el nivel B2 al término de este último, los alumnos podrían ya dedicarse exclusivamente a la preparación para la certificación *First Certificate in English, FCE* – o algún equivalente-, en noveno semestre, o incluso empezar el camino hacia el nivel C1. Como alternativa, si por algún motivo el portfolio no se cubrió en su totalidad en los semestres de séptimo y octavo, se puede continuar trabajando con el *B2 Language Portfolio* durante el noveno semestre. Otra manera sería que aquellos alumnos que requieran práctica adicional, usen las actividades propuestas como modelos y puedan elegir actividades similares a las presentadas en la guía, trabajando por cuenta propia. De cualquier forma, lo primordial es lograr el objetivo de que todos los alumnos egresados del noveno semestre tengan un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel B2.

Al mismo tiempo, se espera que al haber una planeación conjunta con el profesor - quien se espera acompañará y constatará el nivel y progreso del alumno, ayudándolo a plantear y alcanzar sus propios objetivos-, reporte resultados tan positivos como los que reportan los profesores que participaron en el proyecto piloto (ver sección 4.3.5).

En este orden de ideas es necesario enfatizar que para que la implementación del uso del *Portfolio* en el DI sea un éxito, es imperativo convocar a los maestros a un curso de preparación y discusión. El primer objetivo será descubrir el estado actual de las ideas y puntos de vista sobre la autoevaluación que tienen los profesores en servicio dentro del DI, para

después presentar y discutir las etapas del proceso de enseñanza de la autoevaluación (sección 4.1.1). Una vez discutido el modelo teórico de la autoevaluación y expuesto en qué consiste el portfolio propuesto, es de esperarse que surjan modificaciones y nuevas propuestas, que motiven que se adopte el uso del *Portfolio* por iniciativa de los propios maestros.

Para terminar aclararemos que, aunque el título de este trabajo de tesis es *Propuesta de un Portfolio Lenguas: Inglés Nivel B2*, el título del documento que será entregado a los alumnos, con la finalidad de hacerlo más manejable y adecuado al contexto del Departamento de Idiomas (DI), queda como **B2 Language Portfolio**.

Así, a partir de ahora se integran y redactan todas las actividades contenidas en el *B2 Language Portfolio* en inglés, ya que está diseñado justamente para que el alumno mejore su nivel de competencia en el idioma meta, aunque tenga cabida toda la información relativa al aprendizaje de otros idiomas que pueda tener el usuario, exhortándolo constantemente a que registre dicha información, puesto que en el DI hay muchos alumnos que estudian varios idiomas a la vez. De esta manera, la propuesta de la presente tesis se presenta en la sección 5.5.



B2 LANGUAGE PORTFOLIO

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

2011

B2 LANGUAGE PORTFOLIO

Table of contents

Presentation:

What is it?

Parts of it

Language Passport

- Profile of Language Skills
- Self-assessment grid
- Summary of language learning and intercultural experiences, certificates and diplomas.

Language Biography

I. What I have done (when/where/how often/who with?) and what I will do:

- My experiences
- Record of learning activities 1 & 2
- Information about language experience and cross-cultural communication
- Cultural awareness
- Cultural engagement
- What I want to learn in English
- My plans

II. How I learn

- Learning how to learn 1: attitude & motivation, general learning activities
- Learning how to learn 2: formal learning activities, collaborative activities
- How I learn: receptive channels
- How I learn: cognitive styles
- The ways I learn best
- Setting goals and thinking about learning
- My next language learning target

III. What I can do:

- Self-assessment checklists: B1, B2
- Detailed list of things I can do
- Next level: C1 Self-assessment list

Dossier

What I have done (my best pieces of work)

Suggested Activities

Annex

Resources for Practicing English Alone or In Class

5.5.1 PRESENTATION

This document is based on the European Language Portfolio introduced by the Council of Europe to support and give recognition to language learning and intercultural experiences at all levels within the context of promoting awareness of a European cultural identity and developing mutual understanding among people of different cultures. It provides information about language proficiency and intercultural experiences in a clear, easily comprehensible way, with internationally comparable descriptions. Language skills are defined here in terms of levels of proficiency presented in the document 'A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment'. The scale is illustrated in the Language Passport (Self-assessment grid)¹.

The main aims of the **B2 Language Portfolio** are both to promote awareness of self-evaluation as a key tool to a lifelong learning by means of a permanent reflection on how and what has been learned, as well as supporting the students' learning process to help them to successfully achieve B2 Level of the Common European Framework at the end of their studies at the Language Department.

A Language Portfolio consists of three parts:

A Language Passport. This document is a record of language skills, qualifications and experiences, which you should update regularly. A grid is provided where your language competences can be described according to common international criteria and which can serve as a complement to customary certificates.

A Language Biography. It describes your experiences in the language(s) you are learning or have already learned, and it is designed to guide you in planning and assessing progress.

A Dossier. It contains materials which document and illustrate experiences and achievements, in this section you can keep examples of personal work to illustrate your language competences recorded in the Language Biography or Passport.

¹ For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site: <http://www.coe.int/lang>



5.5.2

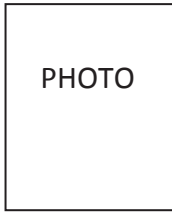


LANGUAGE PASSPORT

What's a Language Passport for?

- 🌀 To report my experiences in different languages.
- 🌀 To record my linguistic competences in different languages described in terms of the levels of the Common European Framework of Reference for Languages.
- 🌀 To register the certificates and diplomas I have been awarded.

Profile of Language Skills



Name _____

Mother-tongue (s) _____

Other languages _____

Self-assessment

Language	<i>English</i>					
		A1	A2	B1	B2	C1
	Listening					
	Reading					
	Spoken interaction					
	Spoken production					
	Writing					

Language							
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Listening						
	Reading						
	Spoken interaction						
	Spoken production						
	Writing						

Language							
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Listening						
	Reading						
	Spoken interaction						
	Spoken production						
	Writing						

SELF-ASSESSMENT GRID

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided. I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
W R I T I N G	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Language Learning and Intercultural Experiences

Name _____

Language						
		Up to 1 year	Up to 2 years	Up to 5 years	Over 5 years	
I have been learning this language for		<input type="checkbox"/> at school <input type="checkbox"/> at home <input type="checkbox"/> _____				
If at school:	Primary / secondary education	Higher education	Adult education	Other courses	Regular use in the workplace	Regular contact with speakers of the language
I have stayed in a country where the language is spoken for		Up to 1 month	Up to 3 months	Up to 6 months	Over 9 months	
I stayed in the country		<input type="checkbox"/> to attend a language course <input type="checkbox"/> on vacation <input type="checkbox"/> to work <input type="checkbox"/> other: _____				
I also have the following intercultural experiences relating to this language						
Certificates and Diplomas						
Level (A1-B2)	Title of certificate / examination	Awarded by:			Year	

Adapted from *Language Passport*, Council of Europe (2001) and
The Intercultural Component, Little and Simpson (2003)



LANGUAGE BIOGRAPHY

What's the Language Biography for?

- 🌀 To be aware of the things I can actually do.
- 🌀 To record my progress.
- 🌀 To be aware of and to show others how I have learned.
- 🌀 To reflect about my learning.

I started for filling in this Language Biography on

I. WHAT I HAVE DONE

LANGUAGE BIOGRAPHY: MY LEARNING AND INTERCULTURAL EXPERIENCES

My experiences

in:..... language, I read, I hear, I watch...

	almost always	sometimes	never	why?
comics				
cartoons				
songs				
films				
television				
Internet				
videogames				
magazines				
cd-roms				
books				
other way:				

My favorite learning activities are:

Date:

Esta página permite, al usuario, registrar sus experiencias no académicas. Permite ver en retrospectiva la frecuencia en que dichas experiencias ocurren, su significado o impacto y por su implicación el aumento de conocimientos lingüísticos e interculturales .

Record of Learning Activities - 1

Language:

Activities carried out

Books I have read

Journals I have consulted

(titles, authors, number of pages)

(titles, frequency, media)

Films viewed in the original version or plays in the language

Exchanges with speakers of this language

(type, title, actors)

(by correspondence, telephone, e-mail, etc.)

Utilizando estas ideas proporcionadas - libros, periódicos, películas, juegos e intercambios- el usuario puede descubrir el alcance y la diversidad de interacción que realmente ha tenido en sus objetivos culturales y de la lengua. Podría ser de ayuda para motivar al propietario para fechar sus registros.

Record of Learning Activities - 2

Language:

Activities carried out

Presentations carried out in the language

(subjects, audience, media used)

Participation in conferences or publications

(themes, media used, type of presentation, nature of your contribution)

Participation in language clubs

Other

Aquí las ideas se usan nuevamente para incrementar la conciencia de las propias necesidades en las diferentes situaciones en las que se puede adquirir experiencia intercultural. Se requiere que el usuario reflexione sobre sus experiencias de acuerdo a los encabezados proporcionados.

Information about Language Experience and Cross-cultural communication

Cross-cultural communication Contacts with the country, culture, native speakers	Other sources that contributed to your knowledge of society and culture Painting, music, literature, history, mass media, etc.
Use of the language in different situations Work, studies, school, leisure time spent with friends	Assignments and projects carried out in foreign languages

Esta página permite, al usuario, categorizar las experiencias interculturales y ver la disponibilidad y frecuencia de dichas oportunidades. Agregando la fecha que ocurrió, el usuario gradualmente compila una cronología de su aprendizaje.

CULTURAL AWARENESS

Here I can record information about cultural behavior that I notice or learn during the course. I can also note cultural attitudes and behavior that I don't fully understand at this time.

At school

Cultural attitudes and behavior I have noticed and can now understand	Place and date	Other cultural attitudes and behavior that I don't fully understand	Place and date

In the world outside

Cultural attitudes and behavior I have noticed and can now understand	Place and date	Other cultural attitudes and behavior that I don't fully understand	Place and date

At the workplace

Cultural attitudes and behavior I have noticed and can now understand	Place and date	Other cultural attitudes and behavior that I don't fully understand	Place and date

You can write about:

Your cross-cultural communication experience: contacts with the country, culture or native speakers.

Other sources that contributed to your knowledge of society and culture: painting, music, literature, mass media, etc.

Use of the language in different situations: work, studies, school, leisure time spent with friends

Assignments and projects carried out in English language.

En esta página los usuarios registran eventos interculturales que ocurren en contextos diferentes (escuela, sociedad y trabajo). En la columna de la izquierda ordena aquellos elementos de la lengua o de la cultura que comprende y en la columna de la derecha aquellos con los que ha tenido contacto pero aún no comprende. Ordenando cronológicamente las observaciones, el usuario registra y toma conciencia de su avance en la comprensión de los elementos interculturales y de la lengua.

What I want to learn in English

Esta actividad es un apoyo para la reflexión sobre el conocimiento adquirido e identificación de necesidades personales de aprendizaje. Se inicia a tomar conciencia de las características individuales en el aprendizaje de lenguas. De una manera muy sencilla se le otorga al usuario cierta responsabilidad para que sea él quien tome las decisiones.

II. HOW I LEARN

LANGUAGE BIOGRAPHY: REFLECTING ABOUT MY LEARNING

Learning how to learn -1

The four checklists that follow focus on different aspects of the language learning process.

They are designed to help you identify your existing strengths as a language learner and set personal targets for developing your learning skills. The checklists should be reviewed at intervals (perhaps each time you achieve a learning target; certainly once every term or semester). Use a combination of ticks and dates to plot your progress. You will probably find it helpful to discuss some elements in the checklists with your teacher and/or with other learners.

ATTITUDE AND MOTIVATION

Can I...

	Never ✓	Sometimes ✓	Always ✓	New target ✓	Target achieved (date)
<i>analyze and discuss my motivation for learning?</i>					
<i>think positively about different learning tasks?</i>					
<i>use effective strategies to concentrate on learning tasks?</i>					
<i>adopt a positive attitude to tasks that I do not enjoy?</i>					
<i>make effective use of my weekly timetable?</i>					

GENERAL LEARNING ACTIVITIES

Can I...

	Never ✓	Sometimes ✓	Always ✓	New target ✓	Target achieved (date)
<i>identify my strengths and weaknesses in the target language generally?</i>					
<i>identify my learning strengths and weaknesses?</i>					
<i>demand of a particular learning assignment?</i>					
<i>set short-term learning objectives?</i>					
<i>identify suitable media/materials for learning?</i>					
<i>plan a timescale for my learning activities?</i>					
<i>assess my progress in relation to these objectives?</i>					
<i>use reference materials effectively (dictionary, grammar, etc.)</i>					
<i>use effective strategies to learn and memorize new information?</i>					

Learning how to learn - 2

FORMAL LEARNING ACTIVITIES

Can I...

	Never ✓	Sometimes ✓	Always ✓	New target ✓	Target achieved (date)
<i>identify key words and concepts?</i>					
<i>take effective notes from texts and lectures?</i>					
<i>categorize new vocabulary?</i>					
<i>organize learning materials by topic, theme, etc.?</i>					
<i>make a schematic plan or "mind-map" of an oral or written presentation?</i>					
<i>analyze and edit a first written draft?</i>					
<i>use corrections to advance my learning?</i>					
<i>practice pronunciation and intonation with good results?</i>					

COLLABORATIVE ACTIVITIES

Can I...

	Never ✓	Sometimes ✓	Always ✓	New target ✓	Target achieved (date)
<i>learn from working with others?</i>					
<i>contribute to a working group?</i>					
<i>carry out my responsibilities in a working group?</i>					
<i>help to identify and assign particular roles in a working group?</i>					

Esta página y la anterior proporcionan ejemplos de listas de control diseñadas para que los aprendientes reflexionen sobre sus destrezas, habilidades y estrategias de aprendizaje.

How I learn

a) Receptive channels

My learning style: visual, auditive, kinesthetic

I learn new vocabulary best if:

- A. I read and I write it.
- B. I listen to and repeat it afterwards.
- C. I use it in games and specific activities.

I answer an exercise best if:

- A. I read the instructions.
- B. I listen to the instructions.
- C. Somebody shows me how to do it.

I remember best what I have learned in class if:

- A. I take notes.
- B. I do repetitions and take part in follow up discussions.
- C. I practice immediately something I need to learn.

Most "A's" --> you tend to be "visual"

Most "B's" --> you tend to be "auditive"

Most "C's" --> you tend to be "kinesthetic"

Mixed answers = mixed learner --> Most people don't use their senses in an homogenic way. The important thing is to enjoy and benefit of your strengths.

La información obtenida en esta página promueve la reflexión en el usuario sobre la forma como usa preferentemente sus sentidos para recibir información y así planear mejor las actividades a realizar durante su proceso de aprendizaje de la lengua meta.

How I learn - Cognitive styles

My learning style: reflexive/impulsive, analytical/global, individual/team worker

Reflexive or impulsive?

I prefer

- to prepare ahead of time what I want to talk or write about.
- I immediately start writing or speaking, making corrections if necessary.

Analytical or global?

I prefer

- to understand a grammar rule before using it in an oral or written exercise.
- attempt to immediately use pieces of speech and later I refer to the rule at a later time.

Individual or team worker?

I best learn when I work

- alone.
- in pairs.
- in a small group.
- along with the teacher and the whole class.

Summarizing your personal cognitive profile:

I best learn a foreign language if

.....
.....
.....
.....

La información recabada permite al usuario reflexionar sobre su estilo cognitivo. Especifica cuáles son las estrategias personales que le ayudan a tener un mejor acercamiento al aprendizaje de la lengua meta.

Learning how to learn - 3

Read carefully each of the following statements and tick what you already do or what you would like to do. Use the additional space to add anything you do or would like to do but is not included here.

	I do it	I would like to do it
<i>To avoid my emotions having a negative impact on my learning process:</i>		
° I try to maintain a low anxiety level when using the target language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° Even though I am afraid of making mistakes, I can use English without feeling ridiculous .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° If I listen to a word or expression I do not understand, I do not panic and keep on listening.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° If I do not recall the exact word I want to use, I try to say what I need in a different way.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I share with other learners how I feel about learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I have a learning diary where I write down how I feel when I am studying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I treat myself if things turn out well for me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>To reflect about my learning process and to have a better organization:</i>		
° I identify what I need to learn and set my goals accordingly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I set a timetable to study and an appropriate working pace, taking into account the time I have available.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I check my progress periodically: I check what I know and what I don't .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I look for opportunity to use the language I am learning (using the Internet, listening to the radio, watching movies, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I take frequent breaks when I study so that I can better understand what I have studied.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I realize when I have made a mistake and try not to make it again.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I can tell if I learn best by listening, by visualizing things, by saying them, or by saying and doing things simultaneously.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I set up a nice environment to study: pick an appropriate place, time and general conditions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I write a journal/learning diary where I register the things I learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I use a language portfolio where I keep the most representative pieces of work of my language performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Learning how to learn - 4

	I do it	I would like to do it
<i>To learn new things:</i>		
° I relate new things to what I already know, whether it is in Spanish or in any other different language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I look for language patterns that occur frequently and that allow me to set my own hypothesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I pay attention to and try to reproduce the accent and intonation of native speakers of the language I am learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I analyze the form of a new word and its parts so that I can understand its meaning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I look for similarities and differences among the new language and other languages I know.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I use the dictionary efficiently, both to understand what I read and what I hear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° If I memorize a new word, I use it within a sentence that makes sense to me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I make associations of the sound of a new word or expression with the sound of another familiar word or expression I am familiar with.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I try to visualize the spelling of a new word.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I first listen to a new word and then repeat it to myself.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>To remember what I have already learned</i>		
° I practice what I have learned in new situations as often as I can.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I organize, categorize and group the words I have learned.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I try to use combinations of sounds and images.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I practice the sounds I find difficult to pronounce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I make drawings of new words or expressions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I repeat or write several times the word or expression I want to learn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° Whenever I study I use the language I am learning to take notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I usually go over my notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
° I use what I have just learned with my peers in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A través de ideas simples se estimula la reflexión del aprendizaje. El lenguaje utilizado en las ideas es básico y se refiere a actividades concretas. Los aprendientes pueden usar las ideas propuestas, y si es posible, de sus propias reflexiones articular sus experiencias personales de aprendizaje.

The ways I learn best

The most effective learning activities for me, in order of effectiveness are:

(1 = most effective, 10 = least effective) **(1) (2)**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

My strategies for preparing a writing task are: **(3)**

My strategies for preparing an oral interaction or presentations are: **(3)**

What do I want or need to learn? **(4)**

How do I learn this best ?**(5)**

Esta reflexión debe realizarse a intervalos de tiempo regulares para que los alumnos clasifiquen en orden de

- (1) Identificar su estilo cognitivo.
- (2) Continuar con el desarrollo de su conciencia cognitiva (metacognición).
- (3) Desarrollar su habilidad para analizar las demandas de la tarea a realizar y aplicar las estrategias personales apropiadas para poderla llevar a cabo.
- (4) Fijar objetivos.
- (5) Reconocer y perfeccionar sus estrategias de aprendizaje.

Setting goals and thinking about learning

Date	🎯 My next target (1)
Date	How well did I achieve it? (2)
Date	What have I learned about myself or about learning? (3)
Date	🎯 My next target (4)
Date	How well did I achieve it? (5)+B30
Date	What have I learned about myself or about learning? (6)

- (1) El aprendiente es responsable de identificar nuevas metas u objetivos de aprendizaje.
- (2) Reflexión del aprendizaje y autoevaluación.
- (3) Reflexión de aprendizaje, estilo cognitivo personal, uso de estrategias.
- (4) Toma de conciencia del conocimiento adquirido que es usado como base para identificar el siguiente objetivo.
- (5) La autoevaluación en relación a un objetivo específico.
- (6) Reflexión sobre las experiencias de aprendizaje para identificar, por ejemplo, rasgos personales de aprendizaje, estilo cognitivo, uso de estrategias efectivas, etc.

My next language learning target

Language	
Learning target (1)	
(use the self-assessment grid in the language passport and the checklists in the appendix to formulate your next learning target as precisely as possible.)	
How much time can I devote each day / week to achieving my target? (2)	
When should I begin? (3)	When do I plan to finish? (3)
How do I intend to achieve my target? (4) (For example, can I work alone or do I need to work with other people?)	
What learning materials do I need? (4)	
How will I know whether or not I have achieved my target? (5) (For example, can I take a test or set and correct a test for myself? Or will I need to ask my teacher, another learner or a native speaker to assess me? Or can I depend entirely on my own judgement?)+A16	
Review of learning progress on or near my target date: (6) Have I achieved my target? In working towards my target ,have I learned anything about (i) the target language or (ii) language learning? What am I going to do with what I have learned?	

En relación a los objetivos de aprendizaje, esta página combina los siguientes elementos:

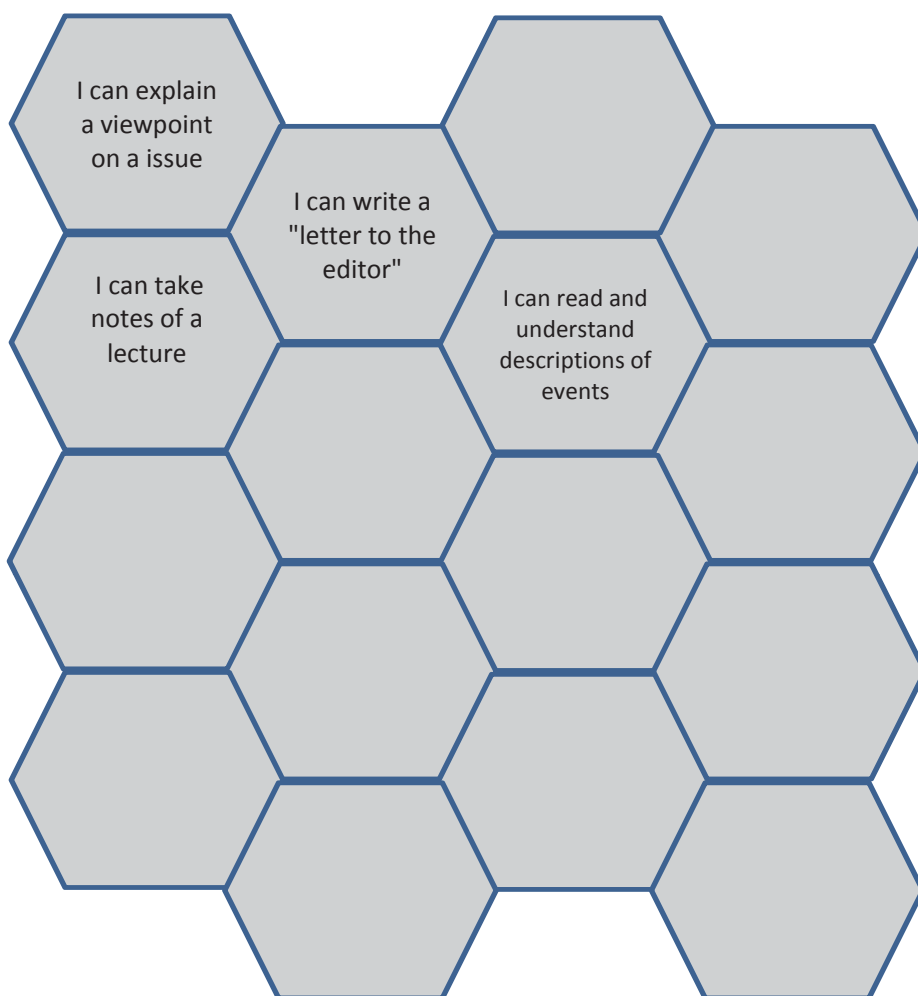
- (1) Motivar al aprendiente a usar el **MCERL** como una base para definir nuevos objetivos.
- (2) Considerar la influencia del **tiempo disponible** en el logro de un objetivo.
- (3) Establecer fechas para un **auto-monitoreo**.
- (4) Decidir sobre los **métodos de trabajo**.
- (5) **Evaluar** el aprendizaje.
- (6) **Reflexionar** sobre el aprendizaje.

III. WHAT I CAN DO

LANGUAGE BIOGRAPHY: BEING AWARE OF THE THINGS I CAN DO IN ENGLISH

My World of English!

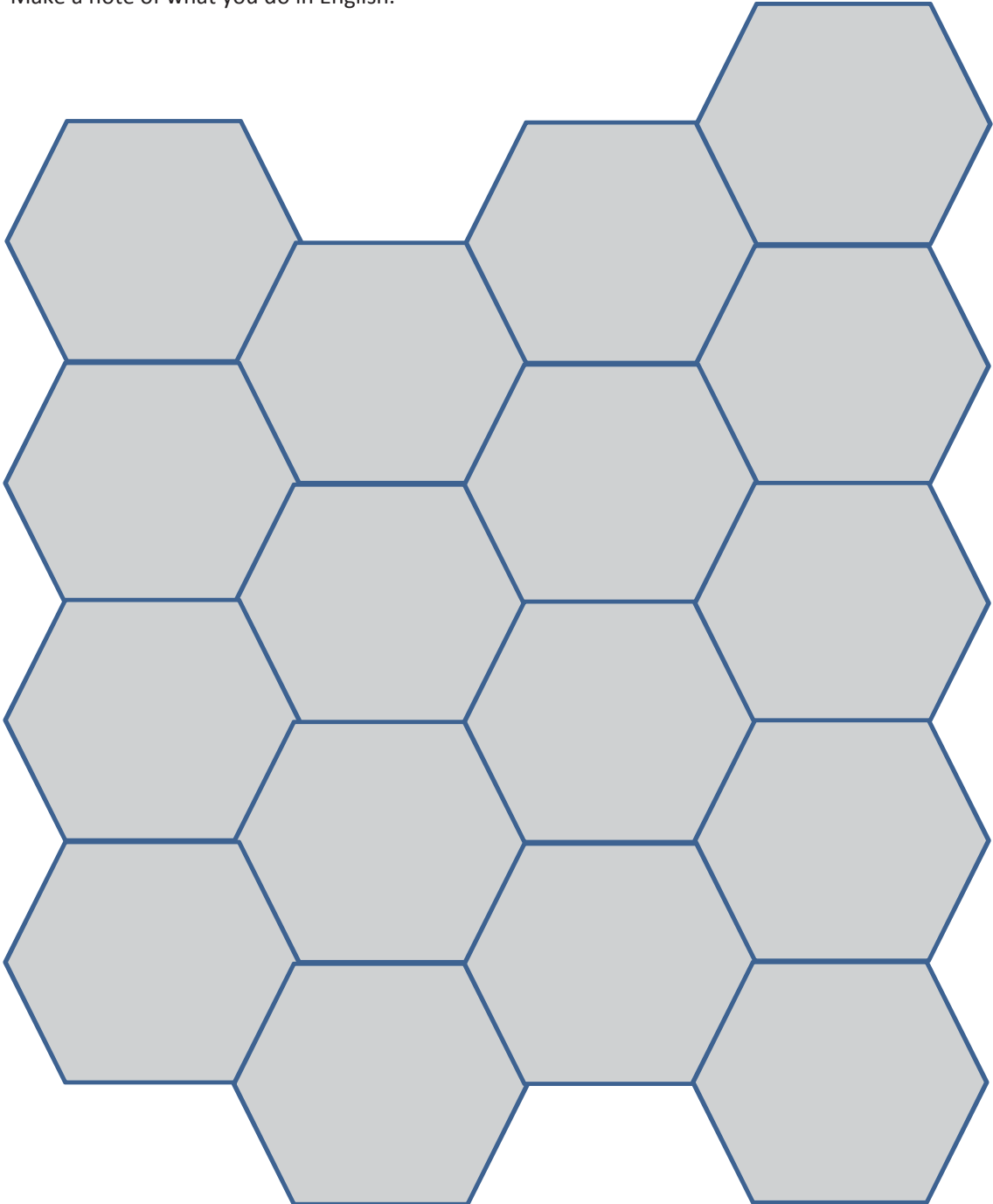
Make a note of what you can do in English as in the examples below:



En esta página se puede crear una lista personal de las cosas que el usuario ha aprendido y que es capaz de hacer bien, de acuerdo al nivel que se pretende alcanzar.

My World of English!

Make a note of what you do in English.



Photocopy this page if necessary.

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **B1**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level B1**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this	My objectives	Date
---------------	---------------	------



Listening

1	2	3
---	---	---

I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.

I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.

I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.

I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.

I can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.

I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.



Reading

1	2	3
---	---	---

I can understand the main points in short newspaper articles about current and familiar topics.

I can read columns or interviews in newspapers and magazines in which someone takes a stand on a current topic or event and understand the overall meaning of the text.

I can guess the meaning of single unknown words from the context thus deducing the meaning of expressions if the topic is familiar.

I can skim short texts (for example news summaries) and find relevant facts and information (for example who has done what and where).

I can understand the most important information in short simple everyday information brochures.

I can understand simple messages and standard letters (for example from businesses, clubs or authorities).

In private letters I can understand those parts dealing with events, feelings and wishes well enough to correspond regularly with a pen friend.

I can understand the plot of a clearly structured story and recognise what the most important episodes and events are and what is significant about them.



Spoken Interaction

1	2	3
---	---	---

I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.

I can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what I would like to.

I can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling.

I can ask for and follow detailed directions.

I can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.

I can give or seek personal views and opinions in an informal discussion with friends.

I can agree and disagree politely.



Spoken Production	1	2	3
I can narrate a story.			
I can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.			
I can describe dreams, hopes and ambitions.			
I can explain and give reasons for my plans, intentions and actions.			
I can relate the plot of a book or film and describe my reactions.			
I can paraphrase short written passages orally in a simple fashion, using the original text wording and ordering.			
Strategies	1	2	3
I can repeat back part of what someone has said to confirm that we understand each other.			
I can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.			
When I can't think of the word I want, I can use a simple word meaning something similar and invite "correction".			
Language Quality	1	2	3
I can keep a conversation going comprehensibly, but have to pause to plan and correct what I am saying – especially when I talk freely for longer periods.			
I can convey simple information of immediate relevance, getting across which point I feel is most important.			
I have a sufficient vocabulary to express myself with some circumlocutions on most topics pertinent to my everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.			
I can express myself reasonably accurately in familiar, predictable situations.			
Writing	1	2	3
I can write simple connected texts on a range of topics within my field of interest and can express personal views and opinions.			
I can write simple texts about experiences or events, for example about a trip, for a school newspaper or a club newsletter.			
I can write personal letters to friends or acquaintances asking for or giving them news and narrating events.			
I can describe in a personal letter the plot of a film or a book or give an account of a concert.			
In a letter I can express feelings such as grief, happiness, interest, regret and sympathy.			
I can reply in written form to advertisements and ask for more complete or more specific information about products (for example a car or an academic course).			
I can convey – via fax, e-mail or a circular – short simple factual information to friends or colleagues or ask for information in such a way.			
I can write my CV in summary form.			



Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **B2**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level B2**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this
My objectives
Date



Listening

1 2 3

I can understand in detail what is said to me in standard spoken language even in a noisy environment.

I can follow a lecture or talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.

I can understand most radio documentaries delivered in standard language and can identify the speaker's mood, tone, etc.

I can understand TV documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect.

I can understand the main ideas complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in my field of specialisation.

I can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues.



Reading

1 2 3

I can rapidly grasp the content and the significance of news, articles and reports on topics connected with my interests or my job, and decide if a closer reading is worthwhile.

I can read and understand articles and reports on current problems in which the writers express specific attitudes and points of view.

I can understand in detail texts within my field of interest or the area of my academic or professional speciality.

I can understand specialised articles outside my own field if I can occasionally check with a dictionary.

I can read reviews dealing with the content and criticism of cultural topics (films, theatre, books, concerts) and summarise the main points.

I can read letters on topics within my areas of academic or professional speciality or interest and grasp the most important points.

I can quickly look through a manual (for example for a computer program) and find and understand the relevant explanations and help for a specific problem.

I can understand in a narrative or play the motives for the characters' actions and their consequences for the development of the plot.



Spoken Interaction

1 2 3

I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.

I can exchange considerable quantities of detailed factual information on matters within my fields of interest.

I can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.

I can engage in extended conversation in a clearly participatory fashion on most general topics.

I can account for and sustain my opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.

I can help a discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.

I can carry out a prepared interview, checking and confirming information, following up interesting replies.



Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my fields of interest.			
I can understand and summarise orally short extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions, argument and discussion.			
I can understand and summarise orally the plot and sequence of events in an extract from a film or play.			
I can construct a chain of reasoned argument, linking my ideas logically.			
I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.			
I can speculate about causes, consequences, hypothetical situations.			
Strategies	1	2	3
I can use standard phrases like "That's a difficult question to answer" to gain time and keep the turn while formulating what to say.			
I can make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for them.			
I can generally correct slips and errors if I become conscious of them or if they have led to misunderstandings.			
Language Quality	1	2	3
I can produce stretches of language with a fairly even tempo ; although I can be hesitant as I search for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.			
I can pass on detailed information reliably.			
I have sufficient vocabulary to express myself on matters concerned to my field and on most general topics.			
I can communicate with reasonable accuracy and can correct mistakes if they have led to misunderstandings.			
Writing	1	2	3
I can write clear and detailed texts (compositions, reports or texts of presentations) on various topics related to my field of interest.			
I can write summaries of articles on topics of general interest.			
I can summarise information from different sources and media.			
I can discuss a topic in a composition or "letter to the editor", giving reasons for or against a specific point of view.			
I can develop an argument systematically in a composition or report, emphasising decisive points and including supporting details.			
I can write about events and real or fictional experiences in a detailed and easily readable way.			
I can write a short review of a film or a book.			
I can express in a personal letter different feelings and attitudes and can report the news of the day making clear what – in my opinion – are the important aspects of an event.			



SELF-ASSESSMENT: THE NEXT LEVEL

Now that you have already attained level B2, go on with your English studies so that you can reach levels C1 and then, C2. Check the list descriptors in the next page to help you set your new goals.

Level C1:

The language user can select an appropriate formulation from a broad range of language to express him/herself clearly, without having to restrict what he/she has to say.

Language

<i>English</i>						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening						
Reading						
Spoken interaction						
Spoken production						
Writing						

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **C1**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level C1**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this	My objectives	Date
1	2	3



Listening

I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly.

I can understand a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating shifts in style and register.

I can extract specific information from even poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc.

I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services.

I can understand lectures, talks and reports in my field of professional or academic interest even when they are propositionally and linguistically complex.

I can without too much effort understand films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.



Reading

I can understand fairly long demanding texts and summarise them orally.

I can read complex reports, analyses and commentaries where opinions, viewpoints and connections are discussed.

I can extract information, ideas and opinions from highly specialised texts in my own field, for example research reports.

I can understand long complex instructions, for example for the use of a new piece of equipment, even if these are not related to my job or field of interest, provided I have enough time to reread them.

I can read any correspondence with occasional use of a dictionary.

I can read contemporary literary texts with ease.

I can go beyond the concrete plot of a narrative and grasp implicit meanings, ideas and connections.

I can recognise the social, political or historical background of a literary work.



Spoken Interaction

I can keep up with an animated conversation between native speakers.

I can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, professional or academic topics.

I can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.

I can express my ideas and opinions clearly and precisely, and can present and respond to complex lines of reasoning convincingly.



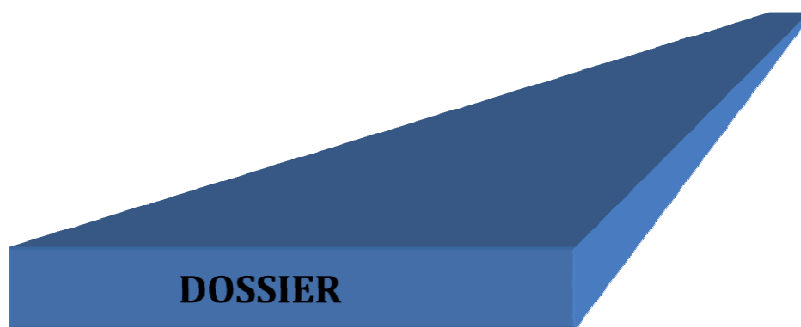
Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions of complex subjects.			
I can orally summarise long, demanding texts.			
I can give an extended description or account of something, integrating themes, developing particular points and concluding appropriately.			
I can give a clearly developed presentation on a subject in my fields of personal or professional interest, departing when necessary from the prepared text and following up spontaneously points raised by members of the audience.			

Strategies	1	2	3
I can use fluently a variety of appropriate expressions to preface my remarks in order to get the floor, or to gain time and keep the floor while thinking.			
I can relate own contribution skilfully to those of other speakers.			
I can substitute an equivalent term for a word I can't recall without distracting the listener.			

Language Quality	1	2	3
I can express myself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.			
I can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing control over ways of developing what I want to say in order to link both my ideas and my expression of them into coherent text.			
I have a good command of a broad vocabulary allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions ; I rarely have to search obviously for expressions or compromise on saying exactly what I want to.			
I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.			



Writing	1	2	3
I can express myself in writing on a wide range of general or professional topics in a clear and user-friendly manner.			
I can present a complex topic in a clear and well structured way, highlighting the most important points, for example in a composition or a report.			
I can present points of view in a comment on a topic or an event, underlining the main ideas and supporting my reasoning with detailed examples.			
I can put together information from different sources and relate it in a coherent summary.			
I can give a detailed description of experiences, feelings and events in a personal letter.			
I can write formally correct letters, for example to complain or to take a stand in favour of or against something.			
I can write texts which show a high degree of grammatical correctness and vary my vocabulary and style according to the addressee, the kind of text and the topic.			
I can select a style appropriate to the reader in mind.			



What's the Dossier for?

@ In this part you will have the chance to keep your best pieces of work throughout your English courses (seventh to ninth semesters), such as the things you like and would like to show others, as well as any material that has helped you with your English learning. (e.g., your drafts, computer presentations, videos, pictures, music ,

@ You can change and update the material anytime.

@ Make as many copies as you need of the following page, especially if you are studying other languages besides English.

What I have done (my best work)

In this section you can include anything you do inside and outside the classroom which shows your work with the English language. You can also write some comments (why you like it, if you found it difficult/easy, etc.) on the activity pages. It will be useful if you write the date you did this activity. Remember: the choice of activity is yours. Every time you include something new, record it in the table on this page.

Date	Material included and comments

El usuario registra cronológicamente los trabajos que elige como evidencia de su aprendizaje y nivel de la lengua en estudio.

5.5.5 SUGGESTED ACTIVITIES

The following are examples of what you might want to keep in your *Dossier*.

LISTENING:

1. News: for identifying keywords and contrasting ideas.
2. Lectures: taking notes.
3. Current affairs TV/radio program.

READING:

1. Identifying main ideas: gapped text.
2. Inferring the author's point of view: multiple matching.
3. An authentic article: multiple choice.
4. An unabridged novel.
5. Understanding advertisements: discussing the cultural issues involved, adapting an ad to your own culture.

ORAL PRODUCTION:

1. Talk about photographs, going beyond a mere description.
2. Express your viewpoint about current affairs, advantages & disadvantages (Internet use, environmental issues, etc.).
3. Read the beginning of a story and speculate what might happen next.
4. Summarizing main ideas, organization of events in chronological order.

ORAL INTERACTION:

1. Job interview: preparation- discuss what it would be appropriate to wear/ what language to use/conversational skills/body language.
Design the questions- discuss with the whole class.
Edit questions / teacher revision.
Practice: role play presentation in front of class.
2. Negotiating: Travel situations/asking for a service.
3. Debate.
4. Speculate about a picture: developing creativity.

WRITING:

1. Filling in an application form (e.g., for a passport/ for a university).
2. Your CV.
3. Letter of application.
4. Letter of complaint.
5. Letter asking for information/answering to an ad.
6. Film/Book report.
7. Article.
8. Essay: state your opinion about a given statement.

ON-LINE PRACTICE:

1. Enter the Cambridge ESOL Candidate support site for exam preparation help. Materials available for free download include a short booklet and sample exam papers, which include sound files for the Listening Test materials at:

http://www.candidates.cambridgeesol.org/cs/Help_with_exams/General_English/FCE

2. You can get additional practice by entering any of the sites listed on the Annex.

SELF-ASSESSMENT ACTIVITIES

1. Complete the self-assessment checklist for level B2 to record what you think you can do. You might as well use a more detailed key to show how well you can perform a task (Column 1):

1= I still need some help

2= I can do it if I follow a model

3= I can do it fairly well

4= I can do it by myself

If you have over 80% of the points from column 1 ticked (with numbers 3 or 4), you have probably reached level B2. Check the corresponding self-assessment list for level C1 and do not forget to update the information in your Language Passport.

2. You can write a detailed list of things you can do by now, things you very much enjoy doing, things you are proud of, or activities not listed in the self-assessment checklists.

3. Compare and reflect:

- Has the command of any of your skills in Spanish improved at the same time as have your skills in English? If so, how?
- Would you like to study another foreign language different from English? Which one and why?
- How are the things you know by now going to help you learn a new language?
- If you have decided to work by yourself, how do you plan to make sure you have achieved the individual objective of each of the suggested activities?



**WEBSITES FOR LEARNING
ENGLISH**

Resources for Practicing English Alone or In Class

I. READING COMPREHENSION:

News Reports:

1. CNN: <http://www.cnn.com/>
2. USA Today: <http://www.usatoday.com/>
3. Newsweek: <http://www.msnbc.msn.com/>
4. BBC: <http://news.bbc.co.uk>
5. Newsweek International: <http://www.msnbc.msn.com/id/3037881/site/newsweek/>
6. Time Magazine: <http://www.time.com/time/>

II. LISTENING COMPREHENSION:

News Broadcasts:

1. VOA America Radio: <http://www.voanews.com/english/index.cfm> – news reports are read at a slower speed with limited vocabulary.
2. National Public Radio (USA) – <http://www.npr.org/>
3. BBC Radio: <http://www.bbc.co.uk/radio/>
4. Story telling: <http://www.storyteller.net/stories/audio>
5. Listening Lab: <http://www.englishlistening.com/startListeningNow.do>

Speeches: These are famous speeches, movie clips and radio broadcasts. Some are written out as well.
www.americanrhetoric.com

Music Lyrics: If students want to practice English by listening to American music, the lyrics can be VERY helpful.

1. www.azlyrics.com,
2. www.lyricspedia.com

Dictation

1. Stories and excerpts: <http://www.fonetiks.org/dictations/> or (alternate link) <http://www.dictationonline.com/>
2. Real-life situations (medium level): <http://www.englishclub.com/listening/dictations-medium.htm>
3. Real-life situations (high level): <http://www.englishclub.com/listening/dictations-long.htm>
4. News dictations: <http://www.listen-and-write.com/audio>

IV. WRITING:

1. Purdue University: <http://owl.english.purdue.edu/owl>
2. Chicago Style Manual http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html

V. GRAMMAR, VOCABULARY and TOEFL practice:

Grammar:

1. http://esl.about.com/library/quiz/bl_toefl1.htm - 33 questions, gives answers after you answer the question. Questions in structure format
2. http://esl.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?zi=1/XJ&sdn=esl&cdn=education&tm=5&gps=294_499_1276_621&f=11&su=p897.3.336.ip_&tt=2&bt=0&bts=1&zu=http%3A/www.testmagic.com/Knowledge_Base/TOEFL/Structure/index.htm - in written expression format. Different levels. Pick the bottom 3.
3. http://www.examenglish.com/TOEFL/toefl_structure_1.htm

Reading:

<http://www.eduers.com/toeflibt/Sample-TOEFL-Reading-Questions.htm>

Vocabulary:

1. <http://www.freerice.com/>
2. http://esl.about.com/library/quiz/bl_toefl2.htm
3. http://www.examenglish.com/TOEFL/toefl_vocabulary.htm
4. <http://freetoefl.net/> - do this one with a partner. Race to see who finishes first and has the best score.

VI. BUSINESS ENGLISH

1. <http://www.englishclub.com/business-english/index.htm>
2. <http://www.business-english.com/>
3. <http://www.better-english.com/grammar.htm>

Helpful Sites for Planning Classes and Discussions in English Clubs

GENERAL INFORMATION

1. Dave's ESL Café - <http://www.eslcafe.com/>

DISCUSSION STARTERS AND IDEAS

1. www.esldiscussions.com
2. Short interesting videos to discuss: www.ted.com
3. American Stories (culture, listening and reading) www.storycorps.com

ENGLISH CLUBS

1. Excellent site for starting and maintaining a club: <http://www.englishclub.com/index.htm>
2. Example of club site in Tajikistan http://www.english.tj/main_en.html

COMPLETE LESSON PLANS

1. Lower Level with complete lesson plans: www.breakingnewsenglish.com

FORUMS AND DISCUSSIONS

1. <http://www.speakoz.com/english-directory/english-learning-groups.html>

AMERICAN CORNER WEBSITES: try looking at for ideas of what other ACs are doing

1. Albania: <http://tirana.usembassy.gov/ac.html>
2. Cyprus Greece: www.americanembassy.org.cy/americancorners/
3. Russia: <http://amcorners.ru/>
4. Hungary: <http://www.americancorner.hu/htmls/americancorner.html>

LIST OF MORE RESOURCES

4. List of EFL/ESL resource websites <http://www.csun.edu/~hcedu013/eslplans.html>

CONCLUSIONES

Como puede observarse a través del desarrollo de esta investigación, el sustento bibliográfico en el material publicado por el Consejo de Europa ha sido fundamental. Ante la pregunta que pudiera presentarse de por qué su aplicación es pertinente en México, mencionaré dos razones principales. La primera es que ha sido ampliamente probado en numerosos países, al punto de que varios países europeos definen los objetivos de los programas oficiales de enseñanza escolarizada de lenguas extranjeras en base a la escala de niveles del Marco Común Europeo de Referencia; y no son pocos los países asiáticos que están en proceso de implementar dicha escala de niveles²⁰. La segunda es que a nivel mundial el Consejo de Europa conforma el mayor grupo de expertos con una gran tradición en el desarrollo de la lingüística aplicada, de la evaluación y la enseñanza de lenguas modernas. Sin ir más lejos, de sus trabajos de investigación y consensos surgió el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas a finales de los años setentas, el cual ha sido extensamente utilizado durante las últimas décadas. Otro fruto notable de sus investigaciones fue la publicación, entre los años 1975 y 1990, de diversas obras que incluían el repertorio lingüístico necesario para comunicarse eficazmente con interlocutores de otra lengua (Threshold level), así como la distinción de las nociones generales o específicas y las funciones lingüísticas, referencias indispensables, aún ahora, para los profesionales de las lenguas.

Otro aspecto a tener en consideración es que México puede adherirse a los trabajos de las comisiones del Consejo de Europa que juzgue convenientes, ya que desde el primero de diciembre de 1999 ostenta el status de observador

²⁰ En Francia, por ejemplo, el decreto oficial se publicó el 22 de agosto del 2005. En Asia, son múltiples los países que siguen la influencia australiana que ha incorporado los niveles del Marco a su sistema de evaluación y certificación de lenguas extranjeras.

dentro de varios comités²¹, status que en otros acuerdos puede cambiar y ser considerado incluso como país miembro, como es el caso en la *Comisión Europea para la democracia a través de la ley*, donde México participa plenamente y con la correspondiente representación. Con tantos puntos en común en la agenda del gobierno mexicano y este organismo, no es inalcanzable la posibilidad de adoptar y/o adaptar una política lingüística similar –plurilingüe e intercultural, tanto fronteras adentro como hacia el exterior.

Y es que la educación no escapa a los efectos de la globalización y la internacionalización, que han planteado nuevos retos en la forma de ver la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En el enfoque comunicativo de finales del siglo pasado el objetivo era conseguir el dominio de las habilidades lingüísticas para satisfacer las necesidades de comunicación para los intercambios de información científicos, tecnológicos, comerciales y culturales. Sin embargo, de ser un mero vehículo para conseguir otros fines – acceder a información generada en países del primer mundo, hacer negocios, reservaciones, expresar necesidades, etc.- ahora se considera a las lenguas como medio ideal para la formación intercultural del individuo, donde las competencias lingüísticas siguen teniendo un papel primordial, pero que se complementa con el desarrollo de otras competencias que promueven el desarrollo del propio ser, del aprender para toda la vida, de no sólo conocer una lengua, sino de saber interactuar haciendo uso de la misma para alcanzar el objetivo ulterior de promover la cohesión e integración social de individuos en sociedades multilingües.

²¹ Como país observador, México cuenta con un representante denominado Observador Permanente, y tiene el status de país observador en las siguientes comisiones: the Committee of Experts on the Evaluation of Anti-Money Laundering Measures and the Financing of Terrorism (MONEYVAL), the European Steering Committee for Youth (CDEJ), the European Convention on Spectator Violence and the Anti-Doping Convention y the Steering Committee on Bioethics (CDBI). Como parte de la European Commission for Democracy through Law (Venice Commission) tiene status de país miembro desde el 3 de Febrero de 2010. Además ha suscrito los siguientes acuerdos y protocolos: the European Convention on Information on Foreign Law, the Additional Protocol to the European Convention on Information on Foreign Law, the Convention on the Transfer of Sentenced Persons, the Convention on Mutual Administrative Assistance in Tax Matters, the Criminal Law Convention on Corruption, the Protocol amending the Convention on Mutual Administrative Assistance in Tax Matters. http://www.coe.int/t/dc/files/themes/pays_observateurs/mexique, consultado el 13 de abril de 2011.

Esta posición, lejos de contraponerse al mencionado enfoque comunicativo, puede considerarse más bien como una evolución natural del proceso metodológico, integrando muchas conceptualizaciones que no son nuevas, pero que no habían podido ser integradas con bases teóricas y experimentales en un enfoque como el que propone el Marco de referencia: el basado en la acción. En este nuevo enfoque se reconoce que la función intrínseca de todas las lenguas es el comunicar, el hacer algo con palabras, y también a través de ellas, propiciar el desarrollo del ser. Al mismo tiempo, las lenguas ya no son consideradas conocimientos aislados almacenados como un pasivo en algún compartimiento mental del usuario.

Se habla ahora de la *educación en lenguas*, lo que supone un cambio en la forma como se percibe la enseñanza de las lenguas, pasando del dominio “aislado” de un idioma sobre otro al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en la cual interactúan y se interrelacionan todas las lenguas.

Así, al reto de desarrollar la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, se presenta la responsabilidad social y educativa de que esto debe hacerse sin perder el sentido de pertenencia a nuestra propia cultura, que a su vez es el requisito indispensable para poder interactuar con interlocutores provenientes de otras culturas. Esto conlleva la implementación de un nuevo paradigma en la educación en lenguas extranjeras.

Como señala el propio Marco, el promover los objetivos de un aprendizaje autodirigido y la educación para una ciudadanía democrática requiere el desarrollo de métodos de trabajo que fortalezcan la “independencia de pensamiento, juicio y acción, combinado con responsabilidad social” (Council of Europe, 2001:4). Tales objetivos claramente exigen mayores retos para los maestros de idiomas, quienes deben apoyar a los alumnos o usuarios de las lenguas a desarrollar al mismo tiempo tanto la competencia comunicativa como la capacidad de comunicación y cooperación intercultural. Esto modifica profundamente el objetivo de la educación en lenguas, reconociendo que el aprendizaje de idiomas es para toda la vida.

Resumiendo los párrafos anteriores en jerga pedagógica, el *enfoque basado en la acción* integra las teorías cognitivas de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas y el rol que juega el usuario como agente social, es decir, integra los elementos sociales y culturales propios del paradigma de Vygotsky.

La alusión al paradigma socio-cultural nos lleva a hablar de la identidad cultural. Como característica de las sociedades, la propia identidad cultural nos lleva a descubrir, comparar y respetar culturas diferentes a la nuestra, lo que nos permite valorarlas y respetarlas en su justa medida, estemos de acuerdo con ellas o no. Lo que importa es el esfuerzo realizado para conocerlas e intentar comprenderlas. Dada la riqueza cultural de las muy variadas etnias indígenas en el país, los mexicanos deberíamos hacer un esfuerzo para conocer al menos una cultura indígena de nuestra vasta zona geográfica. Tristemente, en México se valoran mucho las culturas extranjeras, a la par que aumenta el desconocimiento de nuestras culturas autóctonas. De ahí la importancia de hacer uso de una filosofía intercultural y plurilingüe en la educación de lenguas, ya que esto ayudaría a revalorizar la forma en que se perciben las diferentes culturas indígenas de este país.

Hablemos ahora del rol del maestro en este cambio de paradigma. El hecho de tratar la enseñanza en lenguas extranjeras como *educación en lenguas* implica también que el profesor actúe consistentemente con el fin de lograr una acción pedagógica coherente para poder ayudar al alumno; involucra también un cambio del modelo tradicional de enseñanza de transmisión del conocimiento a un modelo de aprendizaje negociado y susceptible de transformarse.

El pasar de un estilo de enseñanza dirigido por el profesor a uno centrado en el estudiante, que promueva la autonomía y el aprendizaje intercultural no es algo simple, puesto que requiere por parte del profesor el manejo de un complejo conjunto de habilidades y actitudes, así como de la comprensión de nuevos conceptos. Si los maestros han de motivar a los alumnos a comprometerse con este estilo de trabajo, deben tener una buena comprensión de los principios teóricos que lo sustentan y de la forma en que puede verse

beneficiada su práctica docente. Para empezar, se necesita explicar a los alumnos por qué se les pide que se evalúen a sí mismos y reflexionen sobre su aprendizaje y por qué deben asumir la responsabilidad del mismo en el contexto social del salón de clases. Aquí es fundamental el papel del profesor como modelo, ya que si el propio maestro no ha tenido una experiencia propia de aprendizaje autodirigido, y si además no conoce la teoría que lo respalda, difícilmente puede motivar y convencer a sus alumnos de adoptar y engancharse con este estilo de aprendizaje.

Por otra parte, también los alumnos deben adecuar sus ideas y suposiciones sobre el aprendizaje de lenguas, así como el rol que juegan y la responsabilidad que tienen como aprendientes. Como individuos socialmente responsables y como miembros de una comunidad educativa –la de la clase de lengua- se les pide tomar el control de su aprendizaje, lo que para la gran mayoría de los alumnos del Departamento de Idiomas, y me atrevo a decir que para muchos otros, es definitivamente una experiencia de aprendizaje totalmente nueva. Y es que a pesar de todas sus bondades, no podemos cerrar los ojos al hecho de que el aprendizaje autodirigido impone al estudiante una serie de demandas que tienen mucho que ver con su habilidad para manejar la inseguridad generada mientras se desarrollan las habilidades de reflexión y autoevaluación.

Como se discutió en capítulo 4, el término ‘autoevaluación’ se refiere a la acción de juzgar la *calidad* del trabajo *propio* basándose en criterios explícitos y en la evidencia (generada con el registro de dicho trabajo) para lograr hacer un mejor trabajo la siguiente vez que se emprenda una tarea determinada, sin que intervengan otras personas. Paradójicamente, el conocimiento, la presencia, el apoyo y la supervisión del profesor es indispensable en las primeras etapas de la capacitación del alumno, para después cederle gradualmente las riendas de su propio proceso de aprendizaje. En ese capítulo se presenta la hipótesis de que un sistema de evaluación basado en la autoevaluación aumenta el nivel de logro de los estudiantes, junto con los cuatro argumentos teóricos que le dan sustento: a) la autoevaluación centra la atención de los alumnos en los objetivos a medir; b) este tipo de evaluación proporciona información que el profesor no puede obtener de otra forma; c) los

estudiantes prestan más atención a la evaluación; y d) se fortalece la motivación del alumno. En base a mi propia práctica docente me gustaría agregar un quinto argumento: e) el aumento en el nivel del logro de los alumnos a su vez impacta positivamente al profesor, motivándolo a que se esfuerce más y prepare situaciones de aprendizaje cada vez más demandantes para los alumnos, quienes al ser capaces de resolver exitosamente estas situaciones, contagian su entusiasmo al profesor, originando un ciclo virtuoso.

Otra conclusión importante que se desprende del capítulo 4 son las causas del uso tan limitado de la autoevaluación en el sistema educativo mexicano y en el de muchos otros países, si la investigación presenta evidencia de los resultados positivos y motivadores que se pueden obtener al usar esta forma de evaluación. Esto puede deberse a varios factores, como el desconocimiento de la teoría que sustenta la autoevaluación, a factores culturales, como estereotipos tradicionales y arcaicos de la figura del profesor, o a la falta de flexibilidad para cambiar de roles en la labor docente. No obstante, las principales causas son por un lado, el escaso arraigo de la cultura de la autoevaluación en el sistema educativo -ni en los alumnos, ni en los profesores, y por el otro, la falta de una apuesta decidida por un modelo de enseñanza de lenguas centrado en la capacidad efectiva, real y habitual de solución de tareas comunicativas reales por parte de los alumnos. Algo que debería buscarse especialmente, y cuando menos, en las dependencias dedicadas a la enseñanza de idiomas para propósitos generales en las universidades, y sobre todo, hacerlo de manera institucionalizada.

Aun cuando la investigación también sugiere que la autoevaluación puede llegar a ser un poderoso estímulo para que el aprendiente se esfuerce para lograr los objetivos establecidos, ésta tendrá pocas posibilidades de causar un efecto positivo en el nivel de logro si los estudiantes tienen conceptos erróneos sobre el proceso de autoevaluación y no se corrigen en la parte inicial del proceso, o si no se les toma en cuenta a la hora de establecer los criterios de evaluación (ver la fase de negociación, sección 4.1.2). Tampoco lo tendrá el hecho de exigir que los alumnos procedan a autoevaluarse. La autoevaluación es un proceso que no se decreta, y los estudiantes tienen que ser enseñados

a evaluar su trabajo de forma precisa, dándoles el tiempo que necesitan para desarrollar las habilidades adecuadas.

Es evidente que los alumnos podrán asumir el control de los complejos procesos sociales y cognitivos del aprendizaje y de la evaluación, sólo en la medida en que posean la comprensión, el conocimiento y habilidades necesarios para organizar su trabajo, trabajar en parejas o en equipo y comprometerse en la consecución de nuevos objetivos. Mientras que a nosotros como profesores nos corresponde entender la complejidad de la tarea que tienen que realizar los alumnos cuando les pedimos que se autoevalúen. Es decir, debemos ampliar nuestra propia instrucción sobre la evaluación (teacher assessment literacy) para de esta manera, predicar con el ejemplo y poder constituirnos en un modelo coherente para los alumnos.

Como puede verse, el reto principal para que esta conceptualización sea aceptada y adoptada como una práctica educativa permanente, se relaciona con el contexto educativo en constante cambio y con el cambiante rol del maestro, quien además del convencimiento necesario para implementar este tipo de evaluación debe realizar un cambio filosófico de su idea conceptual de la evaluación y saber incorporarla a los criterios de la institución donde labora. El contexto para los educadores está cambiando rápidamente, es más complejo y volátil. Y para aquéllos que buscan mantenerse al día las demandas son mayores, y a veces también contradictorias. Es aquí donde hay que redefinir el rol que cada quien juega en su entorno.

Una de estas redefiniciones tiene que ver con nuestra capacidad de construir comunidades democráticas dentro y fuera de las escuelas. La educación como tal no puede desligarse de la situación que viven las sociedades y el entorno en nuestro país demanda urgentemente la discusión en las aulas de aquello que deseamos alcanzar y erradicar, para que los alumnos se conviertan a su vez en agentes de cambio. Afortunadamente, la clase de lengua ofrece oportunidades únicas para abordar cualquier tema de actualidad, cubriendo la doble función de educar y de hacerlo en lengua extranjera. Nuestras escuelas y nuestros salones necesitan ser lugares donde los alumnos compartan la iniciativa y responsabilidad por aprender para poder

aspirar a ser algún día una sociedad con mayor participación, equidad, inclusión y justicia social. Este cambio en los contextos sociales ha propiciado el cambio en los alumnos y en los profesores, por lo que las prácticas tradicionales de evaluación ya no son suficientes, ni adecuadas.

A pesar de las muchas carencias educativas en este país, si nos damos a la tarea de enseñar a los alumnos a autoevaluarse, estaremos poniendo al alcance de su mano una herramienta para la motivación, y sobre todo, para la toma de conciencia, pues la autoevaluación ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz. Este estilo de trabajo que involucra la reflexión, el aprendizaje autodirigido y la autoevaluación, es justamente el que constituye los ejes fundamentales de un *Portfolio de lenguas* para facilitar y promover el aprendizaje eficaz de un idioma extranjero.

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas, ayudando para que su proceso de aprendizaje de idiomas sea más efectivo. Y aunque inicialmente haya sido diseñado como un apoyo para ayudar a resolver los problemas de comunicación entre los pueblos europeos, dada la diversidad de lenguas que conforman el territorio de la Comunidad Europea, no existe ninguna razón para no utilizarlo en México, en América Latina o incluso en cualquier otro contexto educativo.

El PEL, y en particular el presentado en esta tesis, el ***B2 Language Portfolio***, proporciona conceptos importantes y herramientas que nos ayudan a trasladar el nuevo paradigma a la acción pedagógica. Como hemos visto, el desarrollo de la autonomía del aprendiente es parte fundamental de la función pedagógica del portfolio, adecuándolo particularmente a ser utilizado como una herramienta de autoevaluación.

Aunado a esto, es de suma importancia que el currículum de las instituciones encargadas de la educación de lenguas contemple oportunidades para generar experiencias de aprendizaje que sean pertinentes y significativas.

Además de determinar aquello que deben realizar con y a través de un idioma, cómo se logrará este desempeño y por qué debe lograrse. Pero ante la realidad de que esto no siempre se presenta en las instituciones educativas, me parece entonces más razonable enseñar a los alumnos a identificar sus propias necesidades, a determinar sus objetivos y a autoevaluar la consecución de los mismos. Durante los últimos años de mi práctica docente he estado implementando algunas técnicas didácticas conducentes a formar ese tipo de hábito en quienes han sido mis alumnos en el Departamento de Idiomas, por lo que de forma sistemática y metodológica, me di a la tarea de integrar estas herramientas en el portfolio aquí presentado, habiendo ya probado muchas de las actividades que lo integran, aunque de forma aislada.

No está demás retomar aquí las acciones que deben implementar los profesores que decidan utilizar el Portfolio en la clase de lengua y al mismo tiempo promover el desarrollo de la autonomía del aprendiente, que son básicamente tres. Primero, se debe involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, cediéndoles la propiedad de los objetivos de aprendizaje y del proceso de aprendizaje. Segundo, deben propiciar que los alumnos reflexionen sobre el proceso de aprendizaje en la lengua meta. La autoevaluación juega un papel central aquí, ya que a menos que podamos hacer juicios razonablemente exactos acerca de nuestro conocimiento y nuestras capacidades contra un conjunto de criterios establecidos, nuestra planeación, monitoreo y evaluación serán inciertos y hasta fortuitos. Como sabemos, la reflexión es mucho más fácil cuando escribimos (por ejemplo, los planes de trabajo, listas de vocabulario, borradores de proyectos en los que estamos trabajando, recordatorios de cosas que necesitamos hacer o revisar, etc.) ya que de esta forma nuestros pensamientos y proceso de aprendizaje están disponibles para la introspección y el análisis. Tercero, los maestros deben involucrar a los alumnos en el uso apropiado del idioma meta, lo que en este caso incluye hacer la reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación en inglés (tal y como se contempla en el B2 Language Portfolio). Esto a su vez implica que el maestro modele y de estructura a los diferentes tipos de discurso en los que el alumno tiene que ser competente.

Estos tres aspectos pueden sintetizarse como los principios pedagógicos del involucramiento del alumno en su propio proceso de aprendizaje, la reflexión del aprendiente y el uso apropiado del idioma meta. Es fácil ver como estos tres principios comprenden tres perspectivas del mismo fenómeno, y cada principio comprende a los otros dos. Por ejemplo, no podemos involucrar a los alumnos en la reflexión a menos que también estén involucrados en su propio aprendizaje, y dirigirlos a usar el idioma meta en formas particulares de discurso, puesto que la reflexión es, después de todo, una forma más de discurso.

Al ser el Portfolio de Lenguas la aplicación directa de los principios establecidos en el Marco, permite poner en práctica el desarrollo de la interacción, tanto oral como escrita. Tal y como se discutió en el capítulo 2, el Marco separa de forma clara la producción oral de la interacción oral. Por supuesto que como paso preliminar es sumamente importante que el docente de lenguas *tome conciencia de las necesidades orales* de los estudiantes, ya que éstos, por lo general, tienen ideas poco acertadas sobre la lengua y sobre la oralidad. Pero más importante aún es, una vez más, que tanto la autoevaluación como la reflexión sobre el aprendizaje sea una práctica cotidiana en la clase de lengua y que, en la medida de lo posible, se realice directamente en la lengua meta. La introducción de estos dos últimos conceptos es clave, ya que los alumnos casi siempre han recibido una enseñanza tradicional haciendo énfasis en la ortografía, en la corrección gramatical y en todo lo que sea escrito, descuidando las formas orales y descuidando, inclusive, el contenido del mensaje.

No se debe olvidar que el desarrollo de las habilidades es un proceso largo y complejo cuyo inicio no es sólo uno. Las diferentes habilidades de la lengua inician en momentos diferentes; las habilidades orales inician en los primeros años de vida del niño, cuando el niño aprende a hablar y las habilidades escritas cuando el niño aprende a leer y escribir. Los alumnos pueden aprender rápidamente palabras, conceptos nuevos, e incluso reglas, pero tardarán meses en mejorar sustancialmente su capacidad expresiva. Y es más lento aún un cambio de actitudes y de opiniones. El desarrollo de las habilidades no tiene límite de edad, tiempo o nivel.

Por ello es conveniente que el profesor planifique la comprensión y la expresión oral a *mediano y a largo plazo* con tiempos significativos dedicados a la práctica y a la ejercitación de tal manera que el desarrollo de estas habilidades se consolide con la experiencia adquirida, la continuidad en el trabajo con la lengua, la reflexión y la autoevaluación. Además hará que los estudiantes sean más sensibles a sus propias necesidades. Recordemos que mientras las microhabilidades motrices, se desarrollan, por lo general, durante los primeros niveles de educación escolar, las cognitivas inician su desarrollo a partir de los últimos niveles de educación elemental. Posteriormente el desarrollo de las microhabilidades del punto monitor, que exigen un alto grado de conciencia o de la metacognición, puede corresponder incluso a niveles más altos, como los niveles superiores de la educación, por lo que este es un buen momento en la vida de los alumnos universitarios para introducir la forma de trabajo propuesta en el *B2 Language Portfolio*.

Todos estos aspectos deberán ser tratados en un curso-taller para profesores antes de implementar el B2 Language Portfolio, donde se puede discutir y consensar una forma particular de trabajo para el Departamento de Idiomas. No se propone aquí ninguna metodología particular debido a que el mismo Consejo de Europa elaboró la 'Guía para Profesores y para Formadores de Profesores', un documento que busca servir de base a los centros de idiomas y de manual a los profesores que de manera aislada decidan utilizar el *Portfolio* en sus clases. Aquí vale la pena recordar que el B2 Language Portfolio se utilizará como apoyo en los cursos avanzados del Departamento de Idiomas, y que las actividades sugeridas en el Dossier son sólo una selección cuidadosa basada en mis observaciones de las actividades que más necesitan reforzar los alumnos y aquellas que son clave para alcanzar el nivel B2. Ejemplos y ejercicios a desarrollar de todas esas actividades están contenidos en los libros de texto.

Asimismo, de la discusión presentada en el capítulo 5 se desprende se puede integrar perfectamente un Portfolio de lenguas en los programas del Departamento de Idiomas y la pedagogía depende de conseguir la correcta relación entre la autoevaluación y las otras formas de evaluación (exámenes y pruebas a los que se sometan los alumnos). Aquí es necesario precisar que la

autoevaluación *no puede, ni debe* sustituir la evaluación de los alumnos por parte de los profesores, escuelas, comisiones u organismos oficiales de exámenes. Idealmente, la autoevaluación y la evaluación *deberían complementarse*. Sin embargo, y ante las dificultades prácticas que esto representa, para el portfolio que se presenta en esta tesis se considerará que la autoevaluación será el principio y el final de los procesos de reflexión que apuntalan el aprendizaje y estará relacionado con el desarrollo de una conciencia metacognitiva, promoviendo la discusión sobre la lengua en inglés directamente. Esto contribuye tanto a los fines de la autoevaluación como al desarrollo de las competencias lingüísticas mencionadas en el capítulo 3.

Además, debe reforzarse el papel de acompañantes que tienen los profesores en el proceso de la autoevaluación, poniendo especial énfasis a la etapa de negociación de criterios, línea de investigación que sin duda puede hacerse extensivo a todos los profesores universitarios, no sólo a los del Departamento de Idiomas. Para ello empiezan a desarrollarse instrumentos de apoyo para docentes que constituyen el siguiente paso lógico en la implementación de este nuevo paradigma, como lo es el *Portfolio para Docentes*. Se está diseñando bajo el mismo criterio del *Portfolio de Lenguas* (PEL) de fomentar la reflexión y la autoevaluación, incluyendo obviamente involucrará los conocimientos, habilidades y destrezas didácticas y pedagógicas. Sería muy útil en los programas de formación de profesores el poder contar con una tabla de autoevaluación de las mismas y sus correspondientes niveles de competencia.

Para terminar el tema del Portfolio, sólo me queda mencionar que desde finales de diciembre del 2010 el Comité de Validación del PEL (ELP Validation Committee, por sus siglas en inglés) dejó de existir y el proceso de validación de los PEL's llegó a su fin. A partir de abril del 2011 será remplazada mediante un registro en línea basado en el principio de auto-declaración. Actualmente se está construyendo un nuevo sitio web para implementar este procedimiento y apoyar el desarrollo de nuevos modelos del PEL. Este sitio proporcionará instrucciones detalladas sobre cómo armar un PEL usando elementos genéricos y plantillas (templates) creadas por el Comité

de Validación basados en los reportes de una buena práctica en el diseño de PEL's durante los últimos 10 años.

Al estudiar más profundamente el Marco Común Europeo, así como algunas de las múltiples publicaciones que ha generado, considero que podrían realizarse investigaciones más puntuales dentro del propio Departamento de Idiomas, tales como un estudio de la distribución de los tiempos asignados para cubrir los niveles que actualmente se imparten. Podría implementarse asimismo otra línea de investigación sobre el aprendizaje autodirigido y la autoevaluación en el contexto de la universidad pública en Michoacán, aprovechando la excelente infraestructura y recursos con los que cuenta el Departamento, pero que a la fecha están subaprovechados. Otra línea de investigación puede ser la utilización del Portfolio para fomentar la competencia intercultural en la empresa turística, un área con gran crecimiento económico en la ciudad de Morelia y que sigue impulsándose en el Estado, en un país cuya vocación natural parece ser la turística.

Finalmente, me gustaría recalcar que como docentes hay que confiar en las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) de nuestros alumnos, que no son otra cosa que la capacidad que éstos tienen de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento y de interacción, nuevas formas de aprender y evaluarse, etc.) y de ejercer otras competencias (observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje, pero sobre todo, que también disponen de la capacidad de disfrutar su aprendizaje, que el hecho de mostrarles la evidencia de su aprendizaje los motiva. Y para que esta motivación se mantenga, sólo es cuestión de enseñarles a registrar la evidencia de su propio progreso. A los docentes nos corresponde guiar las aspiraciones de quienes pasan por nuestras aulas, no sólo para que sean mejores alumnos, sino para que sean mejores ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

Abaïda, Nada, (2008). *Écho, Methode de Francais. Portfolio A1-A2*. CLE International/Sejer, Paris

Ávila, Raúl (2004). *La lengua y los hablantes*. Ed. Trillas. México

Badía, J. (1988). *Lengua*. Ed. Teide,. Barcelona.

Bateson, D. (1994). *Psychometric and philosophical problems in "authentic" assessment: Performance tasks and portfolios*, *Alberta Journal of Educational Research*.

Briscoe, C. (1994). *Making the grade: Perspectives on a teacher's assessment practices*, *Mid-Western Educational Researcher*.

Brumm, Maria M. (2006). *Formación de Profesores de Lenguas Indígenas*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México, D.F., UNAM.

Bygate (1987), M. *Speaking*. UP,. Oxford.

Calfee, R. & Perfumo, P. (1993). *Student portfolios: opportunities for a revolution in assessment*, *Journal of Reading*.

Cassany, Daniel, et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Grao.

Cázares, L., y Cuevas, J.F. (2009). *Curso en Formación Docente Basado en Competencias*. Centro Asertum SC. México, Trillas.

Centre Regional de Documentation Pedagogique de Basse-Normandie, (2001) *Portfolio Européen des Langues. Pour jeunes et adultes*. Modèle accrédité no. 5-2000 Les Éditions Didier. France.

Conquet, André (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Ed. Hogar del libro, Barcelona.

Consejo de Europa (© 2001 edición en inglés, © 2002 para la edición en español), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Council of Europe. (2004) *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines (with added explanatory notes)*. Language Policy Division, Strasbourg,

Council of Europe/ ALTE. *Relating language examinations to the CEFR: Writing tasks: Pilot Samples*, ultimo acceso el 23/febrero/2011.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf4>

- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Da Silva, H., y Dorcasberro, A., (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, CELE/UNAM/Trillas.
- Fredericksen, J. & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing, *Educational Researcher*.
- García, Juan A. *Lectura y conocimiento*. Ed. Paidós, 2006. Barcelona.
- García, X. y Puig, Josep, (2009), *Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores*. Barcelona, Grao.
- Gauquelin, Françoise(1982). *Saber comunicarse*. Ed. Mensajero. Bilbao.
- Goullier, Francis (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Les Éditions Didier. Paris.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* Mississauga, ON: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Henry, D. (1994). *Whole Language Students with Low Self-direction: A self-assessment tool*, ERIC ED 372 359, Virginia. University of Virginia.
- Howell, K., Bigelow, S. & Evoy, A. (1993). *A qualitative examination of an authentic assessment*, paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Atlanta, GA.
- Lenz, P. & Schneider, G. (2003), *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*, Council of Europe, Strasbourg.
- Linn, R., Baker, E. & Dunbar, S. (1991). *Complex performance-based assessment: Expectations and validation criteria*, *Educational Researcher*.
- Linn, R. (1994). *Performance assessment: Policy, promises and technical measurement standards*, *Educational Researcher*.
- Little, D. & Perclová, R. (2001), *European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Little, D. & Sipson, B. (2003), *European Language Portfolio: the intercultural component and learning how to learn*, Strasbourg, Council of Europe.
- Little, D., Hodel, H., Kohonen, V., Meijer, D. & Perclová, R. (2007) *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – Arguments, materials and resources*. Council of Europe, Strasbourg.
- Manguel, Alberto (2000). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial. Madrid.
- Maqueo, Ana María (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Ed. Limusa. México.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Portfolio europeo de las lenguas. Adultos 16+, Modelo acreditado 59.2004*

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolios/portfolios-validados-esp/guiapeladultos.pdf>, último acceso 14/febrero/2011

Mitchel, R. and Myles, F. (1998), *Second Language Learning Theories*. Arnold. London.

Pinar Sanz, M.J., La evaluación en educación primaria en el contexto del Marco Común Europeo de Referencia, en Moya, J., et al. (Coord.)(2006) *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

Smith, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Ed. Trillas, 2003 2ª edición. México.

Rolheiser, C. (Ed.) (1996). *Self-evaluation...Helping students get better at it! A teacher's resource book*, Ajax, ON: Visutronx.

Rolheiser, C. y Ross, J. A., *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*, en Center for Development and Learning. http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php, consultado el 23/noviembre/ 2010

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1999). *Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher-researchers. The Elementary School Journal*.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998a). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998b). *Skills training versus action research inservice: Impact on student attitudes on self-evaluation. Teaching and Teacher Education*.

Saavedra, M., (2004) *Evaluación del Aprendizaje – Conceptos y Técnicas*. Editorial Pax, México.

Schneider, G. & Lenz, P. (2001), *European Language Portfolio: Guide for developers*, Council of Europe, Strasbourg.

Signoret, Aline D., (2005), Bilingüismo, cognición y metacognición en *Adquisición De Segundas Lenguas –Estudios y Perspectivas..* UNAM. México.

Trim, J.L.M. y Ek, J.A. Van (1991). *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP

Trim J.L.M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

Webb, N., Nemer, K. & Chizhik, A. (1995). *Using group collaboration as a window into students' cognitive processes*, paper presented at the, San Francisco, CA, April. *Annual Meeting of American Educational Research Association*.

Wilson, R. (1992). *The context of classroom processes in evaluating students*, in: D. Bateson (Ed.). *Classroom Testing in Canada*, 3-10. Vancouver, BC: University of British Columbia.

Worthen, B. (1993). *Critical issues that will determine the future of alternate assessment*, *Phi Delta Kappan*.

Valenzuela, Guadalupe, et al. *Perspectivas y retos de la educación Tomo I*. Universidad de Sonora, 2007. México

SELF- ASSESSMENT CHECKLISTS

FROM LEVEL A1 TO LEVEL C2

**Language Biography
Language Portfolio
Self-assessment Checklist**

Level **A1**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level A1**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

	I can do this	My objectives	Date
--	---------------	---------------	------



Listening

	1	2	3
I can understand when someone speaks very slowly to me and articulates carefully, with long pauses for me to assimilate meaning.			
I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport.			
I can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to me and follow short, simple directions.			
I can understand numbers, prices and times.			





Reading

	1	2	3
I can understand information about people (place of residence, age, etc.) in newspapers.			
I can locate a concert or a film on calendars of public events or posters and identify where it takes place and at what time it starts.			
I can understand a questionnaire (entry permit form, hotel registration form) well enough to give the most important information about myself (name, surname, date of birth, nationality).			
I can understand words and phrases on signs encountered in everyday life (for instance "station", "car park", "no parking", "no smoking", "keep left")			
I can understand the most important orders in a computer programme such as "PRINT", "SAVE", "COPY", etc.			
I can follow short simple written directions (e.g. how to go from X to Y)			
I can understand short simple messages on postcards, for example holiday greetings.			
In everyday situations I can understand simple messages written by friends or colleagues, for example "back at 4 o'clock".			



Spoken Interaction

	1	2	3
I can introduce somebody and use basic greeting and leave-taking expressions.			
I can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.			
I can make myself understood in a simple way but I am dependent on my partner being prepared to repeat more slowly and rephrase what I say and to help me to say what I want.			
I can make simple purchases where pointing or other gestures can support what I say.			
I can handle numbers, quantities, cost and time.			
I can ask people for things and give people things.			
I can ask people questions about where they live, people they know, things they have, etc. and answer such questions addressed to me provided they are articulated slowly and clearly.			
I can indicate time by such phrases as "next week", "last Friday", "in November", "three o'clock".			

 Spoken Production	1	2	3
I can give personal information (address, telephone number, nationality, age, family and hobbies)			
I can describe where I live.			
Strategies			
I can say when I don't understand			
I can very simply ask somebody to repeat what they said			
I can very simply ask somebody to speak more slowly			
 Writing	1	2	3
I can fill in a questionnaire with my personal details (job, age, address, hobbies).			
I can write a greeting card, for instance a birthday card.			
I can write a simple postcard (for example with holiday greetings).			
I can write a note to tell somebody where I am or where we are to meet.			
I can write sentences and simple phrases about myself, for example where I live and what I do.			

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **A2**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level A2**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this
My objectives
Date



Listening

1 2 3

I can understand what is said clearly, slowly and directly to me in simple everyday conversation; it is possible to make me understand, if the speaker can take the trouble.

I can generally identify the topic of discussion around me when people speak slowly and clearly.

I can recognise phrases, words and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment).

I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.

I can understand the essential information in short recorded passages dealing with predictable everyday matters which are spoken slowly and clearly

I can identify the main point of TV news items reporting events, accidents, etc, when the visual supports the commentary.



Reading

1 2 3

I can identify important information in news summaries or simple newspaper articles in which numbers and names play an important role and which are clearly structured and illustrated.

I can understand a simple personal letter in which the writer tells or asks me about aspects of everyday life.

I can understand simple written messages from friends or colleagues, for example saying when we should meet to play football or asking me to be at work early.

I can find the most important information on leisure time activities, exhibitions, etc., in information leaflets.

I can skim small advertisements in newspapers, locate the heading or column I want and identify the most important pieces of information (price and size of apartments, cars, computers).

I can understand simple user's instructions for equipment (for example, a public telephone).

I can understand feedback messages or simple help indications in computer programmes.

I can understand short narratives about everyday things dealing with topics which are familiar to me if the text is written in simple language.



Spoken Interaction

1 2 3

I can make simple transactions in shops, post offices or banks.

I can use public transport: buses, trains, and taxis, ask for basic information and buy tickets.

I can get simple information about travel.

I can order something to eat or drink.

I can make simple purchases by stating what I want and asking the price.

I can ask for and give directions referring to a map or plan.

I can ask how people are and react to news.

I can make and respond to invitations.

I can make and accept apologies.			
I can say what I like and dislike.			
I can discuss with other people what to do, where to go and make arrangements to meet.			
I can ask people questions about what they do at work and in free time, and answer such questions addressed to me.			



Spoken Production	1	2	3
I can describe myself, my family and other people.			
I can describe where I live.			
I can give short, basic descriptions of events.			
I can describe my educational background, my present or most recent job.			
I can describe my hobbies and interests in a simple way.			
I can describe past activities and personal experiences (e.g. the last weekend, my last holiday).			

Strategies	1	2	3
I can ask for attention.			
I can indicate when I am following.			
When I don't understand something, I can very simply ask the speaker to repeat what they said.			

Language Quality	1	2	3
I can make myself understood using memorised phrases and single expressions.			
I can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".			
I can use some simple structures correctly.			
I have a sufficient vocabulary for coping with simple everyday situations.			



Writing	1	2	3
I can write short, simple notes and messages.			
I can describe an event in simple sentences and report what happened when and where (for example a party or an accident).			
I can write about aspects of my everyday life in simple phrases and sentences (people, places, job, school, family, hobbies).			
I can fill in a questionnaire giving an account of my educational background, my job, my interests and my specific skills.			
I can briefly introduce myself in a letter with simple phrases and sentences (family, school, job, hobbies).			
I can write a short letter using simple expressions for greeting, addressing, asking or thanking somebody.			
I can write simple sentences, connecting them with words such as "and", "but", "because".			
I can use the most important connecting words to indicate the chronological order of events (first, then, after, later).			

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **B1**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level B1**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this
My objectives
Date



Listening

1 2 3

I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.

I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.

I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.

I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.

I can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.

I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.



Reading

1 2 3

I can understand the main points in short newspaper articles about current and familiar topics.

I can read columns or interviews in newspapers and magazines in which someone takes a stand on a current topic or event and understand the overall meaning of the text.

I can guess the meaning of single unknown words from the context thus deducing the meaning of expressions if the topic is familiar.

I can skim short texts (for example news summaries) and find relevant facts and information (for example who has done what and where).

I can understand the most important information in short simple everyday information brochures.

I can understand simple messages and standard letters (for example from businesses, clubs or authorities).

In private letters I can understand those parts dealing with events, feelings and wishes well enough to correspond regularly with a pen friend.

I can understand the plot of a clearly structured story and recognise what the most important episodes and events are and what is significant about them.



Spoken Interaction

1 2 3

I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.

I can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what I would like to.

I can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling.

I can ask for and follow detailed directions.

I can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.

I can give or seek personal views and opinions in an informal discussion with friends.

I can agree and disagree politely.			



Spoken Production	1	2	3
I can narrate a story.			
I can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.			
I can describe dreams, hopes and ambitions.			
I can explain and give reasons for my plans, intentions and actions.			
I can relate the plot of a book or film and describe my reactions.			
I can paraphrase short written passages orally in a simple fashion, using the original text wording and ordering.			

Strategies	1	2	3
I can repeat back part of what someone has said to confirm that we understand each other.			
I can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.			
When I can't think of the word I want, I can use a simple word meaning something similar and invite "correction".			

Language Quality	1	2	3
I can keep a conversation going comprehensibly, but have to pause to plan and correct what I am saying – especially when I talk freely for longer periods.			
I can convey simple information of immediate relevance, getting across which point I feel is most important.			
I have a sufficient vocabulary to express myself with some circumlocutions on most topics pertinent to my everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.			
I can express myself reasonably accurately in familiar, predictable situations.			



Writing	1	2	3
I can write simple connected texts on a range of topics within my field of interest and can express personal views and opinions.			
I can write simple texts about experiences or events, for example about a trip, for a school newspaper or a club newsletter.			
I can write personal letters to friends or acquaintances asking for or giving them news and narrating events.			
I can describe in a personal letter the plot of a film or a book or give an account of a concert.			
In a letter I can express feelings such as grief, happiness, interest, regret and sympathy.			
I can reply in written form to advertisements and ask for more complete or more specific information about products (for example a car or an academic course).			
I can convey – via fax, e-mail or a circular – short simple factual information to friends or colleagues or ask for information in such a way.			
I can write my CV in summary form.			

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **B2**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level B2**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this
My objectives
Date



Listening

1 2 3

I can understand in detail what is said to me in standard spoken language even in a noisy environment.

I can follow a lecture or talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.

I can understand most radio documentaries delivered in standard language and can identify the speaker's mood, tone, etc.

I can understand TV documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect.

I can understand the main ideas complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in my field of specialisation.

I can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues.



Reading

1 2 3

I can rapidly grasp the content and the significance of news, articles and reports on topics connected with my interests or my job, and decide if a closer reading is worthwhile.

I can read and understand articles and reports on current problems in which the writers express specific attitudes and points of view.

I can understand in detail texts within my field of interest or the area of my academic or professional speciality.

I can understand specialised articles outside my own field if I can occasionally check with a dictionary.

I can read reviews dealing with the content and criticism of cultural topics (films, theatre, books, concerts) and summarise the main points.

I can read letters on topics within my areas of academic or professional speciality or interest and grasp the most important points.

I can quickly look through a manual (for example for a computer program) and find and understand the relevant explanations and help for a specific problem.

I can understand in a narrative or play the motives for the characters' actions and their consequences for the development of the plot.



Spoken Interaction

1 2 3

I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.

I can exchange considerable quantities of detailed factual information on matters within my fields of interest.

I can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.

I can engage in extended conversation in a clearly participatory fashion on most general topics.

I can account for and sustain my opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.

I can help a discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.

I can carry out a prepared interview, checking and confirming information, following up interesting replies.			



Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my fields of interest.			
I can understand and summarise orally short extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions, argument and discussion.			
I can understand and summarise orally the plot and sequence of events in an extract from a film or play.			
I can construct a chain of reasoned argument, linking my ideas logically.			
I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.			
I can speculate about causes, consequences, hypothetical situations.			

Strategies	1	2	3
I can use standard phrases like "That's a difficult question to answer" to gain time and keep the turn while formulating what to say.			
I can make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for them.			
I can generally correct slips and errors if I become conscious of them or if they have led to misunderstandings.			

Language Quality	1	2	3
I can produce stretches of language with a fairly even tempo ; although I can be hesitant as I search for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.			
I can pass on detailed information reliably.			
I have sufficient vocabulary to express myself on matters concerned to my field and on most general topics.			
I can communicate with reasonable accuracy and can correct mistakes if they have led to misunderstandings.			



Writing	1	2	3
I can write clear and detailed texts (compositions, reports or texts of presentations) on various topics related to my field of interest.			
I can write summaries of articles on topics of general interest.			
I can summarise information from different sources and media.			
I can discuss a topic in a composition or "letter to the editor", giving reasons for or against a specific point of view.			
I can develop an argument systematically in a composition or report, emphasising decisive points and including supporting details.			
I can write about events and real or fictional experiences in a detailed and easily readable way.			
I can write a short review of a film or a book.			
I can express in a personal letter different feelings and attitudes and can report the news of the day making clear what – in my opinion – are the important aspects of an event.			

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **C1**

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level C1**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

I can do this
My objectives
Date



Listening

1 2 3

I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly.

I can understand a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating shifts in style and register.

I can extract specific information from even poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc.

I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services.

I can understand lectures, talks and reports in my field of professional or academic interest even when they are propositionally and linguistically complex.

I can without too much effort understand films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.



Reading

1 2 3

I can understand fairly long demanding texts and summarise them orally.

I can read complex reports, analyses and commentaries where opinions, viewpoints and connections are discussed.

I can extract information, ideas and opinions from highly specialised texts in my own field, for example research reports.

I can understand long complex instructions, for example for the use of a new piece of equipment, even if these are not related to my job or field of interest, provided I have enough time to reread them.

I can read any correspondence with occasional use of a dictionary.

I can read contemporary literary texts with ease.

I can go beyond the concrete plot of a narrative and grasp implicit meanings, ideas and connections.

I can recognise the social, political or historical background of a literary work.



Spoken Interaction

1 2 3

I can keep up with an animated conversation between native speakers.

I can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, professional or academic topics.

I can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.

I can express my ideas and opinions clearly and precisely, and can present and respond to complex lines of reasoning convincingly.



Spoken Production	1	2	3
I can give clear, detailed descriptions of complex subjects.			
I can orally summarise long, demanding texts.			
I can give an extended description or account of something, integrating themes, developing particular points and concluding appropriately.			
I can give a clearly developed presentation on a subject in my fields of personal or professional interest, departing when necessary from the prepared text and following up spontaneously points raised by members of the audience.			

Strategies	1	2	3
I can use fluently a variety of appropriate expressions to preface my remarks in order to get the floor, or to gain time and keep the floor while thinking.			
I can relate own contribution skilfully to those of other speakers.			
I can substitute an equivalent term for a word I can't recall without distracting the listener.			

Language Quality	1	2	3
I can express myself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.			
I can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing control over ways of developing what I want to say in order to link both my ideas and my expression of them into coherent text.			
I have a good command of a broad vocabulary allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions ; I rarely have to search obviously for expressions or compromise on saying exactly what I want to.			
I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.			



Writing	1	2	3
I can express myself in writing on a wide range of general or professional topics in a clear and user-friendly manner.			
I can present a complex topic in a clear and well structured way, highlighting the most important points, for example in a composition or a report.			
I can present points of view in a comment on a topic or an event, underlining the main ideas and supporting my reasoning with detailed examples.			
I can put together information from different sources and relate it in a coherent summary.			
I can give a detailed description of experiences, feelings and events in a personal letter.			
I can write formally correct letters, for example to complain or to take a stand in favour of or against something.			
I can write texts which show a high degree of grammatical correctness and vary my vocabulary and style according to the addressee, the kind of text and the topic.			
I can select a style appropriate to the reader in mind.			

Language Biography Language Portfolio Self-assessment Checklist

Level **C2**

Language: _____


Use this checklist to record what you think you can do in **column 1**, and in **column 2** record what you cannot do yet but feel are important for you. Look at this checklist at regular intervals to update what you can do and what your priorities are. Write the date of when you use the checklist in **column 3**.

If you have over 80% of the points ticked in **column 1**, you have probably reached **Level C2**.

Use the blank spaces to add any other things you can do, or things that are important for your language learning at this level.

	I can do this	My objectives	Date
Listening	1	2	3
I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.			
Reading	1	2	3
I can recognise plays on words and appreciate texts whose real meaning is not explicit (for example irony, satire).			
I can understand texts written in a very colloquial style and containing many idiomatic expressions or slang.			
I can grasp fine stylistic differences and implicit meanings in articles and books.			
I can understand manuals, regulations and contracts even within unfamiliar fields.			
I can understand contemporary and classical literary texts of different genres (poetry, prose, drama).			
I can read texts such as literary columns or satirical glosses where much is said in an indirect and ambiguous way and which contain hidden value judgements.			
I can recognise different stylistic means (puns, metaphors, symbols, connotations, ambiguity) and appreciate and evaluate their function within the text.			
Spoken Interaction	1	2	3
I can take part effortlessly in all conversations and discussions with native speakers.			
Spoken Production	1	2	3
I can summarise orally information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation.			
I can present ideas and viewpoints in a very flexible manner in order to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity.			



Strategies	1	2	3
I can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.			
Language Quality	1	2	3
I can express myself naturally and effortlessly; I only need to pause occasionally in order to select precisely the right words.			
I can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of expressions to qualify statements and pinpoint the extent to which something is the case.			
I have a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with an awareness of implied meaning and meaning by association.			
I can consistently maintain grammatical control of complex language even when my attention is otherwise engaged.			
 Writing	1	2	3
I can write well structured and easily readable reports and articles on complex topics.			
In a report or an essay I can give a complete account of a topic based on research I have carried out, make a summary of the opinions of others, and give and evaluate detailed information and facts.			
I can write a well structured review of a paper or a project giving reasons for my opinion.			
I can write a critical review of cultural events (film, music, theatre, literature, radio, TV).			
I can write summaries of factual texts and literary works.			
I can write narratives about experiences in a clear, fluent style appropriate to the genre.			
I can write clear, well structured complex letters in an appropriate style, for example an application or request, an offer to authorities, superiors or commercial clients.			
In a letter I can express myself in a consciously ironical, ambiguous and humorous way.			