

Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas

colección Manuales

textos universitarios-máster
enseñanza de idiomas



Neus Figueras Casanovas
Plácida Mingarro Muñoz
Fuensanta Puig Soler



NEUS FIGUERAS CASANOVAS
PLÁCIDA MINGARRO MUÑOZ
FUENSANTA PUIG SOLER

**DOCENCIA,
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN
DE SEGUNDAS LENGUAS EN
LAS ESCUELAS OFICIALES
DE IDIOMAS**

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: Joan Mateo

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Núria Casals, Àngel Forner, Antoni Sans,
Francesc Segú

Primera edición: marzo 2011

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Diseño de cubierta: Jordi Reiss Fica

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a
(08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Neus Figueras Casanovas
© Plácida Mingarro Muñoz
© Fuensanta Puig Soler
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: SE-1425-2011
I.S.B.N.: 978-84-96108-65-3
Impreso en Publidisa

ÍNDICE

NOTA DE LAS AUTORAS.....	7
PRÓLOGO.....	11
CAPÍTULO 1. LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS.....	17
1. Apuntes históricos y de contexto.....	17
2. ¿Qué es una escuela oficial de idiomas en 2010?.....	24
3. Organización académica y administrativa.....	27
4. El profesorado de las EOI.....	31
5. El alumnado de las EOI.....	35
6. Actividades.....	37
7. Bibliografía.....	37
CAPÍTULO 2. EL CURRÍCULO DE LAS EOI: TEORÍA Y PRÁCTICA.....	39
1. Bases curriculares y niveles de competencia.....	40
2. El Marco Común Europeo de Referencia.....	46
3. El currículo de las EOI.....	52
4. Del currículo al aula: desarrollo y concreción curricular.....	57
5. Actividades.....	61
6. Bibliografía.....	61
CAPÍTULO 3: LA GESTIÓN DEL AULA EN UNA EOI.....	63
1. El aula como crisol.....	64
2. El profesor gestor.....	72
3. Docencia y aprendizaje: consecución de objetivos y concreción de contenidos.....	74
4. Materiales y recursos para la docencia.....	80
5. Actividades.....	88
6. Bibliografía.....	89

CAPÍTULO 4: LA SECUENCIA DIDÁCTICA: CONCRECIÓN Y PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE.....	91
1. Enfoque comunicativo y actividades comunicativas.....	91
2. La secuencia didáctica.....	95
3. El plan de clase.....	98
4. Actividades.....	103
5. Bibliografía.....	111
CAPÍTULO 5. LA EVALUACIÓN EN LAS EOI: CONCEPTOS GENERALES, EVALUACIÓN EN EL AULA Y EVALUACIÓN CERTIFICATIVA.....	113
1. El diseño de un programa evaluativo.....	113
2. La evaluación en el aula: evaluación formativa y evaluación sumativa.....	120
3. La evaluación certificativa: elaboración y administración de pruebas.....	125
4. Actividades.....	139
5. Bibliografía.....	140
CAPÍTULO 6: LAS EOI DEL SIGLO XXI.....	141
1. Nuevas necesidades, nueva oferta, nuevas funciones de las EOI.....	142
2. El "nuevo" profesorado de las EOI.....	150
3. Otros retos.....	156
4. Bibliografía.....	162
Sobre las autoras.....	165

A todo el profesorado de EOI

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

NOTA DE LAS AUTORAS

Las escuelas oficiales de idiomas (EOI) han experimentado muchos cambios en los últimos 30 años: académicos, organizativos y de tipo laboral; cambios que, como profesoras de EOI, hemos vivido en primera persona. Nuestras conversaciones con profesorado de “nuestra escuela”, la EOI de Barcelona-Drassanes, cuando estábamos a pie de aula, y con profesorado de todas las EOI de Cataluña y de toda España desde nuestro trabajo en el Departament d'Ensenyament son el origen de este libro que pretende dar a conocer la evolución de las EOI desde su creación, y la estructura, funciones y organización de las mismas en relación con la Ley Orgánica de Educación (LOE) y con las directrices del Consejo de Europa. En el curso 2006-07, la *Subdirecció general de formació i desenvolupament del personal docent del Departament d'Educació* nos encargó programar e impartir un módulo de formación para profesorado interino de EOI. Este curso se llevó a cabo con la colaboración de jefes de estudios y profesorado de distintas EOI de Cataluña¹ y, desde entonces, 474 profesores han recibido esta formación a lo largo de distintas convocatorias. Las reacciones positivas de quienes han seguido el curso nos han animado a pensar en la utilidad que podría tener un libro que tratara aspectos importantes en la vida de una EOI y que pudiera llegar a un público más amplio, con la intención de cubrir las necesidades de formación del profesorado.

Aquellos profesionales que ya trabajan en una EOI, o los que se acercan a estos centros por primera vez, encontrarán aquí las bases teóricas y normativas en las que se sustenta el trabajo que se realiza en las EOI, sea cual sea la comunidad autónoma en la que se hallen. El libro incluye, asimismo, reflexiones sobre el enfoque metodológico de la enseñanza de adultos y presenta cuestiones de carácter práctico de forma que sean útiles en el desarrollo profesional de los docentes. Por este motivo, cada uno de los seis capítulos presenta un tema central, seguido de actividades que ejemplifican los conceptos descritos y permiten desarrollar lo tratado, para acabar con bibliografía complementaria.

Llevar este proyecto a buen término no ha sido tarea fácil, ya que queríamos dar una visión de conjunto, pero sin obviar las diferencias entre comunidades autónomas. Somos conscientes de que, a pesar de los esfuerzos por recoger el trabajo que se realiza en las distintas comunidades, la influencia y el peso de lo que acontece en las EOI de Cataluña se dejen sentir. Nuestro cometido era ambicioso, puesto que queríamos describir y con-

¹ El grupo de trabajo lo constituyeron las autoras junto con Gemma Verdés y Anna Ribau de la EOI Barcelona-Drassanes, Víctor Alarcón de la EOI Badalona, Maite Maneu y Elisabet Codern de la EOI Girona, Sole Sebastia y Joan Ramon Zaballos de la EOI Lleida, Miriam Mallart y Carol Mussons de la EOI Santa Coloma, Rosa M^a Olivé de la EOI Tarragona, Dolors Bellés de la EOI Terrassa y Enrique Zarzuelo de la EOI Vall d'Hebron.

textualizar las EOI, sus funciones y su cometido en el ámbito educativo del Estado español, tanto desde el punto de vista orgánico y académico, como de funcionamiento de centro. Para lograr nuestros objetivos se trataba de describir el origen y las características de las EOI (Capítulo 1), presentar su currículo en el marco de la Ley Orgánica de Educación y el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* del Consejo de Europa y facilitar pautas para la concreción curricular (Capítulo 2), tratar aquello que acontece en las aulas y proponer enfoques metodológicos y de diseño de actividades (Capítulos 3 y 4), ofrecer consideraciones y pautas para la evaluación en el aula, con ejemplos de materiales disponibles y profundizar en las características de la evaluación certificativa, facilitando pautas para el diseño y elaboración de materiales y ejemplos (Capítulo 5). Sin embargo, queríamos también hacernos eco del debate sobre el futuro de las EOI y su lugar en el sistema educativo español. En el Capítulo 6 presentamos y discutimos el futuro de las EOI, incluyendo las inquietudes y preocupaciones que han estado en la palestra desde su creación.

Naturalmente, un único libro no puede abarcar los 100 años de historia de las EOI, ni tratar con profundidad todas las cuestiones didáctico-académicas, ni las peculiaridades o diferencias entre comunidades autónomas, ni diseñar lo que deberían ser las EOI. Hemos querido alejarnos del debate y de lo que "podría ser" para centrarnos en lo que acontece en el día a día de una EOI, en el trabajo que debe realizar el profesorado (funcionario o no, veterano o no) para desgajar los contenidos curriculares en programaciones didácticas, para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje y evaluación, y para llevar a buen término las pruebas de certificación que por normativa deben administrar las EOI, sean cuales sean los niveles que se impartan en su departamento o seminario, centro o comunidad autónoma. Sólo en el último capítulo nos hemos atrevido a apuntar posibles ejes de evolución futura, entre los que se encuentra, como no puede ser de otra manera, la creciente necesidad de impartir niveles C, no de forma experimental y aislada sino de forma oficial, con normativa de aplicación y con certificaciones oficiales con las mismas características y validez que las de los niveles básico, intermedio y avanzado.

Nos gustaría que este libro fuera el comienzo de lo que debería ser una mayor presencia de las enseñanzas que se imparten en las EOI en la bibliografía especializada en nuestro país. Nuestra experiencia como autoras no ha podido ser más satisfactoria, por lo que hemos recordado y compartido, viniendo de idiomas distintos, con trayectorias profesionales y formación distinta. Animamos a profesores y profesoras de EOI a continuar, completar y ampliar lo tratado en este libro, y, sobre todo, a que escriban sobre lo que acontece en las EOI.

Hemos dedicado el libro a todo el profesorado de las EOI, y queremos puntualizar que la dedicatoria va dirigida al profesorado pasado, presente y futuro. No podríamos haberlo escrito sin lo aprendido de compañeros que ya no trabajan en las EOI, bien porque como Miquel Llobera –que gentil-

mente ha accedido a prologarlo– han continuado su carrera profesional en la Universidad, bien porque han pasado a la feliz vida de jubilado, o bien porque nos han dejado, en más ocasiones de las que quisiéramos, prematuramente. Tampoco hubiéramos podido completarlo sin el trabajo compartido ni las apasionadas discusiones con los que todavía son profesores en activo, en Cataluña y en comunidades como Cantabria, Aragón, Galicia, Navarra, Andalucía, Madrid, Valencia... de quienes hemos recogido el ser, el saber y el saber hacer en una EOI. Sus preguntas nos han animado a reflexionar y a trabajar para encontrar respuestas. Finalmente, queremos tener presente a los futuros profesores de EOI, el aire fresco que permitirá a las escuelas oficiales de idiomas permanecer y crecer.

Quisiéramos agradecer las contribuciones, correcciones y críticas de los compañeros y compañeras que se prestaron a leer primeras versiones de distintos capítulos de este libro, en especial a Pilar Mantilla de la EOI Jesús Maestro, Almudena Pernas y Ángeles Ortega del Ministerio de Educación, Alberto Franco de la Consejería de Educación de Andalucía, Gemma Verdés de la EOI Barcelona-Drassanes, Víctor Alarcón de la EOI Badalona, Jordi Margelí, M^a Cristina Riera, Anna Ribau y Elena Anaya del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Las revisiones realizadas a partir de sus comentarios han permitido mejorar el libro. Las ausencias o errores que se detecten son sólo de las autoras.

Barcelona, febrero de 2011

PRÓLOGO

En los años 80, en la sede del Consejo de Europa, en Estrasburgo, a la salida de una reunión multitudinaria de final de un proyecto para lenguas extranjeras, durante la cual la delegación española no hizo casi ninguna intervención ni propuesta, un miembro de la delegación suiza, en el autobús que nos llevaba hacia el centro de la ciudad, donde estaban los hoteles, me preguntó qué hacíamos en España para promover el aprendizaje de lenguas. Le dije que aparte de los esfuerzos en educación secundaria y primaria, hacía dos años que se habían creado dos cuerpos de funcionarios (más de quinientas plazas) para atender a las escuelas oficiales de idiomas existentes, que enseñaban lenguas extranjeras, a mayores de 16 años; las lenguas europeas enseñadas eran el alemán, el inglés, el francés, el italiano y el ruso, además de catalán y español como lenguas segundas o extranjeras. También se enseñaban lenguas emergentes como el japonés, el chino y el árabe. Mi interlocutor no parecía muy convencido y preguntó por qué la delegación española no había explicado nunca este proyecto. La respuesta para ser convincente debía ser demasiado prolija y le aseguré que si pasaba por Barcelona le enseñaría la escuela en la que trabajaba. La verdad era que, hasta 1981, las escuelas oficiales de idiomas creadas durante los años sesenta y mitad de los setenta eran organismos instaurados a raíz de los Planes de Desarrollo del Gobierno y sin una buena articulación en el organigrama del Ministerio de Educación; esto se traducía en no tener plantilla actualizada de profesores ni cuerpo de funcionarios adecuados a la realidad de aquellos años. Esta marginalidad en relación con el Ministerio de Educación no era nueva. La creación inicial de la Escuela Central de Idiomas en 1911 estaba asociada a la necesidad de tener funcionarios que supiesen árabe vulgar para el protectorado del norte de Marruecos (1912), y la posterior introducción del español para extranjeros, ya en los años treinta, venía dada por las peticiones de las diversas embajadas en Madrid para que se organizaran clases para las personas que estaban desplazadas en esta capital y deseaban aprender castellano. Eran también los años de la pre-

sencia de Pedro Salinas, que tenía su plaza en la Universidad de Murcia, en los cursos de español como lengua extranjera de la Escuela Central de Idiomas y en la creación de los cursos de verano de español de la Universidad Internacional de Santander (1933).

Treinta años más tarde la conversión de la Escuela Central de Idiomas en Escuela Oficial de Idiomas y la creación de las de Barcelona, Bilbao, Valencia y, posteriormente, las de A Coruña, Málaga, Zaragoza y Alicante respondía más a impulsos del Ministerio de Información y Turismo que a los del Ministerio de Educación y Ciencia. La creación de la segunda escuela oficial de idiomas en Catalunya estuvo poderosamente apadrinada por la Cámara de Comercio de Girona como no podía ser de otra manera.

La ley del 1981 (ver capítulo 1 de este libro) permitió clarificar el estatus de las EOI, crear un cuerpo de catedráticos y otro de agregados específicos de estos centros, al tiempo que abolir los antiguos de Profesores Titulares y profesores ayudantes. Además, reguló que estos centros pudieran impartir enseñanza de lenguas instrumental y especializada. Leyes orgánicas como la LOGSE y la LRU hicieron desaparecer los cuerpos de funcionarios propios y el nivel especializado que había previsto la ley de 1981.

La continuidad de las EOI no estaba en absoluto asegurada antes de la promulgación de la ley de 1981: se contemplaba la posibilidad de integrarlas en las incipientes Escuelas Universitarias de Traductores o en las de Turismo que empezaban a desarrollarse. Finalmente, la movilización de los alumnos, profesores y equipos directivos de los centros existentes, propiciaron la regulación de estos centros, a pesar de la resistencia del Ministerio de Hacienda. En esta resolución fue decisiva la intervención del senador Manuel Broseta ante el vicepresidente de Gobierno para asuntos económicos, quien, antes de autorizar la tramitación del proyecto de ley, convocó una reunión con los representantes de los profesores de las EOI de Valencia y Madrid y a los directores de Madrid, Barcelona y Bilbao. La reunión, algo insólita, que debía empezar a las nueve de la noche, empezó a las once y acabó sobre las dos de la madrugada. La discusión, a pesar de su complejidad, concluyó positivamente y el gobierno dio luz verde a la ley que se tramitó con algún sobresalto en el Senado y el Parlamento. El Ministerio de Educación y Ciencia, una vez promulgada la ley, desarrolló los decretos que consolidaban las plantillas de profesores de estos centros, con veinte años de retraso.

La Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, en la que trabajé entre 1973 y 1986, era para su época un centro innovador, con una biblioteca adaptada a las necesidades de los estudiantes y con abundante bibliografía para la formación continua de los profesores; con sistemas muy desarrollados de evaluación y pilotaje de metodologías innovadoras, con un rico intercambio de conocimientos y experiencias entre los departamentos, que tenían diferentes niveles de desarrollo en la didáctica de lenguas. La disponibilidad de un espacio adecuado para el profesorado y de la tecnología más avanzada del momento la distinguía de los institutos de bachillerato y de la pro-

pia universidad. Es verdad que había un movimiento muy dinámico, en Barcelona, en el campo de la didáctica del francés y del inglés para profesores de secundaria y bachillerato articulado como seminarios permanentes de los ICE de la UAB. Estos organizaban jornadas de formación con aportaciones brillantes año tras año que contribuyeron de manera significativa a crear una cultura de innovación en el centro y que, además, nos facilitó pasar de un paradigma estructuralista a otro comunicativo en nuestro pensamiento profesional y en nuestra actuación en clase. Dimos este paso sin dejar de prestar atención a los aspectos formales de la lengua, pero sin renunciar a trabajar a partir de la funcionalidad de la misma. Eran los años en los que, bajo los auspicios del Consejo de Europa, se desarrollaron la descripción explícita de niveles de competencia comunicativa mínima suficiente, mediante los niveles umbrales, *Threshold Level* y *Niveau Seuil* (1976) y un nivel previo denominado *Waystage* (ver apartado 1.1. del capítulo 2). Transformar estos documentos, avalados por las conferencias de ministros de educación organizadas por este Consejo, en documentos curriculares era uno de los retos del centro en aquellos momentos. Estas innovaciones no eran fáciles de desarrollar dado que muchos profesores contaban con una experiencia de enseñanza básicamente estructuralista, que les resultaba satisfactoria, y no tenían unos procedimientos docentes bien estructurados y contrastados. En Europa, bajo la influencia de Krashen, contrariamente a lo que ocurría en los EEUU, nunca se desatendió la enseñanza explícita de la gramática y éste era uno de los problemas prácticos que nos ocupaba intensamente para organizar una docencia nocional-funcional de las lenguas.

Profesores de los departamentos de francés e inglés fueron autores de libros de texto que seguían líneas de innovación didáctica coherentes con el ambiente profesional del centro. Los departamentos de catalán y español como lenguas segundas y extranjeras jugaron un papel importante en la elaboración de manuales, materiales de audio y vídeo que tuvieron un notable impacto en el desarrollo de una didáctica plausible y actualizada para la enseñanza de estas lenguas. Títulos como *Español en Directo* (1972), *Para empezar* (1986) y *Digui, Digui* (1987), el primero siguiendo una orientación estructuralista y los otros dos una nocional funcional, causaron una auténtica renovación en la forma de organizar la docencia de estas dos lenguas. En el caso del *Digui, Digui*, para la enseñanza del catalán, los profesores de la EOI de Barcelona, mediante un proyecto público financiado por la Generalitat de Catalunya, además de elaborar los libros del profesor, del alumno y las bases para construir los guiones para más de cincuenta programas para televisión susceptibles de ser usados como material de clase, escribieron los dos niveles de competencia comunicativa *Waystage* y *Nivell Llindar*, con la colaboración de expertos del Consejo de Europa; con todo ello, el catalán, que apenas disponía de material publicado para ser enseñado como L2, se puso totalmente al día. Profesoras del departamento de español de la EOI, destacadas en el Ministerio de Cultura iniciaron los primeros encuentros de profesores de español como lengua extranjera, específicamente

separados de los cursos de formación de hispanistas, y uno de los profesores de este departamento fue el primer Director Académico del Instituto Cervantes a principios de los noventa. Otras muestras de esta dinámica innovadora fueron la creación de centros de autoaprendizaje y la apuesta decisiva por la unificación de los currículos y de los criterios de evaluación que emprendieron los profesores desde los distintos departamentos y que las autoridades de educación en Catalunya convirtieron en las bases para la regulación de las actividades de las EOI catalanas.

La existencia de estos centros, sorprendentes para los ciudadanos y responsables de educación de otros países europeos, representa un esfuerzo público notable y por ello la exigencia de la excelencia en la docencia es insoslayable. Y un aspecto de esta excelencia es la capacidad de innovación. El último capítulo de este libro traza las líneas generales de esta innovación por las que tendrá que transitar la actividad de estas escuelas: parece imprescindible una oferta mucho más diferenciada en relación con las necesidades de los ciudadanos. No todos, por ejemplo, deben obtener un nivel B2 (ver apartado sobre el MCER en 2.2) de expresión escrita si así no lo requiere su uso de lenguas extranjeras, y es posible que los alumnos acaben con niveles diferentes en las distintas competencias orales, escritas, interaccionales o de mediación según sus aptitudes y empeños. Es probable que se tengan que organizar ofertas de docencia con grados diferentes de presencialidad y que se puedan hacer usos de tecnologías de comunicación para organizar clases altamente interactivas sin más presencialidad que la virtual (ver capítulo 6). El uso de estas plataformas deberá ir en paralelo con ofertas presenciales –de carácter socializador–, vivenciales y continuadas, para poder llevar a cabo unos aprendizajes con mayor implicación.

Otro aspecto de la excelencia es la aceptación de la dimensión educativa de las actividades de las EOI. Es una dimensión diferente de la de los centros de secundaria o bachillerato, pero no menos significativa. La formación de ciudadanos multilingües debe ir acompañada de cierta formación pluricultural para poder entender mejor el mundo en que vivimos. Las escuelas oficiales de idiomas tienen, por tanto, una responsabilidad educadora notable. Todo aquel que aprende a comunicarse eficazmente en una nueva lengua se transforma como persona puesto debe aprender a conceptualizar el mundo de acuerdo a como lo hacen los hablantes de la nueva lengua que está aprendiendo.

Otro aspecto esencial de las EOI, por ser centros oficiales, es la certificación de los niveles de competencia que hayan adquirido tanto sus alumnos oficiales como los candidatos libres. Es este un aspecto de servicio público cuya relevancia social no dejará de crecer. En este último sentido se han hecho ya esfuerzos notables (ver apartado 1.3 del capítulo 5) y parece deseable que los niveles de certificación sean tan homogéneos como sea posible entre todas las EOI de España y que, además, estos niveles sean equiparables en relación con otros sistemas de evaluación y certificación.

Para cerrar este prólogo quisiera agradecer a las autoras que me pidieran que lo escribiera y aprovechar la ocasión para expresar mi reconoci-

miento a todos mis colegas de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelons (en la actualidad, Barcelona Drassanes) por todo lo que aprendí trabajando con ellos y ellas. Este libro representa una apuesta para que la vida de las escuelas oficiales de idiomas continúe siendo tan vibrante y tan profesional como lo ha sido hasta ahora, y con un punto más de información. Es un libro que, sin duda, contribuirá a acercar estos centros a las personas que no han trabajado o estudiado en ellos y será una ayuda inestimable para las que tengan la suerte de empezar aquí su vida profesional.

Miquel Llobera
Universitat de Barcelona

1

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Las escuelas oficiales de idiomas son centros dedicados a la enseñanza de idiomas a adultos. Su titularidad pública, con lo que esto implica no sólo en cuanto a las características del profesorado y de la oferta educativa, sino también en cuanto a sus funciones y normativa, ha incidido en su desarrollo a lo largo de una dilatada historia, que cumple 100 años en 2011. No se puede entender el presente de las escuelas oficiales de idiomas sin seguir la evolución de la sociedad española y sus cambios políticos, sin tener en cuenta la configuración del estado Español en la actualidad o la expansión del número de escuelas oficiales de idiomas en todo el territorio español en los últimos 20 años. Estos hechos deben verse en el marco más amplio de la creciente demanda de formación en idiomas, y de acreditación de competencias y conocimientos, como requisito para la obtención de un buen trabajo o para el ingreso en una institución educativa.

1. APUNTES HISTÓRICOS Y DE CONTEXTO

La historia de las escuelas oficiales de idiomas (EOI) se inicia en el año 1911 con la creación de la Escuela Central de Idiomas de Madrid, que contó aquel primer curso con 431 alumnos (en su mayoría de francés). En la actualidad –curso 2010–, se contabilizan 302 escuelas, más de 350.000 alumnos (el 50% de inglés), a los que deben añadirse los 35.000 alumnos matriculados en el programa a distancia *That's English!*, en las comunidades que lo imparten, y los más de 50.000 candidatos² que se presentan a exámenes de certificación.

² Nos referimos a candidatos que efectúan una inscripción en régimen libre, para presentarse a un examen y obtener un certificado. Abonan las tasas correspondien-

En este primer apartado se hace un breve repaso histórico de las escuelas oficiales de idiomas (EOI), con el objetivo de facilitar datos de contexto, y se recomienda al lector interesado la consulta de dos publicaciones extremadamente detalladas y bien documentadas sobre la evolución de las EOI desde sus inicios, Asín Palacios (1927), y Morales *et al.* (2000), esta última disponible en http://www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensenanza_linguas.pdf.

La historia de las escuelas oficiales de idiomas, bajo esta denominación y tal y como se entienden en la actualidad, puede dividirse en tres grandes etapas, marcadas por cambios importantes en la legislación. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, una etapa previa, de más de cincuenta años de duración, durante la cual la Escuela Central de Idiomas (no pasó a ser la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid hasta bien entrados los años 60), fue el único centro público para la enseñanza de idiomas del Estado español.

1.1. Primera etapa (1964-1982)

La primera etapa se inicia a principios de los años 60 con el decreto de creación de las “grandes EOI”: Valencia, Bilbao y Barcelona (BOE 13.10.64); Málaga, A Coruña, Zaragoza y Alicante (BOE 14.1.69). En algunas de estas escuelas, sin embargo, las clases no se iniciarán hasta años más tarde. En la EOI de Barcelona, por ejemplo, en el curso 1970-71 y, en la de Alicante, en el curso 1974-75. Se imparten en esta etapa cuatro cursos, más uno de preparación al “Certificado de Aptitud”, único certificado de idiomas “oficial” existente, de nivel muy alto, que en algunas EOI y para algunos idiomas incluía pruebas de cultura, literatura, o didáctica con un cariz especializado y profesionalizador. En algunas ciudades, como Barcelona, aquellos que obtenían el Certificado de Aptitud podían impartir clases del idioma correspondiente. Esta primera etapa se cierra con la publicación de la Ley 29/1981 de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de plantillas de su profesorado, que posibilita la convocatoria de oposiciones para cubrir las plazas de profesor, inicia la ordenación de los estudios en dos niveles y adecua las escuelas a la creciente necesidad de aprendizaje de idiomas. La publicación de la Ley 29/1981 abre nuevas posibilidades a las EOI, más allá de la docencia que habían realizado hasta ese momento, puesto que el segundo de los dos niveles que se establecen prevé que las EOI puedan impartir cursos que lleven a la consecución de titulaciones de rango universitario.

tes y no tienen derecho a asistir a clase. La cifra es aproximada a partir de los datos recogidos de las distintas comunidades autónomas, puesto que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) no recoge estos datos. Más de la mitad de estos 50.000 alumnos son de inglés.

1.2. Segunda etapa (1983-2005)

La segunda etapa contempla dos hechos muy significativos. Por una parte, el crecimiento de la red de EOI en el Estado a partir de las políticas educativas de las distintas comunidades autónomas, fruto de la descentralización. Las EOI, que cuentan con sólo ocho centros en el año 1981, llegan a los 174 centros en el curso 1998-99, y hasta los casi 300 al final de la etapa, en el año 2006. Por otra parte, la publicación de tres reales decretos (RD 967/1988, RD1523/1989, RD 47/1992) que marcan una inflexión en la vida de las escuelas oficiales de idiomas.

El Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, ordena con carácter general las enseñanzas especializadas de idiomas correspondientes al primer nivel y establece la certificación y la titulación correspondientes a los dos ciclos del primer nivel: el ciclo elemental, con el certificado de ciclo elemental, y el ciclo superior con el certificado de aptitud. A continuación, el Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre y el 47/1992, de 24 de enero, aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de idiomas y a las enseñanzas especializadas de las lenguas oficiales del Estado Español, respectivamente. En estos dos decretos se faculta a las distintas comunidades autónomas a adoptar las medidas necesarias para el desarrollo de los currículos y programas correspondientes.

Esta segunda etapa se caracteriza por su efervescencia laboral y académica y por los debates en la concreción y aplicación de los currículos en las distintas comunidades autónomas, ya que la ordenación contemplada en los reales decretos es muy polémica. Por una parte, se equipara el "Certificado de Aptitud" emitido hasta el momento, de carácter especializado y para cuya superación se requería un alto nivel de competencia lingüística, con un nuevo certificado, también denominado de aptitud (sólo en lengua instrumental) que puede obtenerse después de haber cursado cinco, seis o siete cursos, en el caso de lenguas con otras grafías como ruso, árabe, japonés, chino... Además, no se vislumbra un desarrollo próximo del segundo nivel contemplado en la Ley de 1981, cosa que inquieta al profesorado más veterano —ahora ya catedrático— de las "grandes EOI". Por otra, se empiezan a manifestar diferencias de interpretación entre distintas comunidades autónomas, y entre distintas EOI dentro de una misma comunidad, no sólo de contenidos curriculares o aspectos organizativos sino también de cuestiones relacionadas con la evaluación, en especial las relativas a las pruebas de certificación. La instauración de pruebas únicas en cumplimiento de lo previsto en los Reales Decretos de 1988, 1989 y 1992, que se inicia en Cataluña en 1994, es seguida por la Comunidad de Madrid, y, a continuación, aunque de forma intermitente, por prácticamente todas las comunidades, pone en evidencia las distintas prioridades y las distintas formas de entender las necesidades por parte de las correspondientes Administraciones educativas, y es tema de debate en todos los congresos que se cele-

bran de forma periódica, a partir de la segunda mitad de los años noventa (el primero se celebra en Lleida, en 1996).

Esta segunda etapa ve la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2001) del Consejo de Europa, y de la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, que tiene un desarrollo también polémico, aunque efímero, y que se verá derogada por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006.

1.3. Tercera etapa (2006-actualidad)

La tercera etapa se inicia con la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, seguida de la publicación del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. La nueva ordenación se caracteriza por la vinculación directa de los currículos a los contenidos y niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa* (MCER:2001), y la organización de los estudios de las EOI en tres niveles: básico (A2 del MCER), intermedio (B1 del MCER) y avanzado (B2 del MCER).

Esta etapa no es tampoco ajena a la polémica, que ya cuenta con un gran número de escuelas oficiales de idiomas distribuidas por todo el territorio español. Aunque el nuevo real decreto no cambia demasiado la situación fijada por el Real Decreto 1523/1989 y el 47/1992, aquellas comunidades autónomas que todavía no habían consolidado su desarrollo curricular y organizativo en la etapa anterior echan de menos el desarrollo completo de la normativa de 1981, en la que se había previsto un segundo nivel de enseñanzas de idiomas, y exigen la publicación de normativa que regule para todo el Estado que las enseñanzas de idiomas en las EOI cubran todo el espectro de los niveles del MCER, de A1 a C2. De esta forma se impartirían clases de lengua instrumental hasta el nivel más alto y se equipararía el nivel de competencia adquirido por los alumnos al final de sus estudios con el nivel que se certificaba mediante el "Certificado de Aptitud" que se expedía antes de la publicación de los Reales Decretos de 1988, 1989 y 1992. Cabe decir que el nivel de exigencia de los exámenes de certificado al final de quinto curso (nuevo certificado de aptitud) se había mantenido todavía en algunas EOI, a pesar de la reestructuración de las enseñanzas, hecho que se convirtió en un problema con la equiparación del nivel avanzado con el nivel B2 del MCER. Otro aspecto polémico es la forma en que, en el Real Decreto 1629/2006, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) distingue el rango de los dos primeros cursos (nivel básico) cuyas "características y organización" han de determinar las Administraciones educativas, de los cursos restantes, nivel intermedio y nivel avanzado, que sí deben organizarse de acuerdo con las enseñanzas mínimas fijadas en el Real Decreto citado, y con la flexibilización de la duración del nivel intermedio que puede

impartirse en uno o dos cursos. La propuesta del MEC en el Real Decreto, sin embargo, no es fruto de la improvisación y pretende atender a las distintas necesidades formuladas por las comunidades autónomas. Durante los más de veinte años de gobiernos autonómicos en España, se han ido consolidando en los distintos territorios políticas y pautas organizativas y administrativas diferentes: fechas de inicio y clausura del curso y, por consiguiente, número de horas lectivas posibles, modelo de escuela en cuanto a cursos e idiomas impartidos, modelo de semipresencialidad, de elaboración y organización de pruebas de certificación... Políticas y pautas que el MEC quiere respetar con la flexibilidad propuesta en el articulado del Real Decreto.

En la actualidad, al inicio de la segunda década del siglo XXI, y cien años después de la creación de la Escuela Central de Idiomas, la red estatal de escuelas oficiales de idiomas es ya muy amplia, como se verá en los Cuadros 1 y 2, pero su situación puede verse de dos maneras totalmente opuestas, según la perspectiva que se adopte.

Con una visión positiva, la situación de las EOI en España, en la actualidad, puede considerarse como consolidada, puesto que se ha publicado la normativa que las atañe por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, con vinculaciones directas y claras con las directrices europeas, y –como se verá más adelante en el análisis pormenorizado de la LOE y del Real Decreto– con suficiente flexibilidad para el desarrollo diferenciado en cada comunidad autónoma. La normativa reconoce a las escuelas un gran potencial de formación y certificación en idiomas, que puede desarrollarse al máximo de acuerdo con las necesidades identificadas en el contexto de actuación o área de influencia de cada escuela y con las identificadas como prioritarias por parte del gobierno de su comunidad (formación instrumental y especializada hasta el más alto nivel de competencia, certificación de conocimientos para todos los niveles educativos públicos obligatorios, post-obligatorios...).

Con una visión negativa, la situación de las escuelas puede describirse como difícil, y todavía provisional, puesto que parte del profesorado ve la normativa vigente como muy restrictiva ya que sólo define explícitamente los niveles comunes a todo el Estado y deja regulada, sólo en una disposición adicional, pero no como norma básica (al menos hasta finales de 2010) la posibilidad de utilizar a pleno rendimiento las capacidades de formación que han demostrado las escuelas a lo largo de su historia. Es, para muchos, especialmente doloroso que no todas las comunidades autónomas hayan regulado para las EOI de su territorio la implantación y docencia de cursos de lengua hasta el nivel más alto (C1 y C2, tal y como se describen en el MCER).

Se da, además, la difícil circunstancia de que aunque la normativa pueda interpretarse y desarrollarse para responder a estas inquietudes, las decisiones –y la dotación de recursos correspondientes– están en manos de la Consejería o Departamento de Educación de cada comunidad autónoma, que opera según su visión política.

En realidad, estas dos visiones responden a dos caras de una misma moneda e ilustran cómo la situación de las escuelas oficiales de idiomas en la actualidad se percibe de forma distinta entre comunidades autónomas y entre profesorado. Decisiones que deben imponerse en una comunidad, se verían con buenos ojos en otra; peticiones que movilizan a los profesores de una comunidad, no preocupan a los de otra; y actuaciones totalmente normalizadas en una comunidad autónoma, pueden verse como injerencias de la Administración en otra. Sin ir más lejos, el importe a satisfacer por parte del alumnado para cursar sus estudios reglados puede variar en más de 100 euros, la dedicación del profesorado es distinta en cuanto a horas de permanencia en el centro, especialmente los viernes. Estas diferencias, fruto de distintas políticas educativas en distintas comunidades, se han producido a la par que las escuelas vivían un crecimiento sostenido en prácticamente todo el territorio español a lo largo de los últimos 20 años. Estos dos hechos, descentralización y crecimiento, son la causa de decisiones muy dispares entre comunidades no siempre dedican el tiempo necesario a valorar las implicaciones de las iniciativas adoptadas ni a contrastar sus propuestas con otras comunidades.

Los datos que se incluyen a continuación en los Cuadros 1 y 2 ilustran el crecimiento de las escuelas oficiales de idiomas desde su creación. En el Cuadro 1 se presenta una visión general: número total de centros, profesorado, alumnado e idiomas. En el Cuadro 2 se presentan datos pormenorizados por comunidad autónoma (ordenados según el número de EOI) y se ve el crecimiento en cuanto a número de centros y de alumnado en comparación con la población de cada comunidad. El Cuadro 2 podría ser el protagonista de un libro en sí mismo, puesto que ilustra claramente lo tratado hasta este punto en relación con las diferentes políticas seguidas en las distintas comunidades autónomas. El crecimiento a partir del año 2000 ha permitido compensar –en parte– desigualdades obvias, si se compara el número de plazas disponibles en las escuelas oficiales de idiomas con el número de habitantes. Comunidades como Andalucía, Aragón, Castilla-León, Cataluña, Murcia o Baleares han optado por la creación de nuevos centros o escuelas en su territorio y han duplicado su número para aumentar la oferta de plazas. En la Comunidad Valenciana o Navarra, por el contrario, el aumento de plazas no ha representado un aumento de número de centros. En el caso de la Comunidad Valenciana se han abierto aulas dependientes de escuelas de gran tamaño, como la EOI de Castellón, que cuenta con ocho “aularios” en la provincia, en los que imparte no sólo inglés sino también francés y alemán. Estos “aularios” pueden llegar a tener quinientos alumnos, cifra que no superan muchas EOI con edificio propio en Andalucía o Cataluña. En el caso de Navarra se ha creado una gran escuela oficial de idiomas a distancia que permite al alumnado de secundaria integrar el currículo de las EOI en sus enseñanzas ordinarias, tanto en inglés como en francés.

Curso	EOI	Profesorado	Alumnado	Idiomas
1911	1	6	431	2
1981	8	432	52.690	10
1998-99	174	3.163	287.069	18
2008-09	302	5.381	350.094	18 ³

Cuadro 1. Evolución del conjunto de las escuelas oficiales de idiomas

Curso	Comunidades	Escuelas	Alumnado	Población	%
1998-99	Canarias	26	28.864	1.630.015	1,28
	Madrid	24	44.295	5.081.336	0,87
	Andalucía	22	22.433	7.236.459	0,31
	Castilla-León	14	27.828	2.484.603	1,12
	Castilla L.M.	13	16.303	1.716.152	0,95
	Aragón	12	12.424	1.183.234	1,05
	Extremadura	9	8.448	1.069.419	0,79
	Cataluña	8	23.361	6.147.610	0,38
	C.Valenciana	8	30.578	4.023.441	0,76
	P.Vasco	8	22.245	2.098.628	1,06
	Galicia	8	18.800	2.724.544	0,69
	Asturias	7	11.792	1.081.834	1,09
	Murcia	4	8.028	1.115.068	0,72
	Baleares	3	3.505	796.483	0,44
	Navarra	2	4.618	530.819	0,87
	Cantabria	2	5.800	527.137	1,10
La Rioja	2	2.900	263.644	1,10	
Ceuta	1	382	72.117	0,53	
Melilla	1	800	60.108	1,33	



³ Aunque no se contempla en los datos del MEC, la EOI Jesús Maestro imparte desde el año 2003, a nivel "experimental" y con currículo aprobado, finés, irlandés y sueco, además de polaco y húngaro.

Curso	Comunidades	Escuelas	Alumnado	Población	%
2008-09*	Andalucía	51	39.577	8.285.692	0,48
	Cataluña	42	45.701	7.467.423	0,61
	Madrid	35	45.014	6.360.241	0,71
	Castilla-León	32	25.017	2.560.031	0,98
	Canarias	25	25.998	2.098.593	1,24
	Aragón	20	12.081	1.342.926	0,90
	C.Valenciana	14	44.772	5.084.502	0,88
	Castilla L M	13	14.456	2.079.401	0,70
	Murcia	12	13.099	1.445.410	0,91
	P.Vasco	12	17.886	2.171.243	0,82
	Galicia	11	20.440	2.794.796	0,73
	Extremadura	9	8.975	1.100.000	0,82
	Asturias	8	7.147	1.085.110	0,66
	Baleares	8	8.616	1.094.972	0,79
	Cantabria	3	6.277	589.043	1,07
	Navarra	3	10.776	629.569	1,71
	La Rioja	2	2.927	321.025	0,91
	Ceuta	1	653	78.591	0,83
Melilla	1	682	73.382	0,93	

*Últimos datos publicados por el MEC a 30 abril de 2010, datos de población basados en el padrón de 2009

Cuadro 2. Evolución de las escuelas por comunidad y porcentaje de población atendida

En los siguientes apartados de este capítulo, y en todo el libro, nos centraremos en la situación actual de las escuelas oficiales de idiomas, es decir, en la tercera etapa que se inicia con la publicación de la Ley Orgánica de Educación de 2006, con el objetivo de servir a aquellos profesores que quieran conocer a fondo el funcionamiento administrativo, organizativo y pedagógico actual de las escuelas oficiales de idiomas.

2. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS EN 2010?

La finalidad esencial de una escuela oficial de idiomas es capacitar a su alumnado, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, en el uso de los distintos idiomas que imparte, y acreditar su competencia mediante un certificado oficial, fomentando así el plurilingüismo entre la población adulta.

La lectura de la LOE (Capítulo VII, Enseñanzas de Idiomas, artículo 60, Escuelas Oficiales de Idiomas) dibuja una escuela oficial de idiomas como un centro público que:

- Imparte las enseñanzas de idiomas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado, así como las del nivel básico, cuyas características y organización dependen de las Administraciones educativas correspondientes, según precisa la LOE en el artículo 59.
- Fomenta especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera.
- Facilita el estudio de otras lenguas, que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial.

El Capítulo VII de la LOE explicita claramente la responsabilidad de las Administraciones educativas o comunidades autónomas en la regulación de los requisitos a cumplir por las escuelas oficiales de idiomas, y en:

- La determinación de las características y organización del nivel básico (Artículo 59.1).
- El establecimiento de las funciones de las escuelas oficiales de idiomas en las enseñanzas de idiomas a distancia (Artículo 60.3).
- El establecimiento de las funciones de las escuelas oficiales de idiomas en los cursos de actualización de conocimientos de idiomas y para la formación del profesorado, y de otros colectivos profesionales (Artículo 60.4).
- La regulación de las pruebas terminales para la obtención de los certificados oficiales de los niveles básico, intermedio y avanzado (Artículo 61.2).
- La realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas cursadas por los alumnos de educación secundaria y formación profesional (Artículo 62.2).

El Real Decreto 1629/2006 fija con más detalle los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas y las características de los certificados, así como cuestiones relativas a ordenación y permanencia en los estudios y movilidad del alumnado, y en su Disposición adicional segunda amplía la descripción de los cursos de actualización y especialización con la inclusión de los niveles C1 y C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El hecho de que el Real Decreto establezca las responsabilidades de las comunidades autónomas en la organización del nivel básico, el desarrollo de los currículos de los niveles intermedio y avanzado y la organización de los cursos de actualización y especialización hace difícil facilitar en este libro una descripción exhaustiva y detallada de la organización de las enseñanzas en las EOI de las distintas comunidades, por lo que se ha optado por describir las posibles funcionalidades que contempla la LOE y remitir al lector a la comunidad que sea de su interés para confirmar su oferta concreta. En el próximo capítulo se describen los contenidos del Real Decreto y se discuten más a fondo sus características principales y las implicaciones para la docencia.

De acuerdo con lo previsto en la LOE, las funciones posibles de las escuelas oficiales de idiomas en la actualidad vienen a reflejar, en realidad, la estructura de una “empresa pública de servicios de enseñanza de idiomas”.

En cuanto a su actividad docente, las escuelas oficiales de idiomas responden a las demandas normativas de enseñanzas curriculares: nivel básico, nivel intermedio, nivel avanzado, es decir, los cursos ordinarios reglados, tanto a nivel presencial como semipresencial, para alumnado ordinario y para alumnado adscrito a planes especiales, como por ejemplo, los docentes o los jóvenes entre 18-30 años (Plan de apoyo a la implantación de la LOE: PALOE)⁴. Además de los cursos ordinarios, las escuelas imparten enseñanzas “extraordinarias”, de actualización y especialización, a petición de la propia Consejería o Departamento de Educación, a petición de instituciones públicas o privadas, o como oferta complementaria a la ciudadanía en general, como es el caso de los cursos de verano o de los cursos especializados o monográficos durante todo el año. La organización de estos cursos varía según la comunidad –tanto en su carga docente (ordinaria o no), como en su coste para el alumnado, o como en sus condiciones de inscripción, matrícula o duración–. En algunas escuelas, este tipo de cursos se ampara bajo el paraguas jurídico de la asociación de alumnos o de la asociación de profesores, cosa que permite retribuir al profesorado y al personal administrativo.

En cuanto a su actividad certificativa, las escuelas oficiales de idiomas ofrecen en todo el territorio español las certificaciones oficiales para los niveles básico, intermedio y avanzado y las certificaciones en régimen libre (ver más adelante apartado 5) para los niveles básico (no en todas las comunidades), intermedio y avanzado. En algunas comunidades, como por ejemplo Navarra o la Comunidad Valenciana también se certifica la competencia lingüística de los alumnos de secundaria mediante pruebas específicas.

El Cuadro 3 recoge los servicios que ofrecen las escuelas oficiales de idiomas, comunes a prácticamente todas las comunidades en cuanto a oferta propiamente dicha, pero con organización, carga lectiva y procesos de reconocimiento y matrícula sensiblemente distintos. La docencia del programa “That’s English!”, por ejemplo, se lleva a cabo, en algunas comunidades, en horas “complementarias” de profesorado o de permanencia docente y sin retribución, mientras que en otras, por ejemplo, en Andalucía, en Cataluña o en Baleares existe una retribución suplementaria (aunque distinta según la comunidad) y las tutorías se realizan fuera del horario laboral o

⁴ Desde el año 2006, los Presupuestos Generales del Estado recogen una partida presupuestaria específica para la suscripción de convenios con las Administraciones educativas autonómicas para programas directamente asociados a la implantación de la LOE, denominado *Plan de cooperación para el apoyo a la implantación de la LOE (PALOE)*. Los convenios contemplan los ámbitos de actuación que se consideran especialmente relevantes y sobre los que conviene intervenir. Los planes de formación en lenguas extranjeras de los docentes y de los jóvenes entre 18-30 años se han adjudicado en gran parte a las escuelas oficiales de idiomas y ha representado un aumento de profesorado y alumnado en las EOI.

cupo de clases y permanencias ordinarias. La docencia de los cursos monográficos es aún más variada (ver González López, Actas del Congreso de Ronda, 2003, disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeo0ii/actasronda.pdf>).

<i>Docencia</i>	<i>Evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Cursos ordinarios reglados. - Cursos semipresenciales reglados (That's English!). - Cursos extraordinarios de verano (lengua instrumental y monográficos). - Cursos extraordinarios durante el año (lengua instrumental y monográficos). - Cursos para jóvenes (fondos PALOE). - Cursos para docentes (fondos PALOE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas a candidatos oficiales y libres. - Pruebas de certificación convocadas con carácter extraordinario. - Certificación de nivel a estudiantes de secundaria.

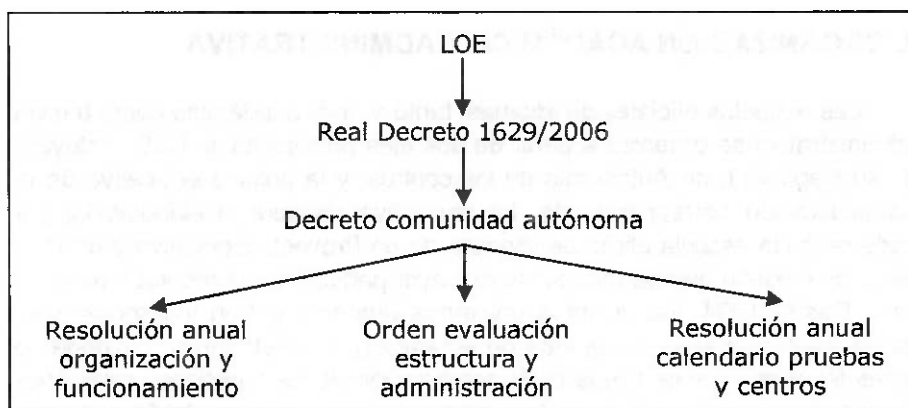
Cuadro 3. Servicios ofertados por las escuelas oficiales de idiomas

3. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA

Las escuelas oficiales de idiomas, tanto a nivel académico como a nivel administrativo se organiza a partir de dos ejes principales, la LOE, incluyendo su Capítulo II de Autonomía de los centros, y la política educativa de la Administración correspondiente. La normativa requiere la elaboración, por parte de cada escuela oficial de idiomas, de un Proyecto Educativo y un Proyecto de Gestión que permita sacar el mayor partido de los recursos disponibles. Desde 1994, los distintos gobiernos autónomos han incorporado de forma gradual a sus consejerías de educación una estructura, (unidades o áreas técnicas) que se ocupa de la coordinación de las cuestiones relacionadas con las escuelas oficiales de idiomas y ejerce funciones tanto académicas como administrativas. Entre las comunidades más estables en cuanto a la presencia de técnicos específicos de escuela oficial de idiomas en sus servicios centrales se encuentran Andalucía, Cataluña, Galicia y Madrid.

En cuanto a la organización académica, cada escuela oficial de idiomas debe funcionar a partir de las concreciones del Decreto autonómico que desarrolla el Real Decreto 1629/2006 y de las Resoluciones u Órdenes que lo concretan, tal y como se ilustra gráficamente en el Cuadro 4 de la página siguiente. Todas las comunidades autónomas cuentan con una Resolución específica para la organización y funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas, una Orden de evaluación, que describe las características de las pruebas y su administración, y una Resolución de calendario. Algunas comunidades cuentan, además, con instrucciones o circulares que precisan –según conviene– cuestiones normativas que deben regularse.

En cuanto a la organización administrativa, la normativa contempla dos ámbitos diferenciados, el de la estructura de las escuelas propiamente dichas y el de su organización interna, que incluye la gestión del alumnado y cuestiones relacionadas. El grado de normativización de la organización administrativa es muy distinto según la comunidad autónoma, según el número de alumnos que tenga cada EOI y según los tipos de matrícula que ofrezca el centro (ver más adelante la sección *Tipos de Matrícula* en el apartado 5). Y no depende sólo de su política educativa sino también de la Dirección General a la cual están adscritas las escuelas oficiales de idiomas. Cabe considerar, además, el hecho de que comunidades como Cataluña y Andalucía han desarrollado su propia Ley de Educación, que es la que regirá estas cuestiones, y que está en fase de implantación. A falta de un reglamento orgánico específico, comunidades con gran número de EOI como Andalucía, Cataluña o Madrid, regulan el funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas mediante instrucciones de la dirección general correspondiente o a partir de circulares o documentos de rango normativo menor al de una resolución u orden, que no se publican en el Diario Oficial de la comunidad y que responden a necesidades puntuales de actuación unificada.



Cuadro 4. Desarrollo normativo

El papel de la Inspección Educativa en la organización académica y administrativa de las escuelas oficiales de idiomas es otra de las cuestiones sobre las que hay discrepancias y polémica en muchas comunidades. El Título VII de la LOE, en su capítulo II detalla las funciones y atribuciones de los inspectores de educación, pero la eficacia de su funcionamiento no es todavía homogénea dentro de una misma comunidad ni a nivel general, puesto que depende de las directrices que emanan de la autoridad correspondiente, del conocimiento que cada funcionario inspector tiene de las escuelas oficiales de idiomas, y del tiempo del que este dispone para las EOI, una vez atendidas las urgencias y deberes del sistema educativo obligatorio. En algunas comunidades las EOI se asignan a un número reducido de inspec-

tores, todos ellos especialistas en lenguas extranjeras, en otras comunidades las EOI se asignan al inspector al cual le corresponde el territorio en el que se ubica la EOI, sea o no sea especialista en lenguas extranjeras.

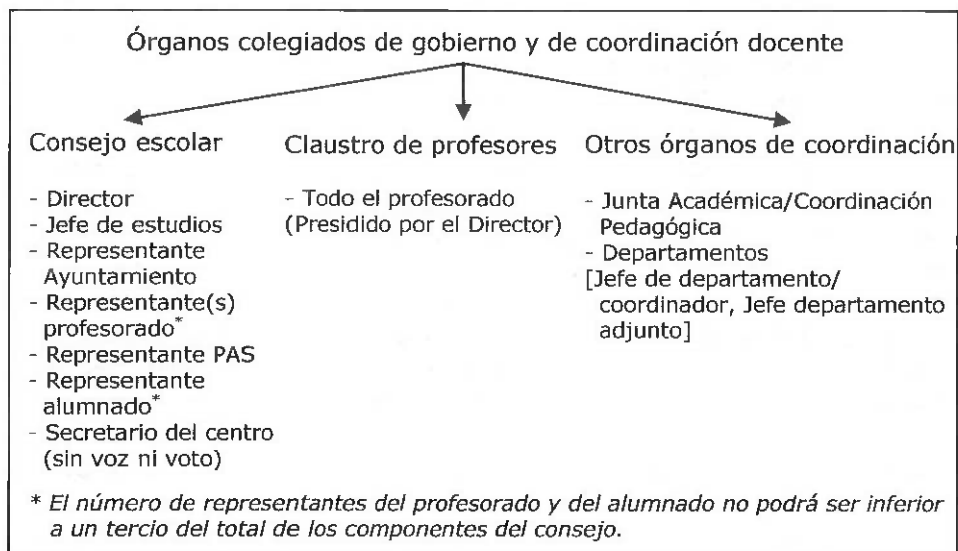
A continuación se hace un breve repaso de los aspectos comunes a todas las EOI del Estado con referencia al ámbito académico y al ámbito administrativo.

3.1. Estructura académica de las escuelas oficiales de idiomas

La estructura de gobierno y coordinación de las escuelas oficiales de idiomas está descrita en el Capítulo III de la LOE y se regula según la Administración educativa competente –habitualmente en una Resolución de organización y funcionamiento–. Está formada por órganos colegiados de gobierno: el consejo escolar y el claustro de profesores, así como por órganos de coordinación docente, que tienen como órgano ejecutivo de gobierno al equipo directivo.

El consejo escolar es el órgano colegiado de gobierno de las escuelas oficiales de idiomas y está compuesto por representantes de la dirección del centro, del profesorado y del alumnado, del personal de administración y servicios, y del ayuntamiento en el que el centro se halla. Las competencias del consejo escolar están descritas en el Artículo 127 de la LOE.

El claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro, con la responsabilidad de planificar, coordinar, informar, y en su caso, decidir sobre los aspectos educativos del centro; está presidido por el director e integrado por la totalidad de los profesores. Las competencias del claustro de profesores están descritas en el Artículo 129 de la LOE.



Cuadro 5. Estructura académica de las EOI

Los órganos de coordinación docente están constituidos por los equipos de profesores que imparten clase del mismo curso e idioma o por los departamentos de coordinación didáctica, que se encargan de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de cada escuela oficial de idiomas, y que se constituyen en junta académica o coordinación pedagógica.

El equipo directivo del centro es su órgano ejecutivo de gobierno y está integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos miembros o cargos determinen las Administraciones educativas.

3.2. Organización administrativa y gestión del alumnado

A este apartado pertenecen la normativa de asistencia, la organización de las repeticiones de curso del alumnado, la normativa de preinscripción y de matrícula, el tratamiento del alumnado menor de edad o la concreción de los sistemas de evaluación.

Poco a poco las distintas comunidades han ido regulando estas cuestiones, que hasta hace poco se dirimían en cada escuela oficial de idiomas, mediante un reglamento de régimen interior, propio, aprobado por el consejo escolar. Debido al crecimiento del número de EOI, la unificación normativa es absolutamente necesaria para evitar normativas contradictorias entre EOI en un mismo territorio, sobre todo teniendo en cuenta las confusiones e incoherencias que pueden producirse ante el creciente uso de Internet por parte de los ciudadanos, que fácilmente pueden acceder a los sitios web de las EOI más cercanas a su domicilio y constatar diferencias de funcionamiento que causan malentendidos.

Sin embargo, la concreción normativa de las cuestiones relacionadas con la organización interna y la gestión del alumnado, se tratan de forma distinta según la Comunidad y no se engloban siempre en un mismo documento. La Comunidad de Madrid, por ejemplo, recoge en una única Orden (ver, por ejemplo: 3661/2007, de 6 de julio) cuestiones relativas a la prueba de clasificación o test de nivel, a la admisión de alumnado, a la matrícula, y a otras cuestiones administrativas como la renuncia a la matrícula, la anulación, o la pérdida del derecho a la plaza. La Junta de Andalucía cuenta con un Reglamento Orgánico (Decreto 3/2006) que contempla la admisión del alumnado, cuestiones relativas a la creación y supresión de las escuelas oficiales de idiomas, incluyendo su denominación, cuestiones relacionadas con el régimen académico y económico, y disposiciones generales sobre los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión, mientras que regula las pruebas de clasificación (test de nivel) en unas instrucciones específicas. Cataluña, en cambio, incluye la normativa de preinscripción y matrícula de las escuelas oficiales de idiomas en la Resolución de Preinscripción y Matrícula (EDU/107/2010, de 27 de enero) que abarca todos los centros sufragados con fondos públicos que dependen del Departament d'Ensenyament, y sólo recientemente (el curso 2010-11) se han introducido en la Resolución para la Organización y Funcionamiento de las escuelas

oficiales de idiomas de Cataluña, cuestiones relativas a las renunciaciones o a los traslados de expedientes (ver apartado 13.2 y 13.5 en <http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs>).

4. EL PROFESORADO DE LAS EOI

De acuerdo con los Artículos 94 y 97.1 de la LOE, para impartir enseñanzas de idiomas es necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de grado equivalente, además de tener formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, aunque también se faculta en el Artículo 97.2 a las Administraciones educativas para incorporar como profesores especialistas a profesionales de nacionalidad extranjera, no necesariamente titulados. El acceso a la función pública docente en las EOI se lleva a cabo mediante el procedimiento de concurso-oposición, que valora la formación académica, la experiencia docente previa en centros públicos de la misma etapa educativa, e incluye una prueba sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia.

En la actualidad la plantilla en activo de las escuelas oficiales de idiomas cumple con los requisitos de titulación descritos en el párrafo anterior, y es funcionaria o interina, aunque hay un número reducido (menos de 50 en todo el Estado) de profesores no titulados en régimen de contratado, en su mayoría en idiomas como chino, japonés o árabe, que tiene la consideración de contratado laboral. Aunque no se dispone de estadísticas al respecto, la mayoría del profesorado en activo es de nacionalidad española, no es hablante nativo de la lengua que imparte, (exceptuando el profesorado de las lenguas oficiales del Estado), cuenta con una licenciatura en Filología y ha demostrado en el concurso-oposición una excelente competencia en la lengua que imparte. Hasta el curso 2009-10 no se requería formación inicial específica para acceder a las plazas de interinaje o al concurso oposición para el cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas, ni tan sólo el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) que se consideraba obligatorio para acceder al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria. Este hecho ha sido muy probablemente la causa de las grandes disparidades en la formación inicial del profesorado de EOI de distintas comunidades autónomas y en las competencias docentes que podrían acreditar si fuera necesario. La puesta en funcionamiento del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas en el curso 2009-10 representará un cambio importante en la formación inicial del profesorado de escuela oficial de idiomas, puesto que conocimientos, cualidades, actitudes, habilidades y funciones como las que se presentan a continuación serán objeto de atención específica (con evaluación competencial) durante la formación profesionalizadora del Máster y su practicum.

A pesar de que la función primordial del profesorado de escuela oficial de idiomas es impartir las enseñanzas definidas en el currículo y realizar tareas de tutoría de sus alumnos, también tiene que atender tareas académicas y organizativas que no requieren contacto directo con el alumnado. Entre las tareas académicas podemos citar la programación del curso, que se incorpora al proyecto curricular y al proyecto educativo de centro, la elaboración de materiales y la preparación de pruebas y exámenes. Entre las tareas organizativas se encuentran las relativas a la gestión del departamento o seminario en la preparación y administración de las pruebas de acceso, las de gestión y administración de las pruebas de certificación –unificadas o no– incluyendo la tramitación y resolución de reclamaciones. Con el avance de la informatización en los centros, el profesorado debe realizar –cada vez más– tareas de entrada de notas parciales y finales, validaciones on line y la gestión de los datos académicos del alumnado que se le asigne.

Las competencias docentes de un profesor de escuela oficial de idiomas están constituidas por un conocimiento profundo de

- La lengua objeto de docencia.
- Las teorías sobre el aprendizaje de lenguas.
- Los documentos específicos que rigen la vida académica de una escuela oficial de idiomas.
- Los documentos específicos y rutinas a seguir en la vida administrativa.
- La organización y gestión propia de la escuela.
- Los materiales didácticos y de evaluación de su departamento o seminario.

El profesorado de escuela oficial de idiomas tiene, además, una función adicional que le caracteriza y distingue del resto del profesorado de la enseñanza pública obligatoria y postobligatoria: la función certificadora. En algunas escuelas, en comunidades en que las pruebas de certificación no están unificadas ni elaboradas de forma centralizada, la responsabilidad de la elaboración, administración, evaluación y análisis de las pruebas recae en los profesores de cada departamento o seminario. En la mayor parte de las comunidades, el profesorado de los distintos departamentos, aunque involucrado en comisiones de elaboración de pruebas nombradas por la Administración educativa correspondiente, tiene como responsabilidad administrar y evaluar las pruebas, velando por un proceso justo, equitativo y fiable. Como certificador, el profesor tiene la obligación de:

- Conocer los criterios de evaluación.
- Participar en sesiones de unificación de criterios de evaluación y de administración junto a los profesores de su departamento.
- Asegurar la profesionalidad, transparencia y confidencialidad de todo el proceso.

- Llevar a cabo todas las tareas administrativas correspondientes a las pruebas de certificación, desde la revisión del aula y su mobiliario hasta la cumplimentación de las papeletas o certificados de asistencia, las actas y las posibles reclamaciones.

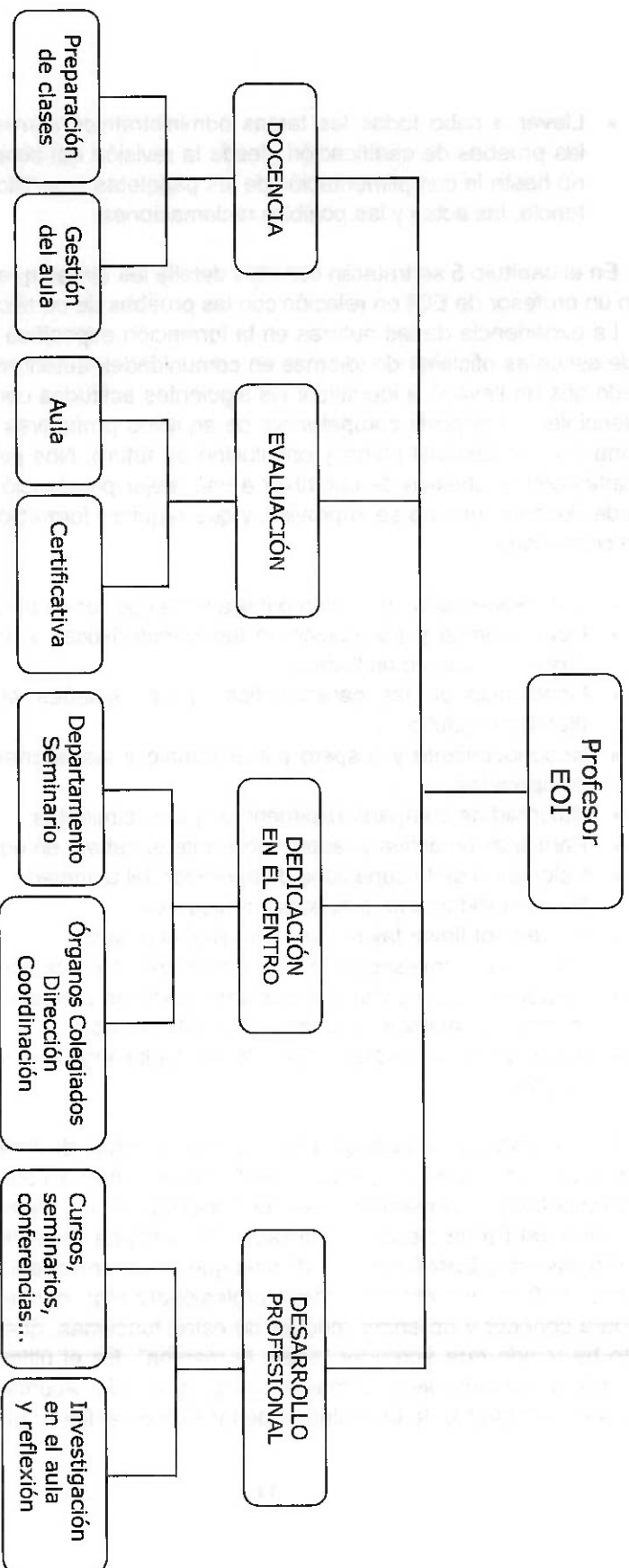
En el capítulo 5 se tratarán con más detalle las tareas que debe llevar a cabo un profesor de EOI en relación con las pruebas de certificación.

La experiencia de las autoras en la formación específica de profesorado de escuelas oficiales de idiomas en comunidades autónomas de todo el Estado nos ha llevado a identificar las siguientes actitudes como elementos diferenciales en el perfil competencial de aquellos profesores que disfrutan de una vida profesional plena y con ilusión de futuro. Nos permitimos presentarlas con el objetivo de contribuir a una mejor preparación de la profesión de docente, que no se improvisa, y que requiere formación y disponibilidad continuada:

- Valoración de la institución pública de la que forma parte.
- Conocimiento y aceptación de las características y responsabilidades de su puesto de trabajo.
- Conciencia de las características y necesidades específicas del alumnado adulto.
- Reconocimiento y respeto por el trabajo y las aportaciones de los compañeros.
- Voluntad de compartir experiencias y conocimientos.
- Participación activa y responsable ante el trabajo en equipo.
- Valoración de la capacidad de aprender del alumnado.
- Permeabilidad ante prácticas innovadoras.
- Interés por llevar las nuevas tecnologías al aula.
- Interés en la investigación y en el análisis de lo que acontece.
- Disponibilidad y predisposición ante posibles cambios estructurales (nuevas normativas, nuevas responsabilidades, ...).
- Aprecio por los valores implícitos en el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

En el Cuadro 6 de la página siguiente recogemos de forma gráfica las funciones de deberá desempeñar un profesor de EOI en su día a día.

Como hemos comentado, con la implantación del nuevo Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas que se ha empezado a impartir en el curso 2009-10, y dado su carácter profesionalizador, el nuevo profesorado podrá conocer y aprender muchas de estas funciones, que hasta el momento ha tenido que aprender “sobre la marcha”. En el último capítulo se retomará la cuestión de la formación del profesorado, apuntando aspectos que pueden derivarse de la evolución de las EOI en el futuro próximo.



Cuadro 6: Funciones del profesor de EOI

5. EL ALUMNADO DE EOI

El alumnado de las escuelas oficiales de idiomas es su mayor riqueza. Desde la creación de estas ha tenido características y procedencias diversas, fruto de criterios de acceso poco restrictivos a las enseñanzas que se imparten en las escuelas, criterios que se han mantenido en la LOE:

Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria.

De acuerdo con las “Cifras de la Educación en España” (edición 2009) sobre el curso 2006-07, el alumnado de las escuelas oficiales de idiomas es femenino en su mayoría, el 67,2%, y en cuanto a edad, un 40% es mayor de 30 años. La franja de edad más numerosa es la de 24 a 29 años, con un 24%. El alumnado menor de 17 años y el que se encuentra entre los 18 y los 23 está justo por encima del 17% en cada franja. El grupo de alumnado más joven se encuentra –como puede esperarse– en Navarra, con un 59,4 % de alumnado menor de 17 años, alumnado que se inscribe en la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia, creada para facilitar la integración del currículo de EOI en la enseñanza secundaria, y el núcleo de alumnos mayores de 30 años se acerca al 48% en Melilla, País Vasco y Baleares.

No podemos, pues, identificar un “alumno tipo”, de la misma forma que no puede describirse una “persona tipo”. Es cierto que el centro (localidad, barrio...), el horario (matutino, vespertino, intensivo o cuatrimestral, con dos horas de docencia diarias, extensivo o anual, con clase en días alternos...), el idioma (japonés, francés, inglés, español para extranjeros...), la edad (20 años, 60 años...), la formación (ingeniero, telefonista, jubilado...) y el nivel que cursa (primero, quinto, sexto...) marcan diferencias, pero no son concluyentes. Podemos encontrar a alumnos de más de 60 años, que han ejercido de taxistas, que son brillantes, aplicados y disciplinados en grupos de primero de inglés en escuelas del extrarradio de una gran ciudad, y podemos encontrar a médicos que no consiguen superar a sus treinta años el primer curso de francés. Distintos alumnos exhibirán distintas creencias y pautas de aprendizaje, que dependerán de sus conocimientos y experiencias previas, y la interacción entre todos ellos es lo que da a las escuelas oficiales de idiomas y a su profesorado el toque diferencial en comparación con cualquier otro tipo de enseñanza postobligatoria: la riqueza a la que nos hemos referido al inicio de este apartado. Han sido alumnos de escuela oficial de idiomas políficos, artistas, profesionales y amas de casa, y sus valores y entusiasmo son obvios en cualquier visita a las distintas páginas web de las escuelas, donde pueden verse sus trabajos, sus creaciones artísticas y sus contribu-

ciones. Esta diversidad hace que la gestión del aula de EOI (véase Capítulo 3) sea quizá el elemento más crucial para conseguir un aprendizaje exitoso.

Tipos de Matrícula

Aunque no pueden distinguirse “alumnos tipo”, sí hay distintos tipos de matrícula, y un mismo alumno puede simultanearlos en multitud de ocasiones. Los tipos de matrícula posibles en una escuela oficial de idiomas son:

- Alumno oficial presencial, que satisface las tasas –distintas según la comunidad- y asiste a cursos regulares, extensivos, a lo largo de todo el año hasta totalizar un mínimo de 120 horas o intensivos, concentrando en un semestre la duración mínima de un curso.
- Alumno oficial presencial –docente– que está adscrito a un plan específico para docentes y que, según la comunidad, está exento del pago de tasas.
- Alumno oficial presencial –plan jóvenes 18-30– que está adscrito a un plan específico y que, según la comunidad, está exento del pago de tasas.
- Alumno oficial semi-presencial *That's English!*, que sigue este programa del MEC, satisface las tasas, ingresándolas en el BBVA, y asiste a las tutorías que se le ofrecen en su Comunidad.
- Alumno oficial semi-presencial “*blended*”, que sigue un plan experimental, como el regulado en Cataluña, mediante el cual los alumnos que han cursado con éxito los tres niveles de *That's English!* y han obtenido el certificado de nivel intermedio pueden proseguir sus estudios de nivel avanzado asistiendo solamente a una clase semanal de dos horas y realizando tareas on line hasta cubrir el total de horas previstas, satisfaciendo las mismas tasas que los alumnos oficiales totalmente presenciales (ver el Capítulo 6 para más detalles).
- Alumno oficial a distancia que sigue el programa no presencial que le ofrece su comunidad, satisface las tasas, y utiliza los materiales *on line* a su disposición.
- Candidato que efectúa una inscripción en régimen libre para la realización de una prueba de certificación y la obtención del certificado correspondiente.

Estas condiciones o tipos de matrícula son excluyentes para cada idioma pero pueden simultanearse entre idiomas. Un alumno de inglés, por ejemplo, no puede ser oficial y libre al mismo tiempo, u oficial y semi-presencial, pero un alumno puede ser oficial de francés, libre de alemán y oficial semi-presencial de inglés en el programa *That's English!*

Hay otra categoría o tipo de alumno no reglado que tiene una importancia creciente: la del alumno de un curso especial/extraordinario/mono-

gráfico/de verano. Este alumno puede simultanear estos estudios con los estudios reglados, puesto que son complementarios.

Una vez enumeradas las características más importantes de las escuelas oficiales de idiomas en cuanto a estructura y organización, los siguientes capítulos presentarán cuestiones más académicas y profundizarán en contenidos curriculares y de evaluación.

Antes de proseguir recomendamos al lector que para consolidar lo tratado en este primer capítulo realice las dos actividades que se proponen, que no tienen una respuesta cerrada y que pretenden ofrecer la posibilidad de investigar la realidad de las escuelas oficiales de idiomas en el Estado Español.

6. ACTIVIDADES

Actividad 1. *Concreción curricular y temporización*. Acceda a la página web de la Consejería de Educación de su comunidad autónoma (o de la comunidad autónoma que seleccione) e investigue cómo se organiza el currículo del nivel intermedio de Francés (número de cursos, horario por curso). Compárelo con el de una comunidad colindante.

Actividad 2: *Certificación de nivel avanzado*. Imagine que quiere obtener el certificado de nivel avanzado de inglés. Consulte la definición de nivel en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, y compare la descripción de las distintas partes de la prueba en dos comunidades autónomas distintas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Asín, L. (1927). *La Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Editorial Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- González López, J. A. (2003). *Los Cursos Monográficos: Panorama General y Propuestas Prácticas*. En Actas del III Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas de Ronda. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeo0ii/actasronda.pdf>
- Morales, C. et al. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en http://www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensenanza_linguas.pdf

2

EL CURRÍCULO DE LAS EOI: TEORÍA Y PRÁCTICA

La enseñanza en las escuelas oficiales de idiomas, desde sus orígenes, ha tenido un carácter marcadamente instrumental, como se desprende del contenido del Real Decreto de 1 de enero de 1911, de creación de la Escuela Central de Idiomas de Madrid cuyo Preámbulo explicita que «La enseñanza de lenguas modernas no ha sido instituida con carácter puramente académico: tiene un fin práctico de carácter social, en relación directa y cada día más necesaria, con las múltiples manifestaciones del trabajo, del comercio y de la industria». Además, el Reglamento de Régimen Interior de dicha escuela, aprobado en 1930, establece en su artículo 1º: «La Escuela Central de Idiomas tiene por objeto: 1º la enseñanza de las lenguas modernas con la amplitud necesaria para conseguir su perfecta posesión por parte del alumno, así en las necesidades de la vida de relación como en las más reposadas y exigentes de un estudio especializado...».

Pero, como hemos visto en el capítulo anterior, no es hasta 1981, y especialmente hasta la publicación en 1989 del Real Decreto 1523/1989 –que establece los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de idiomas (lenguas extranjeras)– y en 1992 del Real Decreto 47/1992 –que corresponde a las lenguas propias del estado–, que las EOI disponen de puntos de partida comunes –objetivos y contenidos–, para iniciar una singladura que se consolida con la publicación del Real Decreto 1629/2006, en el marco de la LOE.

En este capítulo se describen las bases curriculares comunes de las enseñanzas de idiomas en las EOI de todo el Estado tal y como establece el Real Decreto citado, y la influencia de los distintos documentos elaborados por el Consejo de Europa y en especial del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001) en tanto que bases conceptuales del propio Real Decreto con respecto a la concepción de la lengua y a los niveles de referencia.

1. BASES CURRICULARES Y NIVELES DE COMPETENCIA

1.1. ¿De qué hablamos, cuando hablamos de currículo?

Un currículo establece los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y líneas metodológicas a seguir para alcanzar el nivel de conocimientos establecido por el mismo. En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, y en la bibliografía especializada, el término currículo empieza a tomar fuerza en los años 60 y se consolida y desarrolla en los años 80 y 90 del siglo pasado. De la literatura sobre el tema recogemos la definición de currículo de Stenhouse. Para este autor, «un currículo es un intento de comunicar los principios y las características esenciales de una propuesta educativa de manera que pueda ser objeto de escrutinio público y pueda ser llevada a la práctica de forma eficaz» (1987:3). Stenhouse defiende la existencia y seguimiento de un currículo como instrumento al servicio de la mejora del proceso de enseñanza, y por tanto del profesor, en la medida en que el currículo explicita una concepción del objeto de estudio, en nuestro caso la lengua, además de los objetivos y contenidos de aprendizaje de la misma, y porque permite trasladar a los estudiantes qué y cómo aprender.

Abundando en esta idea del papel del currículo en la formación del profesor, Miquel (2008) afirma que los currículos «en la medida que actualizan todos los conocimientos de la disciplina, juegan un papel de “locomotora” para la formación de los profesores en relación con las ideas que subyacen en esos documentos. Los currículos son un modo de sintetizar y ordenar, y hacer llegar a la mayoría la síntesis de las concepciones sobre la lengua y la enseñanza de un determinado momento histórico. Pero, evidentemente, su éxito reside en la aplicación que de ellos se haga en cada centro. Hay centros en los que la implantación de un currículo se realizará de modo superficial, conformándose con algunos pequeños cambios en la programación, algunos cambios de nomenclatura y poco más. Si la entrada de un nuevo currículo provoca una agitación y permite reflexionar acerca de cuál es nuestra experiencia, nuestra práctica, interrogarnos acerca de si realmente estamos desarrollando procesos comunicativos, describiendo la lengua de modo riguroso, promoviendo que el estudiante sea él mismo en el aula, atendiendo a sus necesidades formativas, evaluándolo de modo adecuado..., entonces el currículo es un elemento dinamizador de gran utilidad».

Por su parte, García Santa Cecilia (1995:19) explicita que un currículo integra una dimensión teórica y otra práctica e incluye tres aspectos que se relacionan entre sí:

- Los valores educativos predominantes en cada momento histórico y la visión de la enseñanza y el aprendizaje derivados de estos valores.
- La investigación relacionada con los diferentes componentes del currículo: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evalua-

ción, y las decisiones que constituyen el ámbito de la planificación de la docencia en todo proyecto educativo.

- El análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo en la práctica el desarrollo y la evaluación de cualquier plan de actuación pedagógica.

El currículo es, pues, un instrumento extremadamente útil por el papel que juega en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, por lo que los profesores deben estar familiarizados con él y con los documentos que, como veremos en el apartado 2.3 de este mismo capítulo, se desprenden del mismo para llevarlo al aula.

1.2. ¿Qué lengua enseñamos?

La concepción de la lengua que reflejan los actuales currículos de las escuelas oficiales de idiomas y la metodología de enseñanza-aprendizaje que se desprende de dicha concepción responde a la evolución que se ha producido en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en los últimos 50 años y que ha supuesto un cambio de paradigma entre un enfoque tradicional y un enfoque que algunos autores (ver Kohonen, 2000) llaman alternativo o experimental.

Un cambio de paradigma es un proceso muy lento que no sigue un desarrollo lineal continuado, sino que implica la convivencia de dos modelos tanto en el tiempo como en la práctica educativa de los profesores. En los años 60 y 70 del siglo pasado, la lengua, siguiendo la teoría estructuralista, se concebía como un sistema de elementos relacionados que codificaba el significado. El aprendizaje de los elementos que componían el sistema (letras, palabras, frases, oraciones...) suponía el conocimiento de la lengua. A esta concepción de la lengua correspondía un aprendizaje basado en la repetición y memorización de las estructuras lingüísticas.

En los años 60 empezó a desarrollarse el cambio de paradigma al que se alude, a partir de dos aportaciones esenciales. Por un lado, la de la Teoría de los actos de habla, de Austin (1962), quien estableció que con las palabras realizamos acciones, es decir, que pedimos, ofrecemos, aconsejamos, relatamos, describimos, etc. Y por otro, con la diferenciación que Chomsky (1965) estableció entre competencia y actuación, entre una conducta lingüística real y observable –actuación– y un sistema interno de conocimiento que subyace a la misma –competencia–.

Por su parte, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, que nació en 1949 con el objetivo de convertir la diversidad lingüística y cultural europea en una riqueza y no en un obstáculo para la comunicación entre los distintos países y pueblos de Europa, llevó a cabo un Proyecto de aprendizaje de Lenguas Modernas para adultos que culminó en 1975 con la publicación del *Threshold Level*, que describe un nivel de subsistencia lingüística para el inglés, y al que siguieron sucesivas adaptaciones a las dis-

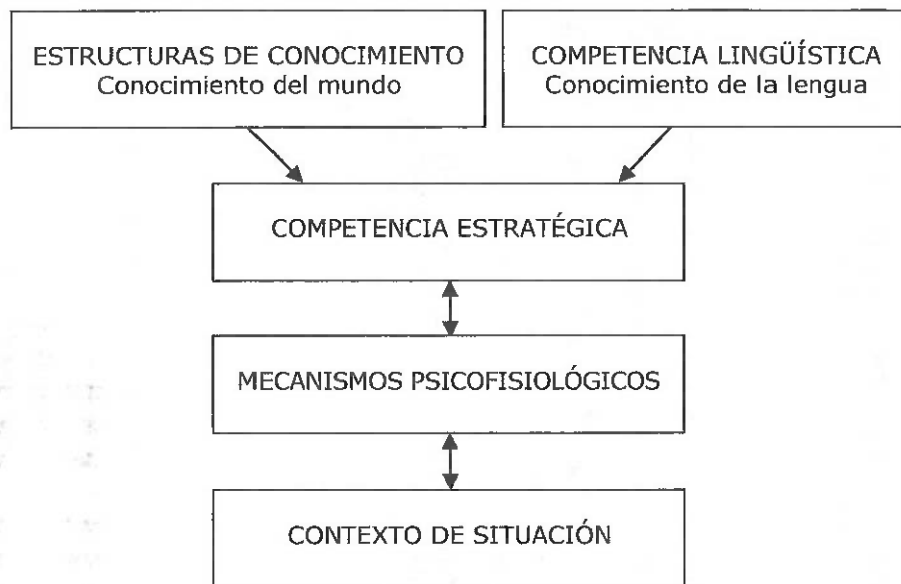
tintas lenguas europeas (*Niveau Seuil*, para el francés, *Nivel Umbral* para el español, etc.). Se trataba de dotar a estudiantes adultos de lenguas, a personas que por motivos profesionales, educativos, culturales o sencillamente de ocio, se desplazaban de un lugar a otro de Europa, de unos conocimientos mínimos de la lengua del país que visitaban que les permitieran cubrir sus necesidades básicas de subsistencia –de comunicación– en el mismo. Para ello el *Threshold Level* y las versiones en otras lenguas se constituyeron como un catálogo de unidades mínimas, nociones y funciones de la lengua, que se configuraban como un marco común mínimo de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de las distintas lenguas europeas, con el fin de satisfacer esas necesidades de interacción entre hablantes de la lengua, nativos o no nativos.

Este inventario de funciones básicas de la lengua dio lugar a una didáctica que desplazaba la gramática del centro de interés del proceso de enseñanza aprendizaje y centraba éste en la comunicación entre individuos. Así se abría el camino al concepto de competencia comunicativa entendida como la capacidad de las personas para actuar de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que supone seguir tanto las reglas gramaticales y léxicas de la lengua de que se trate como las de uso, en el contexto sociocultural en el que se inscribe la comunicación. Esta concepción de la lengua como instrumento de comunicación social supone un cambio radical del proceso de enseñanza aprendizaje y la entronización del enfoque comunicativo.

Recomendamos la lectura de Llobera *et al.* (1995) para profundizar en el proceso de cambio de paradigma al que aludimos. Por nuestra parte, a continuación haremos un somero repaso del mismo.

El enfoque comunicativo vendrá de la mano de la sociolingüística, (ver Hymes, 1971), que propone el concepto de competencia comunicativa cuando se refiere a la capacidad de los usuarios de una determinada lengua de desarrollar estrategias que les permitan actuar en las diferentes situaciones comunicativas que se les presentan, lo que significa tener en cuenta el contexto en el que se produce la comunicación, y los participantes en la misma. Canale y Swain (1980) enriquecen esta concepción de Hymes al distinguir cuatro subcompetencias como constitutivas de la competencia comunicativa: una competencia gramatical, referida al conocimiento de la lengua; una competencia sociolingüística, que responde al contexto en el que se produce la comunicación; una competencia discursiva entendida como la capacidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos y de textos, coherentes y fluidos; y una competencia estratégica, que implica la habilidad de utilizar estrategias de comunicación tanto verbales como no verbales para compensar las diferentes carencias que pueden producirse en la comunicación, por motivos distintos, entre otros la falta de recursos lingüísticos o de adecuación al contexto, y para mejorar la efectividad de la comunicación. A estas cuatro competencias, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

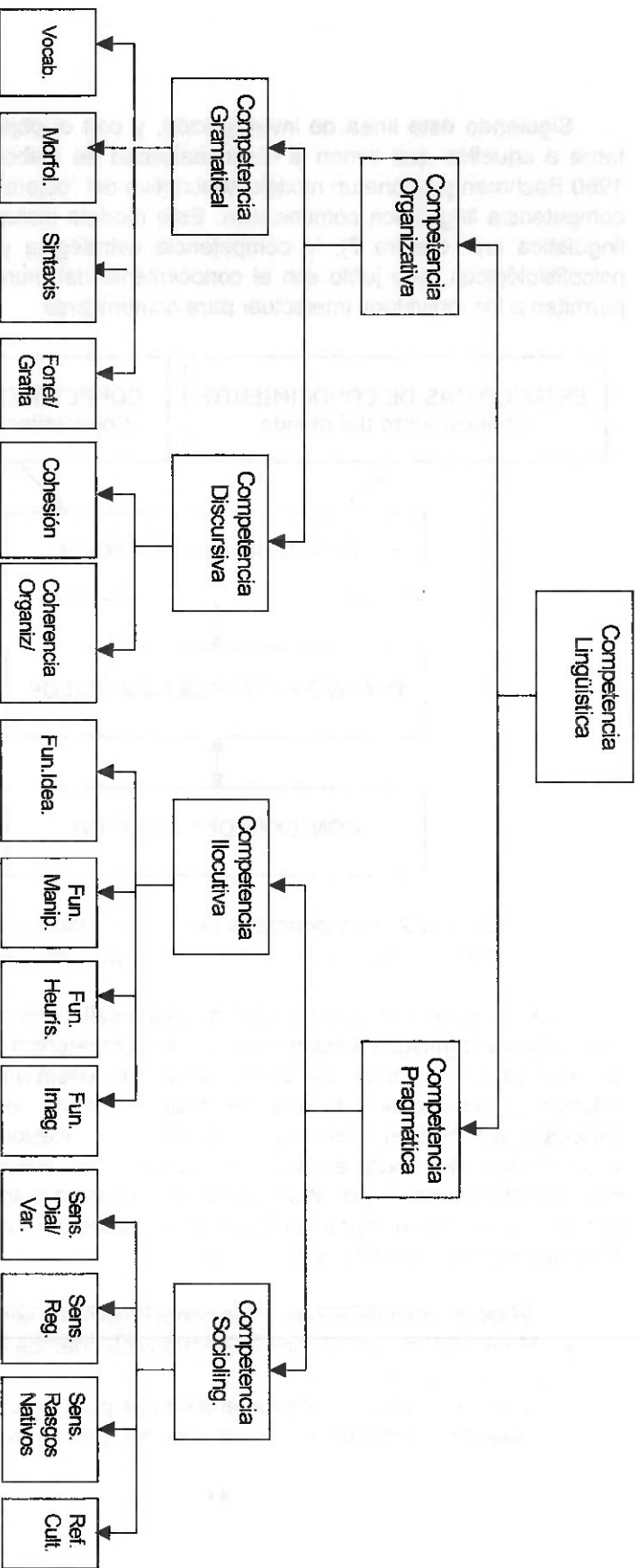
Siguiendo esta línea de investigación, y con el objetivo de facilitar la tarea a aquellos que tienen la responsabilidad de elaborar exámenes, en 1990 Bachman propone un modelo descriptivo del “objeto” de evaluación, la competencia lingüística comunicativa. Este modelo incluye la competencia lingüística (ver cuadro 7), la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos, que junto con el conocimiento del mundo y del contexto permiten a los individuos interactuar para comunicarse.



Cuadro 7. Componentes de la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua

En el cuadro 8 (ver página siguiente) se detallan los componentes de la competencia lingüística. Observamos que la competencia lingüística incluye, por una parte, la competencia organizativa, compuesta a su vez por la competencia gramatical: vocabulario, morfología, sintaxis, fonética y aspectos gráficos; y la competencia discursiva que implica la cohesión, la organización y la coherencia del texto, es decir, en conjunto, los elementos lingüísticos propiamente dichos. Y, por otra parte, la competencia pragmática, compuesta a su vez por la competencia ilocutiva, los actos de habla, que Bachman diferencia según la función que cumplen:

- *Ideativa*, cuando expresamos conocimientos y sentimientos.
- *Manipulativa*, cuando con la lengua pretendemos influir en el mundo que nos rodea.
- *Heurística*, cuando usamos el lenguaje para ampliar nuestros conocimientos (enseñanza, resolución de problemas, memorización).



Quadro 8. La competencia lingüística [L. Bachman (1990), *Fundamental considerations in language testings*. Cambridge University Press]

- *Imaginativa*, cuando usamos la lengua con fines estéticos o humorísticos.

La competencia sociolingüística es la que incluye la sensibilidad hacia las variaciones y diferencias dialectales, hacia las diferencias de registro, hacia la naturalidad en el uso de la lengua para acercarse a los rasgos de la lengua del nativo y la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado.

Bachman considera que la competencia estratégica es una capacidad general de las personas, no específicamente lingüística, para desarrollar determinados comportamientos, en el contexto de la comunicación lingüística, evaluar la situación en la que se produce la comunicación, planificar el discurso a emitir y ejecutarlo; y que los mecanismos psicofisiológicos, también son una capacidad propia del individuo para generar los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del lenguaje como un fenómeno físico. Por su parte, el conocimiento del mundo también es una capacidad general de los individuos, imprescindible para contextualizar la comunicación y realizar intercambios eficaces basados en supuestos previos de información compartida por los interlocutores.

Este proceso de descripción del fenómeno de la comunicación humana culmina en 2001 con la publicación, por parte del Consejo de Europa, de *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, que recoge las investigaciones del ámbito de la lingüística, pero también de la sociología, la psicología y la didáctica. En el siguiente apartado trataremos con cierta amplitud las aportaciones del MCER.

El cambio que supone pasar de una visión estructuralista de la lengua a otra que la concibe como instrumento de comunicación social tiene importantes implicaciones metodológicas porque el centro de atención en la enseñanza de una lengua extranjera deja progresivamente de centrarse en la gramática –la repetición de estructuras– y el aprendizaje de listados léxicos para focalizar el interés en la comunicación. Este proceso de cambio, con el avance de las tecnologías, lleva en una primera etapa a la era de los métodos audiovisuales y la proliferación de laboratorios de idiomas en los que, aunque en la mayoría de los casos, los estudiantes siguen repitiendo estructuras gramaticales o haciendo transformaciones de estructuras lingüísticas, se introduce la comunicación oral, los diálogos y en muchos casos el contexto situacional en el que se producen los intercambios. A partir de 1975, con la publicación del *Threshold Level*, al que nos hemos referido anteriormente, llega el auge del método nocional-funcional y el predominio de la lengua oral, aunque no podemos hablar todavía de un enfoque comunicativo.

No será hasta mediados de los años 80 cuando el comunicativismo comience su singladura. En sus inicios, posiblemente no se entendió o no se explicó bien su naturaleza y se primó en exceso la comunicación frente a la gramática como si fuera posible hablar una lengua sin conocer su gramática. Sin embargo, progresivamente, el péndulo se ha ido centrando y en la actua-

lidad el enfoque comunicativo propone un uso significativo de la lengua como medio para conseguir su aprendizaje y focaliza la atención en la forma lingüística. Para Long & Robinson (1998), la focalización en la forma lingüística, *focus on form*, establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística de manera que el procesamiento de ésta se basa más en la percepción y comprensión del input y menos en la memorización de la regla. Se trata de unir las formas lingüísticas y sus significados para que los aprendientes consigan una comprensión de la gramática que los lleve a controlar su propio aprendizaje y a la construcción de significados basados no tanto en el significado concreto de los enunciados como en el sentido de la comunicación.

Hemos visto, pues, como la evolución en la concepción de la lengua que se viene desarrollado desde la segunda mitad del siglo xx, ha repercutido a su vez en la didáctica de la lengua hasta llegar al *Marco Común Europeo de Referencia* que recoge en su enfoque orientado a la acción tanto los últimos desarrollos de la competencia lingüística comunicativa como del modelo comunicativo de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

En este apartado nos acercamos al MCER desde tres perspectivas distintas. En primer lugar justificamos la necesidad y la utilidad de la existencia de un marco de referencia; a continuación describimos la concepción de la lengua que presenta el MCER, y por último, presentamos las escalas de nivel que propone y la relación de éstas con los niveles de los certificados de las escuelas de idiomas.

2.1. ¿Por qué un Marco de referencia para las lenguas?

El *Marco Común Europeo de Referencia* nace de la necesidad de intensificar la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto europeo, con el fin de favorecer la movilidad de las personas, la comunicación internacional y la multiplicación de los intercambios interpersonales, a partir del respeto a la identidad y diversidad cultural de cada comunidad lingüística. Para cubrir estas necesidades, el aprendizaje de lenguas se considera una actividad a realizar a lo largo de la vida, es decir, que se inicia en el marco del sistema educativo formal para continuar en la vida adulta.

La movilidad en el contexto europeo, progresivamente más intensa desde los años 60 del siglo pasado, exige, en los años 90, consensos en la estimación del nivel de conocimientos lingüísticos de los europeos, a efectos laborales y de intercambios educativos, y pone de relieve la necesidad de los expertos en el campo de las lenguas de disponer de un documento de referencia que les permita el uso de un metalenguaje común y que se constituya en un instrumento transparente, coherente y, al mismo tiempo, adaptable y respetuoso con los distintos contextos educativos europeos. En 1991 se

inicia en Rüşchlikon (Suiza) un proceso de trabajo que culmina con la presentación en 2001, Año Internacional de las Lenguas, de la versión inglesa del MCER, traducida de forma inmediata a las restantes lenguas europeas.

El MCER está constituido por dos dimensiones. Una, denominada horizontal, «describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas 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». Y la otra, vertical, quizás la más difundida, que se refiere a los «*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» (2002:1). Creemos que la imagen que propone Daniel Coste (2007), visualizar un barco de vela en el horizonte, transmite exactamente la idea de estas dos dimensiones. La vertical, más visible, son los niveles de dominio de la lengua, pero la horizontal, la descripción de la lengua, es la que permite que se levante la “vela”. A continuación trataremos con más detalle estas dos dimensiones.

2.2. La concepción de la lengua en el MCER: un enfoque orientado a la acción

Por lo que respecta a la dimensión horizontal del MCER, a la que nos hemos referido en el punto anterior, diremos que ofrece una descripción detallada del uso de la lengua, al tiempo que propone una terminología, a los profesionales relacionados con el campo de la enseñanza y la evaluación de lenguas, que implica conceptos comunes para la definición de objetivos y contenidos y para la adopción de un enfoque metodológico acorde con la concepción de la lengua que presenta.

El MCER propone un *enfoque orientado a la acción* que implica una visión de la lengua como instrumento de comunicación social. Así, «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*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones y restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias» (2001:9).

El objetivo de este capítulo no es profundizar en el estudio del MCER, puesto que existe en la bibliografía en castellano un buen número de textos dedicados al tema: Llorián (2007), Ortega (2009), Dobson (2006), Figueras (2005 y 2006), Puig (2008), sino facilitar la comprensión de los conceptos

básicos que intervienen en el enfoque orientado a la acción, para lo cual presentamos una breve concreción de los mismos.

Las *competencias generales*, competencias de las personas, innatas o aprendidas, no se relacionan directamente con la lengua:

- El conocimiento del mundo (*savoir*): experiencias y conocimientos empíricos.
- Las habilidades que tienen los individuos para hacer cosas (*savoir-faire*).
- Las características individuales de personalidad, actitud, voluntad (*savoir être*).
- La capacidad de aprender (*savoir apprendre*) que integra el resto de competencias generales.

Las *competencias comunicativas* suponen el uso de medios específicamente lingüísticos e incluyen:

- La competencia *lingüística*: los contenidos léxicos, semánticos, gramaticales, ortográficos y fonéticos.
- La competencia *sociolingüística*: las condiciones culturales que afectan a la comunicación lingüística (normas de cortesía y de relaciones generacionales o sociales, entre otras).
- La competencia *pragmática*: las funciones lingüísticas, el dominio de las reglas del discurso, la coherencia y cohesión del texto y la tipología del mismo.

Los *contextos* en los que se usa la lengua, tanto externos, situacionales, como internos de los individuos, mentales. Por ejemplo, lugares, instituciones, personas, hechos...

Las *condiciones* externas en las que se produce la comunicación y que imponen restricciones al usuario y sus interlocutores. Ejemplos de condiciones son: el tiempo disponible, el ruido ambiente, el número de interlocutores, la claridad de pronunciación...

Las *actividades de la lengua* que en la terminología tradicional denominamos habilidades o destrezas lingüísticas: comprensión escrita y oral, expresión e interacción escrita y oral, y mediación.

Los *procesos* lingüísticos, en los que intervienen una cadena de hechos neurológicos y fisiológicos implicados en la expresión y la comprensión.

Los *textos*, orales y escritos, entendidos como fragmentos de discurso que recibimos o producimos.

Los *temas* sobre los que se establece la comunicación: viajes, salud, estudios, vida cotidiana...

Los *ámbitos* son sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. El MCER propone los ámbitos personal, público, profesional y educativo.

Las *estrategias* o las líneas de actuación que elige un individuo para llevar a cabo una tarea. El MCER se refiere a estrategias específicas para la comprensión y para la expresión e interacción escrita y oral basadas en la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección.

Las *tareas*, entendidas como actos de comunicación que los individuos realizan para la satisfacción de sus necesidades: comprar unos pantalones, alquilar un piso, visitar a un enfermo, pedir el menú en un restaurante...

Debemos resaltar de la descripción de la lengua que propone el MCER aquellos conceptos que resultan más novedosos y que han tenido una mayor trascendencia en la docencia, aprendizaje y evaluación, y que se han incluido en el currículo de las EOI:

1. Las *competencias generales* del individuo, que deja de percibirse como una *tabula rasa*, para valorar que aporta al aprendizaje de la lengua extranjera su conocimiento del mundo –resultado de la experiencia y del aprendizaje académico–, imprescindible en toda relación humana, en tanto ésta parte precisamente de supuestos compartidos de conocimiento. Pero además, estas competencias generales incluyen unos *conocimientos culturales* que deben entenderse en sentido amplio, como los valores, creencias y modo de entender el mundo de la comunidad lingüística con la que pretendemos comunicarnos.
2. El *conocimiento de la propia lengua materna* (L1) y *de otras lenguas extranjeras*, se valora y toma como punto de partida del aprendizaje de una LE.
3. La *interacción escrita y oral* –no sólo la producción escrita y oral–, pasa a ocupar un puesto relevante en el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación de la lengua. El MCER plantea la consideración tanto del contexto situacional en el que se desarrolla la comunicación, como el mental de los interlocutores: qué saben uno de otro, qué supuestos previos comparten, y por tanto, cómo deben acomodarse cada uno a su interlocutor para conseguir llenar el vacío de información existente y alcanzar una comunicación efectiva. La importancia dada a la interacción escrita y oral ha supuesto en muchos casos un replanteamiento de las tareas de evaluación de las habilidades de expresión.
4. La *mediación*, entendida como una actividad en la que el hablante actúa como un canal de comunicación entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente, se incorpora como una habilidad comunicativa. La mediación tiene lugar cuando se recurre a la interpretación oral, la traducción escrita, o al resumen o paráfrasis de textos que el receptor no comprende en la lengua original del texto.

El MCER, además, plantea un nuevo concepto en el aprendizaje de lenguas, el *plurilingüismo*, que implica repensar la comprensión de qué es

aprender una o varias lenguas. No se trata de sumar conocimientos que se mantienen en compartimentos diferenciados –multilingüismo–, sino del desarrollo de una competencia comunicativa conformada por la interacción de los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales de las distintas lenguas que se conocen. El objetivo ahora no es conseguir el máximo nivel de conocimientos en una lengua, sino ser capaz de comunicarse en varias, a través del desarrollo de una competencia comunicativa a la que contribuyen las experiencias y los conocimientos de todas las lenguas que se conocen, al relacionarse e interactuar entre sí.

Los alumnos de las escuelas de idiomas que en muchos casos aprenden más de una lengua, bien de forma simultánea o consecutiva, son el modelo de hablante plurilingüe al que se refiere el MCER. Los profesores de las EOI deben facilitar a su alumnado el desarrollo de las estrategias necesarias para llevar a cabo un trasvase flexible entre las diferentes partes de esa competencia comunicativa plurilingüe, en las situaciones en las que la consecución de una comunicación eficaz con un interlocutor concreto así lo determinen.

2.3. Los niveles de competencia del MCER

Tratamos a continuación la dimensión vertical del MCER, que se refiere a las escalas de nivel de referencia, cuya finalidad «es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y los programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados» (2001:22).

Reproducimos los niveles comunes de referencia del Cuadro 1 del MCER, que describe de forma sencilla y global el dominio lingüístico de cada nivel: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. La concreción de estos niveles es el fruto de un trabajo de investigación empírica cuya metodología incluía distintas fases: intuitiva, cualitativa, cuantitativa y de interpretación, como recoge el Anejo B del MCER (2001:209). Como se desprende de la lectura de los descriptores de cada nivel, estos describen lo que el usuario sabe o es capaz de hacer con la lengua (comprender, utilizar, describir, desenvolverse...); en qué contextos (necesidades de tipo inmediato, familia, compras, lugares de interés...) y bajo qué condiciones o con qué limitaciones (siempre que su interlocutor hable despacio, expresiones de uso frecuente, los puntos principales de textos claros...). La adscripción de cada una de las descripciones de dominio de la lengua a un nivel determinado se ha realizado a partir de estudios previos del Consejo de Europa (*Threshold level, Van-tatge*, etc.) y la validación empírica de los descriptores, como hemos comentado anteriormente.

U S U A R I O	C2	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye. - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
I N D E P E N D I E N T E	B2	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. - Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. - Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender <i>los puntos principales de textos claros</i> y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. - Sabe <i>desenvolverse</i> 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.
B Á S I C O	A2	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender frases y <i>expresiones de uso frecuente</i> relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su <i>familia, compras, lugares de interés</i>, 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 <i>describir</i> en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus <i>necesidades inmediatas</i>.
	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de <i>comprender y utilizar</i> expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer <i>necesidades de tipo inmediato</i>. - 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 <i>siempre que su interlocutor hable despacio</i> y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Cuadro 9. MCER, Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Cada una de las escalas descriptivas de los niveles comunes de referencia del MCER establece una serie ascendente de seis niveles. Los descriptores de cada nivel desarrollan de manera independiente un aspecto de la competencia comunicativa del usuario y forman parte de una escala de evaluación para medir el dominio de la lengua del aprendiente. Estos niveles no suponen todas las descripciones posibles de la competencia comunicativa de un aprendiente; el MCER alienta la elaboración de descriptores de nivel que se adecuen a las necesidades de los niveles que las instituciones educativas imparten, con el fin de que el profesorado disponga de referentes claros en los que concretar la docencia y la evaluación.

Tras la aparición del MCER y la rápida adopción generalizada de la terminología de sus niveles por parte de distintas instituciones certificativas, la disyuntiva que se plantea es determinar si el nivel de dominio lingüístico de los candidatos que acceden a un determinado certificado es el mismo que el de un candidato que accede a otro certificado distinto, de la misma lengua o de otra. El uso de la misma terminología en los certificados de distintas instituciones no significa que las distintas pruebas estén evaluando el mismo nivel de dominio lingüístico, lo que nos remite a la repetida pregunta: *¿Es mi B1 cómo tu B1?* Esta disyuntiva es altamente significativa si recordamos que precisamente uno de los objetivos básicos del MCER es cubrir la necesidad de comparación entre los distintos certificados europeos de lenguas, tanto en el caso de certificados de una misma lengua como entre certificados de un mismo nivel de distintas lenguas europeas.

El Consejo de Europa, consciente de las dificultades de anclaje de los niveles de los certificados existentes con los niveles del MCER, encargó en 2002 a un grupo de expertos la redacción de un *Manual para relacionar exámenes con el MCER* (versión final, 2009) con el fin de establecer los pasos que deben seguir las distintas instituciones para realizar con rigurosidad el anclaje de sus certificados con los niveles del Marco. En la actualidad, éste es un proceso iniciado por muchas instituciones en toda Europa, pero no concluido.

3. EL CURRÍCULO DE LAS EOI

Las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas españolas han desarrollado y publicado en sus respectivos Boletines Oficiales los actuales currículos de las escuelas oficiales de idiomas a partir del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOE. Eso implica, por una parte, que los currículos de las EOI de todo el Estado comparten objetivos, contenidos y un enfoque metodológico básico. Pero, además, el Real Decreto establece que los niveles que las escuelas certifican (básico, intermedio y avanzado) deben co-

responder respectivamente con los niveles A2, B1, y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia*.

Como indica el Preámbulo del Real Decreto 1629/2006, que reproducimos a continuación, el currículo de las EOI gira en torno a tres ejes:

1. El alumno, sujeto del aprendizaje y agente social que como persona adulta con distintas necesidades, estilos y estrategias de aprendizaje necesita adquirir o completar su conocimiento de lenguas y constituirse en aprendiente autónomo, capaz de continuar profundizando en el estudio de la lengua a lo largo de su vida.
2. El modelo de lengua a enseñar y aprender, entendida como uso de la misma e instrumento de comunicación entre distintas culturas, la de la lengua materna del estudiante (L1) y la Lengua Extranjera (LE) objeto de aprendizaje.
3. El sistema de certificación acreditativa del nivel de lengua alcanzado, como respuesta a las necesidades de la sociedad.

Las enseñanzas especializadas de idiomas van dirigidas a aquellas personas que, habiendo adquirido las competencias básicas en las enseñanzas de régimen general, necesitan, a lo largo de su vida adulta, adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras, ya sea con fines generales o específicos, así como obtener un certificado de su nivel de competencia en el uso de dichas lenguas.

Por ello, las presentes enseñanzas mínimas parten de un modelo de lengua entendida como uso de la misma, lo que supone el desarrollo y la activación conjunta de competencias tanto generales como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De este concepto de lengua, y en consonancia con los niveles de referencia desarrollados por el Consejo de Europa, se derivan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación recogidos en el presente Anexo. Los contenidos, que son referencias básicas para todos los idiomas, se han de adaptar a los objetivos de cada uno de los niveles, intermedio y avanzado, y ser evaluados en función de los criterios propios de cada uno de estos niveles. (RD. Anexo I, Preámbulo)

La estructura del Real Decreto 1629/2006 se muestra en la página siguiente.

En algunas comunidades, la redacción del actual currículo supone una revisión y actualización del que elaboraron en su día en base al Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre y del proceso de enseñanza aprendizaje que se ha llevado a cabo a partir de él en las escuelas, a lo largo de los diez o doce últimos años. En otras comunidades, en cambio, la concreción curricular de los aspectos fijados en el Real Decreto y su relación con el MCER, suponen un trabajo de nueva planta, bien porque no disponían de un currículo anterior con el que relacionar el actual, bien porque aquél currículo se había redactado sin tener en cuenta el MCER.

Texto introductorio

Articulado:

Artículo 1: Objeto del Real Decreto

Artículo 2: Nivel básico

Artículo 3: Ordenación de los niveles intermedio y avanzado

Artículo 4: Certificados de los niveles intermedio y avanzado

Artículo 5: Traslado de centro

Disposiciones adicionales

Primera: Equivalencia de estudios

Segunda: Curso de actualización y especialización

Tercera: Correspondencia con otras enseñanzas

Derogatoria única: Derogación normativa

Final primera: Carácter básico

Final segunda: Desarrollo normativo

Final tercera: Entrada en vigor

Anexo I

Preámbulo

I. Nivel intermedio

II. Nivel avanzado

Anexo II

Documentos de evaluación

Anexo III

Equivalencias entre las enseñanzas reguladas por el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, las reguladas por el Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, y las enseñanzas a las que se refiere este Real Decreto.

Cuadro 10. Estructura del Real Decreto 1629/2006

Tal y como ya se ha avanzado en el capítulo 1 de este libro, el Real Decreto 1629/2006 faculta a las administraciones educativas para determinar el currículo de las enseñanzas del nivel básico y regular las certificaciones acreditativas de haberlo superado y les da también la libertad de decidir la organización de los niveles intermedio y avanzado en tres o en cuatro cursos (ampliable a un curso más en el caso de árabe, chino y japonés). Esto ha llevado a que los currículos de algunas comunidades establezcan dos cursos para el nivel intermedio y otras sigan proponiendo un único curso, manteniendo así, el número de cursos que llevaban a la obtención del certificado de ciclo elemental (equivalente al actual certificado de nivel intermedio) en las enseñanzas de idiomas reguladas por el anterior Real Decreto, emanado de la LOGSE. Así, en las comunidades de Andalucía o Cataluña se mantiene la organización en cinco cursos, mientras que en Madrid, la Comunidad Valenciana, o la del País Vasco han estructurado el currículo en seis cursos, dos en cada nivel.

3.1. Estructura común del currículo LOE: finalidades, objetivos y contenidos generales

En el Anexo I del citado Real Decreto se establece la Definición de nivel, los Objetivos generales por destrezas, las Competencias generales y los Criterios de evaluación tanto del nivel intermedio como del nivel avanzado. De ahí que la estructura de los currículos de las EOI presente el esquema común que reproducimos en el cuadro 11 de la página siguiente.

En la elaboración de los currículos del nivel básico las administraciones educativas han mantenido este mismo esquema, pero han elaborado tanto la definición como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En cuanto a los niveles intermedio y avanzado han seguido lo prescrito por el Real Decreto citado.

La definición del nivel, los objetivos por destrezas, las competencias generales y los criterios de evaluación de cada una de las habilidades son comunes para todas las lenguas lo que confirma la inclusión en los currículos del concepto de plurilingüismo y pluriculturalidad postulados por el MCER. El único elemento diferenciador por idioma es el punto 3.2, las Competencias comunicativas, de las que hablaremos en el próximo apartado.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Definición del nivel2. Objetivos generales por destrezas3. Contenidos generales básicos<ol style="list-style-type: none">3.1. Competencias generales<ol style="list-style-type: none">3.1.1. Contenidos nocionales3.1.2. Contenidos socioculturales3.2. Competencias comunicativas<ol style="list-style-type: none">3.2.1. Competencias lingüísticas3.2.2. Competencia sociolingüística3.2.3. Competencias pragmáticas4. Criterios de evaluación<ol style="list-style-type: none">Comprensión oralExpresión e interacción oralComprensión de lecturaExpresión e interacción escrita |
|--|

Cuadro 11. Esquema del contenido de los anexos I y II

En la concreción curricular cada comunidad autónoma ha añadido los aspectos que ha considerado más significativos y que en muchos casos son coincidentes. Así, la mayor parte de ellas incluye el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lengua como medio para la consecución de la autonomía del aprendiente (ver, por ejemplo, la Comunidad de Andalucía); en

algunos casos también se proponen orientaciones metodológicas para el profesorado (ver la Comunidad de Madrid) o el desarrollo de actitudes que favorezcan el aprendizaje y la adquisición de una conciencia pluricultural (Comunidad de Cataluña). Por lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje, además de los objetivos generales por destrezas que propone el decreto, muchas comunidades concretan objetivos específicos, también por destrezas.

3.2. Estructura diferenciada por idiomas: competencia lingüística

La redacción de los contenidos específicos de la competencia lingüística, para cada idioma y nivel o curso, según las comunidades, la han realizado profesores expertos en cada una de las lenguas, que han estructurado los contenidos lingüísticos teniendo en cuenta la definición y objetivos del nivel descritos en el Real Decreto 1629/2006.

Los contenidos específicos de la competencia lingüística incluyen para cada idioma:

- Las competencias lingüísticas, constituidas a su vez por:
 - Contenidos léxico-semánticos referidos a las áreas indicadas por el decreto ya citado.
 - Contenidos gramaticales
 - Contenidos ortográficos
 - Contenidos fonéticos
- La competencia sociolingüística, referida a los aspectos que conforman la forma de ver y entender el mundo, por parte de cada comunidad lingüística, que se materializan tanto en realizaciones lingüísticas como en aspectos paralingüísticos y de lenguaje corporal.
- Las competencias pragmáticas que incluyen:
 - Los contenidos funcionales –funciones o actos de habla–, que suelen ser paralelos en los distintos idiomas.
 - Los contenidos discursivos, que parten del texto como unidad mínima de comunicación, para referirse a la coherencia, organización, cohesión y tipología textual, en un contexto determinado, que permita comprender y producir textos comunicativamente válidos.

3.3. Los niveles de competencia de los certificados de las EOI

Como ya hemos indicado anteriormente las certificaciones que ofrecen las escuelas oficiales de idiomas corresponden a los niveles A2, B1 y B2 del MCER. A continuación presentamos dos cuadros, el primero ilustra la relación entre los niveles del MCER y los certificados de las EOI establecidos por la LOE, y el segundo señala las equivalencias entre los distintos certificados de escuelas oficiales de idiomas correspondientes a distintos planes de estudios.

NIVELES MCER	CERTIFICADOS EOI LOE
A2	NIVEL BÁSICO
B1	NIVEL INTERMEDIO
B2	NIVEL AVANZADO
C1	
C2	

Cuadro 12. Equivalencias entre niveles MCER y certificados EOI

NORMATIVA PRE-LOGSE	NORMATIVA LOGSE		NORMATIVA LOE*		
A	1º	CICLO ELEMENTAL	1º	1º	NIVEL BÁSICO
B	2º		2º	2º	
C	3º		3º	1º 2º	NIVEL INTERMEDIO
D	4º	CICLO SUPERIOR	4º	1º	
E Certificado de Aptitud Pedagógica	5º		5º	2º	NIVEL AVANZADO

* Organización del nivel intermedio en uno o dos cursos, a criterio de las comunidades autónomas

Cuadro 13. Equivalencias de enseñanzas reguladas por distintas normativas

4. DEL CURRÍCULO AL AULA: DESARROLLO Y CONCRECIÓN CURRICULAR

4.1. Programa, programación y secuencia didáctica: pautas para su elaboración

Cada una de las escuelas oficiales de idiomas de una misma comunidad desarrolla su propia concreción curricular, lo que significa que establece los pasos necesarios para llevar el currículo al aula.

Cuando los currículos están elaborados por nivel, como es el caso de Andalucía o Cataluña se debe desglosar el contenido de los niveles por cursos y elaborar un *programa*.

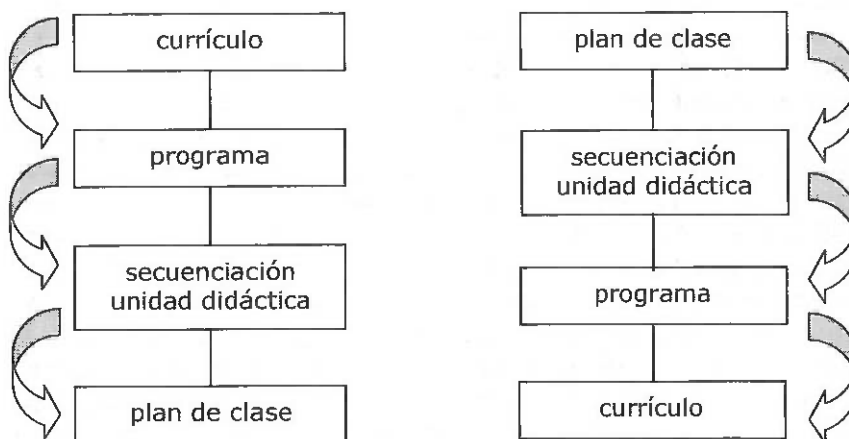
Un *programa* describe los objetivos y los contenidos de un proceso de enseñanza, los distribuye en los cursos que determina el currículo (cinco o seis, según las comunidades) y establece el grado de conocimientos y de desarrollo de las habilidades necesario para alcanzar un nivel determinado en un idioma en concreto. En el caso de los currículos de Madrid o el País Vasco, por poner algún ejemplo, que definen el nivel, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por curso, este paso ya está dado y el currículo hace las veces de programa.

En ambos casos, el siguiente paso en la concreción curricular es la elaboración de una *programación* cuya función es ordenar, graduar y temporalizar los objetivos y contenidos de un programa, y concretarlos en actividades de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades e intereses de los aprendientes.

A partir de la programación del curso, los profesores establecen una *secuencia didáctica* o *unidad didáctica*: un módulo progresivo resultado de organizar y combinar los diferentes tipos de contenidos de una programación con el fin de secuenciarlos con relación a un criterio previamente establecido. Este criterio puede ser temático: ir de compras, el tiempo de ocio, etc.; organizado en torno a la realización de una tarea final: realizar un viaje a Andalucía; funcional: invitar y aceptar o rechazar invitaciones; y en el peor de los casos gramatical: las oraciones condicionales. En la unidad didáctica se detallan los objetivos y contenidos (funcionales, gramaticales, estratégicos...), las habilidades que los articularán, de comprensión y expresión e interacción escrita y oral, la tipología de actividades que las sustentarán, el tiempo previsto para completar la secuencia, y los instrumentos evaluativos que permitirán determinar el nivel de consecución de los objetivos propuestos. La unidad didáctica la elabora el profesor de cada curso o el grupo de profesores que imparten un mismo curso. En el apartado 5 del Capítulo 4 tendremos la oportunidad de trabajar con una secuencia didáctica concreta.

A partir de la secuencia didáctica el profesor organiza su *plan de clase* que es de nuevo una secuencia didáctica, en este caso prevista para una sesión de clase, que debe responder a unos objetivos concretos, unos contenidos específicos y distinta tipología de actividades que movilicen destrezas lingüísticas distintas.

Pero la concreción curricular puede realizarse también en el orden inverso y partir de la práctica docente de aula, del plan de clase, para diseñar una secuencia didáctica de mayor duración y menor concreción por lo que se refiere a las actividades a realizar en clase. Después a partir del conjunto de las secuencias didácticas que organizan un curso se puede elaborar la programación de ese curso y seguidamente redactar un programa que incluya los objetivos y contenidos por curso y a partir de este concretar el currículo, como muestra el siguiente esquema.



Cuadro 14. Del currículo al aula y del aula al currículo

Para la elaboración de cualquiera de los documentos que marcan los pasos entre el currículo y el aula o, en sentido inverso, entre el aula y el currículo, hay que tener en cuenta los ejes que los articulan:

- a) El *alumno*, concebido como agente social de la comunicación, hablante intercultural y aprendiente autónomo en tanto es capaz de desarrollar el conjunto de estrategias que le darán acceso a la gestión y control de su aprendizaje, y la consecución del éxito en el mismo.
- b) La *finalidad* que define el nivel de uso de la lengua para cada uno de los niveles previstos por el currículo.
- c) Los *objetivos*, generales y por destrezas, necesarios para alcanzar la finalidad propuesta por el nivel de que se trate, básico, intermedio o avanzado.
- d) Los *contenidos* de enseñanza-aprendizaje: las competencias generales y las competencias comunicativas.
- e) La *metodología* acorde con la concepción del alumno antes indicada y un uso comunicativo del idioma.
- f) La *evaluación* que el programa establezca, continua, formativa o certificativa.

En la elaboración de todos los pasos del proceso de concreción curricular debemos tener en cuenta que partimos de lo que el alumno ya sabe cuando llega al aula, de sus competencias generales. Hemos dicho al hablar del MCER que una de sus aportaciones es señalar la importancia que para el aprendizaje de lenguas tiene partir de los *conocimientos generales del alumno*, de lo que sabe, de sus conocimientos sobre el mundo en

general y sobre la cultura de la lengua que aprende en particular, y de sus *habilidades* para usar la lengua y para aprenderla.

Con respecto a las habilidades para usar la lengua nos referimos a estrategias específicas para la recepción, producción e interacción oral y escrita, y para la mediación, que suponen en el caso de la producción e interacción tanto escrita como oral, por ejemplo, adecuar los recursos disponibles tanto lingüísticos como no lingüísticos a la realización de la tarea y al destinatario o interlocutor. Se trata de preparar de forma consciente el discurso a generar a partir de la valoración de las estructuras discursivas que el aprendiente conoce y de su adaptación a la tarea que se propone realizar. Es posible que el aprendiente sea consciente de que carece de los conocimientos necesarios para abordar la tarea que pretende realizar y adapte a la baja el nivel de ejecución de ésta utilizando estrategias de compensación –uso de circunloquios o paráfrasis, o bien definición del concepto que se quiere expresar– o de evitación, recurriendo a aquello de lo que está seguro, y evitando entrar en el uso de estructuras que no controla, o por el contrario, utilice estrategias que le permitan adaptar la tarea al alza y utilizar para ello todos los recursos de que dispone. Una vez planificado el discurso el aprendiente lo ejecuta, y evalúa el resultado de su producción para, si procede, autocorregir los errores que localiza. Es frecuente oír a los estudiantes rectificar lo que acaban de decir, «me levante... me levanto» «She say... she says», pero pensemos y hagamos conscientes a los alumnos de que eso lo hacemos todos, a otro nivel, cuando usamos nuestra lengua primera (L1).

Por lo que se refiere a las estrategias para el aprendizaje de la lengua, el aprendiente moviliza tanto los rasgos que lo identifican, su personalidad y sus actitudes, en este caso con respecto al aprendizaje –que incluyen su propia imagen y la de los demás, y su voluntad de interacción y relación social–, como su actitud y capacidad para descubrir lo nuevo tanto de la lengua como de la cultura.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo del que en realidad sabemos poco porque es el resultado tanto de procesos psicofisiológicos internos del individuo como de procesos cognitivos, afectivos y sociales que se establecen en el marco de la interacción que se produce en el aula. Cada individuo es único y realiza estos procesos de forma individualizada, sin embargo, es posible e importante que el profesor ayude a sus alumnos a hacerse conscientes de qué estrategias utilizan y cuáles no utilizan, pero les pueden resultar útiles, para potenciar el aprendizaje y controlar los estados de tensión y ansiedad que lo inhiben.

4.2. El plan de clase: enfoque metodológico

En la elaboración de un plan de clase debemos plantearnos qué enseñamos y cómo enseñamos: qué objetivos y qué contenidos de la secuencia didáctica previamente establecida seleccionamos para ese plan de clase y

cómo los vehicularemos, a través de qué habilidades y actividades concretaremos dichos objetivos y contenidos.

Un plan de clase es la organización detallada de un fragmento de una secuencia didáctica. En un plan de clase es importante tener en cuenta que la gradación y secuenciación de los objetivos y contenidos de enseñanza aprendizaje respondan a las necesidades e intereses del alumnado y que las actividades que se planteen requieran comunicación y el uso significativo de la lengua. También es relevante que la tipología de las actividades a realizar para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas presente distintas dinámicas de realización y de agrupamiento, con el fin de abarcar al máximo los estilos de aprendizaje del grupo de alumnos que conforma el aula.

Los profesores de las escuelas oficiales de idiomas siguen, mayoritariamente, en el planteamiento y ejecución de sus clases un enfoque comunicativo, lo que implica que centran su atención en que el alumnado aprenda comunicándose, es decir, que realice actividades que supongan la representación de procesos de la vida real y no sólo la práctica lingüística *per se*. Para ello, el profesor propone actividades que tienen como objetivo la presentación y consolidación de contenidos formales, comunicativos, sociolingüísticos, culturales, etc. que supongan el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas y la evaluación de los aprendizajes, con el fin de ayudar al alumnado a hacerse responsable de la gestión y control de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

En el capítulo 4 se aborda con mayor detalle la secuenciación de unidades didácticas y del plan de clase.

5. ACTIVIDADES

Actividad 1. Compare los contenidos de las competencias comunicativas de uno de los niveles del currículo –básico, intermedio o avanzado–, de la lengua que usted imparte con los del currículo de otra comunidad autónoma.

Actividad 2. Entre en la página web de la consejería de una comunidad autónoma distinta de la suya y compare la estructura del currículo de dicha comunidad con el de la suya.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aubier, A. y Riera, M.C. (2003). Las Sesiones de Unificación de Criterios: SUC. En *Actas del II Congreso Nacional de EEOOI*. Comunidad de Madrid.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University. Traducción al castellano del Capítulo 4: Competencia lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Canal, E. M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1:47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the *Common European Framework of Reference for Language*. Intergovernmental Forum. Council of Europe. Strasbourg. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_EN.asp#TopOfPage
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas. En D. Cassany (coord.) *Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: MEC.
- Figueras, N. (2006). Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las Lenguas. En D. Cassany (coord) *Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: MEC.
- Figueras, N. (2005). El Marco Común Europeo de Referencia, de la teoría a la práctica. *Revista Carabela*, 57. Madrid: SGEL
- Figueras, N.; North, B.; Takala, S.; Avermaet, van P. y Verhelst, N. (2009). *Manual para relacionar exámenes con el MCER*. Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-47. Madrid: Edelsa.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold *La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M., y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 15-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación* (2002). Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Editorial Anaya. Accesible en versión PDF en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London and New York: Longman.
- Miquel, L. (2008). Entrevista en Marcoele, www.marcoele.com
- Ortega, A. (coord) (2009). *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- Puig, F. (2008). El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. En F. Puig (ed.) *Monográfico Evaluación*, en Marcoele, www.marcoele.com
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

3

LA GESTIÓN DEL AULA EN UNA EOI

Gestionar el aula es un aspecto central de la tarea docente en el que se basa el éxito o el fracaso de dicha tarea. Aunque a priori esta afirmación puede parecer ostentosa, hay que tener en cuenta que la gestión a la que nos referimos no sólo atañe a los aspectos del contenido objeto de docencia, sino que incluye otros de primordial importancia para que la tarea pedagógica llegue a buen puerto, como el espacio físico donde se da clase, los recursos materiales de que se dispone, el rol del profesor y del alumno, el ambiente de la clase –producto de la actitud y la motivación de los alumnos y del profesor–, la secuenciación de las actividades, etc., que están interrelacionados. En los últimos años, el debate sobre la gestión del aula se ha polarizado en dos posturas: la de la perspectiva constructivista de la práctica reflexiva y la del uso de las nuevas tecnologías. Creemos que ambas aportan al aula observaciones importantes sobre lo que en ella sucede y, por tanto, es responsabilidad del profesor integrarlas en su quehacer diario.

En este capítulo se aborda el tema de la gestión del aula partiendo de la visión del aula como el lugar donde un grupo de personas conviven y comparten el aprendizaje de una lengua, un espacio en el que interactúan contenidos, recursos y personas. Durante la clase el aula se convierte en un espacio comunicativo en el que intervienen muchos actores mientras transcurren multitud de cosas, algunas de ellas imperceptibles. Esto no significa que el aula se convierta en un espacio de desenfreno o de desorden, sino todo lo contrario; todo sucede dentro de un orden, puesto que la clase está planificada. Para ayudarnos a observar lo que sucede en favor de la mejora de nuestra docencia, debemos utilizar instrumentos como el portfolio del profesor o los diarios de clase, que servirán para recoger la observación directa de lo que acontece en el aula.

Como el lector podrá comprobar, este capítulo se presenta de una manera ligeramente diferente a los anteriores. Es menos descriptivo porque el tema que en él se trata tiene unas implicaciones personales y una vinculación afectiva que provoca el uso de un tono más personalizado. Los diferen-

tes apartados pretenden acercar al docente la manera de afrontar la preparación de un curso y de sus clases, se le propone reflexionar sobre su práctica habitual mediante actividades y se le facilitan pautas de organización. Gestionar el aula es trabajar con personas y resulta difícil abordar el tema sin mostrar implicaciones o acercamiento alguno al lugar de los hechos. Tanto es así que encontrará en varios apartados del capítulo unos bloques de cuestiones, que guían y facilitan la reflexión sobre la práctica docente. Reflexionar sobre la propia actuación o hacerlo a partir de la observación de la actuación de otros docentes es un acto personal que todos nosotros llevamos a cabo continuamente porque en cada momento tomamos decisiones en el aula; dichas decisiones nacen de la reflexión continua.

1. EL AULA COMO CRISOL

El aula es el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno en el que los estudiantes y el profesor entran en contacto, se relacionan y comparten cuestiones lingüísticas, didácticas y sociales. En dicho entorno suceden infinidad de cosas y se producen multitud de situaciones. No percibimos todo lo que pasa durante la clase ni podemos prever todo lo que pasará; de hecho, la investigación sobre la gestión del aula no ha estudiado con profundidad la multitud de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. En este y los siguientes apartados, se aborda el tema sin afán de exhaustividad, pero con intención de entrar en el aula y dar fe de lo que vivimos día a día en nuestro trabajo.

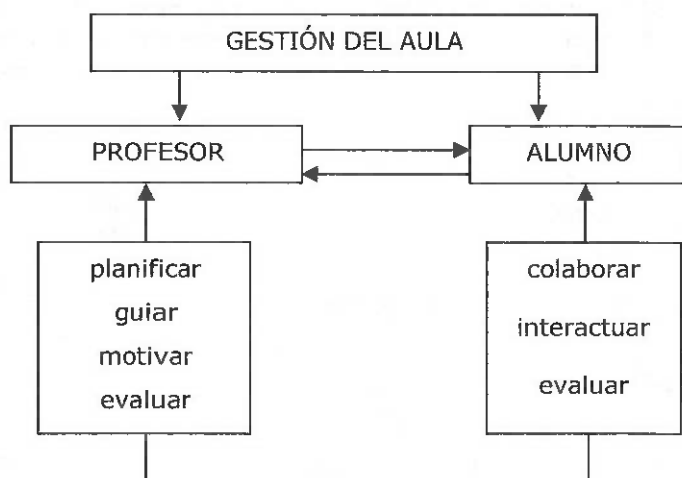
El objetivo del profesor es conducir lo que sucede en clase, facilitar situaciones que favorezcan el aprendizaje y conseguir desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos; para ello es necesario replicar y compartir en el aula los elementos que se dan en cualquier otra situación de relación social, o en cualquier contexto de comunicación como, por ejemplo, el espacio, el tiempo, la empatía, el protagonismo, etc. El aula se convierte en el lugar donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos para el aprendizaje de la lengua, donde se estimula a los aprendientes a usar el idioma, a arriesgarse, a aprender, a cometer errores y a aumentar la confianza para utilizar dicho idioma dentro y fuera del aula, con el fin de avanzar en el aprendizaje.

El profesor trabaja en el aula para guiar, orientar y acompañar a los estudiantes durante el viaje del aprendizaje de la lengua, es decir, para gestionar el proceso que va desde la realización de la actividad más sencilla hasta la más compleja. Gestionar el aula es responsabilizarse de lo que pasa en ella, motivar la autonomía del aprendiente y hacerlo progresivamente responsable de su proceso de aprendizaje. De hecho, una de las cuestiones más importantes del trabajo docente es crear las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar de la manera más natural posible, y para ello es

muy importante la actitud, la personalidad y las relaciones que se establezcan con el grupo; además, es imprescindible añadir una buena organización del trabajo y un buen uso de las técnicas didácticas más adecuadas.

La gestión del aula implica, pues:

- La planificación del trabajo que llevaremos a cabo en la clase.
- La concreción de la docencia en un período de tiempo concreto.
- La materialización de los contenidos curriculares.
- El reparto de papeles entre profesor y alumnos.



Cuadro 15. Elementos que intervienen en la gestión del aula

No existe una fórmula única para gestionar el aula ni tampoco la fórmula mágica, pero sí unos aspectos imprescindibles a tener en cuenta para llevar a cabo nuestro trabajo.

La finalidad de la enseñanza en las escuelas oficiales de idiomas es utilizar la lengua con la máxima eficacia comunicativa y esto crea la necesidad de que el profesor abandone su papel de único poseedor del conocimiento y adopte un rol de guía o de mediador del aprendizaje. El profesor es el catalizador que ayuda al alumno a integrar en su competencia general lo que va aprendiendo de manera significativa; no sólo transmite información y ayuda a construir el conocimiento sino que también debe preocuparse por la motivación y los aspectos actitudinales que inciden directamente en el progreso del alumno.

La gestión del aprendizaje que se genera en el aula es, por tanto, compartida. El protagonista es el aprendiente, quien en cualquier momento del proceso debe ser consciente de lo que es capaz de hacer con la lengua

meta. El profesor tiene que facilitar que el protagonista sepa cuál es su papel, cómo tomar conciencia del aprendizaje y aprender a gestionarlo. Podemos establecer, en este aspecto, un paralelismo con el mundo del cine: el director de una película ejerce una influencia sobre los actores con los que trabaja y les ayuda durante todo el rodaje, pero quienes han de meterse en el papel para interpretarlo son los actores. Un buen director hace buenas películas, unos buenos actores también hacen buenas películas, pero si el elenco falla o la dirección flojea en algún aspecto, el resultado puede que no sea una gran obra. Alcanzar el éxito en la gran pantalla depende de todos, de los que aparecen en la película y de los que están detrás de la cámara.

Todos los aspectos que atañen a la gestión del aula están relacionados entre sí y por ello ejercen una influencia directa sobre el funcionamiento de la clase. Dicha gestión se lleva a cabo desde tres vertientes: organizativa, didáctica y afectiva.



Cuadro 16. Vertientes de la gestión del aula

La vertiente organizativa atañe a:

- a) *La situación espacial y la distribución del espacio en el aula*
Hay que tener en cuenta si la distribución del espacio es fija o móvil, si los alumnos y el profesor pueden moverse según las necesidades

del trabajo que se vaya a realizar, o si por lo contrario disponemos de un aula que tiene un mobiliario fijo que dificulta la movilidad. Porque el hecho de que los alumnos tengan una posición u otra en el aula puede ser de gran ayuda para crear una u otra dinámica de trabajo. Sentarse en círculo, en pequeños grupos, en parejas, en forma de herradura, etc. puede parecer una cuestión secundaria, pero es muy importante porque determinará el contacto visual de los alumnos entre sí y con el profesor y facilitará la interacción entre ellos.

b) *Los recursos materiales*

Para planificar las clases es importante conocer los recursos materiales disponibles porque condicionan la manera de llevar a cabo la clase; tener ordenador en el aula, Internet, pizarra digital o pizarra tradicional, etc., así como, por ejemplo, saber si podemos utilizar material fotocopiable o no, son cuestiones que influyen directamente en la planificación del curso.

c) *Las dinámicas y las técnicas de trabajo*

Establecer la dinámica y la interacción que funciona mejor en cada tipo de actividad o en cada momento de la secuencia didáctica no es gratuito. Decidir qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer forma parte de la secuenciación de actividades, tal como veremos en el capítulo 4.

d) *El rol del profesor y del alumno*

Tal como se plantea en el capítulo 2, el enfoque comunicativo centra su atención en el alumno y en el hecho de que aprenda comunicándose, lo que supone que el rol del profesor y del alumno sea muy diferente al que se le atribuía en la enseñanza tradicional. El desarrollo efectivo de las capacidades del alumno –lo que será capaz de hacer por sí solo– y su nivel de desarrollo potencial –aquello que sería capaz de hacer con el acompañamiento del docente– son aspectos indispensables en la adquisición de una lengua extranjera. A partir de la difusión de los estudios de Vigotsky, se tendrá en cuenta que en el andamiaje de la construcción del conocimiento del alumno el docente crea situaciones de aprendizaje que le facilitan el progreso. Dicho andamiaje debe adaptarse a sus conocimientos previos e ir ajustándose a su progresión, sin obstaculizar la autonomía que se espera de él. Durante este proceso el aprendiente debe ser consciente de que está acompañado y de que se le ayuda cuando lo necesita. El rol del profesor en el aula se centra en la creación de situaciones de aprendizaje y en el seguimiento del desarrollo efectivo de las capacidades del aprendiente. mediante *andamiajes*, según la terminología vigotskiana [ver Vigotsky (1978) y también Esteve (2002)] que permiten encajar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. El profesor va a guiar al estudiante para que encuentre, active y organice los conocimientos, dejando de ser el único poseedor de los conocimientos. Le favorecerá el sentido de

autocontrol, estimulará la motivación y le descubrirá tanto los contenidos lingüísticos como los estratégicos. El papel del alumno se centra en la autorregulación y en la autonomía. Es decir, el aprendiente tiene un papel activo en la elección y el uso de estrategias de aprendizaje, y se responsabiliza de su proyecto de aprendizaje de una nueva lengua.

La vertiente afectiva aborda cuestiones como:

a) *Las actitudes*

Trabajar con alumnos adultos implica trabajar con diferentes estilos de aprendizaje previamente adquiridos y esto afecta a la forma de trabajar en el aula, tanto los contenidos como las actitudes. De hecho, desde el punto de vista afectivo, la organización de la clase tiene que ver con la actitud del profesor, con la actitud de los alumnos, con la empatía del grupo-clase, con el ambiente que conseguimos crear, etc. El aprendizaje será mucho más fluido si se da en un entorno cuidado desde el punto de vista del trato y la emotividad humana. No hay que olvidar que las actitudes ejercen la máxima influencia en el éxito del aprendizaje, razón por la que el profesor debe invertir todos los esfuerzos y el tiempo necesarios para desarrollarlas y ayudar al aprendiente a transferir desde otros ámbitos las actitudes y las estrategias que ya tiene adquiridas. Cuando el estudiante se plantea el reto de aprender una nueva lengua, tiene que asumir el esfuerzo constante y el trabajo continuo que representa, y enfrentarse al hecho de aprender otras visiones del mundo, y de ser capaz de entender y valorar que la manera de ver el mundo que cada uno de nosotros tiene no es única ni, por supuesto, la mejor. Saber desarrollar las actitudes adecuadas para el aprendizaje de otras lenguas y otras culturas es aprender a eliminar prejuicios y a aumentar la capacidad de valoración crítica. El currículo de las escuelas oficiales de idiomas, dentro de las competencias generales, otorga especial importancia a las actitudes –necesarias para cualquier aprendizaje–, puesto que favorecen el aprendizaje de la lengua y la concienciación intercultural

b) *Las creencias*

Tanto los alumnos de las EOI como sus profesores tienen unas expectativas sobre el aprendizaje de la lengua, sobre qué se va a aprender durante el curso y también sobre la manera de enseñar y de aprender que se pondrá en práctica. Unos y otros llegan al aula con unas creencias basadas en su personalidad, en su formación, en la experiencia como docentes o como aprendientes de otras lenguas o de otras disciplinas, etc. que influye en su percepción y en sus expectativas.

Exponer nuestras creencias como docentes y conocer las de nuestros alumnos es importante para clarificar qué tipo de clases vamos a llevar a cabo y cómo van a aprender, y para evitar confusiones y situaciones difíciles para unos y otros. Más adelante se trata la importancia del clima de comunicación en el aula.

c) *Las habilidades docentes (competencias docentes)*

Tal como explicábamos con anterioridad, la tarea del profesor es ayudar a aprender. Un profesor puede dominar mucho una materia, pero si su dominio del léxico, la gramática, la pragmática, etc. no va acompañado de unas buenas técnicas de enseñanza, y los alumnos no aprenden, su trabajo será irrelevante. Ahora bien, tener buenas técnicas de enseñanza necesita ir ligado a tener un buen dominio de la materia, de lo contrario no podremos enseñar eficazmente. Dicho de otra forma, el objetivo de un buen profesor es que sus alumnos aprendan. Pero, ¿qué es ser un buen profesor?, ¿qué es un profesor competente? Según los estudios de Gros y Romañà (2004), el grado de competencia de un profesor se mide a partir de los parámetros siguientes:

- saber qué tiene que enseñar: dominio de la materia,
- saber cómo tiene que enseñar: dominio de las técnicas,
- saber estimular a los alumnos: dominio de la motivación,
- saber comunicarse con los alumnos: dominio de las relaciones interpersonales.

La combinación de estos cuatro parámetros, junto con las aptitudes y actitudes personales de cada uno hacen al buen docente; las capacidades adquiridas mediante formación o a través de la praxis, sumadas a la capacidad de comunicación, son el binomio clave para asegurar el éxito de su trabajo y facilitar la construcción del conocimiento incidiendo positivamente en el aprendizaje.

d) *El clima de comunicación*

Crear un buen ambiente en clase, en el que la empatía y la comunicación surjan con naturalidad es uno de los requisitos para el aprendizaje. El aula en una escuela oficial de idiomas es un espacio de comunicación en el que diferentes personas adultas, con motivaciones diferentes y personalidades distintas conviven. Crear un clima de tranquilidad y establecer unas relaciones equilibradas y confortables nos ayudará a compartir con los estudiantes el sentido de lo que sucede en el aula. Si conseguimos un óptimo ambiente, habremos conseguido un buen eje afectivo sobre el que girará la autoestima y la confianza de los alumnos que favorecen el aprendizaje.

Conseguir la atmósfera adecuada que nos aportará parte del éxito del aprendizaje, sin caer en la relación demasiado informal, festiva o poco seria que restaría calidad de imagen a nuestras clases, pasa también por establecer claramente las reglas del juego el primer día de clase. Tanto los alumnos como el profesor tienen unas expectati-

vas sobre el curso y es de gran ayuda conocerlas. Nos ayudará a todos a centrar el engranaje del curso antes de empezar, conocer algunos detalles relevantes, por ejemplo:

- Por qué el alumno quiere aprender el idioma.
- Qué posibilidades tiene de tener contacto con la lengua meta fuera del aula.
- Qué expectativas tiene sobre el curso.
- Cuánto tiempo puede dedicar al aprendizaje.
- Cuál es su experiencia en el aprendizaje del idioma, etc.

Y explicar a los alumnos:

- Qué se espera de ellos durante el curso y durante la clase.
- Cómo funcionará la clase.
- Qué materiales se usarán, etc.

En las primeras sesiones del curso hay que establecer las normas de funcionamiento y se explicitarán los deberes y las responsabilidades de cada uno.

Cohesionar el grupo desde el primer día contribuye a la integración de todos y abona el terreno para que dé fruto. Cuando un alumno se siente miembro del grupo de aprendientes, se identifica con un grupo-clase de iguales –hecho que lo empuja hacia el aprendizaje– aunque ese grupo-clase incluya aprendientes tan diferentes como individuos haya. De hecho, un alumno aprende si los demás aprenden. En el aprendizaje colaborativo el trabajo en grupo favorece la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción y la asunción de responsabilidades tanto individuales como grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos. Aprender cooperando disminuye la ansiedad de los aprendientes, aumenta la motivación, desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y promueve el desarrollo de la competencia intercultural. El andamiaje que sustenta la construcción del conocimiento también se crea con la colaboración de los alumnos entre ellos, de manera que el avance en el aprendizaje se da con la colaboración del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí. Si el grupo está cohesionado, el ambiente de trabajo es mucho mejor y las clases fluyen con facilidad, porque la relación del grupo de alumnos con el profesor y de los alumnos entre sí son fluidas.

La experiencia en la práctica docente nos enseña que gestionar el aula pasa por saber ganarse el respeto en ella, saber tomar las decisiones adecuadas en cada caso, conducir y reconducir las pequeñas cosas que van aconteciendo; es decir, la responsabilidad que uno tiene que desarrollar en el ámbito académico, tanto si es el profesor como si es el alumno debe ser compartida, pero esto no significa que el profesor abandone su responsabilidad profesional. El responsable de pilotar un avión es el piloto, pero la tripulación y los pasajeros están obligados a seguir unas normas durante el vuelo; si todos saben cuál es su papel, colaboran y cumplen las normas que les corresponden, el vuelo será agradable y llegará a su destino sin proble-

mas, pero si alguna de las partes (piloto, resto de tripulación o pasajeros) actúa fuera de las normas establecidas, el vuelo puede sufrir problemas de poca importancia o incluso graves.

La responsabilidad del profesor de lenguas extranjeras está vinculada a la competencia docente, al saber, al saber hacer y al saber ser en el aula. La responsabilidad del estudiante de idiomas pasa por asumir que aprender una lengua requiere esfuerzo, colaboración con el profesor y con otros estudiantes y concienciación de la marcha del proceso.

La vertiente didáctica implica:

a) *La selección de actividades*

Seleccionar las actividades adecuadas es crucial para que el alumno progrese. Dicha selección debe responder a los objetivos curriculares que hemos concretado previamente en la programación, tal como hemos visto en el capítulo 2.

b) *La secuenciación didáctica*

Secuenciar y temporizar las actividades didácticas es organizar las actividades que necesitamos realizar en un espacio de tiempo concreto. Una secuencia de actividades pretende enseñar un conjunto de contenidos en relación con los objetivos seleccionados.

c) *El plan de clase*

Es la organización detallada de una secuencia didáctica para una sesión e incluye objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, tipo de trabajo, etc.

d) *La previsión de posibles problemas*

Planificar una clase tiene que prever la resolución de cuestiones que pueden resultar problemáticas para el alumno en un momento dado; es decir, por ejemplo, trabajar un contenido concreto puede implicar que el alumno plantee preguntas más complicadas sobre esa cuestión lingüística, situación ante la que el profesor debe saber tomar la mejor decisión: avanzar un contenido que es de una complejidad mayor o aplazar la duda para otro momento.

Pueden ser previsibles también pequeños conflictos sobre algún tema que se trate en clase, o alguna dinámica de trabajo que sea especialmente difícil de llevar a cabo en un grupo concreto.

La resolución de dichas situaciones viene, por supuesto, acompañada del sentido común, pero también de una buena planificación de la docencia.

En el capítulo 4 se trata con más detalle todo lo que implica esta vertiente didáctica.

Gestionar una clase es decidir y actuar, es decir, se decide sobre lo que se hace en clase con los alumnos y se actúa minuto tras minuto de acuerdo con las decisiones: cuándo hacemos algo, cómo lo hacemos, a

quién atañe, etc. La clase se va creando a través de cada decisión; ahora bien, trazar un triángulo equilibrado entre la vertiente organizativa, la didáctica y la afectiva debe ser nuestro objetivo para que la gestión sea eficaz.

2. EL PROFESOR GESTOR

Si planteamos a un profesor de idiomas la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que hacer un profesor para prepararse las clases?, la posibilidad de respuesta es múltiple, porque en dicha preparación intervienen muchos elementos, pero es de necesidad que en primer lugar se plantee cuáles son los objetivos didácticos del curso, tanto generales como por destrezas y que no responda únicamente pensando en el libro de texto que usará, en el material que repartirá a los alumnos o en las actividades que realizará.

Para preparar las clases hay que pensar en la gestión del aula y para ello, el profesor tendría que plantearse diferentes cuestiones. Estas preguntas le llevarán a los cimientos sobre los que construiremos el trabajo docente, e incluso puede que nos permitan prever posibles conflictos y tener preparadas las estrategias de solución.

Es un buen ejercicio pararse a pensar en los aspectos que atañen directamente a la preparación de las clases, por lo que presentamos a continuación tres bloques para la reflexión que agrupan: aspectos didácticos y curriculares, aspectos organizativos y empáticos, y aspectos estratégicos.

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y CURRICULARES

- ¿Conozco el currículo y sus objetivos?
- ¿Cómo programo el curso?
- ¿Qué me ofrece el libro de texto?
- ¿Cómo puedo acercar el libro de texto a la programación del curso?
- ¿Qué necesito para adaptar los contenidos del libro de texto al currículo?
- ¿Cuántas clases necesitaré para cada unidad didáctica?
- ¿El libro de texto que voy a seguir está estructurado en unidades didácticas?
- ¿Todas las unidades didácticas tienen la misma relevancia?
- ¿Son todas las unidades didácticas de igual duración?
- ¿Qué materiales implementarán el libro?

ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y EMPÁTICOS

- ¿Dónde se imparten las clases? ¿Cómo es el espacio?
- ¿Dónde me sitúo? ¿Dónde se sientan los alumnos?
- ¿A quién miro y a quién veo? ¿Quiénes y por qué me pasan desapercibidos?

- ¿Cómo uso la voz y el lenguaje gestual?
- ¿Me aprendo los nombres de los alumnos?
- ¿Conozco sus intereses y sus motivaciones por el aprendizaje de la lengua?
- ¿Qué suelo hacer el primer día de clase? ¿Y el último?
- ¿Qué es lo primero que hago cuando entro en el aula?
- ¿Qué es lo más importante en cada sesión?
- ¿Cómo empiezo la clase?
- ¿Cómo la acabo?

ASPECTOS ESTRATÉGICOS

- ¿Qué puedo hacer cuando los alumnos tienen ritmos diferentes de aprendizaje?
- ¿Qué dinámica de trabajo funcionará mejor entre los alumnos para cada actividad?
- ¿Soy responsable de los conflictos que puedan surgir en el aula?
- ¿Qué puedo hacer si hay alumnos con una actitud que distorsiona el ritmo de la clase? Por ejemplo: llegar siempre tarde, marcharse antes de acabar, mostrarse reticente a trabajar en grupo, no hablar, no dejar hablar a los otros, monopolizar la clase, manifestar aburrimiento o pensar que lo sabe todo, etc.
- ¿Cómo actúo cuando pregunto algo y nadie contesta?
- ¿Doy suficiente tiempo a los alumnos para reaccionar?
- ¿Qué hago para trabajar las actitudes? ¿He previsto trabajarlas?
- ¿Cómo les ayudo a desarrollar sus estrategias de aprendizaje?
¿Cuándo?

Estos bloques para la reflexión ponen en la palestra una gran cantidad de implícitos a tener en cuenta para preparar las clases y para entrar en el aula. Si analizamos las posibles respuestas –reflejo de la actitud que se tenga frente a labor pedagógica– y lo que pretende la reflexión sobre ellas, llegaremos fácilmente a la conclusión de que todas ellas están relacionadas y que es imprescindible tener en cuenta los tres aspectos que las agrupan.

La preparación de las clases es, naturalmente, un hecho continuado a lo largo del curso, y por lo tanto, se irá aposentando en la experiencia de la clase anterior, que al ser revisada *postfactum*, nos irá imprimiendo los nuevos planteamientos o las mejoras como retos a plantearse.

Hay distintas formas de revisar nuestras clases:

a) *El diario del profesor*

Si decidimos elaborar un diario del profesor, tendremos la posibilidad de recoger en él la experiencia diaria de la clase. En el diario se recoge el plan de clase previsto para el grupo –incluyendo los elementos necesarios que se explican en el capítulo 4– y, por supuesto,

toda la información que se deriva de la puesta en escena de dicho plan de clase. Se trata de recoger información sobre las actividades que realizamos, el funcionamiento de las mismas paso a paso, los problemas detectados y la consecución o no de los objetivos previstos, para poder tener propuestas de mejora a través de la observación-evaluación.

b) *Grabaciones de clases*

Las grabaciones de las clases nos permiten revisarlas paso a paso, invitar a otros profesores a asistir a nuestras clases para realizar la observación directa también es una posibilidad. Aunque estos procedimientos no siempre son factibles, observar directamente a otro docente, ser observado por un colega o visionar nuestras clases grabadas en vídeo son ejercicios muy positivos que ofrecen la posibilidad de analizar desde un punto de vista externo muchas de las cosas que acontecen en el aula, que son difíciles de percibir desde dentro de la escena.

c) *El portfolio docente*

La elaboración de un portfolio del profesor es una buena propuesta de observación porque supone la reflexión del docente para mejorar su tarea y los resultados obtenidos, incluyendo materiales que muestren su desarrollo profesional y su rendimiento. Que el propio profesor recoja la información pertinente sobre sus actuaciones evidencia más su responsabilidad. Para conocer con más detalle el portfolio del profesor, puede resultar interesante consultar el trabajo de Pujolà y González (2008).

3. DOCENCIA Y APRENDIZAJE: CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS Y CONCRECIÓN DE CONTENIDOS

Como ya hemos visto en el capítulo 2, el currículo de las escuelas oficiales de idiomas establece los objetivos por destrezas y para cada nivel, como lo explicita el Real Decreto 1629/2006 que establece los aspectos básicos del currículo.

En este apartado tratamos el trabajo por destrezas, agrupándolas en dos grandes bloques: el de la comprensión y el de la expresión, puesto que ambos bloques incluyen destrezas que, aun manteniendo las especificidades propias –por ser orales o escritas–, tienen muchos rasgos en común por ser receptoras y productivas respectivamente.

Para Cassany (1993), los análisis comparativos entre los procesos de recepción y producción destacan el papel activo del individuo en la expresión oral y escrita, al hablar y al escribir, y enfatizan el uso de estrategias de interpretación del discurso en la comprensión oral y escrita, al escuchar y al leer.

3.1. Comprensión oral y comprensión escrita

La comprensión –de textos orales o escritos– es una destreza que implica un proceso mental, individual y complejo por el que interactúan los textos con los conocimientos previos, lingüísticos y no lingüísticos de quien lee o escucha, para obtener el sentido expresado en el texto.

En el ejercicio de la comprensión, Cassany (1993), el aprendiente no tiene control sobre la lengua que se utiliza, puesto que el repertorio de vocabulario, de registro o variedad lingüística que recibe es muy amplio y la cantidad de palabras es mayor que las que usa para expresarse.

Se trata de unas destrezas que se adquieren con anterioridad a las destrezas productivas y tienen componentes afines que las diferencian substancialmente de la expresión oral y escrita, y que el aprendiente necesita activar, como son la anticipación, la inferencia de información, la formulación de hipótesis de significado, el uso de información contextual, etc.

¿Qué enseñamos y cómo lo enseñamos?

Cualquier hablante –y, por tanto, cualquier estudiante de lengua– está constantemente sometido al ejercicio de la comprensión ya sea por la interacción directa con otros individuos, ya sea por otros canales de comunicación, escritos u orales, que le envuelven en su vida diaria. La enseñanza de la comprensión en una lengua extranjera puede resultar una ardua tarea puesto que estamos ante alumnos que ya saben leer en L1, pero puede que no sean conscientes de que las estrategias que utilizan se pueden adquirir y desarrollar para la comprensión en otra lengua. Seguramente todos recordamos alguna ocasión en la que un alumno, que pretende conocer el significado de todas y cada una de las palabras de un texto, se bloquea si no consigue hacerlo, porque está absolutamente convencido de que no puede entender el texto si no conoce el significado de todos sus elementos.

La manera de plantear el trabajo de la comprensión en el aula está en función de los objetivos que nos planteemos. Fuera del aula, y en L1, utilizamos la comprensión de una u otra manera dependiendo del objetivo, es decir, no es igual leer una nota colgada en la puerta de nuestra nevera, que escuchar un noticiero, que leer una novela, un informe técnico, etc. Para comprender, usamos una gran variedad de estrategias que nos ayudan a descifrar la información; según cuál sea nuestro objetivo, la comprensión será global, de detalle o incluso para inferir significado.

Los objetivos de la comprensión pueden ser:

- Captar la idea global del texto.
- Distinguir la idea principal y las ideas secundarias.
- Reconocer la función comunicativa del texto.
- Reconocer la actitud o la opinión del autor.
- Obtener información específica.

- Obtener información detallada.
- Inferir significado de un aspecto concreto a partir del significado del resto.

Para que nuestros alumnos sean capaces de alcanzar dichos objetivos, el trabajo en el aula tiene que estar planteado específicamente para cada uno de ellos, puesto que se trata de distintos tipos de comprensión que necesitan estrategias diferentes. Para desarrollarlas, el alumno debe aprender a plantearse las expectativas que tiene sobre el texto en cuestión y ser consciente de la importancia que tiene adquirir el hábito de avanzar hipótesis sobre el contenido del texto. Su conocimiento del mundo y el hecho de hacer aflorar los conocimientos previos sobre el tema, lo ayudarán a tener pistas sobre lo que leerá o escuchará, y de una manera involuntaria estará predispuesto a comprenderlo.

Durante la escucha o la lectura el alumno tiene presentes los elementos que ha activado previamente e identifica los indicios, para verificar o no sus hipótesis, que lo llevarán directamente a la validación de la comprensión o a la elaboración de nuevas hipótesis.

Es importante que el aprendiente sea consciente de que ya es lector y oyente en L1 y que las estrategias de comprensión que usa se pueden transferir a la lengua meta. Puede que no conozca la lengua, pero tiene hábitos y estrategias adquiridas que son transferibles a otros aprendizajes.

Otros elementos necesarios para la comprensión atañen las competencias siguientes:

- Competencia pragmática: reconocimiento de la situación y de la intención comunicativa, y de la estructura del texto y la tipología textual.
- Competencia lingüística (aunque sea de nivel básico): reconocimiento de elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el texto.

Para alcanzar los objetivos de la comprensión es necesario el trabajo en el aula de la competencia discursiva, que nos abonará el terreno tanto de la comprensión como de la expresión. Esto supone decidir qué nos interesa más en cada actividad de comprensión: buscar información específica, captar la idea general, extraer información detallada incluyendo los implícitos importantes o tener una comprensión extensiva. En el planteamiento didáctico de la comprensión, tenemos que preguntarnos qué tipo de texto elegimos y qué clase de discurso presenta, a qué ámbito pertenece, el tema, el contenido, la longitud, el léxico y la gramática que utiliza, tal como el *Marco común europeo de referencia* postula en cuanto a los textos como instrumento de trabajo.

Sin intención alguna de exhaustividad podríamos proponer algunas actividades que nos ayudarán a comprobar la comprensión en clase, tanto si se trata de comprensión oral como escrita.

1. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE DETALLE

Se centran en aspectos muy concretos del texto y el alumno debe localizar y comprender alguna información específica o de detalle.

Algunos ejemplos podrían ser:

- Identificar y comprender datos concretos como, por ejemplo, una fecha, un horario...
- Deducir el significado de algunas palabras a partir del contexto inmediato.
- Identificar ideas complementarias explícitas.

2. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN GLOBAL

Sirven para practicar la comprensión de textos más extensos y se pide al alumno una comprensión más general. Por ejemplo:

- Descubrir cuál es la idea principal del texto.
- Comprender para reproducir el contenido del texto.
- Comprender para buscar un título adecuado al contenido del texto.
- Comprender la intención, opinión o estado de ánimo del autor.
- Identificar si hay ironía, humor, etc. y entender su sentido.

A pesar de que la comprensión es una actividad individual, podemos organizar las actividades para trabajar en pareja o incluso en pequeños grupos; por ejemplo, contrastar respuestas con el compañero, construir hipótesis entre varios alumnos o deducir el significado colaborando con el grupo son técnicas que aprovechan la aportación individual de cada uno, promueven la interacción y fomentan el trabajo cooperativo.

La siguiente actividad presenta un texto a partir del cual el alumno debe responder unas preguntas. Podríamos presentarla, por ejemplo, introduciendo el tema con preguntas breves del tipo:

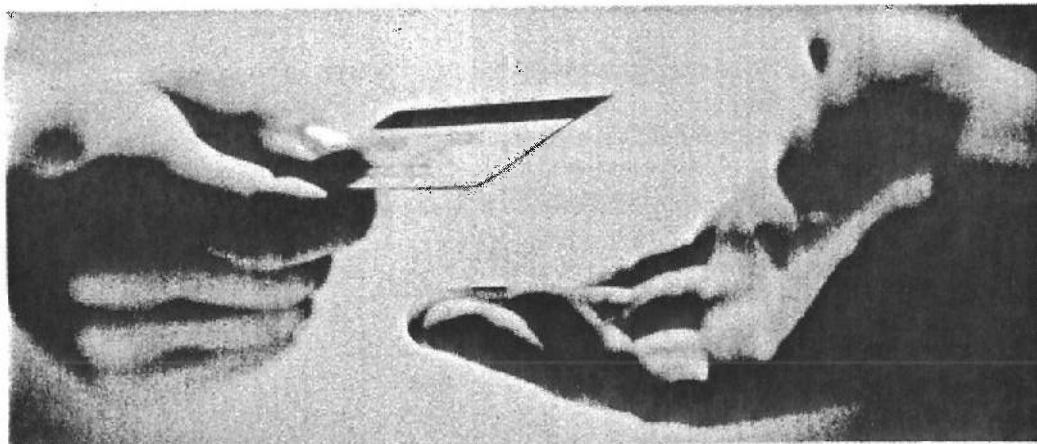
- ¿A quién de vosotros le gusta ir de compras?
- ¿Por qué?
- ¿Cuándo sueles ir de compras? ¿Dónde?
- ¿Qué sueles comprar?

Se pide que el alumno lea el texto y haga un ejercicio de comprensión global para saber si el título es adecuado, o no, y sugerir otro.

La segunda parte de la actividad podría parecer una actividad de comprensión detallada porque pregunta por la descripción de una persona, pero al leer el texto percibimos que se trata también de un ejercicio de comprensión global, puesto que el alumno lee un texto sobre la actuación de una persona. A partir de dicha actuación, tiene que pensar y deducir qué tipo de persona se está describiendo y después decidir si dicha personalidad coincide con la suya o no.

Veamos ahora un ejemplo de actividad de comprensión escrita extraído de *Así me gusta 1, curso de español*:

Lee el siguiente texto y contesta luego a las preguntas.



¿POR QUÉ COMPRAMOS?

Consumir, consumir, consumir... Nos parece que todo lo que tenemos no es suficiente y necesitamos más y más y más. Nuestro coche funciona bien todavía, pero el nuevo modelo —según la publicidad— es mejor. La verdad es que vamos a trabajar en metro. Es más rápido. Pero, necesitamos ese nuevo coche y un día lo compramos.

Nuestro televisor se ve y se oye bien, pero el nuevo modelo que vemos en la publicidad televisiva dicen que es mejor. La imagen es más clara —realmente se ve más clara en la pantalla de nuestro televisor— y el sonido es increíble. Parece que estamos en el cine. Además un compañero de oficina acaba de comprarse uno y toda la mañana ha hablado del nuevo aparato. Nosotros, la verdad, es que la televisión no la miramos mucho.

Preferimos ver las películas en el cine, pero ¿y si en el nuevo modelo se ve mejor una película que en el cine? El nuevo televisor es un poco caro. Demasiado caro. Pero las condiciones de compra son muy buenas. Lo podemos comprar ahora, en noviembre y no lo empezamos a pagar hasta mayo del año próximo. Y lo compramos. Hasta diciembre miramos más la televisión y vemos programas que no nos interesan nada, pero nada de nada, pero en el nuevo televisor se ven tan bien. Y además podemos comentar con el compañero de oficina todas sus maravillas. Pero la verdad es que cuando llega mayo miramos la televisión tanto o menos que antes de comprar el nuevo aparato y comentamos con el compañero de oficina que cada día los programas son más malos, que no queremos perder el

tiempo y quedamos para ir al cine porque es más divertido. Y mientras vamos hacia el cine vamos mirando en los escaparates la ropa de la nueva temporada. La verdad es que no necesitamos ropa, pero los colores y modelos son irresistibles. No podemos llevar la misma chaqueta del año pasado. Somos los únicos que cuando vamos a un bar de copas llevamos un modelo del año anterior. Así que, al día siguiente vamos a la tienda y compramos una chaqueta nueva. Si la comparamos con la chaqueta del año anterior es un poco estrecha y nos hace un poco más gordos, pero es la moda. En realidad no nos gusta mucho, pero ya vamos vestidos como todo el mundo hasta el día en que la verdad vuelve en las palabras de nuestra madre: «Hijo mío, pero, ¿qué llevas puesto?».

- Habla sobre el título del texto con tu compañero. ¿Es un título apropiado? ¿Puedes sugerir otro?
- ¿Eres del tipo de persona que se describe en el texto?

3.2. Expresión oral y expresión escrita

Según Cassany (1993), en las destrezas productivas —expresión oral y expresión escrita— el aprendiente controla los textos que produce puesto que elige las formas lingüísticas que quiere usar. El dominio que tiene de la lengua es limitado y tiene un uso restringido de registros y variedades lingüísticas, porque únicamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.

La expresión oral y la expresión escrita tienen componentes afines y diferentes de los de la comprensión oral y la comprensión escrita, que el hablante activa para conseguir la comunicación, como la búsqueda de información, la planificación del texto, la selección lingüística, la adecuación al interlocutor, etc.

Ser capaz de comunicarse coherentemente es la finalidad del aprendizaje de una lengua. Para producir un texto, en ambos casos, el aprendiente tiene que ser capaz de dominar muchos elementos que incluyen desde la grafía o la pronunciación, hasta procesos más reflexivos como la selección y ordenación de la información o el uso de estrategias cognitivas de revisión de ideas y de reformulación. Además, para que la comunicación sea eficaz, necesitará desde elementos lingüísticos sencillos, como letras, palabras, etc. hasta las propiedades textuales más complejas. En la producción oral o escrita, es importante saber *qué puede hacer* el estudiante y *cómo lo hace*.

El currículo de las escuelas oficiales de idiomas, dentro de la competencia lingüística comunicativa, organiza la competencia discursiva como un aspecto muy importante a trabajar como cimiento sobre el que se apoyará el discurso oral y escrito. Se entiende el texto como unidad mínima de comunicación, tanto oral como escrita, y para construirlo necesitamos aprender que hay que orquestar a la vez la *organización del discurso* (adecuación, coherencia y cohesión textual) y la *tipología textual*, que estará relacionada con el ámbito de uso al que nos refiramos y con la finalidad de la comunicación.

En el caso de la expresión, el alumno cuenta con una capacidad comunicativa determinada en L1, pero no la puede transferir directamente al aprendizaje de L2. Lo que necesita es desarrollar las estrategias necesarias para activar su producción y desarrollar su competencia organizativa (tanto discursiva como gramatical), pero necesita tener un dominio suficiente de la competencia pragmática (tanto en su vertiente ilocutiva como sociolingüística) para que la producción final no tenga ninguna grieta. Tal como muestra el esquema de Bachman en el capítulo 2 (cuadro 8), todos los aspectos a los que la competencia comunicativa atañe son imprescindibles en la producción del alumno, puesto que todos los elementos interactúan entre sí, sin olvidar que todo ello sucede teniendo en cuenta que el dominio de la producción lingüística se muestra a través de su actuación.

Para llevar a cabo la producción del discurso en un contexto determinado, el alumno tiene que aprender a activar todas las estrategias que tiene a su alcance para que la comunicación sea eficaz. Es necesario que en el

primer momento de la producción, conozca qué *conocimiento compartido* tiene con su interlocutor, qué quiere comunicar y con qué finalidad. Si no sabemos qué parte de la información o de sus implícitos se comparten, puede que la comunicación no se haga efectiva.

La segunda fase es la *planificación del discurso*, en la que es necesario poner en marcha todos los elementos de los que hemos hablado anteriormente y que corresponden a la competencia organizativa y pragmática; una vez organizado y planificado el discurso en lengua meta, la tercera fase corresponderá a la *ejecución* del discurso y acabará con la *reparación* que supondrá la mejora.

En todo este proceso lo que necesita el alumno es un modelo de lengua válido, tanto en lo que a la competencia gramatical se refiere como a la competencia pragmática. Sin un modelo de lengua, el alumno no podrá concebir una producción correcta, puesto que sus referentes en L1 y la interlengua que ha ido creando no le sirven como le servían de apoyo en la comprensión. En el caso de la producción, se puede dar la transferencia de estrategias, pero necesitamos un modelo válido para poder elaborar un discurso comunicativo coherente y eficaz. Este modelo es la lengua que produce el profesor en clase y la de los textos que utiliza.

4. MATERIALES Y RECURSOS PARA LA DOCENCIA

Organizar los contenidos curriculares que trabajaremos en el aula únicamente es posible cuando tenemos claramente establecidos los objetivos a alcanzar.

En el capítulo 2 se tratan los objetivos curriculares. Teniéndolos de referencia para cada destreza, el profesor debe saber qué es lo que se espera que el alumno haya aprendido al terminar el curso para completar con éxito el proceso de aprendizaje; para ello, el docente puede escoger el camino que considere más adecuado para alcanzar dichos objetivos mediante el material más apropiado para ello, asegurándose de que se cubren los contenidos establecidos.

Para un profesor de idiomas novel puede parecer sencillo escoger los materiales que usará en el aula, sobre todo si la docencia es de un idioma, como inglés o español, cuya tradición pedagógica y la universalización de su enseñanza como lengua extranjera ha generado multitud de publicaciones. Sin embargo la cantidad de materiales que se encuentran en el mercado puede crearle ciertas dudas sobre el libro o libros de texto que necesitarán sus alumnos para seguir el curso, puesto que no existe ninguno que se adecue universalmente a todos los grupos de alumnos, a sus necesidades y al currículo de la comunidad autónoma o de la institución para la que se trabaja; estas dudas no serán menores si se plantea qué tipo de material complementario necesitará para cada ocasión, dónde puede encontrar los recursos necesarios, cómo lo puede elaborar, etc. Por otra parte, como do-

centes sabemos que a los alumnos les gusta tener a mano un manual porque les da seguridad y pueden consultarlo en el momento en que lo necesitan, sea durante la clase o fuera del aula. Si tenemos material a nuestro alcance, ¿cuál es el problema? Sencillamente la cuestión es saber qué material es el mejor, cuál se ciñe a nuestras necesidades y tener el criterio suficiente para acertar en la elección.

El libro de texto no cubre completamente nuestro currículo y, por razones obvias, no puede responder a los currículos de idiomas de todas las comunidades. No hay un manual que se adapte a la perfección a nuestras necesidades como *programadores* del curso y, como consecuencia, el libro de texto no puede ser el conductor del curso sino al contrario; es decir, a partir de la programación del curso (elaborada –por supuesto– en un contexto determinado: institución, nivel, grupo, etc.) se nos plantea la necesidad de buscar el material que mejor cubra nuestros objetivos, o el que más se acerque a ellos. Tendremos en cuenta la necesidad de buscar materiales específicos y complementarios para cada momento del aprendizaje, que se ajusten a la perfección a los objetivos y a las necesidades de los alumnos, y suplan las carencias que el manual elegido puede presentar en momentos determinados.

4.1. La selección de un libro de texto

Desarrollar un buen criterio para elegir el material adecuado es muy importante. Para ello hay que tener en cuenta los siguientes aspectos, determinantes para dicha elección:

1. Planteamiento lingüístico
2. Organización del contenido
3. Textos
4. Actividades pedagógicas y actividades de evaluación
5. Tarea final
6. Número de unidades didácticas
7. Componente sociocultural
8. Modelo de lengua

1. PLANTEAMIENTO LINGÜÍSTICO

Tal como se explica detalladamente en el capítulo 2, la teoría de la lengua que se adopta determina la teoría del aprendizaje que subyace en nuestra docencia. Muy sucintamente repasamos las diferentes teorías de la lengua que podemos encontrar en el trasfondo de los libros de texto:

- *Gramatical*: los contenidos gramaticales hilvanan la unidad y pueden presentarse mediante un documento inicial que suele ir acompañado de un cuadro-resumen de la gramática utilizada y de actividades

de ejercitación, que pueden ser de transformación y de relacionar estructuras de vocabulario, etc.

- *Nocional y funcional*: los contenidos están organizados a partir de las funciones lingüísticas y de las nociones lingüísticas, que demandan la reflexión sobre las estructuras lingüísticas que se necesitan para expresar las nociones y las funciones previstas. Se presentan mediante actividades de observación de las formas lingüísticas en contexto y su reutilización. En ocasiones se presentan también actividades de transformación y de completar, en un contexto lingüístico determinado.
- *Comunicativa*: los contenidos se organizan con el objetivo de usar la lengua en contextos de comunicación, partiendo del principio de interacción, imprescindible en cualquier actividad que se plantee.

2. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

La organización del contenido y de las unidades didácticas debe ser clara porque cuanto menos esfuerzo suponga encontrar lo que el alumno está buscando en cada momento, más atractivo resultará el material. No es operativa una organización heteróclita o arbitraria que da la sensación al alumno –e incluso al profesor– que tras un titular atractivo se almacenan pequeñas unidades inconexas que pasando por todas las destrezas presentan contenidos cuyos objetivos didácticos son desconocidos para el alumno, de manera que él sabe que va completando actividades de lengua, pero sin saber qué hace exactamente ni para qué sirve una organización que carece de un hilo conductor o vertebrador. Es muy importante establecer metas a corto plazo y concienciar al alumno de cuáles son los objetivos planteados y cómo alcanzarlos.

La organización universalmente válida para todos los idiomas y niveles no existe, pero en los libros de texto disponibles en el mercado podemos encontrar diferentes tipos de organización que se ajusta a la lógica de la didáctica de la lengua desde el punto de vista comunicativo. Entre los más habituales se encuentran los siguientes, que en la mayoría de manuales aparecen combinados:

- *Organización por destrezas*: las unidades se organizan en bloques que corresponden a la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita, la gramática y el vocabulario, la fonética, los aspectos socioculturales, etc.
- *Organización funcional*: las unidades se organizan a partir de las funciones lingüísticas propias del nivel. Los objetivos de aprendizaje quedarán cubiertos con la puesta en marcha de los exponentes lingüísticos necesarios.
- *Organización por tareas*: las unidades tienen como objetivo la realización de una tarea final que corresponde al objetivo de la unidad.

Para poder llevarla a cabo, el alumno tiene que hacer diferentes actividades posibilitadoras. La consecución de los objetivos de dichas actividades lo capacitarán para la realización de la tarea final, y los contenidos gramaticales y funcionales estarán supeditados a la necesidad de uso que implique la realización de la tarea.

- *Organización temática*: las unidades tienen como hilo vertebrador un tema que vehicula el contenido. Podemos encontrar unidades temáticas que bajo un tema determinado se organizan por destrezas o por tareas.

3. TEXTOS

Es importante analizar el tipo de documentos que se utilizan; si son auténticos o elaborados expresamente para la actividad didáctica, las fuentes, la diversidad de su tipología y la presentación que de ellos se hace, tanto para las actividades de comprensión oral como escrita. Usar documentos auténticos acerca al alumno a situaciones reales, puesto que se trata de documentos que están al alcance de cualquier hablante. Sin embargo, hay que tener en cuenta a la hora de elegir textos reales que los temas que tratan pueden ser caducos y no siempre van a ser útiles. Si elegimos por ejemplo noticias o reportajes que tratan situaciones puntuales o cuestiones muy concretas, puede que muy poco tiempo después ya no nos sirvan porque hayan perdido interés o, sencillamente, estén fuera de lugar. Un texto que hable, por ejemplo, sobre las ventajas de usar un teléfono móvil o Internet, podía ser interesante hace un tiempo, pero no en la actualidad.

En los niveles iniciales, si se utilizan materiales pedagógicos para el aula, deben ser materiales que reproduzcan al máximo situaciones lingüísticas verosímiles, que intenten llevar la vida real al aula; en cualquier caso, es muy importante para el alumno trabajar con documentos significativos, que le sean útiles y que le trasladen durante su manipulación en las actividades del aula, a la realidad de la cultura de la lengua en cuestión; de esta manera la rentabilidad de la actividad es mucho mayor y, a la vez, el alumno siente que lo que está aprendiendo, útil y práctico, es realmente aprender a usar la lengua.

4. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Es importante saber cómo son las actividades que se plantean en el libro de texto, si son comunicativas o no y cuáles son sus objetivos, tema que trata el capítulo 4 detalladamente.

Analizar las actividades que se plantean para la evaluación y qué tipo de evaluación pretenden (autoevaluación, coevaluación, evaluación de aspectos concretos o global de la unidad) nos será de gran utilidad para conocer si se adaptan o no a los objetivos planteados. El capítulo 5, que trata la evaluación, permitirá al lector conocer todas las implicaciones de las acciones evaluativas.

5. TAREA FINAL

Si las unidades están organizadas por tareas, la tarea final debe recoger los contenidos significativos trabajados en la unidad; debe ser una actividad de uso de la lengua representativa de las que se llevan a cabo fuera del aula. Para realizarla, los aprendientes tienen que haber completado las tareas posibilitadoras como pasos previos. Estas tareas ayudan al alumno a llevar a cabo la tarea final y se conciben como fases preparatorias imprescindibles. Durante su realización, el aprendiente reajusta los objetivos a sus necesidades particulares y presta más atención a unos aspectos que a otros, supervisa su propia labor y la de sus compañeros y evalúa sus logros. Tras la realización de todas las tareas posibilitadoras el alumno habrá adquirido todas las capacidades que necesitará utilizar en la tarea final.

6. NÚMERO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta que las escuelas oficiales de idiomas ofrecen cursos de tipología y características muy distintas (intensivos, extensivos, presenciales, semipresenciales, etc.) podemos decir que no existe un número ideal de unidades didácticas; de hecho un mismo libro de texto puede usarse durante dos cursos y no es posible saber a priori cuántas unidades son necesarias, puesto que lo que hay que tener en cuenta es la duración del curso, para el cual se destine el material, y los objetivos marcados.

7. COMPONENTE SOCIOCULTURAL

El tratamiento que se hace del componente cultural en el libro que vamos a utilizar es importante en cuanto que el aprendizaje de una lengua es inseparable del aprendizaje de la cultura que dicha lengua representa. Así, por ejemplo, podríamos adquirir unos amplios conocimientos sobre la cultura japonesa, profundizar en ella y ser grandes expertos, sin aprender japonés; en cambio, no nos sería posible aprender la lengua nipona sin conocer la cultura de dicha lengua y del país donde se habla.

Tal como aparece en el cuadro 11 del capítulo 2, el Real Decreto 1629/2006 establece para los currículos de las escuelas oficiales de idiomas los contenidos socioculturales dentro de las competencias generales; así mismo, el desarrollo de la competencia comunicativa incluye la competencia sociolingüística. Ambos elementos son de vital importancia en el aprendizaje que nos ocupa.

8. MODELO DE LENGUA

El modelo de lengua que propone el libro de texto es básico porque, junto al profesor, será la referencia lingüística y cultural para los alumnos. Por ejemplo, hay manuales de Español lengua extranjera que basan su modelo lingüístico en el español que se habla en España, pero si las clases

de español lengua extranjera se imparten en otro país de habla hispana, los alumnos necesitarán un libro cuyos referentes lingüísticos y culturales sean más cercanos al país donde viven. O por ejemplo, hay que plantearse ¿qué modelo lingüístico es más adecuado para nuestros alumnos, el del inglés británico o el del inglés americano?

Los ocho aspectos que acabamos de mencionar deberían ser el criterio para elegir un material de calidad y adecuado a los objetivos del curso que, por supuesto, va mucho más allá de la estética de la presentación de dicho material. Saber si un libro nos interesa más que otro para nuestras clases es fundamental, dado que es uno de los instrumentos importantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo. Analizar el material desde diferentes puntos de vista nos ayudará a formarnos una idea aproximada de lo que en realidad nos ofrece y del planteamiento pedagógico sobre el cual fundamenta su estructura. Tener una buena pauta para elegir un libro de texto es crucial, aunque no se adapte a la perfección a lo que necesitamos. Saber buscar el material complementario más adecuado es poner la guinda al pastel, dado que, por supuesto, dar clase no es seguir a pies juntillas cada página del libro ni realizar todas y cada una de las actividades propuestas.

4.2. El papel de las nuevas tecnologías

La importancia de las nuevas tecnologías en nuestra vida cotidiana es obvia. Esta evidencia hace que Internet sea imprescindible en nuestra sociedad y muy importante en nuestro trabajo. En el aula de idiomas las nuevas tecnologías se convierten en una herramienta que abre muchas puertas. Aunque nos parezca irrelevante, por ejemplo, Internet acerca la lengua meta al alumno porque le permite el acceso a materiales auténticos de todo tipo; el uso de moodle, wiki, y correo electrónico permite al profesor un contacto personalizado con cada alumno y le ofrece la posibilidad de multiplicar las actividades pedagógicas de sus clases; las redes sociales pueden animar al alumno a usar con mucha frecuencia la lengua que estudia; los blogs, wikis, webquest, etc. pueden convertirse en espacios de colaboración en los que el proceso de aprendizaje se vea reforzado y, por supuesto, el acceso a cualquier tipo de material *on line* abre una infinidad de posibilidades tanto al profesor como al estudiante. Todo ello, debe estar sustentado en el trabajo del docente y en los objetivos y contenidos establecidos para el curso. Para Casamayor (2008) todas las modalidades formativas (presencial, a distancia, *on-line*) ponen en juego los mismos componentes (expertos, alumnos, contenidos, evaluación, etc.) y lo que los diferencia es la manera de gestionarlos. Con el uso de las TIC, y su enorme potencial, la formación *on-line* supera los escollos que se planteaban con la enseñanza a distancia (individualismo, aislamiento, falta de contextualización, poca fiabilidad de la evaluación formativa, etc.).

Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías tiene otras ventajas, como el aumento de la oferta pedagógica, la autonomía (tiempo y esfuerzo para el aprendiente), el coste económico, etc. Las plataformas virtuales, pues, se convierten en un vehículo ingente para los contenidos, con multitud de soportes (textual, audiovisual, digital, etc.) que facilitan la comunicación y la interacción entre los aprendientes y con el profesor.

4.3. El trabajo en el aula

Para hablar del trabajo en el aula es imprescindible tener presente lo que hasta ahora se ha tratado sobre la gestión, pero también lo que el capítulo 2 expone, especialmente en su apartado *¿Qué lengua enseñamos?*, sobre la concepción de la lengua y el enfoque que se plantea. Teniendo en cuenta todo ello, el aula de idiomas debe ser una réplica de la vida real en cuanto que enseñamos el uso de la lengua en contextos o escenarios “similares” a los que los alumnos encontrarán en situaciones reales fuera del aula. Partiendo de este planteamiento, los textos que utilizamos en clase deben ser tan reales como sea posible, aunque nos veamos obligados en alguna ocasión a adaptarlos, bien sea por la longitud o por la dificultad del vocabulario; del mismo modo ocurre con las actividades, que son catalizadores de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y que pretenden acercar al alumno el uso de la lengua reproduciendo situaciones comunicativas verosímiles.

La enseñanza de una lengua lleva consigo el uso de la propia lengua como medio para el aprendizaje y como finalidad misma, hecho que inherentemente provoca que traslademos al aula multitud de situaciones comunicativas, o que aprovechemos cualquier situación comunicativa vivida por los alumnos fuera del aula para trabajar alguna cuestión. Por otra parte, aprender algo nuevo conlleva cometer errores y faltas, y el aprendizaje de una lengua no es una excepción. Con el término *error* nos referimos a la desviación en la producción oral o escrita de los aprendientes con respecto a los rasgos propios de la lengua meta. Corder en su ya famoso artículo *The significance of learners' errors* distingue entre el concepto de error y el de falta o equivocación. Según él, el *error* es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta, mientras que reserva los términos *falta* o *equivocación* para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos.

Cometer errores ayuda a mejorar lo que se está aprendiendo, y la interlengua –sistema lingüístico que el estudiante crea en cada estadio de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje– afianza la seguridad del aprendiente durante el proceso, puesto que supone estar en constante aproximación a la lengua meta.

Desde el punto de vista didáctico es necesario plantearse algunas preguntas al respecto:

- ¿En qué momento debo corregir los errores?
- ¿Debo corregirlos todos? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- ¿Cómo ayudo más al alumno?
- ¿Sabe el alumno por qué y para qué corrijo sus errores?
- ¿Qué conciencia tiene el alumno de los errores que comete?
- ¿Qué puede hacer el alumno?
- ¿Cómo trabajo las estrategias de corrección y autocorrección?

La finalidad última del aprendizaje es el uso efectivo de la lengua, tal como se ha explicado con anterioridad. Preferimos que el aprendiz se exprese eficazmente aunque no con total corrección, a que opte por no usar la lengua por miedo a hacerlo mal, por eso, la fluidez adquiere una importancia relevante y, en la realización de algunas actividades, la corrección de los errores pasa a un segundo plano; no es que, no tenga importancia, sino que prevalece el objetivo comunicativo a la corrección gramatical. Los errores se consideran parte del proceso de aprendizaje que se deben superar para evitar su fosilización, pero lo que importa en primera instancia es la capacidad de entender y de hacerse entender, de manera que se reivindica la importancia de las habilidades receptivas y productivas en igualdad de condiciones. Vázquez (1991) y (1998) insiste en el hecho de que los errores no se pueden evitar porque pertenecen al proceso de aprendizaje, pero sí se puede reducir el número de errores comunes y frecuentes focalizando sobre ellos. Para ello, el aprendiente necesita estar familiarizado con su producción oral y escrita, tomar conciencia de ella y ser capaz de autocorregirse.

Dicha autocorrección únicamente es posible si ha habido un trabajo disciplinado y continuado con el apoyo del profesor y con la ayuda de los instrumentos necesarios, como hojas de control, listas, fichas de catalogación de errores, etc. Para Vázquez, adoptar una actitud positiva y tolerante frente a los errores es fomentar la convicción de que la lengua que se aprende en el aula sirve para comunicarse, y motivar su aprendizaje. Es decir, a través de la manera de corregir los errores, el profesor debe dejar clara su actitud positiva hacia los errores, puesto que de ellos también se aprende.

La corrección será inmediata o no dependiendo del tipo de actividad (oral o escrita, individual, en pareja o en grupo, etc.), pero siempre debe estar centrada en una cuestión concreta, es decir, no podemos corregir todos los errores a la vez. De hecho el tipo de corrección será diferente según la situación en que nos encontremos, por ejemplo si un alumno está hablando con su compañero, no interrumpiremos la interacción para reformular un error fonético que no impide la comprensión, porque el objetivo es que en ese momento el compañero pueda contestarle. Sin embargo, si por ejemplo, preguntamos a un alumno y nos contesta cometiendo un error, podemos repetir su intervención sin el error, o podemos pedir que repita su intervención para que él se dé cuenta del error y rectifique. El tratamiento del error estará en función de su gravedad, es decir, según el grado de importancia que se le otorgue en la medida en que afecte al mensaje y cause

problemas de comunicación, o entorpezca el discurso, o no, desde el punto de vista gramatical.

Se aconseja al lector consultar la bibliografía específica referida al tratamiento del error para profundizar sobre este amplio e interesante aspecto de la docencia.

El trabajo en el aula debe incluir necesariamente la evaluación como parte del trabajo diario. Dada la importancia que tiene el aspecto evaluativo en la docencia, el capítulo 5 se dedica únicamente a este tema y el lector encontrará información detallada sobre diferentes tipos de evaluación.

De todos modos avanzamos ahora que tenemos que prever el tipo de evaluación que utilizaremos en cada momento, dependiendo de los objetivos y de la actividad. Para ser pedagógicamente coherentes, los profesores deberíamos poder responder las siguientes preguntas cuando, una vez elegidos los documentos de trabajo adecuados, nos disponemos a programar las actividades que necesitamos:

- ¿Cómo explicaré a los alumnos el objetivo de esta actividad?
- ¿Cómo introduciré la actividad?
- ¿Cómo paso de una actividad a otra?
- ¿Cómo planteo la evaluación?
- ¿Qué tipo de retroalimentación les daré?
- ¿Necesito criterios de evaluación? ¿Cuáles?
- ¿Cómo es mejor recoger los resultados de los alumnos?
- ¿Qué importancia tendrán en la evaluación continua y formativa?

Las respuestas a esta reflexión quizás en este punto queden sólo parcialmente desveladas, pero tras la lectura de los capítulos 4 y 5, el lector podrá tener una respuesta más completa, puesto que se habrá tratado ya la secuencia didáctica y la evaluación, que le darán una visión panorámica de lo que implica cada una de estas cuestiones.

5. ACTIVIDADES

Actividad 1. Piense en un buen profesor de su adolescencia o de sus años en la universidad. ¿Cómo gestionaba sus clases? ¿Cómo trataba la vertiente organizativa, la vertiente didáctica y la vertiente afectiva que se describen en el capítulo? ¿Cuál era su actitud? ¿Por qué lo considera un buen profesor?

Actividad 2. A continuación le planteamos algunas situaciones que pueden darse en el aula. ¿Cómo reaccionaría? ¿Qué decisión tomaría en cada caso?

- A. Un alumno oficial presencial, que asiste con regularidad a clase, le comunica que le es imposible hacer una prueba de final de trimestre y le plantea la posibilidad de hacer el examen otro día, o incluso la posibilidad de hacerlo en casa.
- B. Un grupo de alumnos llega sistemáticamente tarde después de la pausa de clase. Pasados diez minutos no han vuelto al aula y la actividad planificada para ese momento es una actividad de comprensión oral.
- C. Pide a un alumno que participe en una actividad que implica a todo el grupo levantarse del asiento y moverse por el aula, pero sistemáticamente se niega.
- D. Preguntan en clase qué significa evaluación continua y en qué consiste.

Actividad 3. Consulte el apartado que el capítulo 4 del MCER dedica a los textos y piense qué tipo de textos escritos u orales buscaría para elaborar una actividad de comprensión de detalle y una actividad de comprensión global.

Actividad 4. Escoja un nivel del MCER. Teniendo como referencia los objetivos marcados para ese nivel, compare varios libros de texto de un mismo idioma a partir de estos aspectos: planteamiento lingüístico, organización del contenido, textos, actividades, tarea final, número de unidades, componente cultural y modelo de lengua. ¿Cuál de ellos le parece más adecuado para dicho curso? ¿Por qué?

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Casamayor, G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico. En S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: MEC.
- Figueras Casanovas, N. (2003). L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: lliçons de la recerca i implicacions per a la docència. En *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 28. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gros, A. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: ICE-UB.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.

- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujolà, J.T y González, M.V. (2008). *El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor*. En Marcoele, www.marcoele.com.
- Richards, J. y Lockhart, C.(2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Van Lier, L.(1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow, Essex: Longman.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*. Frankfurt a /Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- V.V A.A. (2005). *Así me gusta 1, curso de español*. Madrid: En Clave ELE.
- V.V A.A (2007). *Entendre('s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

4

LA SECUENCIA DIDÁCTICA: CONCRECIÓN Y PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE

El capítulo 2 aborda el tema del currículo y la programación, y a partir de lo que en él se explica concretamos en este capítulo la planificación de una clase y la secuencia didáctica. Planificar una clase representa poner en práctica los principios teóricos sobre los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de acercar los conceptos didácticos más abstractos al alumno y llevar a cabo los planteamientos de la programación del curso, es decir, la primera concreción del currículo (ver cuadro 14) en el trabajo del día a día en el aula.

Como hemos visto en el capítulo 3, esta parte de la tarea docente no se puede desvincular de la gestión del aula y, por supuesto, está estrechamente ligada a lo que se explica en el capítulo 2 sobre el currículo y a la programación.

El lector podrá apreciar que en este capítulo se sigue la misma dinámica que en el anterior y se proponen actividades prácticas y propuestas de reflexión que lo acercarán a la realidad de una clase de idiomas.

1. ENFOQUE COMUNICATIVO Y ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

Tal como hemos visto en el capítulo 2, el enfoque comunicativo focaliza su atención en la comunicación y en el hecho de aprender comunicándose. La comunicación se da cuando existe un vacío de información; cuando los interlocutores no tienen la misma información y necesitan interactuar, la necesidad de interacción hace que la comunicación sea significativa.

Una actividad comunicativa es la representación de un proceso de comunicación en la vida real y no únicamente un contexto lingüístico *per se*. En el aula esto se materializa mediante actividades que tienen como función

la presentación, el aprendizaje y la consolidación de contenidos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, socioculturales, etc. que impliquen el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas. Para avanzar en la competencia comunicativa es necesaria una aportación sustancial de input contextualizado e inteligible y la participación activa en la interacción comunicativa. Esto significa que el aprendiente puede ir desarrollando su competencia comunicativa cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia. El input es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo. Krashen, en los años 80, desarrolló la teoría del input comprensible. Lo definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otra lengua» y elaboró la fórmula "i+1" para referirse al *input* comprensible ("i") que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores ("+ 1") al nivel actual del aprendiente.

Con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, las actividades pedagógicas se plantean de manera que en ellas se haga un uso real de la lengua y de modo que incluyan necesariamente comunicación. Se trata de identificar situaciones de comunicación que el alumno puede encontrar en su vida cotidiana y adaptarlas para que sean tareas pedagógicas o de "ensayo" de la vida real.

Las actividades comunicativas de carácter pedagógico (a diferencia de los ejercicios que se centran en la práctica descontextualizada de aspectos formales o funcionales) implican, por un lado, el uso de diferentes elementos lingüísticos, socioculturales y estratégicos y, por otro, la activación de diferentes habilidades lingüísticas. El profesor debe planificar una serie de pasos previos que posibiliten la realización de las actividades. Veamos, como ejemplo, una actividad.

1) Completa con la forma verbal adecuada:

- ¿Has ido a comprar el pan?
- No, no _____ a comprar el pan. (*IR*)

¿Qué sucede en esta actividad? El alumno tiene que elegir la forma verbal adecuada del verbo *IR* para rellenar el hueco del minidiálogo y podremos comprobar si el alumno la conoce, pero ¿es esta una situación de comunicación real? ¿Se trata de una actividad comunicativa? Esta situación reproduce un diálogo gramaticalmente posible y correcto, pero está muy lejos de reproducir la situación comunicativa que se pretende ya que las respuestas a la pregunta podrían ser muy diferentes a la que se propone. Un hablante nativo podría responder, por ejemplo:

- No, todavía no.
- No, no he podido.

— *Uy, no me he acordado.*

— *No. Ahora voy.*

Si bien la respuesta del diálogo es correcta gramaticalmente, tiene unas connotaciones comunicativas muy concretas que la alejan de ser una respuesta habitual; es decir, esta respuesta implica el uso de un tono concreto, que matiza el significado del acto de habla en cuestión y enfatiza su aspecto negativo, por ejemplo: el interlocutor está harto porque se trata de una pregunta que le han formulado insistentemente y muestra enfado, quizás con él mismo, porque no ha hecho lo que debía, quizás con su interlocutor por recordarle que debe hacer algo que no le apetece, etc.

Es posible que el primer interlocutor sepa que no ha ido a comprar el pan y con la pregunta provoca una situación tensa, que causa una respuesta que reproduce la pregunta:

— *No, no he ido a comprar el pan.*

Si el alumno aprende a producir enunciados de este tipo puede tener serios problemas con hablantes nativos, que interpretarán su respuesta en el sentido que acabamos de describir.

Aparentemente esta actividad podría parecer comunicativa porque se presenta en un minidiálogo, pero lo que hace el alumno no deja de ser un mero reconocimiento de la forma verbal adecuada para un contexto que, en realidad, no reproduce una situación comunicativa habitual. Se trata únicamente de ejercitar la morfología verbal a través de un ejercicio de repetición de formas lingüísticas. El resultado que obtenemos sería el mismo si la actividad se planteara sin contexto alguno. Veamos el siguiente ejemplo.

2) Completa con la forma adecuada la serie siguiente:

Yo he ido a comprar

Tú _____

Él ha ido a comprar

En este segundo caso, reconocer que se trata de una actividad no comunicativa es muy sencillo, pero pensemos que en el fondo el alumno hace lo mismo tanto en la propuesta 1 como en la 2 y los mecanismos que tiene que poner en funcionamiento son exactamente idénticos.

Se puede plantear una actividad comunicativa de múltiples formas, según el objetivo, el momento de la unidad en que se sitúe y según la complejidad de los mecanismos lingüísticos que se necesiten activar, pero siempre tienen que presentarse en contextos de comunicación significativos para el alumno, que es un adulto que piensa y que tiene un bagaje cultural personal. Recordemos lo tratado en el capítulo 3 sobre el papel del alumno en el aprendizaje.

A modo de ejemplo, proponemos un par de actividades que sí pueden considerarse comunicativas, de carácter pedagógico.

1. Pregunta a tu compañero qué ha hecho esta mañana antes de venir a clase y luego explícaselo.

2. Marta y Rita han escrito una página de su diario. Lee el texto A y explica a tu compañero lo que ha escrito Marta. Tu compañero te explicará lo que ha leído en el diario de Rita, el texto B.

A

Hoy he comido con mi amiga Rita. Hemos ido a un buen restaurante y después hemos paseado por el Paseo Marítimo. Ha sido un paseo precioso. Nos hemos sentado en la terraza de un bar, frente al mar y hemos hablado de nuestra infancia. Ha sido divertido hasta que Rita se ha puesto muy nerviosa porque hemos visto a su novio con otra chica. ¡Ha sido horrible!

Marta

B

Hoy he comido con mi amiga Marta, pero antes de comer hemos tomado una cerveza en el Paseo Marítimo. Ha sido muy divertido porque hemos hablado de nuestra infancia. De repente, me he puesto a llorar porque ha pasado Luis, mi novio, con otra chica. Se han besado y... ¡Ha sido horrible!

Rita

¿Son iguales las dos historias?

Entre los dos podéis reconstruir la historia completa

Llegados a este punto es necesario recordar al lector la importancia de revisar el capítulo 2, que trata sobre el concepto de competencia lingüística comunicativa y el enfoque orientado a la acción que presenta el MCER (2003:27). Dicho enfoque tiene como objetivo desarrollar la competencia comu-

nicativa del alumno, es decir, capacitar al alumno para utilizar eficaz y adecuadamente la lengua en cada situación comunicativa; con este planteamiento, la gramática debe dejar de ser el eje vertebrador de la programación y los contenidos gramaticales quedan supeditados a la necesidad de uso que se plantee.

2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Según el *Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera* del Instituto Cervantes⁵, una secuencia didáctica es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí, que pretende enseñar un conjunto de contenidos. Dicha secuencia puede estar constituida por una tarea, por una lección o unidad didáctica o por parte de ella.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL AULA

Sin perder de vista el objetivo último de capacitar al alumno para usar eficazmente la lengua, podemos organizar las secuencias didácticas en sesiones de más o menos duración –teniendo en cuenta el enfoque por tareas y la autonomía del alumno– siguiendo distintos modelos de organización que se han difundido en los últimos años: desde el más tradicional (P P P), el que presenta McCarthy (I I I) o el propuesto por Van Lier (A A A).

Los tres pueden resultar útiles aunque cada uno de ellos centra su atención en un aspecto diferente; de hecho, la combinación de ellos es el modelo que plantean muchos libros de texto de los que hoy están en el mercado.

1. P P P: PRESENTAR, PRACTICAR Y PRODUCIR

Este es el modelo más tradicional, de los años 50. Finocchiaro (1964) y Rivers difundieron este enfoque que parte de la premisa de que la lengua se aprende usándola y plantean llevarlo a cabo mediante la secuenciación de actividades en tres fases que responden a: *presentar, practicar y producir*, las tres P, según se trate de presentar e introducir contenidos, practicar el uso de los mismos de manera controlada o usarlos con autonomía.

a) Actividades de presentación

Son actividades que sirven para presentar los contenidos que se trabajarán en la unidad. Existe una producción lingüística muy limitada por parte del alumno y las gestiona únicamente el profesor; son necesarias para que el alumno sepa qué va hacer. Pueden ser:

- De calentamiento: actividades breves que crean un vacío de información y sirven para introducir y contextualizar lo que se va a aprender.
- De presentación de modelos: actividades que presentan al alumno modelos de lengua sobre los contenidos a trabajar.

⁵ Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

b) Actividades de práctica

Son actividades que ayudan al alumno a afianzar y mecanizar lo que se está aprendiendo y le dan seguridad para usarlo y para superar la barrera psicológica que siempre plantea el uso de la lengua meta, en especial de contenidos nuevos. Suelen focalizar aspectos puntuales y pueden ser de varios tipos:

- De práctica controlada: actividades de respuesta unívoca.
- De práctica contextualizada: actividades en las que el alumno tiene que elegir una opción en función de la situación comunicativa; de respuesta limitada, pero no única.

c) Actividades de producción

En esta tercera fase las actividades pueden ser:

- De práctica abierta: actividades en las que la importancia radica en la aportación del alumno. Tienen tantas respuestas como estudiantes porque se les propone que utilicen sus estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua para elaborar la respuesta.
- Actividades de desarrollo de estrategias: actividades que le proporcionan al alumno la posibilidad de aprender a desenvolverse con la interacción y la habilidad de mantener una conversación con eficacia comunicativa.

2) III: INPUT, INTERACCIÓN E INDUCCIÓN

1. Desconocimiento	INPUT
2. Elicitación	
3. Focalización	INTERACCIÓN
4. Comprensión-Reflexión	
5. Práctica	INDUCCIÓN
6. Uso	

Cuadro 17. Esquema de las tres I

Esta propuesta, presentada por McCarthy (1998), focaliza la atención en el alto grado de concienciación que el alumno desarrolla en el aprendizaje y el uso de la lengua. Este modelo tiene en cuenta las características estructurales, interactivas y genéricas de la lengua, a partir de muestras de situaciones auténticas, que se discuten entre alumnos y profesores sobre la lengua observada, para llegar a la fase en la que se sacan conclusiones sobre cómo la lengua meta estructura el discurso, y cómo utiliza el léxico y la gramática para transmitir el significado.

En este modelo de las *tres I* (Input, Interacción e Inducción), las unidades didácticas se organizan de acuerdo con el siguiente orden:

a) *Input*

Primera fase que empieza exponiendo al alumno al input apropiado de lengua oral o escrita, que le facilita la información necesaria para que pueda elaborar una hipótesis sobre el contenido que se trabajará en la secuencia.

b) *Interacción*

En esta segunda fase se llevarán a cabo actividades de descubrimiento y de práctica significativa mediante la interacción comunicativa.

c) *Inducción*

Fase en que la inducción de reglas ayudarán al alumno a consolidar lo aprendido. De esta manera iremos de lo particular a lo general porque la inducción disparará los mecanismos necesarios para el aprendizaje, si la interacción se da en buena sintonía con el input recibido.

Durante el proceso de aprendizaje de una secuencia didáctica, siguiendo el enfoque de *las tres I*, los alumnos no conocen los elementos lingüísticos que van a aprender. En un primer paso y a modo de introducción oyen o leen algo relacionado con lo que se estudiará, de manera que descubrirán un vacío de información. Se pondrá en evidencia y se revelará qué se necesita aprender para continuar con la secuencia. Dicho vacío únicamente se podrá ir eliminando con la progresión de las actividades, que le brindarán la oportunidad de advertir los nuevos contenidos, entenderlos, reflexionar y activarlos para su uso.

3) A A A: AWARENESS, AUTONOMY, AUTHENTICITY (CONCIENCIA, AUTONOMÍA, AUTENTICIDAD)

Van Lier (1996), autor que ha investigado los procesos de aprendizaje del alumno adulto y propugna el enfoque de las *tres A*, plantea un modelo de aprendizaje que lleva al alumno a la autonomía. Las *tres A* (*Awareness, Autonomy, Authenticity*) corresponden a tres conceptos que están íntimamente relacionados: la concienciación por parte del alumno de lo que está aprendiendo y de lo que significa aprenderlo; la autonomía, que incluye la responsabilidad del aprendiente y la apropiación del proceso de aprendizaje, y la autenticidad que se refiere al hecho de que el alumno y las situaciones de aprendizaje se integren de manera significativa.

El alumno desarrolla la capacidad de organizar su proceso de aprendizaje y se convierte en autónomo de manera intencionada, consciente y explícitamente, hecho que implica la responsabilidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, de identificar sus necesidades y de colaborar con el profesor durante el proceso.

Tal como apuntábamos en el capítulo 3, el aprendiente deja de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el protagonista y gestor del propio de aprendizaje.

Este modelo de organización lleva el análisis del discurso al aula desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua. Se trata de trabajar de forma significativa y contextualizada usando el corpus de la lengua oral que se determine.

3. EL PLAN DE CLASE

La planificación de clases es el proceso de organización de una secuencia de actividades previstas para un periodo de tiempo determinado (una sesión de 1 hora, dos sesiones de 90 minutos, etc.) de acuerdo con los objetivos que se pretende alcanzar. Mediante dicha planificación estamos concretando aún más la planificación del currículo; partimos de lo abstracto para llegar a lo más concreto; del currículo establecido a las actividades del aula. En otras palabras, nos movemos, del marco normativo que determina los principios pedagógicos, la metodología, los objetivos de aprendizaje y los contenidos, a los elementos concretos que se materializan en el aula.

Para ir del currículo al plan de clase, recorreremos un camino de concreción que pasará por la programación del curso, tal como se explica en el capítulo 2 (ver cuadro 14). Dicha concreción del plan de clase tiene que funcionar también en un sentido inverso, es decir, si vamos desde el plan de clase hasta el currículo, podremos comprobar que cada actividad de la secuencia que planteamos responde a los elementos que se plasman en la programación del curso y –a su vez– al currículo de la institución.

La concreción parcial de cada una de las clases, cada plan de clase, corresponderá a una sesión que desde el punto de vista del enfoque comunicativo tiene que incluir imprescindiblemente:

1. Objetivos de aprendizaje
2. Contenidos lingüísticos
3. Evaluación
4. Temporización
5. Estrategias
6. Interacción

1. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Expresados en términos de aquello que tienen que ser capaces de hacer los alumnos al terminar la sesión.

2. CONTENIDOS

Los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos son los siguientes:

- Destrezas lingüísticas que se trabajarán en la sesión.

- Tipo de actividades.
- Dinámicas de trabajo y tipos de interacción.
- Funciones lingüísticas.
- Estructuras gramaticales, vocabulario, etc.
- Tipos de textos.
- Elementos discursivos, aspectos sociolingüísticos, socioculturales, etc.

3. EVALUACIÓN

La evaluación está prevista para cada momento de la secuencia didáctica.

4. TEMPORIZACIÓN

La temporización es necesaria para organizar en un espacio de tiempo concreto las diferentes actividades, cronológicamente ordenadas según sus características y su funcionalidad.

5. ESTRATEGIAS

Se trata de prever las estrategias que necesitarán los alumnos para poder llevar a cabo las actividades didácticas.

6. INTERACCIÓN

Se espera de los alumnos en cada actividad.

Para planificar una clase eficazmente es recomendable tener el plan de clase escrito y tomar notas de las posibles modificaciones que necesitará, en función de los resultados conseguidos en la marcha de la clase. Hacerlo de esta manera ayuda al profesor a ser más consciente del tiempo que dedica a trabajar cada una de las habilidades, a compensar las carencias, a reparar lo que no haya funcionado y, por tanto, a mejorar su docencia.

Secuenciación de contenidos y concreción de actividades

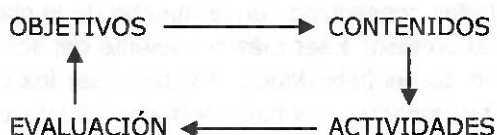
Para conseguir una buena organización de contenidos habrá que tener en cuenta el orden en el que se realizan las actividades y la progresión lógica que nos llevará al objetivo final de la secuencia. Esta ordenación estará planteada en función de los objetivos establecidos y de los contenidos, que determinarán la elección de cada actividad en cada momento, y el grado de dificultad de cada una de ellas —y el esfuerzo que suponen para los aprendientes—, de manera que la gradación sea de menor a mayor dificultad.

A esto hay que añadir la rentabilidad comunicativa, es decir, qué interesa más enseñar según la frecuencia de uso en la comunicación y qué podemos aplazar para más adelante. Todo ello afectará a la selección de los contenidos y al tipo de actividades que elegiremos. Por ejemplo, se enseñará *dar información personal* y *presentarse* antes que *expresar acuerdo o desacuerdo*.

Durante el proceso de secuenciación de contenidos y temporización de actividades es imprescindible, entre otras cosas, planificar el tiempo que necesitan los estudiantes para realizar las tareas que les planteamos; si bien el ritmo de trabajo es diferente en cada grupo de estudiantes, incluso en cada alumno, por razones distintas, el profesor tiene que ser capaz de programar la clase pensando el tiempo que necesitarán los alumnos en cada momento. Equilibrar el tiempo de cada parte de la unidad no es tarea fácil, pero teniendo en cuenta el objetivo de cada actividad, el grado de dificultad, la importancia de cada una de ellas dentro de la secuencia, y la interacción y el tipo de producción lingüística que se espera del alumno, temporizar cada actividad o cada bloque de actividades se hace imprescindible, aunque se haga de una manera aproximada, teniendo en cuenta que puede y debe sufrir variaciones según el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores, programar es tomar decisiones; por una parte, hay que decidir la selección y la gradación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje –que, por supuesto, tienen que responder a las necesidades detectadas– y por otra parte, hay que decidir las actividades, la evaluación y la gestión del aula de cada momento.

Naturalmente, todo ello significa que, para empezar a trabajar en la secuenciación, tendremos que plantearnos los objetivos, que determinarán los contenidos sobre los cuales elegiremos las actividades didácticas y, a partir de las mismas, plantearemos la evaluación más adecuada para comprobar si se han cumplido los objetivos que nos hemos marcado, tal como explica Nunan (1996).



Cuadro 18. Elementos en la programación de una secuencia

Tener un buen criterio para seleccionar y temporizar correctamente las actividades es una habilidad que se desarrolla con la experiencia y que preocupa mucho a los profesores. Se trata de uno de los aspectos cruciales para poder programar coherentemente las clases y está estrechamente relacionado con el conocimiento de los objetivos y los contenidos marcados por la programación del curso.

Antes de empezar a seleccionar las actividades debemos plantearnos unas premisas ineludibles sobre las mismas:

1. Significación e interés para el alumno.
2. Claridad de objetivos.
3. Complejidad.
4. Recursos.

5. Producción del alumno.
6. Temporización.

1. SIGNIFICACIÓN E INTERÉS PARA EL ALUMNO

Las actividades tienen que ser significativas y motivadoras.

2. CLARIDAD DE OBJETIVOS

Deben tener un objetivo claro para el profesor y para el alumno.

3. COMPLEJIDAD

La complejidad en la realización de una actividad radica en la superación de distintas etapas para conseguir el objetivo establecido. En cambio, no puede ser compleja por lo que se refiere a:

- *El contexto*: conocimiento del mundo, de la situación comunicativa y de los contenidos socioculturales imprescindibles para la actividad.
- *Las instrucciones o consignas*: el alumno tiene que saber claramente qué se espera que haga y qué se le pide.
- *El procedimiento*: el alumno tiene que entender fácilmente qué tipo de mecánica de realización se le exige.
- *La información* que el alumno necesita procesar para su realización.
- *Las exigencias cognitivas* que se plantean y los conocimientos lingüísticos que se necesitarán activar.

4. RECURSOS

Los recursos que están al alcance del alumno para llevar a cabo la actividad: conocimientos previos y posibles ayudas.

5. PRODUCCIÓN DEL ALUMNO

La producción que se espera del alumno (función lingüística, estructuras, interacción, grado de corrección y adecuación, etc.).

6. TEMPORIZACIÓN

El tiempo que se necesita para poder realizar la actividad.

Por otra parte, es muy importante saber qué elementos didácticos subyacen en cada actividad de las que realizamos en el aula; es decir, analizar las actividades que planteamos es básico para poder elegir las adecuadas. Los alumnos deben saber con qué objetivo les pedimos que realicen una actividad y no otra, para qué sirve lo que están haciendo y por qué lo hacen de una determinada manera, y el profesor necesita analizar las actividades que usará en su plan de clase puesto que son el eje vertebrador del proceso

de enseñanza-aprendizaje, el catalizador de los objetivos y de los contenidos y, en definitiva, del enfoque comunicativo en el aula.

Los **parámetros** imprescindibles de dicho análisis son los siguientes:

- a) **Objetivo:** es el propósito para el que se realiza la actividad. En otras palabras, contestaría a la pregunta *¿para qué?* Se expresa siempre en infinitivo porque se suele definir en términos de categoría de conducta y se trata de la finalidad de uso de una unidad lingüística concreta. Algunos ejemplos de objetivos: contar anécdotas personales, entender anuncios breves, reconocer una advertencia o dar un consejo, etc.
- b) **Contenidos lingüísticos:** componentes del corpus lingüístico que deben utilizarse para realizar las actividades y alcanzar los objetivos de aprendizaje. Pueden ser pragmáticos, textuales, estratégicos, socioculturales gramaticales, etc. y se refieren al *qué*.
- c) **Interacción:** actividad comunicativa en la que participan dos o más interlocutores que se influyen mutuamente. Durante la interacción los aprendientes asumen el papel de hablante y oyente con la intención de construir una conversación mediante la cooperación y la negociación de significados. Cualquier conversación cotidiana, una reunión de trabajo, un intercambio de saludos, etc. son interacciones. En la clase de lengua, una actividad de interacción se puede dar en parejas (alumno-alumno), en pequeños grupos de alumnos, entre el profesor y el alumno, entre el profesor y el grupo-clase o entre todos los alumnos.
- d) **Destrezas:** el uso de la lengua se activa oralmente o por escrito y desempeñando un papel dentro de la situación comunicativa; cada una de las formas en que se activa la lengua es una destreza lingüística. Así, se clasifican en productivas y receptoras según si se refieren a la expresión o a la comprensión respectivamente. Las actividades pedagógicas pueden combinar el trabajo de varias destrezas, pero generalmente suele predominar una de ellas.
- e) **Recursos:** conjunto de elementos disponibles para resolver la actividad (libro, material fotocopiado, Internet, etc.).
- f) **Tiempo:** previsión temporal que necesitarán los aprendientes para llevar a cabo la actividad.
- g) **Feedback o retroalimentación:** mecanismo previsto mediante el cual el aprendiente puede conocer cómo ha funcionado la actividad, si se ha alcanzado el objetivo o si es necesario mejorar algún aspecto para que funcione. La retroalimentación puede afectar tanto al contenido de la actividad como al procedimiento y puede llevarse a cabo de muchas maneras, dependiendo del tipo de actividad; por ejemplo, desde la comprobación de la comprensión de detalle de un texto hasta la opinión-valoración de la producción de otro u otros aprendientes, o la valoración que el profesor hace sobre la producción de cada alumno.

4. ACTIVIDADES

Actividad 1: Rellene la parrilla de los diferentes tipos de actividades, según sean actividades de presentación, de práctica o de producción.

1. Actividad A/B (completar la información con la de otro estudiante).
2. Visionar un fragmento breve de un vídeo.
3. Role-play.
4. Escribir una carta.
5. Responder preguntas cerradas sobre el contenido de un texto.
6. Identificar el significado de unas imágenes.
7. Escuchar una breve contextualización del texto que se va a leer.
8. Responder preguntas sobre un vídeo.
9. Explicar al compañero el contenido de un texto.

ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN	ACTIVIDADES DE PRÁCTICA	ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

Actividad 2: A continuación le presentamos tres actividades. ¿Son actividades de presentación, de práctica o de producción? ¿Por qué?

Nº 1

6 MOMENTOS ESPECIALES

Pida a sus estudiantes que abran el libro por la página 49 y pregunteles qué reflejan las caras de las personas de la foto. Anote en la pizarra las respuestas que obtenga y, a continuación, pregunteles: ¿Dónde están? ¿Qué creéis que están mirando? La respuesta más probable es que están en una feria mirando una de las atracciones.

Termine haciendo mención al título de la unidad e informe a sus estudiantes de los contenidos de esta, así como de la tarea final: van a contar anécdotas personales.



Nº 2

9. EL MISTERIO DE SARA P.



A. Hace unos días, Sara P. fue a pasar un fin de semana en la casa de campo de sus padres. Escucha la audición y toma notas de lo que pasa.

Aula 3, unidad 6. Editorial Difusión

Nº3

8. TITULARES DE PERIÓDICO

En parejas, tenéis que tirar dos veces un dado o elegir dos números del 1 al 6. Cada número es una parte del titular de una noticia. Luego, tenéis que escribirla.

1. Detienen por robo en una joyería a
2. Pagan 1 000 euros por comer con
3. Llegan a la base espacial
4. Vuelven a las pantallas
5. Cae al río Ebro
6. Un perro muere a



1. un agricultor que duerme la siesta
2. el presidente del Gobierno español
3. Batman
4. la princesa Tania de Farsundia
5. un joven dentro de su coche
6. el primer astronauta español

Aula 3, unidad 6. Editorial Difusión

Actividad 3: Busque una actividad de comprensión escrita de un libro de texto del idioma de su especialidad y analícela teniendo en cuenta:

1. Significación e interés para el alumno.
2. Claridad de objetivos.
3. Complejidad.
4. Recursos.
5. Tipo de comprensión que debe realizar el alumno.
6. Temporización.

Actividad 4: Analice esta actividad y rellene la parrilla con los datos que faltan.

Objetivos	Contenidos lingüísticos	Tipo de interacción	Destrezas	Recursos	Tiempo previsto	Retro-alimentación
Expresar deseos			Expresión oral			

5. SI FUERA...

A. Piensa en un personaje famoso e imagina un final para estas frases.

- Si fuera un animal, sería...
- Si fuera una flor, sería...
- Si fuera un país, sería...
- Si fuera un objeto, sería...
- Si fuera una música, sería...
- Si fuera un libro, sería...
- Si fuera una película, sería...

B. Ahora, tus compañeros te van a hacer preguntas para descubrir de quién se trata.

- Si fuera un animal, ¿qué animal sería?
- Un tigre.



Aula 4, unidad 8. Editorial Difusión

Actividad 5: Le presentamos a continuación una actividad de comprensión escrita. ¿Cómo se podría introducir la actividad en clase? Recuerde que previamente tendrá que tener en cuenta el objetivo de la actividad, el momento de la secuencia didáctica en que la llevaremos a cabo, qué tipo de contenidos trabaja, etc.

9. BREVE HISTORIA DEL CINE ESPAÑOL

A. Lee esta breve historia del cine español y elige uno de los títulos de la derecha para cada párrafo.

El primer cinematógrafo llegó a España en 1896. Durante los años 10 Barcelona fue el centro de la producción cinematográfica. Sin embargo, a partir de los años 20, la industria se trasladó a Madrid. En esta década se rodaron clásicos como *La señora de la Alhambra* (1921), protagonizada por Florián Rey (el "Rodolfo Valentino" español), o *Un perro andaluz* (1929), de Luis Buñuel, rodada en París en plena época surrealista.

Con la llegada del cine sonoro empezó una época dorada, con películas como *Nobles señores* o *Don Quijota el amargo* (ambas de 1935) y con actores como Imperio Argentina o Angélica. La Guerra Civil (1936-1939) interrumpió estos años de gran actividad. Durante la guerra ambos bandos utilizaron el cine como medio de propaganda bélica.

Después de la guerra, muchos cineastas tuvieron que exiliarse. Durante el franquismo, las producciones estuvieron muy controladas por la censura, por lo que se rodaron sobre todo comedias sentimentales y folclóricas. Sin embargo, a partir de 1950, surgió un movimiento realista con directores como Luis García Berlanga o Juan Antonio Bardem. Ambos tuvieron la capacidad de expresar, bajo una apariencia cómica, la triste realidad española de la época. A principios de los 60, tuvieron mucho éxito comedias típicamente españolas con actores tan característicos como Paco Martínez Soria, Gracita Morales o Gencha Velasco.

El cine español sufrió una gran crisis durante los años 70. Paralelamente, la televisión se convirtió en un aparato cada vez más habitual en los hogares españoles. Sin embargo, en estos años se rodaron buenas películas, como *El espíritu de la calmena* (1973) de Víctor Erice o *Cris crietas* (1975) de Carlos Saura. Con la democracia llegó el "destape", un tipo de cine, entre cómico y erótico, que tuvo mucho éxito.

Los años 80 vieron nacer a uno de los grandes genios del cine español contemporáneo: Pedro Almodóvar. Su cine, lírico y grotesco, sentó las bases de lo que se llamó "comedia madrileña", uno de los géneros más característicos de la década de los 80. Películas como *Sálvame* (1984) de Fernando Trueba o *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) de Almodóvar son ejemplos representativos de esta corriente.

Hoy en día el cine español goza de prestigio internacional. Directores como José Luis García, Pedro Almodóvar o Fernando Trueba ya tienen según Oscar, Penélope Cruz y Antonio Banderas son estrellas de Hollywood, y la presencia del cine español va en aumento en todo el mundo. Al mismo tiempo, han aparecido directores de gran éxito, como Álex de la Iglesia, Julio Medem o Alejandro Amenábar, que garantizan el futuro.

La comedia madrileña

El cine mudo

El cine español en la actualidad

El cine español durante la dictadura

El "destape" y el cine de autor

El cine sonoro y la guerra civil

B. ¿De cuál de las anteriores épocas crees que son estas películas? Coméntalo con tus compañeros.



C. ¿Qué puedes explicar sobre el cine de tu país?

Aula 2, unidad 7. Editorial Difusión

Actividad 6: A continuación le presentamos las actividades de una secuencia didáctica. Ordénalas tal como las realizaría en clase, teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos de cada una de ellas.

Para contextualizar esta secuencia didáctica, advertiremos al lector de que se trata de una secuencia breve, compuesta por seis actividades, referida a un objetivo muy concreto: la expresión de la frecuencia con la que se llevan a cabo las acciones habituales; esto significa que está incluida en una unidad más amplia que tiene como objetivo la expresión de unas determinadas acciones habituales básicas de la vida cotidiana. Le facilitamos una parrilla en la que puede escribir su propuesta de ordenación, emparejando el número de orden con la letra que corresponde a cada actividad:

actividad			
1		4	
2		5	
3		6	

Daily life

Objetivo: expresar la frecuencia con la que se realizan unas determinadas acciones habituales.

A. Look at these frequency adverbs. Fill in the gaps with *usually* and *not usually*. What do Pete and Maggi *always*, *sometimes*, *never*, *usually*, *not usually* do on Sundays?

always sometimes never



PETE

Get up early				
--------------	--	--	--	--

MAGGIE

--	--	--	--	--

B. Write about your Sunday routine.

<i>On Sundays, I</i>

C. Group Work

I get up at 7.30 a.m. but not on Sunday. What about you?

D. How often do you...?

Work in pairs. Ask and answer the questions.

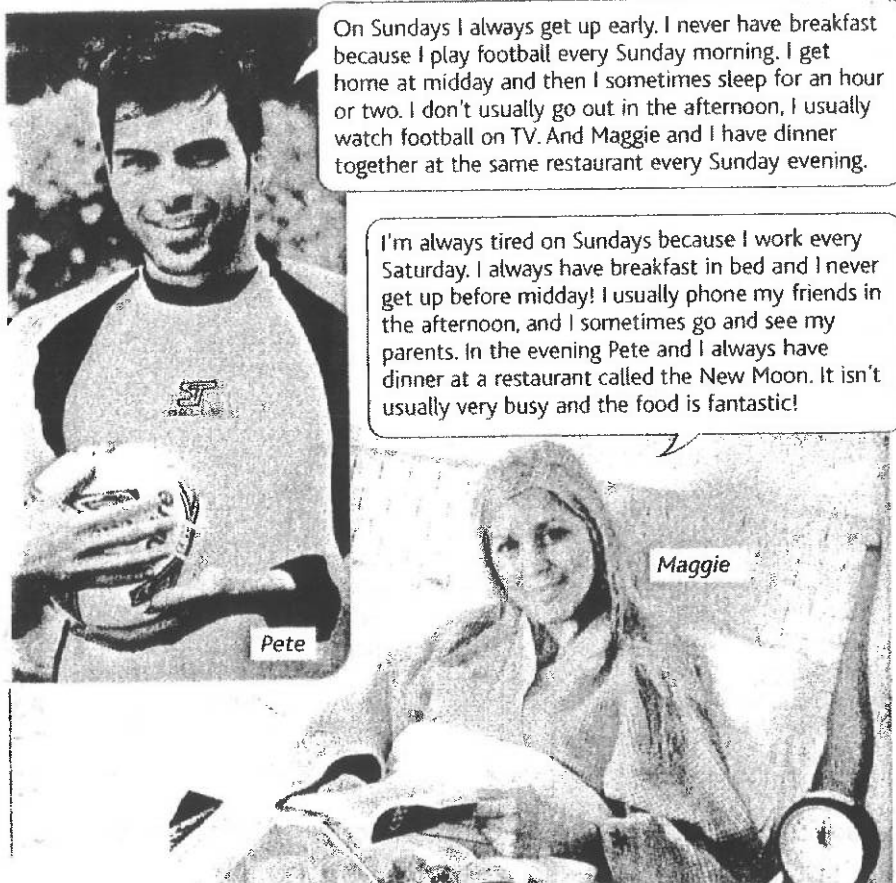
Once	Twice	Three times	Four times	a
day	week	month	year	

Cook	go to the theatre	eat a cake	
have a shower	drive	watch TV	go away

How often do you cook? I cook once a day.

E. What about you? Work in pairs. Compare your answers.

F. Read and listen to Pete and Maggie's Sunday routines. What do they always do together on Sundays?



Adaptada de *Face2face*, Unit 5, pág. 44-45. CUP

Actividad 7: Escoja un libro de texto del idioma de su especialidad. A partir de una de las unidades del libro, escriba su plan de clase.

Actividad 8: Reflexione sobre dicho plan de clase a partir de los siguientes aspectos:

- Explicitación de objetivos, contenidos, evaluación y temporización.
- Interacción comunicativa.
- Trabajo por destrezas.
- Orden de realización de las actividades.
- Retroalimentación de las actividades.
- Recursos materiales.
- Posibles problemas.
- Si tuviera que repetirlo, ¿qué cambiaría para mejorar?

CLAVE DE LAS ACTIVIDADES

Actividad 1:

Actividades de presentación: 2-6-7

Actividades de práctica: 1-5-8

Actividades de producción: 3-4-9

Actividad 2:

Nº 1 actividad de presentación

Nº 2 actividad de práctica controlada

Nº 3 actividad de producción

Actividad 3: respuesta abierta

Actividad 4:

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos lingüísticos</i>	<i>Tipo de interacción</i>	<i>Destrezas</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tiempo previsto</i>	<i>Retro-alimentación</i>
Expresar deseos	Si + imperfecto de subjuntivo del verbo SER + condicional del verbo SER	Alumno-Alumno. Se puede trabajar en pequeños grupos	Expresión oral	Libro de texto y pizarra	15' (en función del grupo de alumnos)	Validación del uso correcto de la estructura

Actividad 5: Actividad de comprensión escrita. Contenido sociocultural.

A)

1. El cine mudo
2. El cine sonoro y la guerra civil
3. El cine español y la dictadura
4. El destape y el cine de autor
5. La comedia madrileña
6. El cine español en la actualidad

B) Actividad de expresión oral; respuesta abierta. Se trata de opinar sobre los carteles de algunas películas y relacionarlos con el contenido del texto.

C) Actividad de expresión oral y/o escrita; respuesta abierta.

Actividad 6: 1C-2F-3A-4E-5D-6B

Actividad 7: Respuesta abierta

Actividad 8: Respuesta abierta

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abelló, X. *et al.* (2008). *El treball per tasques, eix de les programacions per als cursos de català per a adults*. Llengua i Ús, 42. www.gencat.cat/llengua. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Estaire, S.; Hernández, M.J. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades mediante tareas: principios y desarrollos. *Revista Cable*, 5.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning classwork*. Oxford: Heinemann.
- Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e
- Finocchiaro, M. (1964). *English as a second language*. USA: Regents Publishing.
- Giovannini, A. *et al.* (1996). *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa
- Littlewood, J. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Peris, E. (1992). L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives. *Com ensenyar català als adults*, 27. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Martín Peris, E. (2001). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? *Llengua i Ús*, 21. Barcelona: Generalitat de Catalunya. www.gencat.cat/llengcat
- Martínez Bonafé, J. (1992). *¿Cómo analizar los materiales?* Diponible en: www.cuadernosdepedagogia.com
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards Rodgers, J. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Redston, C. y Cunningham, G. (2005). *Face2face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sans, N. (dir.) (1994). *Tareas. Unidades didácticas de español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow, Essex: Longman.
- Verdés, G. (1994). La interacció a l'aula entre estudiants de català com a segona llengua en l'enfocament per tasques. En M.J. Cuenca (ed.) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanón, J. y Hernández, M.J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Cable*, 5.
- Zanón, J. y Hernández, M.J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

5

LA EVALUACIÓN EN LAS EOI: CONCEPTOS GENERALES, EVALUACIÓN EN EL AULA Y EVALUACIÓN CERTIFICATIVA

La evaluación forma parte de todo proceso de docencia-aprendizaje, y así se ha podido ver en los capítulos anteriores al tratar cuestiones relativas a la gestión del aula o a la programación y secuenciación de actividades. Las escuelas oficiales de idiomas, sin embargo, muestran una particularidad que también se ha descrito ya en los capítulos anteriores, la de emitir certificados oficiales. El profesorado de las EOI tiene, pues, además de una función docente, con sus componentes de evaluación, otra certificativa, no menos importante.

En este capítulo se trata de proveer al profesorado de EOI de los conceptos teóricos básicos sobre su doble función evaluadora: la certificativa y la de aula. Para ello se presenta un marco conceptual en el que se ven representadas todas las actuaciones evaluativas posibles y necesarias en una EOI y se ofrecen directrices para llevar a cabo una evaluación coherente con los planteamientos pedagógicos fijados en el currículo y que se llevan a cabo en el aula, y a la vez se apuntan cuestiones relativas a la evaluación certificativa.

1. EL DISEÑO DE UN PROGRAMA EVALUATIVO

Cuando pensamos en la evaluación, los profesores nos planteamos un conjunto de preguntas: *qué* evaluar, *cómo* hacerlo y *cuándo* o con qué frecuencia. Pero, ¿nos planteamos *por qué* queremos evaluar? La respuesta a esta última pregunta es la más importante de todas ellas porque da sentido a las demás (ver Bachman y Palmer 2010).

Evaluamos porque precisamos recoger información para tomar decisiones. Y estas decisiones pueden ser de índole distinta: procurar un *feedback* formativo a nuestros estudiantes (evaluación *para* el aprendizaje); decidir si

el estudiante aprueba o no un curso, o si obtiene la certificación correspondiente al nivel de su competencia lingüística comunicativa (evaluación del aprendizaje). El tipo de decisiones que debemos tomar condicionará:

- a) Los objetivos de la evaluación –el qué– vinculados a los objetivos de aprendizaje descritos en nuestro currículo.
- b) El instrumento o actividades de evaluación –el cómo– que puede variar con relación al tipo de decisiones que haya que tomar.
- c) La frecuencia o periodicidad con la que se recogerá la información –también parte del cómo– en distintos momentos del curso; cuándo la evaluación será de aula, continua o formativa, o incluso en algunos casos de evaluación sumativa, o en una única actuación, si se tratara de una evaluación certificativa.
- d) El momento en que se realizará la actuación evaluativa –el cuándo–, al final del curso; si se tratará de una evaluación sumativa o al final del nivel, en el caso de una evaluación certificativa.

El profesor suele informar sobre las fechas y horarios en que se realiza la evaluación sumativa, en el caso de que suponga un examen final (más adelante trataremos de ello) y la evaluación certificativa, porque ambas requieren de una preparación rigurosa y su realización se anuncia con antelación. Pero ¿qué ocurre en el caso de la evaluación de aula? En el apartado 2. de este mismo capítulo intentaremos dar respuesta a este interrogante.

A continuación se enuncian las bases conceptuales y la terminología básica que nos ayudará a manejar en la lectura de bibliografía especializada en evaluación y que nos facilitará el metalenguaje necesario para describir, analizar y reflexionar sobre nuestra actuación evaluadora y para compartir nuestras preocupaciones o hallazgos con los compañeros de profesión.

1.1. Bases conceptuales y terminología básica

Cuando nos paramos frente al escaparate de una zapatería y observamos los distintos modelos, colores y precios de las sandalias que nos ofrecen, y más tarde, cuando elegimos algunos de esos modelos y nos los probamos, estamos recogiendo la información necesaria para decidir o no, la compra. En esta decisión entrarán en juego, además, unos criterios previos con los que contrastar la información recogida: el dinero que quiero o puedo gastar en esos zapatos, la necesidad que tengo de ellos y la utilidad que voy a darles.

Un proceso como el descrito, que hacemos constantemente en nuestra vida diaria, es el mismo que debemos aplicar en la evaluación de lenguas, que «es una recogida sistemática de información para tomar decisiones» (Weiss, 1972) y «la emisión de un juicio sobre un conjunto de datos en relación con unos valores de referencia» (Pedró, 2004).

De la definición de Weiss nos interesa destacar que recogida *sistemática* se refiere no tan sólo a la periodicidad con que se recoja la información, sino también a la exhaustividad de la muestra, es decir a la representatividad de los elementos que se consideren relevantes para la evaluación y la explicitación de por qué lo son.

En esta recogida sistemática de información a la que hacemos referencia se deben tener en cuenta dos conceptos centrales en evaluación: *validez* y *fiabilidad*.

Un instrumento de evaluación se considera válido cuando evalúa de forma efectiva aquello que pretende evaluar. La *validez*, por tanto, consiste en el grado de adecuación del instrumento evaluativo a lo que se considera que mide, y en el caso de las EOI está directamente relacionada con los objetivos y contenidos de la docencia, es decir, con el currículo. Si lo que queremos evaluar es si un estudiante puede relatar lo que hace habitualmente, y si nos ceñimos al currículo de las EOI tal y como hemos descrito en los capítulos 2, 3 y 4, deberemos elaborar un instrumento que dé cuenta de la competencia lingüística comunicativa de ese estudiante, y que por tanto requiera que exprese, emulando una situación de la vida real, la frecuencia, la hora o la secuencia con que realiza determinadas acciones. Un instrumento que sólo requiera del alumno la conjugación del presente de determinados verbos no será válido puesto que no reflejará los objetivos comunicativos ni los contenidos pragmáticos que se han desarrollado en el aula.

La *fiabilidad* es un término que se relaciona con la consistencia de los resultados que se obtienen de una prueba o instrumento evaluativo. Se considera que los resultados de una prueba son fiables cuando se puede afirmar que los mismos candidatos que la han hecho hoy obtendrían los mismos resultados, si la repitieran mañana, o si sus actividades fueran corregidas por otro profesor/corrector. La fiabilidad se mide mediante análisis estadísticos que se concretan en índices (ver Alderson, 1995), pero la fiabilidad tiene que estar presente también en la evaluación que lleva a cabo el profesor en el aula, a partir de la regularidad o exactitud con la que recoge información sobre su alumnado, corrige las actividades de evaluación o aplica los criterios de puntuación. La fiabilidad tiene que ver con la sistematicidad y con el rigor. En el aula, determinaremos que es fiable una actuación evaluativa que se repite curso a curso si los resultados que obtienen los estudiantes, que se perciben como similares o del mismo nivel son comparables, aunque tengan lugar en días distintos, o las administren y corrijan profesores distintos.

La validez y la fiabilidad son principios básicos que deben formar parte de toda actuación evaluativa, sea cual sea su función, y están relacionados con los “valores de referencia” de los que habla Pedró en su definición de evaluación, porque la información recogida deberemos contrastarla con unos criterios previamente explicitados –y en el caso de que se trate de criterios de todo un departamento o seminario consensuados–, que se apliquen de una forma estable y unívoca y que no varíen en función de quién los utilice, cuándo o cómo.

Si una prueba es válida y fiable tendrá un impacto positivo tanto en el alumno como en la sociedad. En el alumno, porque habrá podido demostrar, mediante los resultados en las actuaciones evaluativas o en el examen final, todo aquello que es capaz de hacer, lo que lo hará consciente del nivel de competencia alcanzado en las distintas destrezas evaluadas. Y en la sociedad porque reconocerá en los juicios del profesorado, y en las certificaciones y títulos expedidos por la institución, el rigor y precisión de los niveles de competencia que se acreditan.

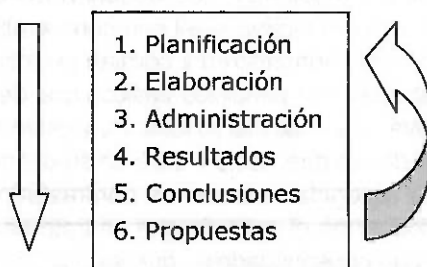
Pero, ¿cuándo hablamos de evaluación nos referimos siempre y sólo a la evaluación del alumno?

El proceso de evaluación al que nos referimos es aplicable no sólo al alumnado, sino también a la labor del profesor, a los materiales que utilizamos en nuestras clases –libro de texto y otros materiales complementarios–, a la metodología que utilizamos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, al programa y por extensión al currículo que seguimos, así como también a la institución en la que trabajamos –escuela y consejería o departamento de educación–. Es bien sabido que cada vez son más y también más válidos y fiables los mecanismos de evaluación internos y externos de los que se dotan todos los estamentos del sistema educativo, y la atención que progresivamente se viene dedicando en los últimos años, en las escuelas oficiales de idiomas, a la evaluación de todos los procesos mencionados. En el próximo capítulo se trata este tema como uno de los retos por resolver en las EOI.

1.1. Fases de desarrollo de un programa evaluativo

Para asegurar la validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación –exámenes, parrillas de autoevaluación, tareas evaluativas de distintas habilidades o de habilidades integradas–, se deberá seguir un proceso sistemático y riguroso en todos y cada uno de los pasos que tendrá las características propias del contexto evaluativo –aula o certificación– al cual vayan destinados los instrumentos de que se trate.

La siguiente figura recoge en esencia las distintas fases de un programa evaluativo, imprescindible siempre, pero adaptado a cada proceso de evaluación, tanto si es de certificación como de aula.



Cuadro 19. Fases de desarrollo de un programa evaluativo

1. PLANIFICACIÓN

En el caso de la evaluación certificativa, la Planificación se refiere a la concreción de unas especificaciones de examen que detallen las pautas a seguir en la elaboración del mismo, la formación de los equipos responsables de la redacción de las pruebas, el establecimiento de las fases y del calendario relativo a dicha elaboración, la realización de los ensayos, del prepiloteo y del análisis estadístico de los resultados de las pruebas, la composición de la prueba definitiva a partir de los resultados de los análisis estadísticos, y la formación de los profesores que deberán administrar, corregir y puntuar las pruebas. La evaluación sumativa debe seguir un proceso paralelo al descrito, aunque lógicamente cada centro deberá establecer los protocolos que respondan a las posibilidades de cada departamento de idioma.

En el caso de la evaluación de aula que se realiza de forma continua a lo largo del curso para proveer al alumnado del *feedback* que nutre su proceso de aprendizaje, la planificación también es importante. La evaluación no se puede improvisar o situar en cualquier punto del proceso de enseñanza aprendizaje sino que debe estar íntimamente relacionada con éste y responder a una necesidad de información sobre dicho proceso, es decir, responder a *por qué* evaluamos.

2. ELABORACIÓN

Tanto en el caso de la evaluación de aula como en el de la certificativa esta fase supone determinar el tipo y características de los instrumentos a utilizar. Para ello es imprescindible disponer de unas especificaciones de examen que expliciten el proceso de elaboración de los distintos dispositivos de evaluación a utilizar. Concretaremos este tema al hablar de la evaluación en el aula y de la evaluación certificativa.

3. ADMINISTRACIÓN

El proceso de administración de una prueba no empieza y termina en el acto mismo de la administración; es imprescindible seguir un protocolo que pase por distintas fases temporales y que incluya:

- La unificación de criterios entre el profesorado para evaluar y puntuar las pruebas de que se trate.
- La información sobre la prueba que se publica en la página web de la escuela, en el caso de las pruebas certificativas, o la que el profesor da a sus alumnos con antelación a una prueba en el aula.
- La supervisión del material a utilizar.
- Los preparativos materiales (aulas, ejemplares de prueba...) para la realización de la prueba.
- La recepción del alumnado el día de la prueba y todo el proceso relacionado con la propia administración, la recogida y custodia de los exámenes, la puntuación de las pruebas, la cumplimentación de

las actas, la publicación de las calificaciones y la resolución de las reclamaciones.

En el caso de la administración de una prueba en el aula debe asegurarse igualmente el rigor tanto en la presentación de las tareas y pruebas a realizar como en su puntuación.

4. RESULTADOS

Son los datos que debemos recoger y analizar para tomar decisiones. En el caso de la evaluación certificativa de los alumnos oficiales de las EOI habrá que relacionar los resultados obtenidos en cada una de las destrezas evaluadas con los datos que el profesor ha ido recopilando a lo largo del curso. Si la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje realizada en el aula a lo largo del curso y la sumativa o certificativa se han realizado de forma rigurosa, respetando los objetivos especificados en el currículo y los descriptores de nivel del MCER, no debería haber diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el alumnado, y las expectativas del profesor y del alumno deberían verse satisfechas tanto si el resultado es positivo como negativo. Si éste no fuera el caso, se debería proceder al análisis de ambos procesos de evaluación para determinar dónde se encuentran los desajustes, para solucionarlos.

Los resultados de las pruebas certificativas deberán ser objeto de análisis estadístico para obtener evidencias de la dificultad y discriminación de cada uno de los ítems que conforman la prueba, así como de la validez y fiabilidad de cada una de las partes del examen. En el caso del aula, en la medida de las posibilidades, deben realizarse también estudios sobre los resultados.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos por los candidatos en las distintas pruebas de evaluación –sumativa y certificativa– se siguen distintos tipos de conclusiones. Las que relacionan docencia y evaluación y dan cuenta de la coherencia entre ambas; las que proceden del análisis de los datos estadísticos de las pruebas certificativas, que facilitan una información valiosísima sobre las tendencias globales de los resultados, por escuelas, idiomas y nivel, y la información que los análisis estadísticos de estas pruebas ofrecen sobre la calidad de los ítems –índice de dificultad e índice de discriminación–. El índice de dificultad indica el porcentaje de alumnos que contestan correctamente un determinado ítem, mientras que el índice de discriminación distingue los ítems, según hayan sido resueltos por los estudiantes que han conseguido mejores resultados o por los que han tenido resultados poco satisfactorios.

6. PROPUESTAS

A partir de los análisis a los que hemos hecho referencia en el punto anterior se tomarán las decisiones necesarias y oportunas para la mejora tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de las propias pruebas. Estas decisiones conforman nuevas propuestas de mejora a incorporar en la planificación de nuevas pruebas, de forma que se inicia el desarrollo de un nuevo programa evaluativo como hemos visto en el cuadro 19.

1.2. ¿Qué es Buena Práctica en evaluación y por qué es necesaria?

En los últimos años se ha registrado una gran actividad en el campo de la evaluación de lenguas relacionada con una creciente necesidad de certificación, especialmente unida a los niveles de referencia del MCER; a la convocatoria de congresos sobre evaluación y a la publicación de libros y artículos en revistas especializadas y a la preocupación de los especialistas por incidir en el cumplimiento de los principios básicos de la disciplina.

Esta actividad ha propiciado la aparición de códigos de buena práctica redactados por instituciones como ILTA (Asociación Internacional de Pruebas de Lengua), ALTE (Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa) y EALTA (Asociación Europea para la Evaluación y Pruebas de Lengua), todas ellas dedicadas a la evaluación de lenguas. Como no es posible en el marco de esta publicación hacer un repaso exhaustivo de estas instituciones y a sus códigos deontológicos, remitimos al lector al artículo de Huhta, publicado en *Marcoele* (2008).

Por su utilidad en el contexto de las EOI creemos oportuno describir el Código de Buena Práctica de EALTA, el más relevante para el profesor de escuela oficial de idiomas, profesional de la docencia que debe serlo también de la evaluación, porque su función abarca ambas disciplinas y también porque la práctica evaluativa es consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no siempre seamos conscientes de ello.

Las directrices de EALTA para una Buena Práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas se han elaborado teniendo en cuenta la formación de profesores en evaluación; la evaluación en el aula, y el desarrollo de pruebas en organismos o centros evaluadores públicos o privados. En cada uno de estos tres apartados se plantean interrogantes sobre los que el profesor debe reflexionar y responder. Así, por ejemplo, en la evaluación en el aula se formulan preguntas como: ¿Qué relación hay entre los objetivos de la evaluación y el currículo? ¿Quién diseña los procedimientos de evaluación? ¿De qué modo se garantiza que los resultados de la evaluación son precisos y justos? ¿Qué tipo de *feedback* reciben los estudiantes sobre los resultados de su examen?... Recomendamos a los lectores la consulta de este código de buena práctica, de libre acceso en más de cuarenta lenguas, y su atenta lectura. <http://www.ealta.eu.org>

La evaluación, como cualquier otra disciplina, requiere investigación y buenas prácticas, pero todos sabemos que investigar supone invertir esfuerzos y recursos económicos, y las instituciones o las empresas privadas que dominan el panorama certificativo internacional no siempre priorizan la evaluación de las lenguas extranjeras, y cuando lo hacen, por supuesto, es para realizar estudios relativos a la evaluación a gran escala: la evaluación certificativa, que es la que tiene un impacto significativo en la sociedad. La investigación y la buena práctica, por tanto, siguen siendo una asignatura pendiente en la docencia de segundas lenguas y en la docencia en general.

Sin embargo, no debemos ser pesimistas sino conscientes de que en el aula el profesor puede llevar a cabo un proceso de investigación-reflexión-acción que permita sacar conclusiones y avanzar, así, en su propio desarrollo profesional. En el próximo capítulo volveremos sobre este aspecto.

2. LA EVALUACIÓN EN EL AULA: EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA

Empezamos por clarificar la terminología que muchas veces entorpece la visión de los procesos. Diremos que se realiza una *evaluación continua* cuando a lo largo del curso se administran distintas pruebas de evaluación, que pueden ser trimestrales, al finalizar cada determinado número de unidades del libro, o secuencias didácticas y cuyo colofón es una *evaluación sumativa* representada por un examen final de curso. Ésta es una forma de evaluar el aprendizaje en el aula que responde a por qué evaluamos, diciendo que la información recogida en ambas evaluaciones sirve para determinar el aprovechamiento de los aprendizajes y la consecución de unos determinados objetivos curriculares, y permite al docente tomar decisiones con respecto a la superación o no del curso por parte del estudiante. En ocasiones en la puntuación final del curso se tienen en cuenta, con distintos porcentajes, las evaluaciones parciales y la final o esta es la suma de las parciales, y no se administra una prueba final específica.

Pero hay otras formas de evaluación en el aula, otra respuesta a por qué evaluamos. Se trata de la *evaluación formativa*, que se lleva a cabo de forma continua en el aula y cuya función es la de mejorar el aprendizaje. La llevamos a cabo para obtener una *información* que vamos a utilizar para proporcionar *feedback* al estudiante. Analizamos con él la forma de aprovechar sus logros, lo que ya sabe hacer, y trabajar sus carencias, lo que todavía no puede hacer, y juntos tomamos *decisiones*: nos plantearemos nuevos objetivos de aprendizaje alcanzables a corto plazo o la revisión de aquellos que no se han alcanzado, con propuestas concretas de actuación. Se trata de ayudar al estudiante a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje para que progresivamente pueda regularlo, es decir, ser lo suficientemente autónomo como para establecer por sí mismo nuevos retos y controlar la evolución del proceso.

Puesto que el aprendizaje es individual y los alumnos de las EOI son adultos, debemos negociar con ellos un contrato basado en la confianza y la responsabilidad mutua, estudiante-profesor; en el trabajo cooperativo con los compañeros y la asunción de ese control progresivo del proceso de aprendizaje, con el fin de conseguir la plena autonomía para poder continuar profundizando en el aprendizaje de la lengua una vez finalizados los cursos establecidos en el currículo de las EOI, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida que preconiza el Consejo de Europa.

En los últimos años, la evaluación formativa ha recibido una creciente atención por parte de pedagogos, e incluso por parte de especialistas en evaluación en toda Europa, a partir del trabajo de los miembros del *Assessment Reform Group* (ARG) (Grupo para la reforma de la evaluación) en el Reino Unido. El ARG ha publicado gran número de opúsculos y documentos que justifican la evaluación en el aula con cariz formativo, que ha sintetizado con la publicación de *Los diez principios para la evaluación en el aula Assessment for Learning: 10 principles* (disponible en <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>). En este texto se propugna un cambio de orientación en la evaluación que implica un cambio de orientación en la docencia, y se defiende la evaluación para el aprendizaje al tiempo que se precisa la necesidad de estudiar con detalle qué tipo de actuación evaluativa en el aula puede llamarse "formativa" y por qué. Recomendamos al lector interesado en profundizar en cuestiones relacionadas con la evaluación para el aprendizaje que consulte este sitio web, en el que encontrará no sólo documentos de interés sino también referencias para ampliar lo que en ellos se dice.

2.1. La evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje

La evaluación formativa, evaluación auténtica en terminología de Kohonen (2000), se refiere a la evaluación *del aprendizaje para el aprendizaje* y refleja un enfoque de la docencia centrado en el alumno. La evaluación en el aula tiene en cuenta la actitud, la motivación, las estrategias de aprendizaje o la capacidad de interacción de nuestros estudiantes, la adecuación de la tarea que presentamos a sus intereses y necesidades formativas, la acogida que recibe y, por supuesto, el proceso de realización de la propia tarea y la consecución o no de los objetivos que nos habíamos propuesto cubrir con la misma. Se trata de una evaluación del proceso que proporciona una información que guía la docencia porque está presente en todo momento en el aula y fuera de ella; antes, en la preparación de la clase y después, en la valoración reflexiva de lo acontecido en la misma. Este tipo de evaluación permite al profesor introducir en la planificación de las clases las adaptaciones necesarias para ajustarse a las necesidades de aprendizaje del grupo-clase y ofrecer tanto al conjunto de los estudiantes como a cada uno de ellos una retroalimentación específica a sus necesidades.

La evaluación sumativa o la certificativa se centran en la *evaluación del aprendizaje* y tienen como objetivo valorar el producto de los aprendizajes, medir la competencia lingüística comunicativa del estudiante, lo que ha aprendido con respecto a los objetivos del curso.

Son dos tipos de evaluación que corresponden también a dos formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no podemos decir que una sea correcta y la otra incorrecta, sino que en muchos casos conviven. En las EOI la evaluación de aula entendida como evaluación formativa convive en muchos casos con la evaluación certificativa. Los profesores y los alumnos que han llevado a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación disponen al final del curso de una información relevante a la hora de tomar decisiones sobre la consecución o no del certificado de nivel, a partir de los resultados de la aplicación de distintos tipos de instrumentos evaluativos.

2.2. Instrumentos para la evaluación formativa

La evaluación formativa utiliza instrumentos que le son propios:

LA TUTORÍA

Espacio de relación entre profesor y alumno para analizar e informar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, dar retroalimentación, y decidir el plan de acción para avanzar, solucionar problemas, fijar metas... Es importante que tanto el tutor como el estudiante hayan preparado la sesión previamente con el fin de rentabilizar el tiempo del que disponen para ese trabajo conjunto individual.

LAS LISTAS DE CONTROL

Enumeración de descriptores de objetivos que muestran el desarrollo del proceso de docencia y de aprendizaje, y señalan el camino recorrido en el proceso y el camino por recorrer. Se pueden diseñar listas de control por secuencias didácticas o unidades del libro. Las listas ofrecen una mayor información al profesor y al alumno cuando, además de describir lo que el aprendiente puede hacer, explicitan cómo lo hace, con qué nivel de adecuación y corrección.

LAS HOJAS DE SEGUIMIENTO

Pueden tener distintos objetivos, por ejemplo registrar controles de lectura, actuaciones escritas u orales, etc.

LAS HOJAS DE OBSERVACIÓN

Específicas para la evaluación de cualquier destreza, en el caso de la expresión e interacción oral tienen como objetivo registrar las actuaciones de los alumnos con el fin de recoger información que permita facilitar retroalimentación.

EL DIARIO DE CLASE DEL ALUMNO

Tiene como objetivo registrar el trabajo que se va realizando en clase, las estrategias de aprendizaje utilizadas, los logros y las carencias percibidos, los objetivos propuestos, etc. con el fin de tomar conciencia y analizar el proceso de aprendizaje y es más un instrumento de autoevaluación del alumno que de evaluación del profesor.

EL PORTFOLIO

La evaluación del alumno puede basarse en el Portfolio. Algunos libros de textos van acompañados de portfolios. Remitimos a los profesores interesados en la evaluación por Portfolio a <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> donde encontrarán los modelos de Portfolio españoles validados, entre ellos el *Portfolio de Adultos* (de más de 16 años), así como la *Guía para profesores*, de David Little.

LOS DOSSIER DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA

Recopilación de los textos escritos por el estudiante a lo largo del curso –borradores, textos corregidos por el propio alumno con la supervisión del profesor...–, que permiten hacerse consciente (al alumno y al profesor) de los puntos fuertes y débiles de cada uno en esta destreza y poder actuar en consecuencia. Cada vez más, los dossier se utilizan también para recopilar actuaciones de alumnos grabadas en audio o vídeo, ya sea grabadas individualmente o en actividades en clase, que luego se visionan y coevalúan en grupo.

LA AUTOEVALUACIÓN

Puede llevarse a cabo una autoevaluación global de una destreza o la autoevaluación de una tarea o proyecto de trabajo concreto.

LA COEVALUACIÓN

Se trata de la evaluación que realizan dos estudiantes sobre, por ejemplo, el texto que ha escrito cada uno de ellos a partir de una tarea propuesta en clase. Los estudiantes deben disponer de unas pautas a seguir que deberá diseñar el profesor y que puede adecuar al tipo de texto a coevaluar y al nivel de lengua de los estudiantes. Por ejemplo, leer el texto del compañero y asegurarse de su comprensión mediante preguntas al autor sobre el contenido; determinar si la organización en párrafos es adecuada; si se adecua a la tipología textual de la tarea propuesta, y también si hay errores gramaticales o léxicos.

LOS CUESTIONARIOS

La elaboración de cuestionarios, por parte de los propios estudiantes, sobre la marcha del curso, los problemas que identifican en su proceso de aprendizaje, las actividades de clase que más o menos los ayudan a apren-

der, etc. son también un buen método para conocer mejor al alumnado y poder adaptar nuestra labor a sus necesidades.

LOS PROYECTOS DE TRABAJO O LA TAREA FINAL

En la realización de un proyecto de trabajo o de una tarea final es frecuente que se realicen actividades de distintas destrezas y que el trabajo se realice de forma colaborativa entre un grupo reducido de estudiantes. La evaluación que cada uno de ellos realiza del trabajo aportado al grupo en cada una de las partes del trabajo, de lo aprendido gracias a las aportaciones de los demás, de las dificultades encontradas, las soluciones dadas, los temas no resueltos, lo aprendido y los nuevos objetivos de aprendizaje a plantearse, aporta tanto a los estudiantes como al profesor, valiosísimos datos sobre el proceso de elaboración del proyecto o tarea de que se trate, sobre los resultados y como consecuencia sobre los logros y las carencias que habrá que tener en cuenta al plantear la nueva secuencia didáctica.

PRUEBAS DE PUNTUACIÓN OBJETIVA

Tareas de evaluación similares a las de la evaluación certificativa, que veremos en el próximo apartado.

La evaluación en el aula utiliza, además de los instrumentos de la evaluación certificativa, muchos otros que permiten un seguimiento continuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos son de gran utilidad para registrar la información de esa evaluación para el aprendizaje que hacemos siempre, consciente o inconscientemente, en el trabajo en el aula y que nos permite realizar esa recogida sistemática de datos de la que hemos hablado al comienzo del capítulo. Creemos que los instrumentos específicos de evaluación en el aula se elaboran para adecuarse a las necesidades evaluativas de cada situación.

Sabemos que el alumnado de las EOI, por lo general, está poco o nada habituado a los procesos de evaluación que acabamos de describir y que, en muchas ocasiones, el profesor que lleva a cabo este tipo de evaluación debe luchar frente a la resistencia del alumno a tomar el protagonismo que le corresponde en el proceso de evaluación y, por ende, en el control de su aprendizaje. Pero también sabemos que la línea de trabajo debe ser ésta, que el campo de la enseñanza-aprendizaje quiere y debe evolucionar en esta dirección porque es la única que permite que los aprendientes sean autónomos y capaces de seguir un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, objetivo del Consejo de Europa, para «satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural... y evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva» (MCER: 3).

Animamos al profesorado de las escuelas oficiales de idiomas a familiarizarse con este tipo de evaluación, –para el aprendizaje y del aprendiza-

je— que, aunque a algunos les pueda parecer que supone un trabajo y esfuerzo superiores al de la evaluación tradicional, podemos asegurar que, si fuera así, compensan los resultados, por la seguridad que confiere a nuestro trabajo en el aula la complicitad que supone llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación compartido con el alumnado.

3. LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA: ELABORACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PRUEBAS

3.1. La evaluación del nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado

El Real Decreto 1629/2006 establece, como ya indicamos en el capítulo 2, que «para obtener los certificados de los niveles intermedio y avanzado será necesaria la superación de unas pruebas terminales específicas de certificación» y deja a las comunidades autónomas «la regulación de las respectivas certificaciones acreditativas de haber superado dicho nivel [el nivel básico]». Algunas comunidades han determinado la realización de una prueba terminal específica de certificación y otras, como por ejemplo Cataluña, que «el alumnado que supere con evaluación positiva el segundo curso del nivel básico obtiene la certificación acreditativa correspondiente» (Decreto 4/2009 de la Generalitat de Catalunya).

En los últimos años, las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas se han ido haciendo cargo del control de las pruebas certificativas, a las que se presentan alumnos oficiales y candidatos libres. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya fue el primero (1994) en hacerse cargo de todo el proceso relacionado con la elaboración, pilotaje, administración y análisis de los exámenes certificativos. Posteriormente, otras Consejerías se han ido implicando en mayor o menor medida tal y como se ha indicado en el Capítulo 1.

Las características de las pruebas de evaluación certificativa de los niveles intermedio y avanzado, y también del nivel básico en las comunidades que tienen una prueba específica, son similares en cuanto a destrezas a evaluar y tipología de las tareas a realizar, aunque con las adaptaciones que cada nivel requiere. En la mayor parte de las comunidades autónomas se evalúa la comprensión escrita, la comprensión oral, y la expresión e interacción escrita y oral, y sólo en algunas hay una prueba específica de uso de la lengua (gramática y vocabulario). La evaluación de la competencia lingüística, evidentemente, forma parte de los criterios de evaluación de las actuaciones escritas y orales de los candidatos y el hecho de que haya pruebas específicas de uso de la lengua tiene como finalidad contrastar los resultados de esta prueba (de puntuación objetiva) con los de las actuaciones de los candidatos en expresión e interacción escrita y oral (puntuación subjetiva).

Los certificados de nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado corresponden a los niveles A2, B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia* y es responsabilidad de quienes los otorgan asegurar que el nivel que se certifica es realmente el descrito en el MCER. Para ello, en primer lugar se debe comprobar que la prueba se ha realizado siguiendo unas especificaciones de examen adecuadas, que las pruebas son válidas y fiables y que se ha realizado el proceso de anclaje de cada una de las pruebas con los niveles del MCER, siguiendo las indicaciones del *Manual para relacionar exámenes con el MCER (2009)*.

Tanto las administraciones educativas como las instituciones implicadas en la certificación de idiomas de las EOI y todo el profesorado relacionado con ella: redactores, pilotadores, administradores y correctores de las pruebas deben velar por la confidencialidad de todas las partes de proceso:

- La redacción de ítems y elaboración de pruebas.
- La recepción de las partes de la prueba a pilotar, el proceso mismo de pilotaje y los resultados e informes que se derivan del mismo.
- La configuración de la prueba definitiva, la elaboración de las maquetas de la prueba, su revisión y puntuación, la impresión de las copias necesarias para el examen.
- La administración y corrección de las pruebas.
- El análisis de los resultados, las conclusiones que se sacan del mismo y las propuestas de mejora tanto de la docencia como de la evaluación que se derivan de las conclusiones.

3.2. Por qué, qué y cómo se evalúa

Ya hemos avanzado anteriormente que la evaluación tiene como razón primigenia recoger información para tomar decisiones. En el caso de la evaluación certificativa se trata de determinar el grado en el que el candidato puede aplicar al mundo real lo que ha aprendido, traduciéndolo a una puntuación. La evaluación tiene como referente el currículo de cada comunidad autónoma, que incluye la definición de nivel, los objetivos por destrezas, y los contenidos, tanto de las competencias generales como de la competencia lingüística comunicativa; los descriptores de nivel del MCER y los criterios de evaluación previamente establecidos.

El proceso de elaboración de exámenes certificativos debe seguir los pasos indicados en el apartado *Fases de desarrollo de un programa evaluativo*. La primera de dichas fases, la de planificación, incluye la concreción de unas especificaciones de examen, documento que describe el proceso que deben seguir los redactores de pruebas para la selección de textos, y la redacción de ítems y tareas. Son esenciales para establecer qué se evalúa y cómo se evalúa y por tanto para sentar las bases que aseguren la validez y fiabilidad de una prueba.

Alderson (1995) describe distintos tipos de especificaciones, según el destinatario y la finalidad evaluativa. En el marco de las EOI podemos referirnos a los siguientes tipos de evaluación y, por tanto, de especificaciones, para preparar pruebas para cada caso:

- Evaluación *diagnóstica*, o prueba de nivel, cuya finalidad es determinar a qué curso debe integrarse un nuevo alumno, y cuyo contenido se basa en el programa establecido.
- Evaluación *de aula*, que se practica en distintos momentos a lo largo del curso para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación *sumativa* o *de aprovechamiento*, que puede incluir un examen final basado en la programación del curso.
- Evaluación del *dominio* o *certificativa*, que en el caso de las EOI se basa en los objetivos definidos en el currículo para cada nivel.

Las especificaciones son documentos generalmente de uso interno de la institución –consejería o escuela de idiomas– que elabora los exámenes certificativos. Pero al hablar de especificaciones, el profesor que no está comprometido con la elaboración de pruebas certificativas no debe pensar que el tema le es ajeno, porque si pretendemos que en los distintos departamentos de idiomas de las EOI la evaluación de aula tenga la consistencia y calidad que nuestra profesionalidad exige, debemos dotarnos de unas especificaciones que aseguren la validez y fiabilidad del examen que administramos año tras año. Y esto sólo es posible si seguimos siempre unas mismas pautas que, por supuesto, deberemos evaluar y asegurar que cumplan con los objetivos previstos.

¿Quién necesita unas especificaciones de examen? En primer lugar, los elaboradores de las pruebas de examen, que deben estar familiarizados tanto con los objetivos y contenidos curriculares a evaluar como con el formato de la prueba: destrezas que se evalúan y número de textos y de ítems para la evaluación de cada una de ellas. En segundo lugar, los responsables de la validación de la prueba para quienes es más importante conocer la teoría de la lengua y del aprendizaje que la sustenta que precisiones prácticas como la duración o el número de ítems de cada parte. Y en tercer lugar, aunque no el último, los estudiantes o candidatos a una prueba de examen, que deben disponer de una amplia información tanto del nivel exigido como del formato del examen. El alumno, en la evaluación de aula, y el candidato a una prueba certificativa debe saber qué se le exigirá que haga (nivel de la prueba) y cómo (formato de la prueba). De ahí que sea imprescindible que disponga de una información precisa, y con suficiente antelación, sobre la duración y las características de la prueba y, si es posible, disponga de modelos de práctica.

A continuación trataremos con más detalle las especificaciones para redactores de pruebas. Estas especificaciones fijan los objetivos, por destrezas, del nivel o curso a evaluar, de acuerdo con el currículo y el programa

establecido por cada comunidad y, como indica el Real Decreto 1629/2006 al que hemos hecho referencia en capítulos anteriores, «parten de un modelo de lengua entendida como uso de la misma, lo que supone el desarrollo y activación conjunta de competencias tanto generales como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas». Además, las especificaciones deben ajustarse a los criterios de evaluación fijados por el Real Decreto citado, para los niveles intermedio y avanzado y a los previstos en los currículos y programas establecidos por las comunidades autónomas tanto para el nivel básico como para (en el caso que proceda) los niveles C1 y C2, con el fin de permitir elaborar y administrar pruebas que midan el nivel de competencia de los candidatos en el dominio de la lengua.

En el caso de las destrezas de comprensión escrita y oral, las especificaciones establecen la duración y el número de ítems total de cada una de las pruebas y la ponderación de las mismas, es decir, la puntuación de cada prueba con respecto al total del examen. Además, fijan el número, tipología (narrativo, informativo, instructivo...) y fuentes (medios de comunicación de los que proceden) de los textos a utilizar, la cantidad de palabras o minutos de cada uno de ellos; el número y tipología (verdadero/falso, respuesta múltiple) de los ítems a redactar con relación a la longitud del texto, y los aspectos que las tareas propuestas evaluarán en cada caso (comprensión global del texto, de detalles específicos, inferencia de significado...).

Con respecto a las destrezas de expresión e interacción, las especificaciones también fijan la duración, puntuación y ponderación de cada prueba. En el caso de la expresión e interacción escrita, fijan el número de palabras y textos a redactar, y la tipología de los mismos. Y en el caso de la expresión e interacción oral establecen el número de participantes, el tipo de discurso (monológico o dialógico) y las características de la prueba y de los recursos que se utilizan en las mismas: tipo de fotografías, textos, tareas de rol o debates, etc.

Asimismo, las especificaciones establecen los criterios de evaluación de las pruebas de puntuación subjetiva, y el punto de corte que fija la superación de la prueba. En algunas comunidades la superación de la prueba está condicionada a la puntuación obtenida en la globalidad del examen y a la superación de las distintas pruebas con un mínimo de puntos también establecido. Por ejemplo, se aprueba un curso si se supera el 70% de la puntuación total de la misma y ninguna destreza tiene una puntuación inferior al 50%.

Antes de entrar a examinar distintos tipos de pruebas y de ítems de evaluación, debemos preguntarnos qué diferencia una tarea de aprendizaje de una tarea de evaluación. Y la respuesta está de nuevo en el porqué, en la razón que nos lleva a realizar un tipo u otro de tarea. La tarea de aprendizaje tiene como propósito facilitar y promover el aprendizaje, y la tarea de evaluación, recoger información que ayude a tomar decisiones. En el caso de la evaluación en el aula, estas decisiones deben tener consecuencias beneficiosas para el aprendizaje y, en el caso de la evaluación certificativa, deben ser justas. Así pues, en la elaboración de tareas para una prueba de

examen debemos asegurar que el estudiante esté familiarizado con la mecánica de la tarea, es decir, que no deba hacer en un examen nada que no haya hecho previamente en la clase. Eso no puede llevar, por supuesto, a convertir las clases en campos de entrenamiento para el examen. Sencillamente, las propuestas de examen deben proceder de las actividades que se realizan habitualmente en el aula.

3.3. Pruebas de puntuación objetiva: comprensión escrita, comprensión oral y uso de la lengua.

Estas pruebas pueden incluir dos tipos de ítems: de respuesta cerrada, es decir, aquellas en las que el candidato deberá elegir, entre varias opciones dadas, la única correcta; o de respuesta dirigida, en las que el candidato deberá solucionar la cuestión planteada produciendo una respuesta, que podrá incluir una o varias palabras.

La puntuación del primer tipo de ítem es inequívoca y se hace aplicando una plantilla de puntuación a la hoja de respuesta del candidato. Las respuestas correctas forman parte de la clave de respuestas elaborada por el redactor de la prueba. En cambio, en el caso de los ítems de respuesta dirigida pueden producirse situaciones en las que la opción dada por el candidato no forme parte de la clave de respuestas suministrada por el redactor de la prueba, no porque no sea correcta sino porque, sencillamente, no la ha previsto. Esto genera distintas casuísticas. Que el corrector de la prueba no acepte la opción dada por el candidato, aunque sea correcta, porque no está en la clave de respuestas, mientras que en la sala contigua otro profesor sí lo haga; o que los casos de respuestas no previstas sean analizados por un comité de profesores en una escuela que deciden qué respuestas aceptar y cuáles no, mientras que en otra escuela las decisiones son distintas. Lo justo es aplicar las mismas decisiones a todos los candidatos, lo que supone un acuerdo total entre todos los correctores.

En los exámenes unificados que se administran en distintas escuelas, supone una responsabilidad innecesaria para el profesor dejar la corrección de las preguntas de respuesta dirigida a posibles distintos criterios del profesorado, y es mucho más justo y económico (tanto en tiempo como en discusiones) plantear ítems de respuesta cerrada que blindan la corrección y aseguran la justicia de la misma.

Pero, ¿cuántos ítems deben conformar una prueba de este tipo? La respuesta es simple: a mayor número de cuestiones planteadas más información tenemos sobre la amplitud de los conocimientos del candidato y su grado de control lingüístico. Por una parte, conseguimos disponer de una prueba más válida porque aseguramos estar evaluando todo aquello que debemos evaluar, y por otra, damos mayores posibilidades al candidato para que nos muestre todo lo que sabe hacer.

Es importante que las respuestas de las pruebas de puntuación objetiva de los certificados –pero también las de las pruebas sumativas y de

aprovechamiento– sigan un proceso de análisis estadístico que permita conocer el índice de dificultad y de discriminación de cada uno de los ítems que las componen.

La elaboración de pruebas de puntuación objetiva para la evaluación de la comprensión escrita u oral o el uso de la lengua es una tarea que debe realizar un equipo de profesores familiarizados con el currículo, la docencia y el nivel de la prueba a elaborar, pero que también requiere una formación específica y cierto grado de creatividad e imaginación. Los redactores deben, seguir las especificaciones de examen para:

- Recoger y seleccionar textos escritos y orales de distinta tipología, temática y fuentes.
- Establecer el tipo de tarea a realizar, de microdestreza a evaluar: comprensión global, inferencia de significado, localización de información específica, etc.
- Redactar ítems de respuesta cerrada, tales como: de verdadero/falso, respuesta múltiple, relacionar dos informaciones o inserir en un texto un fragmento que previamente se ha separado del mismo (comprensión escrita). Es una tarea que requiere una formación específica.
- Redactar la instrucción para la realización de la tarea.
- Establecer la clave de respuestas.

En la redacción de los ítems y de las instrucciones para la realización de la tarea deberá asegurarse el uso un nivel de lengua que no pueda dificultar la comprensión de la tarea a realizar.

Es conveniente que el equipo redactor seleccione los textos a utilizar, a partir del conjunto de textos recogidos, antes de iniciar el proceso de elaboración de las pruebas. No todos los textos son aptos para formular ítems para pruebas de evaluación, y de los que lo son, uno puede permitir la elaboración de un determinado tipo de ítem –respuesta múltiple, inserción de un fragmento de texto, etc.–, pero no de otro.

Tras la redacción de los ítems, los redactores deberán intercambiar sus propuestas y revisar el trabajo realizado por los otros redactores. Para el profesor que revisa una propuesta de prueba es mucho más fácil localizar ambigüedades, preguntas con más de una respuesta, etc. que para el redactor que se ha sumergido en el texto y las preguntas y, en ocasiones, esa inmersión no le permite ver lo evidente. Cuando el equipo de redacción da por concluida su labor, es conveniente que pase la prueba a un profesor ajeno a la misma que deberá explicar qué cree que evalúa cada ítem (comprensión global, la localización de un detalle...). Si es posible, también debería pasarse la prueba a un reducido grupo de alumnos del nivel (4 o 5) para hacer un primer ensayo del funcionamiento del trabajo realizado.

Después de ese primer ensayo, el redactor debe determinar rechazar el texto, modificar algún ítem y en el mejor de los casos pasar la prueba a

pilotaje. El pilotaje debe seguir un protocolo riguroso para asegurar la confidencialidad de la prueba. Los profesores encargados del pilotaje deberán cumplimentar un informe que hará referencia, por un lado, a su valoración de los textos, la tarea y los ítems, y a la de los alumnos que realizan la prueba, y por otra, al tiempo utilizado en cada caso por los estudiantes que pilotan el material. Es importante conocer el tiempo utilizado por cada estudiante en cada uno de los textos que componen la prueba. En el caso de la comprensión auditiva, nos interesará conocer el tiempo de lectura de las preguntas antes de la primera y de la segunda audición del texto.

El pilotaje se debe realizar en algún momento durante la última parte del curso, para asegurar que el nivel de conocimientos de los estudiantes que pilotan las pruebas corresponde al de los candidatos a las mismas. Los resultados del pilotaje deberán someterse a análisis estadísticos que permitan conocer los coeficientes de dificultad y discriminación de cada uno de los ítems. Este análisis se cotejará con el informe elaborado por el profesor que ha pilotado las pruebas. A partir del análisis de ambos conjuntos de datos se procederá a la elaboración final de la prueba, eliminando los textos que no hayan funcionado o modificando alguna opción de algún ítem que pueda presentar dificultades.

3.4. Pruebas de puntuación subjetiva: expresión e interacción escrita y oral

Las pruebas de expresión e interacción escrita constan de distintas tareas (dos o más) que deben permitir generar textos de distinta tipología que den la oportunidad al candidato de demostrar que ha conseguido el nivel necesario para obtener del certificado correspondiente. Los textos, de acuerdo con el nivel, tienen un carácter interaccional (carta, postal, correo electrónico...) o son escritos sin destinatario concreto (textos de denuncia o queja para publicar en revistas o periódicos o textos argumentativos o narrativos sobre temas diversos).

El redactor de la prueba elaborará tareas que permitan al candidato saber qué texto se espera que produzca, de qué tipología y tema; de cuántas palabras, y en qué registro (formal o informal). En su propuesta valorará qué funciones lingüísticas, estructuras gramaticales, conectores y léxico deberá utilizar el candidato, de acuerdo con el nivel de que se trate.

Las pruebas de expresión e interacción oral suelen constar de diferentes tareas cuya finalidad es que el candidato genere un discurso monológico a través de la descripción o comparación de fotografías, el relato de una historieta a partir de distintas viñetas o dibujos, la reproducción de un texto leído, etc., o un discurso dialógico, en algunas pruebas a partir de la interacción de dos o tres interlocutores, –interacción entre profesor-alumno o entre candidatos–, para efectuar distintos tipos de tareas: mantener una conversación alrededor de un tema determinado, opinar, argumentar y defender distintas posiciones en un debate, o realizar una actividad de *role play*... La comple-

idad de la tarea y los recursos lingüísticos a utilizar vendrán determinados por la actuación que se espere del candidato. El redactor de las pruebas de expresión e interacción oral tiene que asegurarse de la validez de la tarea planteada, que debe evaluar un objetivo de enseñanza previamente establecido, lo que implica el uso efectivo de la lengua en la actuación del candidato y le permite mostrar todo lo que puede hacer. Para ello la tarea implicará la realización de distintas funciones lingüísticas y el uso de las estructuras gramaticales, el léxico, los conectores y marcadores del discurso apropiados a cada nivel.

Al igual que en el caso de las pruebas de puntuación objetiva, las tareas de expresión e interacción escrita y oral deberán pasar por un proceso de ensayo y de pilotaje. A partir del análisis de los resultados del pilotaje se rechazarán las tareas que resulten inapropiadas y se confeccionará la prueba definitiva.

3.5. Criterios de evaluación

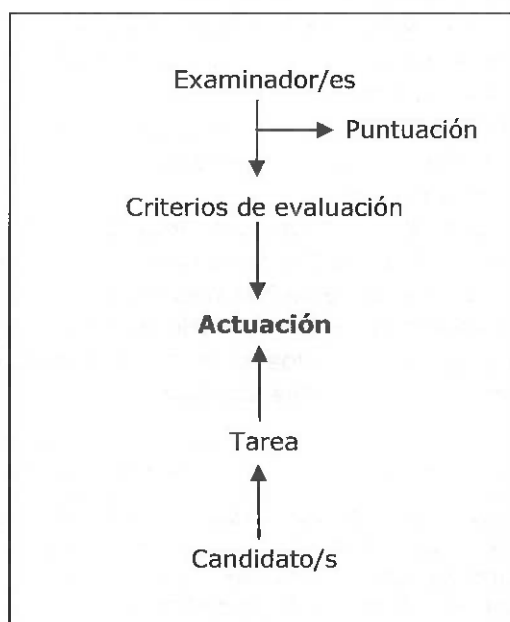
PRUEBAS DE PUNTUACIÓN OBJETIVA

En este tipo de pruebas los criterios de evaluación vienen determinados por la contabilización de las respuestas correctas de acuerdo con la clave previamente establecida. Cada prueba aporta un porcentaje determinado a la puntuación total del conjunto del examen. Así, los 100 puntos totales del examen en algunos casos se reparten de igual forma entre las distintas destrezas que lo componen, por ejemplo 20 o 25%, según si el examen consta de cuatro o cinco destrezas. En ocasiones, el porcentaje atribuido a cada parte de la prueba y el número de preguntas coinciden y cada pregunta vale un punto; en otras, el número de preguntas es superior y se establece una tabla de conversión de preguntas en puntos, por ejemplo, 30 preguntas 20 puntos; y en otras el número de preguntas es inferior y en ese caso el procedimiento también es la conversión de preguntas a puntos; o bien las preguntas tienen distinto valor, algunas valen 1 punto, otras 2 o 1,5. Cada prueba certificativa deberá poder justificar por qué la puntuación de cada destreza es una u otra, por qué el valor de los ítems es igual en todas las preguntas o no, por qué la prueba consta de 15, 20, 30 preguntas o cualquier otra cifra, por qué la comprensión escrita, la comprensión oral y el uso de la lengua, en caso en que esté incluido en la prueba, tienen el mismo número de preguntas o no y por qué cada una de estas destrezas puntúa igual o no. Hay muchas decisiones y de distinto tipo implicadas en la puntuación de las distintas destrezas y cada prueba debe poder justificarlas.

PRUEBAS DE PUNTUACIÓN SUBJETIVA

En este tipo de pruebas hay dos factores que determinan la validez, fiabilidad y consistencia de la evaluación: la tarea que se propone y los criterios de evaluación.

El cuadro 20 muestra las interacciones que McNamara (1996) señala que se producen en el proceso de evaluación de la expresión y la interacción oral y que pueden igualmente trasladarse a la expresión e interacción escrita. En ambos casos, lo que se analiza, evalúa y puntúa es la *actuación* del candidato. Esta actuación está condicionada por la *tarea* de examen propuesta. Una buena tarea permitirá al candidato dar lo mejor de sí mismo, mostrar lo que sabe hacer y en consecuencia tener la mejor actuación posible. Ésta será puntuada con referencia a unos *criterios de evaluación* que presentarán al evaluador los aspectos a evaluar.



Cuadro 20. La evaluación de la actuación (McNamara, 1996)

La figura nos permite visualizar que el objeto de evaluación, la actuación, está condicionado por la tarea y por los criterios de evaluación, lo que nos debe hacer conscientes de la importancia de ambos elementos. La validez, adecuación y practicidad de la tarea permitirán que el candidato muestre lo mejor de sí mismo, es decir, que en su actuación manifieste todo aquello que es capaz de hacer. Y con respecto a los criterios de evaluación, su validez y adecuación a la tarea a evaluar y la familiaridad y comprensión por parte del evaluador del significado de cada criterio es esencial para asegurar el rigor y la justicia imprescindibles para llevar a cabo la evaluación de una actuación oral o escrita.

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia* propone unos criterios para la elaboración de descriptores para los criterios de evaluación, que siguen las siguientes pautas:

1. *Formulación positiva.* Redacción de enunciados referidos a lo que hace el candidato y no a lo que no sabe hacer.
2. *Precisión.* Los descriptores deben referirse a grados concretos de destreza en la realización de una tarea con el fin de que no se presen-ten a distintas interpretaciones por parte de los profesores que los utilizan. La descripción de la actuación no debería incluir términos vagos (*una serie, un conjunto de conectores*) ni cuantificadores (*muchos, algunos, pocos...*).
3. *Claridad.* Los descriptores deben redactarse con una sintaxis sencilla, una estructura clara y un vocabulario llano, para que lo que dicen resulte transparente.
4. *Brevedad.* Descriptores cortos y concretos, de no más de 25 palabras.
5. *Independencia.* Si un descriptor es breve tiene la ventaja de describir un único comportamiento (ver descriptor positivo del Cuadro 21). Este tipo de descriptores pueden utilizarse como objetivos en listas de control y parrillas de autoevaluación en la evaluación en el aula, como veremos en el siguiente apartado

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

Cuadro 21. Formulación de criterios (MCER: 2001)

Los criterios de evaluación pueden ser bien globales u holísticos, o bien analíticos. Los primeros se suelen usar en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua, primero y segundo curso del nivel básico, porque la actuación de los estudiantes o candidatos es limitada a tenor de sus conocimientos por lo que resulta difícil hacer una evaluación que diferencie –analice– aspectos concretos.

Los criterios analíticos, en cambio, implican la evaluación de aspectos específicos de la actuación: la adecuación del texto generado a la situación comunicativa propuesta por la tarea, la organización, coherencia y cohesión del texto, la riqueza y corrección en el uso de recursos gramaticales y léxicos...

A continuación presentamos unos criterios analíticos y otros holísticos de evaluación de la expresión y la interacción escrita con el fin de que el lector pueda analizarlos y decidir qué criterios y en qué momento resultan más adecuados.

CERTIFICADO DE CICLO ELEMENTAL

Criterios de evaluación – Expresión escrita

Se evalúa cada escrito según tres criterios: valoración global, riqueza lingüística y corrección lingüística.

El resultado final del candidato/a es la media de las notas totales de los dos examinadores/as.

VALORACIÓN GLOBAL

- 5 puntos* Corresponde perfectamente a la tarea, coherente, adecuado y perfectamente comprensible en la primera lectura.
- 4 puntos* (entre 5 y 3)
- 3 puntos* Corresponde a la tarea pero tiene algunos problemas de coherencia, adecuación al registro y organización. Hay que volver a leer algún fragmento para poder entenderlo.
- 2 puntos* (entre 3 y 1)
- 1 punto* No corresponde demasiado a la tarea. Difícil de seguir; con bastantes problemas de coherencia, adecuación al registro y organización.
- 0 puntos* O bien sin contestar o bien no corresponde a la tarea.

(Nota: 0 puntos de Valoración global implica 0 puntos en los demás criterios)

RIQUEZA LINGÜÍSTICA

- 5 puntos* Utiliza una amplia y variada gama de estructuras, vocabulario y conectores, de forma adecuada al contexto.
- 4 puntos* (entre 5 y 3)
- 3 puntos* Utiliza una gama poco amplia de estructuras, vocabulario y conectores, pero adecuadamente.
- Utiliza una gama amplia de estructuras, vocabulario y conectores, aunque no siempre adecuadamente.
- 2 puntos* (entre 3 y 1)
- 1 punto* Repite estructuras y muestra un vocabulario pobre, casi sin conectores. Utilización no adecuada del léxico.
- 0 puntos* O bien sin contestar, o bien demasiado breve para ser evaluado. 0 puntos en Valoración global.

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Un mismo error, aunque se repita mucho, sólo se tiene en cuenta una vez.

- 5 puntos* Sintaxis, morfología y puntuación correctas o casi correctas.
- 4 puntos* (entre 5 y 3)
- 3 puntos* Sintaxis, morfología, ortografía y puntuación bastante correctas pero con errores.
- 2 puntos* (entre 3 y 1)
- 1 punto* Una gran gama de errores de todo tipo (sintácticos, morfológicos, ortográficos y de puntuación)
- 0 puntos* O bien sin contestar o bien demasiado breve para ser evaluado. 0 puntos en Valoración global.

Cuadro 22: Criterios analíticos para la evaluación de la expresión y la interacción escrita. Ciclo Elemental. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2000)

Puntuación	Descriptor del criterio
10/9 puntos	La información es relevante e interesante de leer. No hay prácticamente ningún error de gramática, vocabulario, ortografía ni puntuación.
8/7 puntos	Da la información necesaria para comprender el texto. Hay pocos errores de gramática, vocabulario, ortografía y puntuación.
6/5 puntos	Da la mayor parte de la información necesaria para comprender el texto. Hay algunos errores de gramática, vocabulario, ortografía y puntuación que no impiden la comprensión del texto.
4/3 puntos	No facilita una parte importante de la información. Los errores hacen difícil de comprensión del texto.
2/1 puntos	Da una información mínima.

Cuadro 23. Criterios holísticos o globales para la evaluación de la expresión escrita (adaptados de Harris y McCaun, 1996)

3.6. Sesiones de unificación de criterios, previas a la administración de las pruebas

Partimos del supuesto de que la administración y evaluación de las pruebas de expresión e interacción oral y la evaluación de las tareas de expresión e interacción escrita la realizan dos profesores.

En la fase de pilotaje, a la que nos hemos referido anteriormente, se recogerán las actuaciones escritas de los candidatos que han participado en el mismo y se realizarán grabaciones en vídeo de distintas actuaciones orales. Se trata de grabar situaciones reales de examen que incluyan el protocolo de recepción del candidato o candidatos, el intercambio de saludos y presentaciones con los profesores examinadores, la presentación de la prueba y el desarrollo de la misma hasta la despedida de los candidatos. A partir de este material, los profesores que dirigen la sesión de unificación de criterios, que debe realizarse antes de cada convocatoria de examen, seleccionarán las actuaciones que consideren relevantes para ser analizadas. Serán actuaciones relevantes que correspondan a lo que se espera que haga un candidato para obtener una buena puntuación, por ejemplo entre 17 y 20 puntos, sobre un total de 20 puntos; actuaciones que estén en el límite del aprobado. De hecho esto es todo lo que puede pasar en un examen: que un candidato no supere la prueba porque su actuación es claramente insuficiente con respecto a los objetivos establecidos, que los supere ampliamente, o que haya serias dudas sobre si demuestra el mínimo exigido para superar el nivel o el curso.

En la sesión de unificación de criterios los profesores deberán manejar los criterios con los que analizar y puntuar las actuaciones que analicen, pero también los objetivos y contenidos que se evalúan, representados por el currículo, el programa o la programación, según el caso, y los descriptores de nivel del MCER o los de la propia institución, si dispone de ellos.

Tras la lectura o visionado de la actuación y su puntuación individual, a partir de los criterios que se utilicen, el responsable de la sesión debe anotar las puntuaciones que cada profesor otorga a cada banda criterial de la actuación objeto de análisis. En caso de que se produzcan divergencias en las puntuaciones de los profesores (ver figura 24), debe pasarse a la justificación de las puntuaciones otorgadas, a partir del análisis de la actuación. No podemos dar por concluida una sesión de unificación de criterios hasta conseguir un acuerdo en la puntuación total que puede situarse, por ejemplo, en dos puntos de diferencia sobre un total de 20 puntos de la prueba. En ese momento podemos afirmar que existe interfiabilidad entre los evaluadores, es decir, que la puntuación que otorgan a una actuación es consistente.

Resulta muy ilustrativo anotar las puntuaciones en parrillas elaboradas a tal efecto, con el fin de visualizar el número de profesores que dan una misma puntuación a cada una de las bandas criteriosales. A modo de ejemplo, el cuadro 24 presenta la parrilla para la recogida de puntuaciones en las sesiones de unificación de criterios de expresión e interacción escrita de nivel intermedio que utilizan las EOI de Cataluña.

Tarea: _____ Alumno/a _____

Primera puntuación

<i>Banda criterial</i>	<i>Puntuación</i>				
	4	3	2	1	0
Valoración global y organización del texto					
Riqueza lingüística					
Corrección lingüística					

Puntuación total	Nº de profesores
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	
0	

Cuadro 24. Parrilla para recoger puntuaciones en las sesiones de unificación de criterios. Expresión e interacción escrita. Nivel intermedio. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2008)

Recomendamos la lectura de Aubier y Riera (2003) para profundizar en el tema de la unificación de criterios.

3.7. Protocolo de administración de las pruebas

Se debe seguir un protocolo de administración de las pruebas en el que pueden distinguirse distintas fases. La fase previa al examen incluye:

- a) Controlar que el material para la realización del mismo (cuadernillos, hojas de respuestas, vídeos o casetes, etc.) está preparado y no presenta ningún problema de maquetación, edición, fotocopiado o copiado (casettes o vídeos) que lo invalide.
- b) Comprobar que las aulas y los aparatos electrónicos, ordenadores, cañones, reproductores, etc. estén en perfecto estado de funcionamiento.
- c) Realizar el examen que se va a administrar con el fin de poder atender y despejar dudas de los candidatos relativas al procedimiento para completar las respuestas.
- d) Custodiar y mantener la confidencialidad del material de examen.

En la propia fase de administración de la prueba en un aula, a un grupo de alumnos, se debe tener en cuenta:

- a) El control de los candidatos que se presentan.
- b) La previsión de cualquier "imprevisto" que pueda producirse. En una situación de examen el profesorado debe ser consciente de la fragilidad y nerviosismo de los candidatos y contribuir a relajar la situación.
- c) La explicación del funcionamiento de la prueba y del tiempo disponible para la realización de cada parte.
- d) La entrega de la convocatoria (fecha, hora, lugar) para el examen oral, si procede.
- e) El control del material entregado y del material recogido.

En la fase de administración del examen de expresión e interacción oral hay que prestar atención a:

- a) El control de los candidatos que se presentan.
- b) El intercambio de saludos, presentaciones y preguntas de calentamiento (*warm up*).
- c) La explicación del funcionamiento de la prueba y de la posibilidad de repetición de una pregunta (que no debería incidir en la puntuación).
- d) La actuación de los examinadores, uno en calidad exclusivamente de evaluador y el otro como gestor e interlocutor, si procede, y también como evaluador.
- e) Los profesores puntúan individualmente y toman nota de todo aquello que puede ser relevante para una posterior discusión con el compañero, o en caso de reclamación del examen.

- f) Una vez finaliza la prueba los profesores comprueban que las puntuaciones otorgadas no difieren en más de los puntos permitidos.
- g) Al finalizar la prueba, los profesores despiden a los candidatos, pero no informan del resultado de la prueba.

En la fase de puntuación hay que considerar:

- a) La distribución de las pruebas a corregir entre el profesorado.
- b) El establecimiento de las parejas de evaluadores de las pruebas de expresión e interacción escrita.
- c) La puntuación de las pruebas de expresión e interacción escrita.
- d) La cumplimentación de las actas.

En la fase posterior a la prueba, una vez realizado el examen hay que atender a:

- a) La publicación de los resultados de las pruebas.
- b) La formación de tribunales para la revisión de las pruebas, ante posibles reclamaciones.

La administración de una prueba certificativa es un proceso que requiere gran rigurosidad por parte del profesorado para asegurar que el alumnado pueda realizar el examen en las mejores condiciones y mostrar cuanto sabe.

A lo largo de este capítulo hemos pretendido dejar constancia de la actividad evaluadora que lleva a cabo el profesorado de las escuelas oficiales de idiomas. Somos conscientes de que la evaluación ha sido, durante mucho tiempo, algo que había que hacer y que muchas veces no sabíamos cómo hacer. Pero afortunadamente las cosas han ido cambiando y en estos momentos las escuelas y su profesorado disponen de pautas claras –currículo y niveles de referencia del MCER– sobre el nivel de lengua que han de certificar en cada caso –nivel básico, intermedio y avanzado–. También la bibliografía, y los cursos de formación del profesorado en evaluación han ido ganando terreno y en la actualidad existe una oferta que permite actualizar conocimientos y desarrollar habilidades prácticas para el desempeño de esta faceta de nuestra profesión.

4. ACTIVIDADES

Actividad 1: Elaboración de una Lista de control

Elabore una parrilla, –Lista de control–, para la tarea final de la secuencia didáctica o unidad del libro que esté trabajando, pásesela a sus alumnos y coméntela con ellos.

Actividad 2: Evaluación de un texto escrito

Utilice los criterios de evaluación holísticos (Cuadro 22) para la corrección de un texto escrito de nivel B1 y tome nota de la puntuación que le asigna. Después evalúe el mismo texto con unos criterios analíticos (Cuadro 23). Analice cómo se ha sentido con el uso de un tipo u otro de criterios, si la puntuación es la misma o similar, y saque sus conclusiones. Si tiene la oportunidad, realice esta actividad con otros compañeros de su seminario o departamento de idioma.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. Ch., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment In Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bordón, T. (2004). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Revista Carabela*, 55. SGEL.
- Figueras, N. (2005). Els docents i l'avaluació. De les intencions a l'estudi de resultats. Què cal saber? En N. Figueras (coord.) *L'avaluació dins i fora del aula. Col.lecció Materials Didàctics 10*. Secretaria de Política Lingüística. Barcelona
- Figueras, N. y Puig, F. (2011). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen (en prensa).
- Harris, M. y McCaan, P. (1996). *Assessment*. London: Heinemann
- Hutha, A. (2008). Asociaciones internacionales de evaluación y pruebas de lengua. ¿Qué son y qué hacen? En F. Puig, *Monográfico sobre evaluación*. www.marcoele.com
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. J. En Arnold, *La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llorián, S. (2009). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesorado de lenguas*. Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London and New York: Longman.
- Pedró, F. (2005). Per què cal avaluar l'ensenyament? En N. Figueras (coord.), *L'avaluació dins i fora de l'aula*, Barcelona: Secretaria de Política lingüística, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.
- Puig, F. (ed) (2008). *Monográfico sobre evaluación*
<http://marcoele.com/numeros/numero-7>
- Weiss, C.H. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. New Jersey: Prentice-Hall.

6

LAS EOI DEL SIGLO XXI

Desde la creación de la primera escuela oficial de idiomas hasta nuestros días se han producido muchos cambios, que se han descrito brevemente en los capítulos 1 y 2. Por una parte ha evolucionado la concepción de lengua y su descripción, y han cambiado los enfoques pedagógicos, los métodos y los recursos o tecnologías que la desarrollan e implementan. Las implicaciones de estos cambios en el ámbito pedagógico-académico se han tratado en los capítulos 3, 4 y 5, que han sentado las bases que han de guiar el proceso de docencia, aprendizaje y evaluación en las escuelas oficiales de idiomas. Por otra parte ha evolucionado también la sociedad española, como no podía ser de otra manera en el desarrollo de la Unión Europea, en la capacidad de los ciudadanos en cuanto a movilidad y acceso a la información y a los aprendizajes, en su formación lingüística y en sus necesidades de (y disponibilidades para) el aprendizaje de idiomas. Estas cuestiones afectan directamente a la oferta, la demanda y la enseñanza que pueden y deben ofrecer las EOI en este siglo.

En este capítulo se plantean cuestiones que deben y que han de definir el futuro de las escuelas oficiales de idiomas, cuestiones en las que se verá inmerso el docente de las EOI. El rol y las funciones que las caracterizan: docencia y certificación, deben mantenerse, pero es necesario estudiar cómo manteniéndolos se puede también ampliar y mejorar un servicio público que responda de forma más acorde a las necesidades de la sociedad. El presente capítulo va dirigido al lector –profesor, pero también al lector con responsabilidades en las distintas administraciones educativas del Estado español–. En él se tratan cuestiones académicas y organizativas, sobre todo las relativas a la plena aplicación de la LOE, pero también cuestiones relativas al impacto de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y del desarrollo del plurilingüismo, y cuestiones relativas a la formación del profesorado en su sentido más amplio, cuestiones que afectan a la planificación que deben realizar aquellos con capacidad de decisión y financiación.

1. NUEVAS NECESIDADES, NUEVA OFERTA, NUEVAS FUNCIONES DE LAS EOI

Los posibles alumnos de las escuelas oficiales de idiomas del futuro próximo están ahora cursando la ESO o el Bachillerato. Muchos de estos alumnos se han beneficiado del avance en la introducción de una lengua extranjera (o de dos) en los primeros cursos de la educación primaria, o de los programas de impulso a las lenguas, y en especial a la lengua inglesa, en el marco de programas bilingües, trilingües o plurilingües (la terminología o los requisitos de cada programa varía según la comunidad) o también de la aplicación de enfoques AICLE⁶ o EICLE (también según la comunidad). Esto quiere decir que el aprendizaje “estrella” del inglés tal y como se entiende en la actualidad en las EOI va a cambiar. De la misma forma que el francés dio paso al inglés en los inicios históricos de las EOI, es posible que el inglés ceda su hegemonía, al menos en los niveles básico e intermedio, a otras lenguas, y que su aprendizaje se centre posiblemente en cuestiones específicas o de nivel superior al nivel avanzado (B2), con una mayor necesidad de niveles C (C1 y C2).

En este contexto de cambio en cuanto a las competencias lingüísticas ya adquiridas parcialmente por la ciudadanía y en cuanto a la diversidad de competencias lingüísticas que van a ser necesarias a lo largo de toda la vida, las escuelas oficiales de idiomas tienen mucho que ofrecer. Pero su oferta no puede limitarse a incrementar el número de grupos de lenguas consideradas hasta el momento “minoritarias”, ni a ofrecer “nuevas” lenguas, o a diseñar más cursos de “actualización”, “monográficos” o “especiales”. La oferta futura debe responder a una planificación clara de fomento del plurilingüismo tal y como se apunta en el MCER:

la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos, o incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal”, como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe (2002:5)

y tal como se prevé en el preámbulo del Anexo I del Real Decreto 1629/2006:

Las enseñanzas especializadas de idiomas van dirigidas a aquellas personas que, habiendo adquirido las competencias básicas en las enseñanzas de régimen general, necesitan, a lo largo de su vida adulta, adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras, ya sea con

⁶ AICLE : Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera.
EICLE: Enfoque integrado de contenido y lengua extranjera.

fines generales o específicos, así como obtener un certificado de su nivel de competencia en el uso de dichas lenguas. (2007:467)

En este contexto, se perfila un uso mucho más amplio de las propuestas del MCER que va más allá del impacto que éste ya ha tenido en el contexto de las escuelas oficiales de idiomas como documento de referencia en el Real Decreto 1629/2006 en cuanto a niveles de competencia y también en cuanto a la descripción de la lengua, su docencia, su aprendizaje y su evaluación (ver el capítulo 2 para más detalles de la vinculación entre el MCER y el currículo de las escuelas oficiales de idiomas). Aquellos responsables de la planificación de cursos y programas en las escuelas oficiales de idiomas encontrarán especialmente útiles las propuestas recogidas en el capítulo 8 del MCER, en el cual no sólo se define qué debe entenderse por competencia plurilingüe y pluricultural, sino también cómo pueden articularse distintas opciones de diseño curricular en escenarios curriculares diferenciados con un enfoque multidimensional (que hace referencia a las distintas dimensiones de la lengua descritas en el MCER: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y el ámbito) y modular (teniendo en cuenta los niveles para cada una de las dimensiones). Otro documento de consulta muy útil es la *Guía para la elaboración de políticas lingüísticas*⁷ elaborada por Byram y Beacco para el Consejo de Europa, en especial sus capítulos 5 y 6, en los que se analizan cuestiones relativas a la implementación de programas plurilingües de enseñanza de lenguas, desde la necesidad de crear una “cultura del plurilingüismo” hasta cómo pueden organizarse en la práctica.

Las necesidades que se apuntan demandan también un uso más generalizado y relevante de las nuevas tecnologías, que resultan imprescindibles a la hora de planificar programas semipresenciales o totalmente a distancia. Las nuevas tecnologías son ya habituales en las escuelas oficiales de idiomas, que han equipado sus aulas con los recursos necesarios y que utilizan de forma habitual pizarras táctiles y todo tipo de recursos interactivos y multimedia, y que en un gran número utilizan ya también aulas *moodle* para potenciar y optimizar los aprendizajes en el régimen de cursos ordinarios y en el de los cursos especiales o monográficos (ver, por ejemplo, los cursos de actualización lingüística en inglés en la modalidad *on line* de la Junta de Andalucía, o los cursos *blended* o semipresenciales en fase experimental en Cataluña, así como el programa a distancia que se ha iniciado en febrero de 2011 en el Institut Obert de Catalunya (IOC)). Sin embargo, las EOI deben explorar aún más los usos de las nuevas tecnologías para poder hacer realidad nuevos proyectos, flexibilizar la presencialidad y ampliar su oferta.

A la hora de diseñar estas nuevas funciones, y en el marco de la paulatina y creciente complejidad de los diseños curriculares, la función certificati-

⁷ Byram, M. and Beacco, F. (2003). Guide for the development of language policies in Europe. From Linguistic diversity to plurilingual education. Council of Europe.

va de las EOI no puede quedar al margen. A nadie escapa que la certificación es uno de los signos de identidad de las escuelas que no puede ni debe perderse, tanto en lo que se refiere al alumnado oficial como al alumnado de régimen libre, y a nadie escapa tampoco que ésta es una cuestión que reclamará mucha más dedicación si cabe que la flexibilización y diversificación curricular. El proceso de unificación de certificados tiene una dilatada historia en las EOI, aunque a pesar de haberse iniciado hace más de 15 años no está todavía consolidado en todas las comunidades autónomas. Si en este largo período no se ha finalizado todavía la unificación de un proceso de certificación de competencias en tres niveles: básico, intermedio y avanzado, es de esperar que toda iniciativa para certificar nuevos cursos o módulos parciales sea compleja y costosa. Por este motivo, y para asegurar la utilidad y oficialidad de toda nueva oferta, es importantísimo planificar con el suficiente cuidado, tiempo y recursos. Esto representa la realización de estudios de necesidades, sobre todo en los niveles C1 y C2, para determinar en qué destrezas y para qué lenguas son necesarios estos cursos.

1.1. Diversificación curricular y plurilingüismo

El MCER distingue claramente entre la consecución de la competencia comunicativa en una lengua (que podría compararse a los currículos y a la docencia actual en los distintos idiomas en una EOI) y el diseño de programas que fomenten el plurilingüismo, que contemplen perfiles lingüísticos que permitan reflejar competencias “irregulares” o “desequilibradas”, y propone tres ejes como propuestas de diversificación dentro de un concepto general (2002:168):

- Planificar teniendo en cuenta el plurilingüismo y la diversidad lingüística, y sobre todo considerando que muchos de los alumnos de lenguas extranjeras ya dominan una o más lenguas.
- Pensar en el coste-eficacia del sistema, evitando repeticiones innecesarias, y permitir la flexibilización de objetivos y de la progresión en la lengua elegida, según el punto de partida y según las necesidades que quieran satisfacerse.
- Considerar que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir faire*) y la capacidad de aprender (*savoir apprendre*) tienen un papel transversal o transferible entre lenguas.

Pernas (2010:21) hace una interesante síntesis entre las propuestas del MCER y los contenidos de la LOE, y de la disposición adicional segunda del Real Decreto 1629/2006. Describe de forma sucinta y clara las demandas que deberán atender las EOI en el futuro próximo:

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

Esta oferta no debería representar la anulación de la oferta regular existente, con cursos generales y tradicionales que permiten al aprendiz –si así lo desea– conseguir una competencia en lengua homogénea en todas las destrezas hasta un nivel concreto. Sin embargo, en un futuro más o menos lejano, lo descrito hasta este punto representará cambios en la oferta ordinaria. Por un lado, deberá contemplarse la diferenciación y poder facilitar los aprendizajes de nuevas lenguas a alumnos que ya tengan experiencia en otra lengua (como, por ejemplo, para el alumno de alemán que ya domina el inglés, o el alumno de italiano con lengua materna castellana o dominio del francés...). Por otro, la diversificación de la oferta seguramente implicará reducciones en la oferta ordinaria para poder optimizar los recursos disponibles (profesorado, aulas...).

La materialización de las propuestas de Pernas, sin embargo, sí representará cambios en la orientación actual de los cursos monográficos o especiales, que ya son una realidad en las EOI aunque tienen características dispares entre escuelas y entre comunidades como ya se ha apuntado en el capítulo 1. Una simple búsqueda en las distintas webs de las EOI permite ver la diversidad de la oferta disponible en cuanto a tipologías, duración, organización, impartición, nivel, certificación y coste. Citamos sólo tres ejemplos que ilustran esta diversidad en distintas partes de la geografía española.

En la Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro (Mantilla, 2010) la oferta de este tipo de cursos incluye distintas tipologías, con distinta duración y distintos niveles:

- Traducción e interpretación.
- Idiomas con fines específicos.
- Conversación (básica, intermedia, superior en alemán y francés, y básica, intermedia, avanzada y superior en inglés).
- Escritura, en inglés, básica, intermedia y superior.

En la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes los cursos son todos de 30 horas y se dirigen al alumnado que ya ha obtenido un nivel B2 e incluyen:

- Mejora de la expresión y comprensión oral (en inglés y francés).
- Teatro especializado (en griego).
- El lenguaje de los medios de comunicación (en árabe).
- Movimientos culturales o musicales (en inglés).

En la Escuela Oficial de Idiomas de Cartagena, los cursos son de distintos niveles, aunque también de 30 horas:

- Inglés médico (nivel intermedio).
- Iniciación al portugués.
- Marroquí dialectal (nivel elemental).
- Comprensión oral (diferentes acentos en inglés, nivel avanzado).

Es necesario ver hasta qué punto este tipo de cursos pueden o deben (en el caso que así lo demande la sociedad en la que se halla cada escuela) reconceptualizarse a partir de las propuestas de Pernas (2010), y cómo pueden pasar a formar parte de la oferta regular de una EOI o de una comunidad autónoma, entendiendo que esto representa que todos los cursos están sujetos al mismo sistema de tasas, responden a una programación que incorpora los principios y directrices descritos en la LOE y en el Real Decreto 1629/2006, son impartidos por profesorado propio de cada centro, dentro de su horario ordinario, tienen garantía de continuidad, y cuentan con un proceso de certificación vinculado a los niveles de las EOI y del MCER, de calidad y reconocido.

Las cuestiones por resolver a la hora de implementar estas propuestas, como se ha podido ver, son no sólo de tipo académico y organizativo, sino también financiero y laboral. Por este motivo, es necesario que las propuestas de actuación no sean aisladas sino que sean fruto de un estudio de necesidades y de viabilidad en cada contexto, estudio que debe llevar a cabo cada administración educativa (que cuenta con los datos necesarios), de forma conjunta con las EOI de su ámbito territorial (que cuentan con la experiencia académica).

1.2. Uso de las nuevas tecnologías y presencialidad

El uso del cassette representó una revolución en el aprendizaje de lenguas en los años 80, puesto que permitió no sólo incrementar los tipos de input orales en el aula sino que también facilitó en gran manera la práctica y los aprendizajes fuera del aula y sin profesor. En los años 90, el uso generalizado del vídeo amplió las posibilidades a disposición del profesorado y del alumnado, y permitió la aparición de programas para el aprendizaje

interactivo de idiomas. En inglés, programas como *Follow me* –a nivel internacional– o *That's English!*⁸ –a nivel español– tuvieron una gran acogida en su momento y, veinte años más tarde, y a pesar de su obvia necesidad de actualización, cuentan todavía con un alto número de usuarios. Comunidades como Navarra optimizaron el uso del programa *That's English!* junto con la disponibilidad de las tecnologías del momento para crear de forma pionera la única Escuela Oficial de Idiomas a Distancia en España, para mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de su población escolar (tanto en inglés como en francés), que en la actualidad cuenta con más de 5.000 alumnos.

Los recursos tecnológicos con los que se cuenta en la actualidad han aumentado exponencialmente las posibilidades de contacto con las lenguas y de aprendizaje de las mismas, y han propiciado la proliferación de recursos y programas interactivos *on line* para el aprendizaje. Ya se ha apuntado en este mismo capítulo la implantación generalizada de estas tecnologías en las EOI, y en concreto del uso extensivo que se hace en las mismas de la plataforma *moodle* en programas específicos y experimentales. En algunos casos, el uso de las nuevas tecnologías ha superado la fase de “novedad” y su función de ayuda o recurso adicional, para aglutinar cambios en la estructura y organización de cursos específicos o de formación lingüística del profesorado. Ya hemos mencionado en este mismo capítulo el hecho de que Andalucía haya regulado ya estos cursos mediante Instrucciones. En Cataluña, los cursos para la actualización lingüística del profesorado de inglés en las EOI, enmarcados en *el Pla de l'Impuls de les terceres llengües per al professorat*, tienen un 25% de su carga lectiva *on line* y utilizan –al igual que los cursos en Andalucía– materiales *on line* diseñados a medida. En cuanto a los cursos regulares para alumnado ordinario, Cataluña ha regulado por primera vez para el curso 2010-11 (EDU/2244/2010, de 30 de junio) con carácter experimental la modalidad semipresencial en los dos cursos del nivel avanzado de inglés (cuarto y quinto cursos). Estos cursos responden a la necesidad de dar continuidad al alumnado que habiendo superado el nivel intermedio –y en especial el alumnado procedente del programa *That's English!*– no puede proseguir sus estudios por falta de disponibilidad horaria. El alumnado de estos cursos sigue el programa habitual de EOI, con la salvedad de que sólo asiste a clase un día a la semana (dos horas), realizando el resto de su trabajo mediante materiales *on line* creados a propósito en el entorno *EOICAMPUS* al que accede desde su aula *moodle*. El profesor de estos grupos mantiene su dedicación al centro, con la particularidad de que realiza parte de su trabajo *on line*. La buena acogida que tienen estos programas experimentales, tanto en lo que se refiere a la atención del alumnado que no puede asistir a una EOI en horario lectivo, como en lo que se refiere a la atención personalizada y posibilidad de aprendizaje a medida hacen pensar que éste debe ser uno de los ejes de mejora y renovación de las enseñanzas en las EOI.

⁸ En el curso 2010-11 la matrícula de *That's English!* en todo el Estado español supera los 40.000 alumnos. Para más información sobre el programa www.thatsenglish.es.

Las iniciativas que hemos descrito brevemente en este apartado son sólo muestras de lo que es el inicio de la optimización de los recursos interactivos y multimedia que ofrece Internet. Además de impartir cursos presenciales al 100%, las EOI deberán poder impartir también cursos con distinto grado de presencialidad, desde semipresenciales (50%-50% u otras combinaciones, incluyendo el actual *That's English!* o el programa que lo sustituya en el futuro) a totalmente a distancia, con materiales, seguimiento, tutorías y pruebas *on line* al 100%.

Cabe añadir en este punto que comunidades como Andalucía o Cataluña ya han consolidado el funcionamiento de las enseñanzas a distancia, tanto obligatorias como postobligatorias, y que cabe esperar que en un futuro próximo la enseñanza de idiomas también forme parte de la oferta ordinaria de los centros de aprendizaje a distancia. En Catalunya, por ejemplo, el Institut Obert de Catalunya (IOC) inicia su singladura en las enseñanzas de idiomas de régimen especial el mes de febrero de 2011, con el primer curso (gradualmente se impartirán los niveles Básico e Intermedio) de inglés totalmente a distancia.

Como en todos los comienzos, la materialización de cada iniciativa resulta compleja y costosa, sobre todo si se tienen que elaborar materiales específicos, ya que los recursos y habilidades necesarias para concretar propuestas didácticas interactivas y *on line* que se adapten a los currículos de las EOI son más que considerables, sobre todo por lo que se refiere a la flexibilidad y utilidad de los instrumentos de autor disponibles. En el caso de Andalucía, los materiales *on line* se obtuvieron mediante encargos específicos a profesorado y se gestionaron desde una empresa privada contratada por la Consejería de Educación, mientras que en Cataluña los materiales *on line* que se utilizan en la actualidad fueron elaborados por parte de profesores de EOI formados para este menester en el uso de un instrumento de autor desarrollado ex profeso desde el Departament d'Ensenyament. En ambos casos, el coste fue muy alto, tanto por la financiación como por el tiempo de desarrollo, ya que la complejidad ordinaria de la planificación, la concreción y secuenciación de contenidos, y de la gestión de la docencia y aprendizaje, ya tratados en los capítulos anteriores, debe integrarse en un entorno no presencial (Casamayor, 2008). Quizá, por este motivo, la mayor parte de las iniciativas tuvieron como principal objetivo la lengua inglesa. Esta situación cambiará en los próximos años, gracias al rápido desarrollo de instrumentos de autor, a la mayor disponibilidad de *freeware*, y gracias también a que las editoriales están trabajando con rapidez y eficacia en la elaboración de materiales *on line* y en la adaptación de sus libros de texto a los nuevos entornos. A partir de la experiencia en la elaboración de materiales *on line*, y con el fin de optimizar los recursos, los contenidos y el sistema de tutorías de los cursos a distancia de inglés que se imparten en el Institut Obert de Catalunya (IOC) se han adquirido mediante concurso público a una empresa del sector en régimen no exclusivo. Una mayor disponibilidad de materiales hará menos costosas estas iniciativas y hará posible no sólo ofre-

cer enseñanzas *on line* a alumnado de otros idiomas, sino que también permitirá al profesorado trabajar más a fondo en cuestiones relacionadas directamente con la programación, secuenciación e impartición de contenidos.

1.3. Evaluación y certificaciones oficiales

La evaluación y las certificaciones es el campo en el que más han avanzado las escuelas oficiales de idiomas en los últimos años. Los debates surgidos en el II Congreso de Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro el año 1996 iniciaron un proceso que no ha cesado. La descentralización, la expansión de número de centros y la aparición del MCER han sido detonantes del interés (y de la necesidad) de aumentar el rigor de los procesos de evaluación. Lo descrito en el capítulo 5 –aunque no en todos los casos se lleve a cabo en su totalidad, o de forma ortodoxa– no suena ajeno a ningún profesor, y es causa y motivo de no pocos grupos de trabajo y sesiones de formación en las EOI. El esfuerzo hecho en los últimos años en esta dirección debe servir para articular un programa de evaluación o evaluaciones que permita al alumnado que siga cursos no regulares, fuera de la organización estricta de cursos completos y generales, contar con una certificación que pueda ser valorada en términos de calidad y de nivel del MCER, una certificación que sea modular pero que precisamente por ser modular lleve a una acreditación no sólo útil sino también oficial. El Real Decreto 1629/2006, en su artículo 4, apartado 4, apunta ya la posibilidad de expedir certificaciones académicas parciales, sin concretar validez o condiciones. Las Administraciones educativas deberían estudiar cómo puede materializarse esta propuesta y ampliarla a otros contextos más allá de los niveles intermedio y avanzado.

En el caso de las certificaciones de nivel C (C1 y C2) es crucial asegurar su oficialidad ya que resultaría ilógico que se reconocieran los certificados de nivel intermedio y avanzando, y que los de los niveles C no tuvieran el mismo reconocimiento oficial.

La oficialización de certificaciones para los niveles C supone la previa concreción de los currículos de los niveles C1 y C2 en cada comunidad autónoma y su regulación específica. A este respecto, recomendamos la consulta de la Orden EDU/3377/2009, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación, por la que se establecen los currículos y las pruebas correspondientes a los cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas de niveles C1 y C2 del Consejo de Europa impartidos en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y Melilla. En el caso del inglés, además, se cuenta ya con el *core curriculum* que han publicado conjuntamente el British Council y EAQUALS (www.eaquals.org/news/item.asp?n=9938), que detalla los contenidos distribuidos en funciones, gramática, marcadores del discurso, vocabulario y temas, de los niveles A1 a C1, y que se ampliará próximamente con la publicación (Ortega, A.) de escenarios que integren y agrupen contenidos y descriptores del MCER, así como recomendaciones sobre tipologías textuales.

La propuesta de expedir certificaciones académicas parciales y de certificados de nivel C1 y C2 no es de fácil aplicación, y el intento de hacerla realidad nos dirige hacia la necesidad de planificación previa de objetivos y contenidos de todos los cursos, de manera que sin coartar la flexibilidad y modularidad se pueda mantener el carácter oficial de las acreditaciones obtenidas en una escuela oficial de idiomas, y se puedan seguir los parámetros de calidad descritos en el capítulo 5.

De la misma manera que la organización de nuevos cursos (Pernas, 2010) no debe ir en detrimento de las necesidades de mantener los cursos ordinarios, el establecimiento de sistemas de evaluación y certificación modulares no debe lesionar el servicio que se presta en la actualidad mediante las pruebas a candidatos inscritos en régimen libre, que quizá deberán plantearse también más allá de los niveles B1 y B2, como mínimo hasta C1. Si las nuevas tecnologías pueden mejorar y flexibilizar los procesos de docencia-aprendizaje, debe estudiarse cómo las nuevas tecnologías pueden también contribuir a la mejora y flexibilización de las pruebas en régimen libre. La creciente necesidad de acreditación de conocimientos de la sociedad revela la existencia de dos convocatorias únicas anuales como insuficiente. En este punto deberá también estudiarse cómo evitar que el tiempo dedicado por parte del profesorado a la administración de este tipo de pruebas pueda incidir en menor medida en su labor docente.

Somos conscientes de que lo descrito en este apartado es en gran parte ya conocido en las escuelas oficiales de idiomas, bien porque ya lo llevan a la práctica, bien porque saben de otras escuelas que sí lo aplican, bien porque tienen conocimiento de sus posibles nuevas funciones a partir de la publicación de la LOE. Queda pues poco por inventar. Entendemos, sin embargo, que la contribución de este apartado tiene como principal objetivo concienciar a todos aquellos involucrados en mayor o menor medida en el gobierno de las EOI sobre la necesidad de ser posibilista, de actuar –siempre y sin excepción– sólo cuando se cuente con una planificación, una propuesta viable de organización y posibilidades claras de una sostenibilidad futura.

2. EL “NUEVO” PROFESORADO DE LAS EOI

En el primer capítulo se han definido los requisitos que debe cumplir aquel que quiera ejercer la docencia en una escuela oficial de idiomas y el perfil idóneo al que debe responder para llevar a término las funciones que actualmente prestan las EOI tanto en lo que se refiere a la docencia como a la evaluación. Se ha descrito a un profesor que ocupa un puesto en la función pública, bien como funcionario o como interino y que pertenece a un “cuerpo” consolidado de profesor agregado o de catedrático (aunque subsumido en algunos casos dentro del apartado de profesorado de secundaria) y que, perteneciendo a uno de estos cuerpos, tiene –exceptuando las distinciones pecuniarias correspondientes a los años de servicio y a las distintas

comunidades autónomas– los mismos derechos y deberes. A lo largo del libro se han presentado, descrito y analizado las funciones docentes que son responsabilidad de un profesor de EOI en un contexto de calidad y excelencia, tratando en detalle cuestiones relativas a la programación, la gestión del aula, la gestión del currículo y la evaluación. No se ha propuesto una gradación entre lo que debe aprenderse primero y lo que puede dejarse para más adelante, ni se ha hecho mención de cómo un profesional de la docencia puede y debe encarar responsabilidades organizativas o de gestión. Este apartado trata aquellas cuestiones que serán motivo de debate en los años venideros, y que más que probablemente representarán cambios en cómo se entiende la profesión de “profesor de EOI”.

2.1. Competencias del profesorado

En los últimos diez años ha surgido un movimiento que pretende ayudar a la profesionalización de los docentes en Europa, y en especial de los profesores de lenguas. Proyectos como el de Kelly y Grenfell (2004), que han elaborado un marco de referencia, para profesores en activo, profesores en formación y formadores, con 40 ítems que describen los aspectos fundamentales a tener en consideración en la formación del profesorado en Europa o como el de Newby et al (2006), de carácter más práctico, con una estructura de portfolio y un componente de autoevaluación. Estos documentos contribuirán a mejorar la formación del profesorado, algo especialmente necesario en España, un país que, hasta la primera edición del Máster profesionalizador de Secundaria en el curso 2009-10, todavía adolecía de la falta de formación inicial organizada y específica para el profesorado de secundaria y de EOI. Ambos documentos contemplan el progreso en la profesionalización del docente, desde la fase de aprendiz, al inicio de su carrera, hasta la fase de mentor al cabo de un número considerable de años de experiencia, una distinción que en el presente sistema de la función pública docente en España no se contempla.

A otro nivel más centrado en el profesorado de adultos, Rossner y North, pertenecientes a EAQUALS⁹, la asociación que agrupa a centros y academias europeos de lengua para la calidad, han elaborado parrillas que describen el desarrollo profesional de un profesor y pueden utilizarse también para su evaluación. Las parrillas tienen dos ejes, uno horizontal, con relación a los tres niveles del MCER: Básico, Independiente y Maestría (subdivididos en dos niveles cada uno) y otro vertical, con relación a cuatro dimensiones diferenciadas:

- Lengua (dominio y conciencia lingüística).
- Formación docente (acreditaciones o títulos, práctica realizada, experiencia como docente).

⁹ EAQUALS, European Association for Quality Language Services. www.eaquals.org

- Competencias clave (metodología, planificación y programación, gestión del aula, evaluación).
- Destrezas complementarias (formador, conocimientos TIC).

Las competencias docentes necesarias para ejercer la docencia en una EOI, que se han ido describiendo a lo largo de este libro, se mueven en el nivel más alto, (niveles 5 y 6, Maestría) que se incluye a continuación como cuadro 25, con la excepción de las dimensiones relativas a la experiencia como docente (en la parrilla sólo se puede llegar al nivel de Maestría si se han impartido todos los niveles de lengua hasta el C2, y se pueden acreditar más de 4.000 horas de experiencia y a la experiencia como formador y usuario avanzado de las TIC).

Las parrillas citadas están todavía en fase de experimentación y una lectura atenta de las distintas celdas sugiere cambios sustanciales para hacerlas útiles y relevantes en el contexto de las EOI. Sin embargo, creemos que con el cambio de funciones que se avecina, distinguir entre distintos niveles de competencia docente puede resultar útil. Asimismo, los criterios y descriptores que se utilizan en este tipo de parrillas pueden resultar también muy útiles si se lleva cabo la evaluación de las competencias del profesorado en activo, o bien si se opta por un trabajo de autoevaluación o práctica reflexiva.

2.2. Gestión y organización de una EOI

Los documentos citados en el apartado anterior en relación con las competencias del profesorado, aun siendo extremadamente completos y complejos, no contemplan que el profesor tenga funciones directivas que incluyan la gestión y la organización de un centro. Fuera del Estado español, y en el contexto Europeo, podemos pensar que esto es así porque los que tienen responsabilidades de gestión y organización en un centro no son necesariamente docentes. En España, sin embargo, y en concreto también en las EOI, los propios profesores pueden convertirse en directores o en miembros de un equipo directivo y tienen que asumir gestiones para las que no fueron formados. En algunos casos, los cargos recaen en docentes que tienen capacidades directivas y de liderazgo, y tienen unos resultados exitosos; en otros, los cargos los pueden desempeñar docentes que –aunque magníficos profesores– no tienen capacidad o interés en la función directiva. La LOE detalla los aspectos relativos a la dirección de los centros públicos y fija que

Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

		Maestría	
		Nivel 5	Nivel 6
L E N G U A	Dominio de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> - degree in the language, or: - a C2 examination certificate (eg CPE) 	<ul style="list-style-type: none"> - native speaker, or: - language degree or C2 certificate plus a natural command of the language
	Conciencia Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - give correct examples of usage on all occasions - answer language queries reliably 	<ul style="list-style-type: none"> - provide clear explanations - teach usage and register at all levels - understand what is confusing learners - give comprehensive, accurate answers to queries
F O R M A C I Ó N	Acreditaciones	<ul style="list-style-type: none"> - degree or degree module in teaching the target language, or: - internationally recognised (min. 100 hour) certificate in teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> - masters degree or module in language teaching or applied linguistics, or: - postgraduate or professional diploma in teaching the language (min. 200 hours)
	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - a minimum of 12 hours of documented, assessed teaching practice - has been observed & had feedback on at least 8 hours of teaching 	<ul style="list-style-type: none"> - a minimum of 18 hours of documented, assessed teaching practice - has been observed & had feedback on at least 12 hours of teaching
D O C E N T E	Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> - a minimum of 2,400 hours, documented teaching experience - taught all levels except C2, examination or specialised classes 	<ul style="list-style-type: none"> - a minimum of 4,000 hours, documented teaching experience - taught all levels successfully, general, exam and specialised

<i>Maestría</i>		
<i>Nivel 5</i>	<i>Nivel 6</i>	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - good familiarity with teaching approaches, learning styles, strategies - provide theoretical rationale for teaching approach and for a very wide range of techniques / materials - evaluate materials effectively from practical and theoretical perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> - detailed knowledge of theories of language and learning - select an optimum combination of techniques to suit each type of learner and learning situation & provide clear theoretical rationale for decisions
Planificación y programación	<ul style="list-style-type: none"> - plan a balanced, varied scheme of work for a module based on detailed needs analysis - design tasks to exploit linguistic and communicative potential of materials - design multi-level tasks to meet individual needs and lesson objectives 	<ul style="list-style-type: none"> - plan an entire course with recycling and revision - create or select appropriate activities for balanced learning modules with communicative and linguistic content - design multi-level tasks to meet individual needs and lesson objectives
Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> - set up group interaction focused on multiple learning objectives - monitor individual and group performances accurately and thoroughly - give various forms of relevant individual feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - facilitate task-based learning - manage learner-centred, multi-level group work - derive appropriate action points from monitoring and analysis of the interaction
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - coordinate placement testing and progress assessment (oral & written) - use video & hw codes to help learners recognise strengths / weaknesses - use CEFR criteria reliably to assess spoken and written proficiency 	<ul style="list-style-type: none"> - write progress tests - develop assessment tasks - run CEFR standardisation sessions - use video & hw codes to help learners recognise strengths / weaknesses - use CEFR criteria reliably to assess spoken and written proficiency

C O M P E T E N C I A S C L A V E

<i>Maestría</i>	
Nivel 5	Nivel 6
Formador	<ul style="list-style-type: none"> - act as mentor to less experienced colleagues - lead a training session or even series of sessions given materials to use and distance support from a colleague - seek opportunities for peerobservation
Conocimientos TIC	<ul style="list-style-type: none"> - use PowerPoint for presentations, including animation - train students to select and use CALL exercises effectively - use authoring program to create CALL - troubleshoot with basic equipment (e.g. data projector, printer)
	<ul style="list-style-type: none"> - create a series of training modules for less experienced teachers - run a teacher CPD programme - take part in institutional or (inter) national projects - observe colleagues and provide effective feedback
	<ul style="list-style-type: none"> - show colleagues how to use new soft/hardware, incl. authoring programs - design blended learning modules - use any standard Windows software, including media, video editing - troubleshoot hardware

Cuadro 25. Parrilla de análisis de competencias del profesor. Nivel de Maestría (North 2009)

Asimismo, la LOE fija, respectivamente, las competencias del director y el reconocimiento de la función directiva. En algunas comunidades autónomas, como Andalucía o Cataluña en las que se cuenta con una Ley de Educación propia, y dentro del régimen de autonomía de centros, se está intentando desarrollar lo contemplado en la LOE mediante la publicación de decretos que detallan las funciones y atribuciones de la dirección. En capítulo 2 del borrador del decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente de Cataluña, por ejemplo, se especifica la consideración de autoridad pública del director de un centro, y se listan como funciones propias del director, las siguientes:

- Representación.
- Dirección y liderazgo pedagógicos y de la comunidad escolar.
- Organización, funcionamiento y gestión del centro.
- Jefe de personal.

Es obvio que el perfil de los nuevos directores de los centros públicos, y por extensión, de los miembros de su equipo directivo, sus nuevas atribuciones y el reconocimiento del ejercicio del cargo (durante y después de ejercerlo, tal y como también se contempla en el artículo 139 de la LOE) requiere formación específica, posiblemente, como se apunta en el proyecto de decreto catalán (artículo 29.3), de máster profesionalizador.

Una vez descritos los posibles ejes de discusión en relación con la formación del profesorado docente y con la formación del profesorado con funciones directivas, debe también ponerse encima de la mesa todo aquello que tiene que ver con cuestiones laborales, que variarán según la oferta de las escuelas y que dependerá del número de profesores que tenga asignados. En cuanto al profesorado-docente, la flexibilización de las funciones de las EOI, con cursos trimestrales o semestrales, una mayor atención a las necesidades del alumnado, y lo que esto implica en cuanto a horarios, periodicidad y currículos variables, tendrá una incidencia importante en la vida del profesor, que hasta el momento puede tener un horario homogéneo a lo largo de todo el año impartiendo un número limitado de niveles. La flexibilización de la oferta representará necesariamente una mayor disponibilidad del profesor a todos los niveles, y deberán estudiarse posibles contraprestaciones. Algo parecido les sucederá a aquellos que tengan funciones directivas. Mayores responsabilidades y mayor reconocimiento precisarán de dedicación completa (más allá del horario de un profesor), y deberán suponer mayor retribución y menor carga lectiva.

3. OTROS RETOS

En el primer capítulo se ha intentado describir de forma imparcial la situación actual en las EOI, se ha hecho referencia a la normativa vigente y

se ha apuntado a demandas del profesorado y a cuestiones que se han tratado en los congresos regionales y estatales. En los primeros apartados de este último capítulo se han contemplado posibles escenarios que pueden presentarse en las escuelas oficiales de idiomas a partir de lo que se propone en la LOE. A continuación se apuntan otros retos, fruto de una pregunta inicial –provocadora a propósito– y que han estado en la palestra desde la publicación de la Ley 29/1981 que inició la segunda etapa, la de mayor crecimiento y expansión de las EOI.

3.1. ¿Son eficaces las EOI?

A pesar de los esfuerzos empleados en mejorar los procesos de evaluación del alumnado, las EOI se han incorporado tarde, y aun así sólo tímidamente, a los procesos de control de calidad y evaluación de resultados. En la normativa que hemos consultado de distintas comunidades, las menciones que se hacen de este tipo de actividades son más que tímidas y hacen referencia a la “evaluación interna”, y sólo algunas EOI han empezado a actuar en este sentido. En Cataluña, por ejemplo, la EOI de Tarragona solicitó su inclusión en un proyecto de mejora de la calidad iniciado el curso 2008-09 y la EOI de Barcelona Drassanes realiza desde hace tiempo auditorías de satisfacción del alumnado. Es más que probable que iniciativas como las mencionadas en Cataluña también se hayan puesto en práctica en otras EOI del estado, pero no tenemos conocimiento de sus resultados ya que no se han presentado públicamente. En los debates y discusiones a los que hemos asistido en los distintos congresos de EOI se han tratado en profundidad las necesidades de las EOI, pero más raramente su utilidad, o grado de éxito –que se les ha supuesto–, y pocas veces se han alzado cuando se han difundido medias, porcentajes y resultados de aprovechamiento más que modestos (ver, por ejemplo, Figueras 2003). El hecho de que el porcentaje de alumnado que supere una prueba de certificación no exceda el 50% del que se ha matriculado en aquel curso debe ser motivo de preocupación e interés preferente. Entendemos que las razones para tales resultados pueden ser diversas, y son en parte responsabilidad de los alumnos, pero sólo en parte. Las EOI serán útiles en tanto en cuanto den un servicio útil y exitoso. Si esto no es así, sea cual sea la oferta, deberá cuestionarse su eficacia.

De nuevo, un pleno despliegue de la LOE puede resultar muy conveniente. La LOE define en su Título VI, la finalidad de la evaluación del sistema educativo:

- a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
- b) Orientar las políticas educativas.
- c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.

- e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como el cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. (2006:17192-3)

Así como su ámbito:

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. (2006:17193)

Es, pues, de esperar que una vez consolidado el proceso de evaluación de centros de primaria y secundaria, las administraciones educativas presten atención a las EOI y centren sus actuaciones en las mismas, con el objetivo de ayudar a entender mejor cómo dan servicio a la sociedad y cómo puede planificarse su mejora.

3.2. Reconocimiento y validez de las certificaciones de EOI

El reconocimiento oficial de los certificados de las EOI está garantizado, puesto que están presentes en las convocatorias públicas oficiales. Esto es, sin embargo, insuficiente. Mientras que aquellos que quieren ser funcionarios pueden acreditar un certificado de EOI, aquellos que buscan empleo en la empresa privada, en multinacionales, en el extranjero, suelen tener que presentar certificados otorgados por instituciones como *Cambridge*, *Goethe Institute*, *Centre d'Études Pédagogiques (CIEP)*...

Los certificados de las EOI no tienen un futuro fácil. La ausencia de instituciones parejas en otros países del mundo hace difícil que se puedan comparar los certificados, y la creciente utilización de los niveles del MCER como instrumento de comparación forzará pronto a las distintas Administraciones educativas del Estado español a reconocer como "oficiales" y con el mismo rango que las certificaciones de las EOI a los certificados mencionados anteriormente.

La única solución está en manos de las propias EOI que deben luchar para defender su propia marca, seguir al máximo las propuestas descritas en el capítulo 5 y tener clara la importancia de obrar rápida y eficazmente en relación con la evaluación y certificación, tal y como se propone en este mismo capítulo, y tal y como se ha expuesto ya en foros específicos de formación de profesorado de EOI (Figueras, 2010). Si todas las EOI del Estado español consiguen tener certificaciones válidas y fiables vinculadas con los niveles del MCER, de la misma manera que las Administraciones educativas españolas están abocadas a reconocer certificaciones extranjeras, las institucio-

nes extranjeras reconocerán las certificaciones de las EOI. No quisiéramos que esta afirmación se considerara *naïve* o escapista. La calidad tal y como la perciben los usuarios es el mejor abogado, y con calidad y vinculación a los niveles del MCER tenemos mucho camino recorrido. Lo contrario está por demostrar. Nunca antes se había podido mostrar que los niveles de las EOI de las diferentes comunidades eran equiparables, al contrario, parecía que había cierto interés en mostrar que el certificado de la EOI "X" era "más alto" o "más difícil" que el certificado de la EOI "Y". Una de las actuaciones que debería ponerse en práctica con brevedad es realizar estudios comparativos entre los contenidos de las pruebas de distintas comunidades, creando redes de pilotaje comunes, que permitieran saber si realmente los certificados son comparables y hasta qué punto se puede responder afirmativamente, en todo el Estado español, «¿Es mi certificado cómo tu certificado?».

No estamos hablando de pilotajes "cruzados" entre comunidades, escuelas o profesores, como ya se ha llevado a cabo. Estamos hablando de proyectos entre comunidades o consejerías, que deberían contar con una estructura suficiente que garantice el rigor del estudio (diseño, administración, recogida de datos, análisis), la seguridad de los materiales y la privacidad de los resultados, y permita llegar a conclusiones fiables, formular propuestas de mejora y llevarlas a cabo.

3.3. Colaboración y trabajo conjunto con otros niveles educativos

La colaboración con otros niveles educativos es otra cuestión que hace años que se lleva discutiendo, en concreto desde la publicación de la Ley 29/1981, posiblemente debido a que las EOI han tenido que luchar por su existencia y a que las Administraciones educativas correspondientes no han podido concretar cómo integrarlas en el sistema educativo español. Las EOI se perciben como "competencia" por parte del profesorado de secundaria, de los centros de idiomas de las universidades, de las facultades de filología, de las facultades de didáctica de la lengua y de las escuelas de adultos. Por otro lado, el profesorado de EOI, quizás aislado al pertenecer a enseñanzas especializadas, considera que tiene poco que aprender de los otros niveles educativos.

Cabe esperar que el desarrollo de la LOE resolver desencuentros pasados y encontrar sinergias y puntos de colaboración entre las EOI y otros niveles educativos. Pueden vislumbrarse tres posibles ejes de colaboración, que se perfilan a continuación, pero la materialización de las colaboraciones que se apuntan dependen de que las Administraciones educativas correspondientes se involucren, no sólo en la planificación y difusión de actuaciones y calendarios, sino también en el establecimiento de un marco de diálogo y colaboración entre niveles educativos.

En cuestiones relacionadas con la formación de profesorado, una disciplina en la que las EOI tienen mucho que compartir y en la que siempre han tenido interés, el nuevo Máster de secundaria del que ya hemos hablado,

puede ser un buen punto de entrada. Las EOI, como centros de prácticas, tal y como se contempla en la normativa del Máster, se incorporarán de lleno y de forma oficial en la estructura de formación inicial del profesorado y tendrán –por fin– vinculaciones orgánicas con las universidades, vinculaciones que deberían poder extenderse más allá de las actuaciones de formación inicial.

En cuestiones relacionadas con los centros de secundaria, y visto que los niveles de inglés mejorarán en un futuro próximo, las EOI pueden ofrecer un referente muy útil para la descripción, docencia y evaluación de la lengua inglesa, en niveles superiores a los habituales en los centros de secundaria, es decir, más allá del nivel B1 del MCER, así como para la descripción, docencia y evaluación de otros idiomas, que poco a poco se irán introduciendo en los institutos. Esta colaboración será especialmente interesante en lenguas como el chino, árabe o japonés, pero también en lenguas actualmente minoritarias en los centros de secundaria como el francés, el alemán, el portugués o el italiano, y enriquecerá tanto al profesorado de secundaria como al profesorado de EOI. El conocimiento por parte de las EOI de lo que acontece en los centros de secundaria facilitará, además, el establecimiento de pasarelas entre niveles educativos, dando un mejor servicio al alumnado que quiera proseguir sus estudios de idiomas una vez finalizados sus estudios de secundaria.

En cuestiones relacionadas con la colaboración con escuelas de adultos, las EOI deberían poder contar con su colaboración en la impartición del nivel básico, especialmente en inglés. Cabe recordar que las escuelas de adultos atienden a aquellas personas mayores de 16 años que no terminaron sus estudios básicos, no tienen ninguna titulación o quieren actualizar sus conocimientos profesionales, y que entre las funciones de actualización se encuentran también los estudios de idiomas. En los estudios de idiomas que imparten en la actualidad las escuelas de adultos, hay cada vez más alumnado senior, mayor de 60 años, que decide iniciar el aprendizaje de un idioma (habitualmente el inglés). Por su experiencia con alumnado que reanuda sus estudios después de un largo período alejado de las aulas, los centros de adultos son centros idóneos para facilitar el aprendizaje inicial de lenguas con un ritmo menos exigente que el que debe seguirse en una EOI, y preparar a aquellos que lo deseen para proseguir sus estudios a partir del nivel básico (A2) en una EOI.

3.4. Docencia de las lenguas oficiales del Estado español

Esta es la gran asignatura pendiente de las EOI, tanto por lo que se refiere a ciudadanos que tienen como lengua materna una de las lenguas oficiales, como a ciudadanos de otras nacionalidades. Idiomas como el gallego, el euskera o el catalán sólo se enseñan en las EOI de la propia comunidad en la que son lenguas co-oficiales y en la Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro, en Madrid, con algunas excepciones, como por ejemplo,

la docencia del euskera en la EOI Barcelona Drassanes. Es obvio que en todas las comunidades autonómicas se ha asignado a las EOI el rol prioritario de impartir enseñanzas de lenguas extranjeras, y este hecho ha ido en detrimento de la docencia de las lenguas oficiales del Estado, que se imparten principalmente en centros específicos en el ámbito de la política lingüística de las comunidades implicadas. El castellano o español como lengua extranjera, idioma en auge en todo el mundo, es quizá el gran perdedor en el contexto de las EOI. Su red de centros en todo el Estado permitiría multiplicar el número de alumnos interesados en el español como lengua extranjera, pero se imparte sólo en poco más de una docena de EOI. En tiempos en que el plurilingüismo ha pasado a ser el eje vertebrador de las políticas educativas en Europa, no deja de sorprender que en las instituciones que más tienen que decir en su implementación –las EOI– no haya una presencia más activa de las lenguas del propio Estado español, presencia que reflejaría la pluralidad lingüística que nos caracteriza y que ayudaría a su conocimiento y difusión en contextos alejados de significado político.

Mención aparte merece aquí el rol que podrían o deberían jugar las EOI en la enseñanza de lenguas españolas a inmigrantes. No es función de las EOI la formación lingüística para la integración de ciudadanos recién llegados a nuestro país, que no están en muchos casos alfabetizados y, por tanto, no pueden seguir su currículo; pero, dado el aumento de las necesidades de formación en niveles iniciales, a menudo en situación de “emergencia” a la que deben atender instituciones no gubernamentales o servicios sociales y dada también la más que probable tendencia hacia la necesidad de acreditar un nivel de competencia en lengua para acceder a la ciudadanía, las EOI tienen aquí mucho que ofrecer (y que aprender) tanto en lo que se refiere a docencia y programación como en lo que se refiere a la evaluación.

3.5. Sostenibilidad

Quisiéramos finalizar este capítulo haciendo hincapié en la razón de ser de las EOI como centro público para la enseñanza de lenguas modernas, razón a la que ya hace referencia el Decreto de creación de la Escuela Central de Idiomas, en 1911. La necesidad de contar con ciudadanos plurilingües es en nuestro país quizá más acuciante que en otros países de Europa, y a pesar de las inversiones previstas para mejorar el nivel de inglés e introducir terceras lenguas, queda mucho trecho por recorrer. La planificación de las necesidades futuras en cuanto a lenguas extranjeras y de los servicios que han de prestar las escuelas oficiales de idiomas es ahora más necesaria que nunca, sobre todo si se tienen en cuenta las cuestiones que se han tratado en este capítulo. Creemos, con Grin (2002), que las políticas lingüísticas que se lleven a cabo deben responder a criterios de eficacia externa, sobre todo teniendo en consideración el coste que representa el aprendizaje de idiomas, no sólo en la creación y mantenimiento de centros y

en la dotación de profesorado experto sino también el coste, en tiempo y esfuerzo para quien aprende.

What is needed is information and analysis about which languages should be taught, aiming at what level of proficiency, for what reasons, and at what cost. The most sophisticated analysis in, say, language didactics, do not address such questions. (Grin 2002:8)

[Lo que se necesita es información y análisis sobre qué lenguas deberían enseñarse y a qué nivel de dominio, por qué razones y con qué coste. Los análisis más sofisticados en el campo de la didáctica de lenguas no se plantean tales preguntas.]

Debe evitarse dar respuestas precipitadas y “*ad hoc*” a problemáticas puntuales, a menudo bajo presiones mediáticas. En el año 2010 y en el contexto de las EOI estas presiones se centran en la “urgencia” por estudiar chino, al igual que a inicios de los años 2000 la presión se centraba en idiomas como árabe o japonés, estudios que contaron entonces, al igual que el estudio de chino en la actualidad, con gran demanda y con gran nivel de abandono, debido no sólo al desconocimiento de lo que representa aprender un idioma con una grafía y una cultura muy distinta a la nuestra sino también a la poca consideración que se da todavía a los estudios sobre la aptitud para el aprendizaje de lenguas, que en estos casos tiene implicaciones obvias.

La reconceptualización de lo que se entiende por gasto público y sostenibilidad debe tenerse en cuenta en la planificación de las EOI del siglo XXI, que han de articularse como un sistema de formación de idiomas compacto, flexible y profesional.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. S. y BEACCO, J.C. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe. Strasbourg. Disponible en http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- Figueras, N. (2003). Las Escuelas Oficiales de Idiomas hoy y mañana. En *Actas del II Congreso Nacional de EEOII*. Comunidad de Madrid.
- Figueras, N. (2010). Hacia el mutuo reconocimiento de certificaciones: Criterios y Procedimientos de comparabilidad. En A. Ortega (2010), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- Grin, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy*. Language Policies, Council of Europe, Strasbourg.

- Kelly, M. y Grenfell, M. (2004). *European Profile for Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton. Disponible en <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Mantilla, P. (2010). Cursos de actualización y especialización de A2 a C2. En A. Ortega (2010), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Newby, D. et al. (2006). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Disponible en <http://www.ecml.at/epostl>.
- North, B. (2009). *A profiling Grid for Language Teachers*. Presentación en EAQUALS International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena. Disponible en: <http://clients.squareeye.com/uploads/eaquals/North-%20TQAC.pdf>
- Orden EDU/3377/2009, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación, por la que se establecen los currículos y las pruebas correspondientes a los cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas de niveles C1 y C2 del Consejo de Europa impartidos en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y Melilla.
- Ortega, A. (2010). *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- Pernas, A. (2010). Diversificación curricular y plurilingüismo: lenguas, ámbitos, actividades, competencias. En A. Ortega, *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: MEC.
- Rossner, R. (2009). *Methods of Teacher Assessment and the EAQUALS profiling Grid for Language Teachers*. Disponible en: <http://clients.squareeye.com/uploads/eaquals/Rossner%20-%20Assessment%20and%20the%20EAQUALS%20Profiling%20Grid%20TQAC%202009.pdf>

SOBRE LAS AUTORAS

NEUS FIGUERAS CASANOVAS

Licenciada en Filología Inglesa y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Catedrática de Escuela Oficial de Idiomas, trabaja desde 1996, como responsable del Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ha impartido cursos de formación del profesorado en universidades e instituciones españolas y europeas y ha publicado artículos y libros sobre evaluación y sobre el uso del *Marco Común Europeo de Referencia* (MECR). Ha participado en proyectos europeos sobre evaluación y colabora como experta con el Consejo de Europa en temas relacionados con el uso del MCER en contextos de docencia y evaluación. Es coautora del *Manual para relacionar exámenes con el MCER* (Consejo de Europa 2009). Formó parte del equipo que realizó un estudio sobre la viabilidad de especificaciones de examen basadas en el MCER para el Ministerio de Educación Holandés (CEFR Dutch Construct Project). Fue la primera presidenta de EALTA, Asociación Europea para la Evaluación de Lenguas (2004-2007).

PLÀCIDA MINGARRO MUÑOZ

Licenciada en Filología Catalana y Filología Hispánica (Lengua y Literatura española). Postgrado en *Formació de professors de Català per a adults*. Profesora de catalán para no catalanohablantes en las EOI, se halla en la actualidad en comisión de servicios como técnica en el Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ha impartido sesiones de formación en jornadas pedagógicas organizadas por diversas instituciones y clases en el Postgrado en *Formació de professors de Català per a adults* de la Universitat de Barcelona, en el Programa d'Ensenyament d'Idiomes de la Universitat Pompeu Fabra y en el *Curs de formació per al professorat de llengües estrangeres* a l'EOI Barcelona Drassanes. Es profesora de los cursos de *Formació per a professorat novell d'EOI* del Departament d'Ensenyament y del curso *El català com a llengua estrangera: eines i estratègies* de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FUENSANTA PUIG SOLER

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona. Catedrática de español para extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona Drassanes, en comisión de servicios como técnica en el Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Colabora con distintas universidades y con el Instituto Cervantes en cursos de formación de profesores.

Ha sido tutora y coordinadora de la fase de Prácticas del *Máster de formación de Profesores de E/LE* de la Universidad de Barcelona en la EOI

Barcelona Drassanes, Imparte la asignatura de evaluación del *Máster de formación de Profesores de E/LE* de la Universidad de Barcelona en su versión on-line desde el curso 2004-2005 y es tutora en el *Practicum del Máster on-line*, en su fase presencial.

Ha coordinado la sección de ELE para el proyecto Dialang: a European System for Diagnostic Language Testing (1997-2002). Es coautora de distintos materiales didácticos, como la Guía de estudio del material audiovisual *¡Así son!* (2003), y editora del Monográfico sobre evaluación publicado en la revista electrónica Marcoele (2008).

Las escuelas oficiales de idiomas (EOI), centros públicos que cumplen 100 años en 2011, han experimentado muchos cambios en los últimos 30 años: académicos, organizativos y de tipo laboral.

Aquellos profesionales que ya trabajan en una EOI, o los que se acercan a estos centros por primera vez, encontrarán en este libro pautas para el trabajo en el aula, tanto en lo que se refiere a la docencia como a la evaluación, y para el desarrollo de pruebas certificativas. Las bases teóricas y normativas que se recogen en este libro son las que sustentan el trabajo que se realiza en las escuelas oficiales de idiomas, sea cual sea la comunidad autónoma en la que se hallen. El libro, escrito por tres profesoras con dilatada experiencia en las EOI, incluye así mismo reflexiones sobre el enfoque metodológico de la enseñanza de adultos, y presenta cuestiones de carácter práctico de forma que sean útiles en el desarrollo profesional de los docentes.

La colección MANUALES quiere ser un instrumento útil, práctico y didáctico al servicio del profesorado de todos los niveles educativos que quiera ampliar o reforzar sus conocimientos, o bien que busque nuevas propuestas asequibles y atractivas con las que trabajar en clase.

ISBN 978-849610865-3



9 788496 108653