

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN UN CENTRO AICLE



Memoria de Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Director: Francisco J. Lorenzo Berjillos.

Autor: Ángel Díaz Cobo

ÍNDICE

1. Definición de enfoque AICLE	3
2. Justificación y contexto del enfoque	4
3. Modelos de enseñanza de integración de lengua y contenidos	10
3.1. Modelos de inmersión	10
3.2. Modelo de enseñanza basada en contenidos	12
3.3. El enfoque AICLE	16
4. Propuesta de modelo AICLE	21
5. Propuesta de modelo de actuación en materia de evaluación en un centro AICLE.	23
6. Proceso de creación de instrumentos de evaluación	27
6.1. Análisis de descriptores del Marco de Referencia	27
6.2. Análisis de las competencias utilizadas para producir un texto escrito.	34
6.2.1. Análisis de las competencias comunicativas del texto.	37
6.2.1.1. La competencia lingüística.	38
6.2.1.1.1. Determinación del repertorio de elementos lingüísticos.	40
6.2.1.1.2. Criterios para la valoración de la competencia lingüística.	44
6.2.1.2. La competencia sociolingüística.	46
6.2.1.2.1. Las diferencias de registro y las características de dialecto y acento. .	47
6.2.1.3. La competencia pragmática.	48
6.2.1.3.1. La competencia discursiva.	48
6.2.1.3.2. La competencia funcional.	51
7. Propuesta de criterios de evaluación de la producción escrita en un enfoque AICLE.	52
7.1. Las tablas de referencia.	53
7.1.1. Contenido del texto. Criterio 1: Organización interna de la información y argumentos del texto.	53
7.1.2. Contenidos del texto. Criterio 2: Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles...).	54
7.1.3. Contenido del texto. Criterio 3: Tratamiento de la información del texto.	55
7.1.4. Estructura del texto. Criterio 4: Complejidad estructural del texto.	56
7.1.5. Estructura del texto. Criterio 5: Grado de conexión / cohesión entre las ideas. .	57
7.1.6. Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura.	58
7.1.7. Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 7: Grado de interacción entre el alumno y el texto.	59
7.1.8. Relación del receptor / lector con el texto y sus contenidos: Criterio 8: Efecto que el texto produce en el lector.	60

7.1.9. Aplicación pedagógica de las tablas de referencia.	62
7.2 Las tablas de calificación.	63
7.2.1. Tabla de calificación del nivel C2.	64
7.2.2. Tabla de calificación del nivel C1.	65
7.2.3. Tabla de calificación del nivel B2.	66
7.2.4. Tabla de calificación del nivel B1.	68
7.2.5. Tabla de calificación del nivel A2.	69
7.2.6. Tabla de calificación del nivel A1.	70
7.2.7. Aplicación pedagógica de las tablas de calificación.	71
8. Experimentación de los instrumentos de evaluación de la producción escrita.	73
8.1. Descripción del entorno de la experimentación. El modelo de enseñanza bilingüe del español en Polonia	73
8.2. Selección de un grupo de tareas escritas.	76
8.3. Elaboración de hipótesis de la experimentación.	77
8.4. Metodología de actuación en el proceso de evaluación de las tareas.	78
8.5. Descripción de los instrumentos utilizados por los profesores para realizar la evaluación de las tareas.	79
8.6. Metodología de actuación a partir de los datos obtenidos en la experimentación. ...	81
8.6.1. Primera fase: Procesamiento de la información obtenida en la ubicación de las tareas en niveles de referencia.	81
8.6.2. Segunda fase: Procesamiento de la información obtenida en la calificación de las tareas.	87
8.6.3. Tercera fase: Procesamiento de la información obtenida en el cuestionario de evaluación del proceso de experimentación.	90
8.7. Análisis de resultados y conclusiones de la experimentación.	95
8.7.1. Ubicación de las tareas a partir de las tablas de referencia.	95
8.7.2. Evaluación de las tareas a partir de las tablas de calificación.	97
8.7.3. Evaluación de los cuestionarios de valoración de los instrumentos de evaluación.	99
9. Conclusiones finales.	102
10. BIBLIOGRAFÍA.	103
Anexo 1. Tareas escritas.	106
Anexo 2. Tablas de referencia y calificación.	113

1. Definición de enfoque AICLE

En la actualidad, el *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que en español traducimos por Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE), puede considerarse uno de los enfoques más innovadores dentro del campo de la enseñanza de L2. Se trata además, de un enfoque que ofrece a las Administraciones educativas una propuesta pedagógica eficaz y versátil; que permite aumentar la exposición de los alumnos a la L2 de estudio sin aumentar los recursos económicos, adaptar su diseño y desarrollo a las características concretas de cada comunidad educativa y, al mismo tiempo, propiciar una mejora en la formación lingüística de su profesorado. Por ello, no resulta muy atrevido pronosticar su progresiva implantación en nuestras aulas de L2 en los próximos años.

A la hora de llevar a cabo su descripción, es bastante común aplicar al enfoque AICLE la etiqueta de enseñanza bilingüe, conectando este nuevo enfoque pedagógico con toda una tradición de enseñanza bilingüe que se pierde en el origen de los tiempos (Llovet 2005: 15). Sin embargo, no todas las experiencias educativas de carácter bilingüe que tienen lugar en un centro educativo garantizan necesariamente una verdadera integración de la lengua y los contenidos en el diseño curricular de la asignatura que se imparte en el aula. Por otra parte, asociar la enseñanza AICLE exclusivamente al bilingüismo nos llevaría a descartar enfoques que, como sugiere Marsh (: 1), proponen una integración de contenido y lengua dentro del currículo, pero teniendo como lengua de estudio la lengua materna.

Y es que, si bien su implantación viene motivada por la búsqueda de una mejora de las competencias lingüísticas de nuestros alumnos en sus L2 de estudio, el enfoque AICLE nos ofrece, además, una nueva perspectiva para reflexionar sobre nuestra actividad docente, especialmente a la hora de planificar los currículos de nuestras asignaturas. En relación con el proceso de evaluación, por ejemplo, el enfoque AICLE nos propone la posibilidad de incluir, junto a los parámetros de conocimientos, habilidades y actitudes, el del uso del idioma como instrumento de comunicación. Quizás sería positivo que los docentes reflexionáramos sobre hasta qué punto es importante no sólo que el alumno conozca la materia, sino que además sepa comunicar sus ideas sobre ella con eficacia; o, visto de otra forma, hasta qué punto es posible (o útil) evaluar las capacidades de un alumno en una asignatura sin tener en cuenta su nivel de competencia comunicativa en la lengua en la que se expresa (sea ésta su lengua materna o no).

En estos tiempos de reflexión sobre la eficacia de nuestro sistema educativo, la enseñanza AICLE puede convertirse, más allá de su efectividad a la hora de aprender una L2, en un instrumento muy valioso para reivindicar el carácter integrador y global que nuestro sistema educativo ha ido perdiendo en los últimos años, influido quizás por atender la creciente demanda de especialización e inmediatez que exige nuestra sociedad actual. Resulta esperanzador el esfuerzo de las administraciones educativas por reconducir la acción docente en

esta línea, incorporando el desarrollo de competencias como objetivo curricular en sus Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Secundaria. Como apunta Trujillo, “la competencia en comunicación lingüística encaja mejor en un modelo de escuela inclusiva que en un modelo de escuela segregada -que en todo caso tendrá que preocuparse por desarrollar también, en las "aulas para inmigrantes que no hablan la lengua de la escuela (aunque hablan muchas otras...)”, las ocho competencias que marca la normativa.” (Trujillo (2) 2008: 1)

Las herramientas de evaluación de la producción escrita bajo una perspectiva de integración de lengua y contenidos que se proponen en este trabajo están pensadas inicialmente para un profesorado de asignaturas no lingüísticas en centros AICLE y tomando el español como L2 de estudio. Sin embargo, creemos que también podrían aplicarse a cualquier otra L2 de estudio e, incluso como se apuntaba anteriormente, sería adaptable a contextos educativos en los que la integración de contenidos y lengua se haga sobre la L1 de los alumnos. Por su carácter de herramientas, éstas se proponen con la idea de sugerir una reflexión en la comunidad docente y facilitar que puedan ser moldeadas, transformadas, adaptadas y mejoradas en función de las necesidades específicas de los docentes que decidan utilizarlas. De hecho, ésta debe ser en realidad su función: sugerir a los equipos docentes de los centros AICLE un punto de partida para propiciar un necesario consenso para conseguir una verdadera integración de lengua y contenidos en sus aulas.

2. Justificación y contexto del enfoque AICLE

Se suele considerar el final de la Segunda Guerra Mundial como el momento a partir del cual los diferentes gobiernos comienzan a considerar el aprendizaje de segundas lenguas como un objetivo estratégico, alentando para ello una serie de investigaciones en los campos de la Adquisición de las Segundas Lenguas y en la Metodología de la Enseñanza de la L2. (Lorenzo 2000: 60) Desde entonces, se han ido sucediendo diferentes propuestas metodológicas para mejorar dicho aprendizaje y en ningún momento ha dejado de crecer en nuestra sociedad el convencimiento de lo importante que es aprender nuevas lenguas.

Sin embargo, en las dos últimas décadas de este siglo, nuestra sociedad ha iniciado un proceso de transformación tan veloz y espectacular que en muy poco tiempo ese convencimiento se ha convertido en una auténtica necesidad social para el ciudadano actual. El llamado proceso de globalización, fruto de la convergencia de los sistemas económicos de todos los países hacia una economía de mercado unificada, tras la caída de los regímenes comunistas a principios de los noventa y, sobre todo, la *Revolución de la Información*, con la universalización del uso del ordenador personal, el desarrollo de las tecnologías de transmisión de información por satélite y la aparición de los medios de comunicación de alcance mundial,

han convertido el mundo en un inmenso foro y ha obligado a sus habitantes a aprender una nueva forma de relacionarse a través de estas nuevas tecnologías.

La incuestionable supremacía del inglés como segunda lengua a lo largo de estas últimas décadas es, sin duda alguna, fruto de estos factores que apuntábamos anteriormente. Sin embargo, unido al fenómeno de globalización aparece el de *pluriculturalidad*. Los continuos flujos migratorios que tienen lugar en el mundo han acercado a los ciudadanos a nuevas realidades culturales dentro de su propio entorno vital, nuevas formas de entender el mundo, tan válidas como la suya propia, con las que debe convivir. Este diálogo cultural se construye sobre la base de compartir la lengua y cultura propia con las demás, y, al mismo tiempo, de aceptar e integrar otras lenguas y culturas.

Los gobiernos de las diferentes comunidades nacionales no son ajenos a esta situación y, desde hace algunas décadas, han ido desarrollando diferentes políticas lingüísticas y culturales encaminadas a facilitar este diálogo intercultural, si bien bajo diferentes motivaciones: la de integrar su creciente población inmigrante de habla no inglesa, en el caso de los Estados Unidos; la de discriminar positivamente las lenguas que preservan su identidad nacional, en las repúblicas bálticas o en las Comunidades Autónomas de Cataluña y el País Vasco; la de armonizar la convivencia entre sus comunidades lingüísticas, como ocurre en Luxemburgo y Canadá o, finalmente, la de construir una nación europea socialmente cohesionada, como persigue el Consejo de Europa a través de su política lingüística..

Dentro del campo de la enseñanza de idiomas, se precisan enfoques pedagógicos eficaces y factibles de poder ser puestos en funcionamiento y que puedan conseguir estos objetivos. Deben tener en cuenta el contexto específico de las comunidades en las que se aplican y, a la vez, deben aprovechar convenientemente los recursos humanos y administrativos de los que dichas comunidades disponen.

Como se ha comprobado en todos los casos mencionados más arriba, la aplicación de un enfoque AICLE parece responder satisfactoriamente a dichas necesidades, por diferentes razones. En primer lugar, ofrece un aumento notable en las horas de exposición de los alumnos a la L2 de estudio, sin aumentar o desequilibrar en exceso la carga curricular de los sistemas educativos. Por otra parte, también ayuda a mejorar la calidad profesional de su comunidad docente y favorece su formación, facilitando su movilidad e interrelación con otras realidades educativas y ofreciendo al profesorado, en definitiva, una motivación especial para su actividad en el aula. En el entorno del centro, el enfoque AICLE promueve una auténtica coordinación y consenso en los diseños y desarrollos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros, lo cual redundará en una evidente mejora de la calidad de la enseñanza del sistema educativo. Finalmente, resultan significativos los resultados que avalan la eficacia de este enfoque a la hora de conseguir un alumnado más competente en sus L2 de estudios, al menos en las experiencias que disponen ya de datos relevantes (Canadá, EEUU), mientras que en las experiencias de más

reciente aplicación, los primeros datos que ya se apuntan presentan una perspectiva esperanzadora.

Si intentamos encontrar una perspectiva histórica que nos sirva para encuadrar la aparición del enfoque AICLE dentro del campo de la Metodología de las enseñanzas de lenguas, podría ser interesante apuntar las tres grandes ideologías educacionales que se han ido sucediendo a lo largo del pasado siglo y que han ido configurando los diferentes enfoques a la hora de diseñar los currículos que planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Como apunta Nunan (1988: 15), citando a Clark, la primera de estas filosofías educacionales es la del *Humanismo Clásico*, que, de hecho, es la que auspicia los enfoques más tradicionales que conocemos de la enseñanza de idiomas. El método de gramática-traducción, el método directo, e incluso las diferentes propuestas renovadoras que en su momento ofrecieron métodos como el *situacional / audiolingual*, *TPR*, *Community Language Learning* o *Suggestopedia* podrían encuadrarse dentro de esta filosofía educacional, que centra el proceso de aprendizaje exclusivamente en el código de la lengua, sin tener en cuenta en ningún momento las necesidades de los verdaderos protagonistas de este proceso, es decir, de los propios alumnos o aprendices. Esta visión concibe que toda la planificación curricular debe iniciarse con un análisis del idioma de estudio, para posteriormente ir desarrollando el resto de las etapas del currículo. El conocimiento y el uso de las reglas estructurales que conforman el código constituyen los objetivos de aprendizaje, mientras que todas las diferentes metodologías empleadas se centran en conseguir que el aprendiz asimile dichas estructuras, bien a través de estímulos externos o por exposición continuada, y las ponga en práctica de forma espontánea una vez que dicha asimilación haya sido lograda.

La segunda de las filosofías educacionales es la del *Reconstruccionismo*. En contraposición con el Humanismo Clásico, esta filosofía centra la organización del currículo en los objetivos de aprendizaje, supeditando a éstos los contenidos estructurales que se deben utilizar para alcanzar dichos objetivos. Las metodologías de corte nocional-funcional organizan el aprendizaje de acuerdo con razones comunicativas que nos motivan a utilizar la lengua (funciones) en determinados contextos temáticos (nociones). Los contenidos estructurales se organizan en una serie de fórmulas (exponentes lingüísticos) que nos ayudan a alcanzar el éxito en la comunicación. Este modelo está detrás de mucho de los trabajos llevados a cabo por el Consejo de Europa en los años 70 y 80 y, sin duda, resulta más sensible a las necesidades de comunicación del aprendiz, ofreciéndole situaciones reales de comunicación en las que el alumno puede utilizar los exponentes lingüísticos que satisfagan las funciones comunicativas que dichas situaciones plantean. Sin embargo, amén de resultar ineficiente cuando se trata de formular objetivos comunicacionales más creativos del lenguaje y de pretender hacer predecible un fenómeno que difícilmente lo es, la principal objeción que se le puede achacar a esta filosofía educativa es que, aun centrándose en los objetivos de aprendizaje en lugar de en los contenidos,

se sigue asumiendo que el diseño curricular debe seguir centrado en el producto, en lugar de en el propio proceso que el aprendizaje requiere. (Nunan 1988: 16). Se sigue, pues, planteando una “hoja de ruta” hacia el aprendizaje de la lengua que el aprendiz debe llevar a cabo “sin rechistar” y que ha sido diseñada por alguien externo a él, que controla el proceso y le va dirigiendo a través de una serie de fases más o menos planificadas.

El *Progresivismo* constituye la tercera filosofía educacional que influye en los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la L2. Esta filosofía centra el diseño curricular en el propio proceso del aprendizaje del alumno y se articula alrededor de las diferentes actividades o tareas que el alumno debe ir realizando, en lugar de hacerlo alrededor de los contenidos que debe tratar. Uno de los proyectos pedagógicos que abandera esta propuesta educacional es el *Proyecto de Enseñanza Educacional (Communicational Teaching Project)* que la literatura de L2 ha convenido en llamar *Proyecto Bangalore* o *Proyecto de Programa de Estudios Procedimental (Procedural Syllabus Project)*. Como nos apunta su coordinador, N.S. Prabhu (1987: 1) en su introducción, el proyecto nace de la intuición pedagógica de que el desarrollo de la competencia en un segundo idioma no se produce a través de la sistematización de *input* lingüístico o de la maximización de prácticas lingüísticas planeadas en el aula, sino en la creación de condiciones en las que los aprendices se comprometan en un esfuerzo por enfrentarse a la comunicación. Brumfit nos explica más concretamente esta propuesta: “*The program is constructed around a series of problems, requiring the use of English, which have to be solved by the learner. The problems are introduced as specific tasks in which students have to interpret the language data –for example the timetable or set of rules or a map with its rubric –and use the data for particular purposes*” (Brumfit 1984: 104).

En la filosofía de este proyecto podemos ya intuir dos ideas que serán capitales para entender la propuesta pedagógica que nos plantea el enfoque AICLE: en primer lugar, que el aprendizaje del idioma no depende, en sí, del contenido de la actividad que se plantee, sino del hecho de llevarla a cabo utilizando la lengua de estudio y, en segundo lugar, que es necesaria la implicación personal del aprendiz para enfrentarse a una situación que debe considerarse pragmáticamente relevante. Esta segunda idea resulta especialmente importante, porque incide en un problema que desde la implantación del enfoque comunicativo se ha venido dando en las aulas de L2 y es el de “utilizar métodos que extraigan un discurso genuino, relevante y significativo de la clase” (Marsh: 6) No es comunicativa (o, al menos, de forma plena) una actividad que no tenga un alto nivel de autenticidad para el alumno y que no genere un auténtico deseo comunicativo en él a la hora de llevarla a cabo.

Esta búsqueda del aprendizaje en una L2 a través del proceso y de la implicación comunicativa del aprendiz nos lleva a formularnos la pregunta de cuáles son los mecanismos cognoscitivos por los que dicho aprendizaje se produce. Prabhu (1987: 2) plantea que el desarrollo y el ejercicio de la competencia gramatical se dan a través de procesos de

autorregulación interna del aprendiz y que cualquier intento de sistematizar o dirigir este proceso desde fuera, sea controlando el *input* de lengua o planificando su práctica resulta infructuoso. Su propuesta de incidir en este proceso a base de ejercitar esta competencia en situaciones de necesidad de llegar a significados o transmitirlos, nos lleva inevitablemente a las propuestas de Krashen y su teoría del Enfoque Natural (Krashen 1983)

A partir de aquí, la evolución de las propuestas docentes en el campo de la EL2 hacia una organización curricular centrada en el aprendiz y diseñada alrededor del uso de la lengua como instrumento para resolver situaciones comunicativas significativas y relevantes para éste ha sido constante. La formulación del término *tarea comunicativa* por parte de Nunan (1989) resulta trascendental en la evolución de la EL2 y se constituye en un pilar sobre el que se construye el enfoque de integración de lengua y contenidos. Nunan considera la tarea comunicativa como “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*” (Nunan 1989: 10). Las propuestas pedagógicas en las aulas de L2 alrededor del concepto de tarea se suceden a lo largo de los años 90. Especialmente relevantes son las que, desde una versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa de la lengua (*strong version of communicative language teaching*) requieren del aprendiz la realización en clase de las mismas actividades que tiene que llevar a cabo en la vida real (Nunan 1988: 26). De ellas, merece la pena destacar las que Ribé y Vidal llaman *tareas de tercera generación*. A través de ellas se busca la creación de tramas de tareas, con las que se pretende que, además de los objetivos comunicativos inherentes a dichas tareas, el alumno desarrolle su capacidad cognitiva mediante el empleo de procedimientos y estrategias de planificación, control y proceso de la información, haciéndole descubrir sus capacidades y el gusto por el aprendizaje, implicándole vivencialmente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentando su participación creativa en todas sus etapas (desde la elección de los objetivos de aprendizaje, hasta la evaluación) (Ribé & Vidal 1995: 89)

Este enfoque orientado a la acción se ha consolidado definitivamente en los inicios del siglo XXI gracias al *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Este documento elaborado por el Consejo de Europa recoge los principios de la filosofía progresivista y centra el diseño curricular en el aprendiz, que se constituye en el motor de su propio proceso de aprendizaje y en agente social, es decir en miembro “de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa 2002: 20)

Una vez aceptado el hecho de que la lengua no es otra cosa que la herramienta con la que el aprendiz, constituido en agente social, se implica en la resolución de tareas de comunicación y una vez reconocido que el aprendizaje viene dado por dicho uso, independientemente del

contenido de dichas tareas, queda pues por resolver un último requisito: determinar qué tipo de contenidos de aprendizaje deben utilizarse en el aula para optimizar este proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece claro que éstos deben ser, por un lado, pragmáticamente relevantes para el aprendiz, de forma que faciliten la actuación de éste como agente social y que, por otro, deben ser auténticos, sobre todo porque todo este proceso tiene lugar en un contexto de aula que, tenemos que aceptar, resulta artificial *per se*.

Se hace necesario, por tanto, reflexionar sobre qué áreas de contenido pueden ser las más apropiadas para lograr la actuación social de nuestros alumnos de L2; qué les puede motivar a usar la lengua con un propósito comunicativo auténtico y pragmáticamente relevante. La respuesta a esta reflexión está publicada hace ahora treinta años y nos la da un autor clave para entender lo que es hoy día la ESL: H.G. Widdowson.

The question now arises: which areas of use would appear to be most suitable for learners at, let us say, the secondary level, the level at which most 'general' foreign language courses are introduced? I should like to suggest that the most likely areas are those of the other subjects on the school curriculum. It is a common view among the language teachers that they should attempt to associate the language they are teaching with situations outside the classroom, to what they frequently refer to as 'the real world' of the family, holidays, sports, pastimes and so on. But the school is also part of the child's real world (...) Subjects like history, geography, general science, art and so on draw up on the reality of the child's own experience and there seems no reason why a foreign language should not relate to the 'outside world' indirectly through them. (...)

I would argue, then, that a foreign language can be associated with those areas of use which are represented by the other subjects on the school curriculum and that this not only helps to ensure the link with reality and the pupils' own experience but also provides us with the most certain means we have of teaching the language as communication, as use, rather than simply as usage (Widdowson 1978: 15)

A esta reflexión sobre la importancia de asociar el aprendizaje de la L2 con las áreas que representan el resto de las asignaturas del currículo, da cumplida y eficaz respuesta el enfoque AICLE. Porque para un alumno de enseñanza reglada, nada puede haber pragmáticamente más relevante que las propias asignaturas que debe cursar en su centro de estudios; ni nada tan auténtico que motive su actuación social (aprobar sus estudios) y que pueda encuadrarse en el artificial ámbito académico que tiene lugar en su aula.

Se parte de la base de que los alumnos deben saber lo que quiere decir el contenido para saber lo que están buscando en el lenguaje. Lo esencial del método es seleccionar y secuenciar contenidos significativos y que se justifiquen en su realidad. En la escuela se estudian contenidos de otras materias, dado que es esto lo que resulta auténtico y relevante dentro del contexto

académico. El aprendizaje de la L2 resulta como una consecuencia derivada de su función de instrumento de comunicación de otros contenidos curriculares. (Lorenzo 2006:)

3. Modelos de enseñanza de integración de lengua y contenidos.

A pesar de la capacidad que el enfoque AICLE puede ofrecer, desde un punto de vista conceptual, para dar respuesta a nuestras necesidades pedagógicas en el aula, la amplísima variedad de modelos de actuación que podemos encontrar dificultan su aplicabilidad uniforme en todos los contextos educativos. Las investigaciones sobre sus formas de aplicación distan mucho de estar consolidadas y los datos que se han obtenido son tan válidos como específicos para los contextos en los que se han desarrollado. Lorenzo (2007: 503) apunta un número cercano a 3000 propuestas distintas de actuación en el aula bajo un enfoque de integración de lengua y contenidos y señala cinco variables en función de las cuales podemos agruparlas y clasificarlas:

- a) La presencia de la L2 de estudio en el contexto fuera del aula; esto es, si la lengua se estudia en un contexto SL o en un contexto LE.
- b) La asignatura que se imparte en la L2 y su importancia en el sistema educativo correspondiente
- c) La intensidad del programa bilingüe, marcada por dos parámetros: la proporción de asignaturas que se imparten bajo el enfoque AICLE dentro de las que componen el sistema educativo y la proporción de la jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular
- d) El perfil lingüístico de los alumnos, en función de si comparten la misma lengua materna o si se trata de un grupo multilingüe
- e) La distribución de roles entre los profesores de contenido y de lengua y el tipo de colaboración que se establece entre ellos.

A pesar de toda esta diversidad, podemos establecer en la actualidad tres grandes propuestas de enfoques pedagógicos que proponen una integración de lengua y contenidos en el aula. Se localizan en tres contextos educativos diferentes (Canadá, Estados Unidos y Europa) y, aunque existen diferencias de planteamiento, también es fácil apreciar principios comunes y técnicas similares de actuación en el aula. De estas tres grandes propuestas, la que se desarrolla al amparo del Consejo de Europa está considerada como heredera de las otras dos (Llovet 2005: 23). Será también esta última propuesta la que utilizaremos para justificar cuál puede ser, a nuestro juicio, el modelo de enfoque de integración de lengua y contenido más apropiado, y para la que desarrollaremos los instrumentos de evaluación que proponemos en el presente trabajo.

3.1. Modelos de inmersión

Favorecer el aprendizaje del francés entre la población de estudiantes anglófonos residentes en las provincias francófonas de Canadá fue el objetivo de los primeros programas de inmersión, iniciados en 1965 y continuados posteriormente con otros idiomas como el mohawk, el hebreo o el ucraniano (Genesse 1994: 1)

La actuación pedagógica que se ha dado en denominar *inmersión* consiste, en *“a form of bilingual education designed for majority language students, that is, students who speak the dominant language of society upon entry to school. In immersion programs, a second language, along with students’ home language, is used to teach regular school subjects such as mathematics and science as well as language arts”* (Genesse 1987: vii; cit. en Llovet 2005: 26) Como se puede observar, se trata de un principio de actuación pedagógica que ha sido totalmente asumido por propuestas posteriores de enfoque AICLE. De hecho, en el informe realizado por Navés y Muñoz (1999) sobre experiencias AICLE en España, se recogen las llevadas a cabo en Cataluña para el fomento del catalán y se proponen objetivos y actuaciones muy similares a las llevadas a cabo en Canadá:

La Reforma fomenta los programas bilingües en lo que a las cuatro lenguas habladas en el estado español se refiere (catalán, vasco, gallego y castellano). Por ejemplo, en *Catalunya* se sigue un programa de inmersión, en el que el catalán es la lengua de instrucción de la mayoría de las áreas curriculares al iniciar la educación infantil y primaria. Luego, paulatinamente se va introduciendo el castellano. El modelo parte de la base que la lengua más utilizada por los medios de comunicación es el castellano, que, a su vez, es la lengua más hablada por parte de la población de *Catalunya*. La ley establece que cuando los alumnos finalizan el periodo de escolarización obligatorio a los 16 años, deben dominar por igual, tanto a nivel oral como escrito, el catalán y el castellano. (Navés y Muñoz 1999: 1)

La investigación llevada a cabo por Genesse a partir de resultados obtenidos por los programas de inmersión desarrollados en Canadá resultarán, pues muy útiles para propuestas pedagógicas posteriores:

Research results from evaluations of alternative forms of second language immersion programs suggest at least three lessons of general relevance for second language instruction:

1. instructional approaches that integrate content and language are likely to be more effective than approaches in which language is taught in isolation;
2. the use of instructional strategies and academic tasks that encourage active discourse among learners and between learners and teachers is likely to be especially beneficial for second language learning;

3. language development should be systematically integrated with academic development in order to maximize language learning. (Genesse 1994: 8)

Si aplicamos a esta modalidad de propuesta de integración de lengua y contenido, las variables apuntadas anteriormente por Lorenzo, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Modelo de inmersión		
Presencia de la L2 de estudio fuera del contexto del aula	Contexto de aprendizaje SL con una importante presencia de la L2 de estudio fuera del contexto escolar	
La asignatura que se imparte en la L2 y su importancia en el sistema educativo correspondiente	Por razones de tipo político y / o social, la L2 de estudio adquiere una gran importancia y se imparte en la mayoría de las áreas curriculares	
Intensidad del programa	proporción de asignaturas AICLE dentro del sistema educativo	En los modelos de inmersión ambas proporciones son muy altas en la certeza de que contribuirán a acelerar las competencias del alumnado en la L2. Se suele contar con el beneplácito de las autoridades educativas que, en función de los intereses de la comunidad, favorecerán en mayor o menor medida este aumento de la proporción de asignaturas AICLE y de horas de jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular
	proporción de la jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular	
Perfil lingüístico de los alumnos	Grupos monolingües de alumnos cuya LM es la lengua mayoritaria dentro de la comunidad.	
Distribución de roles entre profesorado de contenido y de lengua	La responsabilidad sobre la enseñanza de la L2 recae fundamentalmente en el profesor de contenido, que cuenta con un alto grado de dominio de la L2, aunque en ocasiones, adolece de la preparación necesaria para integrar sistemáticamente los objetivos lingüísticos y académicos (Genesse 1994: 8)	

3.2. Modelos de enseñanza basada en contenidos.

Un segundo grupo de experiencias docentes que plantean un aprendizaje en la L2 a través de contenidos es el que se nos presenta bajo el nombre de *Content-Based Second Language Instruction*. Flowerdew recoge una lista de condiciones que configuran la base teórica de este tipo de enseñanza y que, por tanto, debe cumplir toda enseñanza de L2 basada en contenidos:

- language teaching should be related to the eventual uses to which the learner will put the language
- the use of informational content tends to increase the motivation of the language learner
- effective teaching requires attention to prior knowledge, existing knowledge, the total academic environment, and the linguistic proficiency of the learner
- language teaching should focus on contextualized language use rather than on sentence level usage

-language learning is promoted by a focus on significant and relevant content from which learners can derive the cognitive structures that facilitate the acquisition of vocabulary and syntax as well as written and oral production. (Flowerdew 1993: 123)

A este enfoque de enseñanza de L2 se adscriben proyectos como el CoBaLTT (*Content-Based Language Teaching and Technology*) desarrollado por la Universidad de Minnesota a través de su Centro de Investigación Avanzada en la Adquisición de Lenguas (CARLA) (<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/>). Esta misma universidad inició sus primeros programas en los años 80 (*Foreign Language Across the Curriculum*) y los fue perfeccionando en los noventa a través de su programa FLIP (*Foreign Language Immersion Program*), concebido como un experimento para mejorar las competencias de su alumnado en español como L2, (Klee & Tedick: 1997). La enseñanza basada en contenidos consiste en una propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras que integra la presentación de tópicos o tareas de asignaturas de clase (matemáticas, ciencias sociales) dentro de un contexto de enseñanza SL o LE (Crandall & Tucker 1990: 187)

Relacionada con una problemática de integración social de comunidades de inmigrantes en la California de los años 90 se encuadra el *Sheltered Instruction Approach* y la propuesta de elaboración de un protocolo de actuación docente (*Sheltered Instruction Observation Protocol SIOP*) A través de este protocolo, se pretende facilitar este proceso de adaptación lingüística de las comunidades de estudiantes no nativos de la lengua inglesa (*Limited English Proficiency Students*) que se incorporan al sistema educativo norteamericano (Echevarría & Short 1999: 2) El protocolo se compone de treinta ítems agrupados en tres secciones principales: Preparación, Instrucción y Revisión / Evaluación y tienen como objetivo principal ofrecer ejemplos concretos de características de actuación para este tipo de enseñanza “protegida” (*sheltered*) que ayuden a fomentar esta práctica docente:

The six items under Preparation examine the lesson planning process, including the language and content objectives, the use of supplementary materials, and the meaningfulness of the activities. Instruction is subdivided into six smaller categories: Building background, Comprehensible input, Strategies, Interaction, Practice/application and Lesson delivery. The 20 items in these six categories emphasize the instructional practices that are critical for English language learners, such as making connections with students' background experiences and prior learning, adjusting teacher speech, emphasizing vocabulary development, using multimodal techniques, promoting higher order thinking skills, grouping students appropriately for language and content development, and providing hands-on materials. (Echevarria & Short 1999: 13)

Una aproximación diferente a la enseñanza a través de contenidos nos la ofrece Flowerdew (1993) mediante una experiencia desarrollada en la *Sultan Qaboos University* del Sultanato de

Omán a mediados de los noventa. Esta experiencia combinaba el aprendizaje de la Biología con el del inglés como L2 entre un grupo de alumnos de nivel universitario y su principal aportación es la de sugerir una actuación docente de integración de lengua y contenidos que, en palabras de su autor, consigue reducir tensión entre aprendices, profesores de contenidos y profesores de lengua. Partiendo de los presupuestos teóricos de Widdowson (1978) y Mohan (1986) sobre la aplicación de un tipo de enseñanza integrado de lengua y contenido, orientado a la comunicación y sustentado por las teorías de ASL sobre input comprensible propuestas por Krashen, (1985) y Long (1983), el proyecto SFC (*Science Foundation Course*) aporta un nuevo modelo de actuación docente a la hora de aplicar una enseñanza basada en contenidos que autores como Snow y Brinton (1988) han denominado *modelo adjunto* (*adjunct models*).

Esta experiencia de modelo adjunto nos propone una solución a la dicotomía cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental (Anderson 1981, 1983, 1985, cit. en Flowerdew 1993), atendiendo tanto a lo que se debe saber sobre algo, como a la habilidad de hacer algo realmente con ello (Flowerdew 1993: 124) Se nos propone una metodología de trabajo conjunto entre profesores de contenido y de lengua basada en tres etapas de actuación:

- a. Observación, discusión y análisis conjunto entre profesores de contenido y lengua de los documentos que conforman el currículo, con la idea de reconocer las tareas que se le van a pedir a los estudiantes.
- b. Análisis conjunto del idioma que se utiliza en esos documentos y elaboración de una base de datos lingüística sobre los mismos, para controlar, en la mayor medida posible, el lenguaje al que el aprendiz se va a ver expuesto, estableciendo, por parte del profesorado de lengua, las gradaciones estructurales necesarias en el idioma para facilitar su aprendizaje y reformulando, por parte de los profesores de contenido, la información de la materia de acuerdo con dichas necesidades, pero sin perder ni la precisión ni la autenticidad de la misma.
- c. Observación y análisis de la actuación y las respuestas del aprendiz en todo el proceso para establecer un perfil de sus dificultades, necesidades y carencias y poder rediseñar las actuaciones docentes en las diferentes etapas curriculares.

Junto con los modelos *sheltered* y *adjunct*, Lorenzo (2001: 184) nos señala un tercer modelo de enseñanza basada en contenidos, que denomina *theme-based courses* y en el que podemos encuadrar experiencias que se sitúan en la enseñanza del inglés con fines académicos (EAP). Se trataría, pues, de un curso de lenguas estructurado de acuerdo con las formas lingüísticas en el que se integran contenidos de interés para los alumnos, pero siempre supeditados al objetivo general del curso, que no es otro que elevar los niveles de competencia comunicativa de los alumnos en la L2 de estudio. A diferencia del modelo *adjunct*, no existe conexión con otras materias, por lo que el curso tiene una estructura modular independiente. Por otra parte, se diferencia del modelo *sheltered* en que su principal objetivo pedagógico es, fundamentalmente,

lingüístico. Se trata de un modelo de transición que, por su flexibilidad y estructura modular, puede ser útil para ir experimentando de forma moderada una enseñanza por contenidos que pueda ser paulatinamente introducida en un programa de estudios general sin causar excesivas alteraciones del mismo (Stryker & Lever 1997: 14; cit. en Lorenzo, 2001: 184)

Una experiencia pedagógica significativa de este modelo la ofrece Lorenzo (2001: 185-191), a través de un curso de inglés como L2 basado en contenidos y desarrollado a lo largo de un cuatrimestre del segundo curso de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Sevilla. La experiencia consistió en diseñar, bajo el nombre de *Language, Culture and Communication*, un curso basado en contenidos en el que se introdujeron diferentes módulos de disciplinas vinculadas a la disciplina de Humanidades como la Historia, la Teoría de la Lengua, la Sociología y el Periodismo.

Las ocho unidades temáticas de las que constaba el curso se impartieron con un enfoque basado en tareas, a partir de una introducción teórica inicial sobre los temas propuestos y de la explotación didáctica de una serie de textos relacionados con dichos temas. Se procuró escoger los textos de un manual diseñado específicamente para desarrollar las destrezas comunicativas de los alumnos en la lengua de estudio, con lo que se aseguraba un tratamiento lingüístico apropiado de cada uno de los temas que componían el curso.

Sin las pretensiones de otros estudios de corte más científicos, basados en la elaboración de hipótesis previas o en el diseño instrumentos de control y seguimiento, los resultados obtenidos, arrojaron datos muy similares, por lo que las valoraciones obtenidas pueden considerarse suficientemente relevantes para ser aplicadas a contextos más generales. A grandes rasgos, se pudo constatar que la inclusión de contenidos integrados en la estructura de un curso regular de ESL incrementaba notablemente la implicación y la motivación del alumno en la realización del curso, en tanto en cuanto los temas tratados se percibían como pertenecientes a su ámbito de interés y la información impartida a lo largo del curso se recibía con un mayor grado de autenticidad y relevancia de lo que suele hacerse en cursos de EL2 convencionales. Este mayor grado de comunicatividad, propiciado por un marco de interacción más centrado en el alumno y por una estructura del curso de carácter más práctico, redundó en un importante aumento del comportamiento verbal de los alumnos y una mayor generación de *output* comprensible, lo que supuso, por tanto, una mejora apreciable de la producción del alumnado, superior a lo habitualmente esperado en los modelos de inmersión convencionales

De acuerdo con las variables apuntadas por Lorenzo para analizar los modelos de integración de lengua y contenidos, las características que presenta el modelo de enseñanza basada en contenidos serían las siguientes:

Modelo de enseñanza basada en contenidos	
Presencia de la L2 de estudio fuera	Excepto en el modelo <i>sheltered</i> , en el que se da un contexto de aprendizaje

del contexto del aula		SL con una importante presencia de la L2 de estudio fuera del contexto escolar, el contexto de aprendizaje más usual es LE, en el que la L2 de estudio no tiene mucha presencia fuera del contexto escolar
La asignatura que se imparte en la L2 y su importancia en el sistema educativo correspondiente		En el modelo <i>sheltered</i> la L2 de estudio sí adquiere una gran importancia y se imparte en la mayoría de las áreas curriculares, contando con el apoyo de las administraciones educativas. En el resto de los modelos CBI, la importancia de la asignatura que se imparte en la L2 es inferior y varía en función de los programas de las instituciones que imparten la enseñanza
Intensidad del programa	proporción de asignaturas AICLE dentro del sistema educativo	A excepción de las experiencias relacionadas con el modelo <i>sheltered</i> , los modelos CBI tienen una intensidad sensiblemente menor dentro del sistema educativo. Desarrolladas en un entorno universitario, los modelos de enseñanza suelen encuadrarse en programas puntuales de dicho entorno y suelen tener un carácter más experimental, por lo que necesariamente presentan una intensidad menor con respecto a los modelos de inmersión
	proporción de la jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular	
Perfil Lingüístico de los alumnos		Grupos monolingües de alumnos cuya LM es la lengua mayoritaria dentro de la comunidad y que, además, presentan unos niveles de competencia en la L2 de estudio bastante homogéneos
Distribución de roles entre profesorado de contenido y de lengua		En el modelo <i>sheltered</i> , el peso del trabajo recae, fundamentalmente, en el profesor de contenido, que debe arbitrar un tratamiento lingüístico especial en sus clases para que los alumnos asimilen el contenido. En el modelo <i>theme-based</i> , es el profesor de lengua el que se ocupa de cargar de contenido sus clases, orientadas fundamentalmente al estudio de la lengua. Finalmente, el modelo <i>adjunct</i> es el que presenta una distribución de trabajo más equilibrada, asignando tareas específicas tanto al profesor de contenidos como al de lengua

3.3 El enfoque AICLE

Resulta difícil establecer una característica técnica o pedagógica que sea claramente distintiva entre lo que podemos denominar, específicamente, enfoque AICLE y las experiencias de integración de lengua y contenidos llevadas a cabo tanto en Canadá como en los Estados Unidos. Existe tal interrelación entre todas estas propuestas de actuación docente que quizás resulte poco útil profundizar en demasía en analizar qué es lo que las separa para justificar la aparición de este enfoque, en muchos aspectos heredero de las propuestas de los otros dos modelos planteados.

Si tomamos la sencilla definición de Marsh sobre AICLE: “cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos” (Marsh:1), observamos que todos los modelos mencionados hasta ahora encuentran cobijo en esta definición. Además nos encontramos con que existe una amplísima variedad de modelos y experiencias que se están desarrollando en toda Europa y que, a pesar de sus diferencias, se pueden encuadrar como experiencias de enseñanza AICLE.

Lo auténticamente diferenciador de este enfoque con respecto a otros más consolidados y lo que, al mismo tiempo consigue aglutinar una pléyade de propuestas metodológicas diferentes bajo esta etiqueta no está, realmente, en la mayor o menor similitud entre ellas, sino en la asunción de que todas ellas se desarrollan bajo un mismo marco pedagógico común que las une y coinciden en una misma manera de explicar el que probablemente sea el fenómeno cultural más relevante de la especie humana: el lenguaje.

El Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas es ese elemento distintivo que hace posible que hablemos de un enfoque AICLE diferenciado de otros modelos. Representa ese “paso adelante” en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas que este enfoque aporta. Además de aglutinar las que actualmente se desarrollan en nuestro continente, este documento consigue integrar igualmente las aportaciones más relevantes en el campo de la ESL realizadas hasta el momento sobre integración de lengua y contenido. Así, por ejemplo, observamos que su estudio sobre las competencias generales en el capítulo 5 subsume la dicotomía cognitiva sobre conocimientos declarativos y procedimentales que apuntaba Flowerdew para fundamentar su proyecto SFC (Flowerdew 1993: 123). De igual forma, el enfoque metodológico orientado a la acción que propone el Marco en sus capítulos 2 y 7, es perfectamente coherente por la corriente de pensamiento iniciada por Widdowson (1978) y desarrollada, posteriormente, por autores como Prabhú (1987) o Nunan (1989). Finalmente, el Marco presenta una concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua que es, igualmente, compatible con los modelos de construcción creativa de adquisición del lenguaje de Halliday (1975, 1978; cit. en Flowerdew 1993: 123), concebido como producto evolutivo de la interacción comunicativa, e, igualmente, con las hipótesis sobre adquisición de lenguas que propone Krashen (1985) sobre el input comprensible y el aprendizaje natural.

El MCER es el reflejo de la política social del Consejo de Europa y, como tal, cumple su objetivo principal de “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” (Consejo de Europa 2002: 13). Se trata de crear una auténtica nación europea socialmente cohesionada y hacer del lema que la representa: “*unidos en la diversidad*”, una realidad palpable. Se convierte, de este modo, en objetivo estratégico de las instituciones europeas, el preservar esta diversidad lingüística y cultural y promover la comunicación y la movilidad entre sus miembros, que deben convertir esta diversidad en un elemento de su nueva identidad nacional. Para lograr este objetivo las instituciones europeas están ejerciendo una importantísima influencia sobre sus estados miembros con el fin de que éstos puedan desarrollar, en todos los sentidos, sus políticas lingüísticas y de educación de acuerdo con las directrices que propone el Marco.

No vamos a entrar a profundizar en las razones de tipo histórico, económico y social que han justificado y explican estas políticas y que han sido ampliamente señaladas por otros autores (Llovet 2005). Tampoco vamos explicar todos los ejemplos de experiencias que bajo la etiqueta de AICLE, se están desarrollando actualmente en toda Europa. Para ilustrar el importante

esfuerzo que las instituciones europeas están llevando a cabo para fomentar y coordinar todas estas iniciativas AICLE, podemos señalar la financiación de sus programas de intercambios educativos (Comenius, Grunvigt , Leonardo, Eurydice); las redes educativas y plataformas de aprendizaje que han auspiciado (EUROCLIC, TIC-CAL, TIE-CLIL, ALPME, CLIL Compendium, etc); las instituciones de difusión que patrocinan (CELM) e incluso, los galardones que han instituido a nivel europeo para fomentar las actuaciones docentes, como el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas, que en su convocatoria del año 2007 en España, ha reconocido ampliamente el carácter innovador del enfoque AICLE, otorgando tres de sus seis premios a propuestas educativas de integración de lengua y contenidos.

De las numerosas experiencias relacionadas con el entorno AICLE desarrolladas bajo la filosofía del MCER, reseñaremos dos de especial interés. La primera de ellas destaca por su carácter globalizador e integrador y consiste en un Compendio sobre la dimensión europea de CLIL / EMILE, auspiciado por la Plataforma Europea para la Educación Holandesa, la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) y la Universidad de Nottingham (Reino Unido) Hasta el momento, éste es el documento más completo sobre el alcance del este enfoque dentro de la Unión Europea. Coordinados por David Marsh, un equipo de siete expertos ha realizado un profundo análisis sobre la situación de AICLE en el marco de la Unión Europea y ha descrito de forma detallada las iniciativas llevadas a cabo bajo este enfoque, estableciendo las dimensiones culturales, ambientales, lingüísticas, de contenido y de aprendizaje en las que se desarrollan y justificando las bases teóricas sobre las que se han construido. Además de ello, el documento ofrece un análisis sobre sus perspectivas futuras de aplicación, así como una serie de recomendaciones para extender una buena práctica docente coherente con dicho enfoque.

La segunda experiencia, en realidad, es un conjunto de propuestas auspiciadas por el CELM que presentan como nexo de unión la adopción de modelos de integración de lengua y contenido ya experimentados para trasladarlos al entorno que les proporciona el MCER. El proyecto Eulang / Jaling es la primera de estas propuestas y

plantea la utilización de la diversidad lingüística y cultural (...) como base para que, a partir del cambio de actitudes, los aprendices progresen, no solo en el dominio de los componentes lingüísticos (a través de la función metalingüística del lenguaje), sino que desarrollen también las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen globalmente los distintos aprendizajes curriculares (Noguerol, 2007: 8)

El proyecto sintetiza cuatro propuestas didácticas como son la integración de todas las áreas lingüísticas del currículo; la consideración unitaria de todos los aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos que tienen lugar en el aula; la intercomprensión y las corrientes del *L'éveil aux*

langues o el *Language Awareness*, que plantean aprender a partir de las reflexiones (metalingüísticas) sobre la diversidad de las lenguas y que conectan las ideas de Hawking con lo que el Marco define como una clase de enseñanza lingüística general (Noguerol 2007: 7)

LEA (*Language Educator Awareness*) es un proyecto de investigación concebido para desarrollar la conciencia plurilingüe y pluricultural en la formación del profesor de lenguas. Se trata de plantear una nueva perspectiva en el campo de la formación del profesor de lenguas, que sustituya el tradicional enfoque didáctico específico para la lengua de enseñanza por un nuevo enfoque que asuma las propuestas plurilingües y pluriculturales que propone el MCER. LEA trata de promover entre el profesorado una conciencia sobre la diversidad lingüística y cultural (*Language and Culture Awareness*) de la nueva sociedad europea (Bernaus et al. 2007: 1). Continúa el camino abierto por Jaling, y avanza un paso más en el proceso, al trasladar las inquietudes de este programa, dirigido inicialmente a los estudiantes, al grupo de docentes, con la convicción de que el desarrollo de la cohesión social se puede potenciar influyendo en el proceso de enseñanza / aprendizaje y utilizando al profesor como elemento de difusión multiplicadora de dichas ideas entre su alumnado.

*The project has two main orientations: **training** and **awareness raising**. That is to say, by means of training language teacher trainers, the team members' main purpose is to develop plurilingual and pluricultural competences among language teachers and consequently among students at all levels* (Bernaus et al. 2007 :2)

El proceso de investigación y síntesis iniciado con Jaling y LEA se proyecta en los próximos años con el último proyecto que reseñamos y que aun se encuentra en fase de desarrollo. El proyecto ConBaT+ (Content Based Teaching +), según nos cuenta uno de sus componentes en su bitácora, trata de sintetizar el enfoque plurilingüe que propone el Consejo de Europa con las propuestas de enseñanza de lenguas basadas en contenidos mediante la producción de materiales en cuatro lenguas en los niveles de primaria y secundaria

The project acronym ConBaT+ means that content-based teaching needs to be complemented with activities enhancing plurilingualism and pluriculturalism. Developments in second and foreign language teaching aiming to use languages to teach other content subject areas need to take such concepts into account, if Europe is to succeed in creating a 'language culture' (...) The materials developed in this project will contain activities aimed to raise awareness of plurilingualism and pluriculturalism in order to foster positive attitudes toward languages, their speakers and their cultures. Awareness of plurilingualism and pluriculturalism is the major aim of the project: how can this aim be achieved? First, by using an L2 to teach any subject in the curriculum, and second, by offering the pupils whose L1 is a minority language the opportunity to

use it for specific activities. At the same time, those pupils might contribute to enrich any topic presented in the subject in question, by comparing the way in which the same topic is viewed in his/her country of origin... (Trujillo 2008: 1)

El instrumento que el MCER nos propone para lograr esta “unión en la diversidad” de la futura nación europea es el plurilingüismo. Ésta idea, unida a la de pluriculturalidad anteriormente mencionada, es la que realmente establece un giro copernicano en el campo de la ESL.

“El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (...) Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente “desconocida”, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse” (Consejo de Europa 2002: 16)

Lo que se propone desde la filosofía de aprendizaje que surge del plurilingüismo es un cambio en la finalidad que tiene el educar en una lengua.

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 (Consejo de Europa 2002: 16)

Las autoridades educativas tienen que asumir que el aprendizaje de idiomas es un proceso que dura toda la vida, y que su misión no consiste, exclusivamente, en certificar niveles de dominio de esos idiomas sino en facilitar a dicho alumno las herramientas necesarias para que él mismo pueda desarrollar, a lo largo de toda su vida, sus competencias en las lenguas a las que se enfrenta. La principal labor de las autoridades educativas no debe ser, pues, la de “enseñarle al alumno una lengua”, sino la de “enseñarle a aprender una lengua”.

Una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda una vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, por muy importante que –indudablemente- eso sea. (Consejo de Europa 2002: 16)

4. Propuesta de modelo AICLE

El desarrollo de una propuesta pedagógica dentro de un enfoque AICLE va unido, de forma necesaria, al contexto educativo en la que ésta tiene lugar. Nuestra propuesta de creación de instrumentos de evaluación de la producción escrita mediante la integración de lengua y contenidos debería estar, pues, contextualizada dentro de un marco pedagógico que optimice la efectividad de estos instrumentos. No se pretende fijar un único modelo de actuación docente dentro de este enfoque, ni de negar la utilidad de nuestros instrumentos con otros modelos distintos del que se propone. Simplemente, se trata de describir una propuesta de modelo de actuación docente que podría ser coherente con el uso de las herramientas que proponemos.

Para esta labor de descripción, utilizaremos, una vez más las variables que nos propone Lorenzo

Propuesta de Modelo AICLE	
Presencia de la L2 de estudio fuera del contexto del aula	A pesar de que un contexto de enseñanza SL pueda resultar, en líneas generales, más deseable para fomentar un uso comunicativo de la L2 de estudio fuera de las aulas, el contexto de enseñanza de la L2 más probable en el que se puede desarrollar este modelo sería el contexto LE.
La asignatura que se imparte en la L2 y su importancia en el sistema educativo correspondiente	Los instrumentos de evaluación que se proponen están pensados, inicialmente, para su utilización en asignaturas AICLE que requieran la realización de tareas escritas con cierto grado de complejidad y variedad textual (artículos, informes, ensayos, reseñas, etc). En este sentido, estas herramientas podrían ser aplicables a un conjunto de asignaturas bastante amplio, que incluiría las de Humanidades y aquellas de carácter científico que permitan el uso de este tipo de tareas (Biología, Geología). La importancia de las asignaturas impartidas en la L2 dentro del sistema educativo podría ser, por tanto, bastante relevante dentro del modelo AICLE que proponemos.

Intensidad del programa	proporción de asignaturas AICLE dentro del sistema educativo	El grado de intensidad del programa, en función del número de asignaturas susceptibles de ser impartidas bajo el enfoque AICLE, así como la proporción de la jornada escolar impartida en la L2 de estudio variará según el nivel de competencia comunicativa en la L2 del profesorado que participe en el programa, de los objetivos pedagógicos y capacidad de recursos de los centros educativos que impartan la enseñanza AICLE, y, finalmente, de la propia política lingüística que las administraciones educativas decidan llevar a cabo. El marco de actuación más probable sería el de unos niveles de proporción equilibrados, tanto en el número de asignaturas como en las horas de exposición a la L2 de estudio, de manera que se permita garantizar el aprendizaje y el uso tanto de la LM de los alumnos como del resto de L2 que un centro de carácter plurilingüe plantee impartir en su proyecto curricular..
	proporción de la jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular	
Perfil lingüístico de los alumnos		En función de la localización del centro bilingüe que se trate, el perfil lingüístico de los alumnos variará. Los instrumentos que se proponen están pensados inicialmente para ser utilizados en un centro de la Unión Europea, por lo que el perfil lingüístico más probable que puede darse es el de un alumnado lingüísticamente homogéneo, generalmente monolingüe y cuya LM es la lengua mayoritaria del país en el que el centro se encuadre. Cualquier variedad de dicho perfil, en el sentido de que se diera un mayor nivel de multilingüismo del alumnado, puede resultar positivo si el equipo docente se propone como objetivo aprovechar esta situación para fomentar entre el alumnado una conciencia plurilingüe y pluricultural que, sin duda, ayudará a lograr un aprendizaje de la L2 más efectivo.

<p>Distribución de roles entre profesorado de contenido y de lengua</p>	<p>El modelo AICLE que se propone pretende incidir no sólo en la educación plurilingüe del alumnado, sino también en la de los equipos docentes de los centros. Es posible que, a corto plazo, el proceso de adaptación lingüística de los profesores de asignaturas AICLE para poder impartir su asignatura en la L2 de estudio, pueda resultar arduo para dicho profesorado y dé la sensación de que ese esfuerzo no incide positivamente en los resultados de los competencia comunicativa que alcanzan por los alumnos. Sin embargo, a medio y largo plazo, esta opción se presenta como la más rentable desde el punto de vista organizativo de los centros y, al mismo tiempo, como la más enriquecedora para el sistema educativo, puesto que, aparte de lograr los resultados en el aula esperados, también incidirá en la mejora profesional de los equipos docentes, estimulando su formación pedagógica y favoreciendo su movilidad y los intercambios de ideas y estrategias de enseñanza. Todo esto se logrará, además, preservando el grado de identificación y compromiso de los equipos docentes con el ideario y la identidad de los centros en los que se integran.</p> <p>Este proceso de constante mejora profesional debe basarse en el diálogo pedagógico entre los profesores de lengua del centro y los de las asignaturas AICLE, que debe plasmarse en la actividad en el aula de ambos equipos. Como se explicará más adelante, los diseños curriculares de las asignaturas AICLE deben tener en cuenta las competencias comunicativas de los alumnos en la L2 de estudio, y, al mismo tiempo, las asignaturas lingüísticas del centro bilingüe deben ser sensibles a un aprendizaje basado en contenidos, que necesariamente debe estar ligado a los que se imparten en las asignaturas AICLE de ese centro.</p> <p>En el capítulo de distribución de roles entre los profesores de contenido y lengua, el modelo AICLE que se propone se acercaría al modelo <i>adjunct</i> de aprendizaje basado en contenidos que propone Flowerdew, si bien dentro de un contexto de coordinación entre todas las asignaturas lingüísticas y todas las asignaturas AICLE que se impartan en el centro, en la línea del “proyecto lingüístico de centro” que propone Trujillo (2008), donde se consideren la lengua de instrucción, las lenguas extranjeras y las lenguas de los estudiantes, sus relaciones y su enseñanza y aprendizaje.</p>
---	--

5. Propuesta de modelo de actuación en materia de evaluación en un centro AICLE.

Dentro del ámbito específico de la evaluación, nuestra propuesta de modelo de centro AICLE precisa de una serie de actuaciones que deben conformar un marco de referencia para la utilización de los instrumentos de evaluación de la producción escrita que se presentan en este trabajo. Estas actuaciones incidirán en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque, por una parte, los criterios de evaluación que los equipos docentes de asignaturas de contenido y de lengua deberán consensuar, tendrán que ser consecuentes con los objetivos de aprendizaje (lingüísticos y de contenido) que dichos equipos hayan acordado seleccionar en los currículos

de sus respectivas asignaturas y, por otra, el establecimiento de dichos criterios condicionará la adopción de las estrategias metodológicas más adecuadas para conseguirlos.

El ámbito de realización de este proceso de consenso englobaría a todo el centro. Y la filosofía de actuación para llevarlo a cabo está recogida actualmente, en la normativa legal vigente. Como propone Trujillo, hablando de la enseñanza de ELE, “la incorporación de las competencias básicas al currículo, a través de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Secundaria, tiene un efecto sorprendente y posiblemente benéfico en relación con la enseñanza del español como nueva lengua en la escuela: nos da un marco legal y normativo para afirmar - exigir - que todos enseñamos lengua” (Trujillo 2008(1): 1)

Así pues, propondremos dos pasos para fundamentar pedagógicamente nuestro modelo de centro bilingüe bajo un enfoque AICLE. El primero de ellos tiene que ser el lograr una incorporación efectiva y real de las competencias básicas al Proyecto curricular del Centro. De esta forma será mucho más sencillo llegar a acuerdos sobre cuáles deben ser los objetivos mínimos de aprendizaje, puesto que éstos serán los que nos permitan conseguir el desarrollo de dichas competencias básicas, independientemente de la lengua o las lenguas que se utilicen para lograrlo.

En este punto, conviene profundizar un poco en definir cuáles son estas competencias básicas y valorar su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje. El MEC nos las define como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar su enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (España 2006: 9). A partir del marco que nos propone la Unión Europea, se pueden identificar ocho competencias básicas:

- 1.- Competencia en comunicación lingüística
- 2.- Competencia matemática.
- 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4.- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- 5.- Competencia social y ciudadana.
- 6.- Competencia cultural y artística.
- 7.- Competencia para aprender a aprender.
- 8.- Autonomía e iniciativa personal.

Para conseguir desarrollar estas ocho competencias, es necesario el trabajo conjunto en diferentes materias porque “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias” (España 2006: 9)

Si analizamos de forma detallada la descripción de dichas competencias que recoge el Anexo 1 del RD de Enseñanzas Mínimas de Secundaria (España 2006: 9-14), podemos corroborar el importante papel que desempeña el uso de las habilidades lingüísticas a la hora de demostrar (el alumno) y valorar (el profesor) el dominio de las mismas. A modo ilustrativo, se señalan algunas de dichas actuaciones lingüísticas en cada una de estas competencias básicas (España 2006: 9-14).

Competencia Básica	Actuación relacionada con la comprensión lingüística	Actuación relacionada con la producción e interacción lingüística
1. Lingüística	Todos los criterios que se plantean para describir esta competencia básica implican actuaciones lingüísticas concretas relacionadas tanto con la comprensión como con la producción lingüística.	
2. Matemática	<ul style="list-style-type: none"> -interpretar informaciones, datos y argumentaciones -seguir cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales -utilizar –en los -ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar información 	<ul style="list-style-type: none"> -expresar informaciones, datos y argumentaciones -enjuiciar la lógica y validez de las argumentaciones e informaciones -utilizar –en los -ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos (...) para producir información
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas -Identificar problemas relevantes -Localizar, obtener, analizar información cualitativa y cuantitativa -Identificar el conocimiento disponible -Obtener e interpretar conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar espíritu crítico (...) en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios -Argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida -Plantear problemas relevantes -Realizar observaciones directas e indirectas -Formular preguntas -Plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis -Realizar predicciones e inferencias -Responder a preguntas científicas -Comunicar conclusiones
4. Tratamiento de información y competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar, seleccionar, registrar y analizar la información -Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los tipos, fuentes, lenguajes y soportes de información. -Comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, lenguajes, técnicas y posibilidades que ofrecen las TIC -Procesar y gestionar información compleja -Resolver problemas reales -Tomar decisiones

		- Trabajar en entornos colaborativos
5. Competencia social y ciudadana	- Comprender la realidad social en la que se vive, la evolución y organización de las sociedades, la realidad histórica del mundo, los rasgos de las sociedades actuales y sus aportaciones al progreso de la humanidad - Escuchar las ideas ajenas - Comprender otros puntos de vista	- Resolver los conflictos de valores e intereses - Tomar decisiones con autonomía -Saber comunicarse en distintos contextos - Expresar las ideas propias - Practicar el diálogo social y la negociación para llegar a acuerdos - Reflexionar críticamente (el pensamiento puede entenderse como un proceso de producción)
6. Competencia cultural y artística	- Conocer las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos.	-Empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones propias (aunque no necesariamente a través de la lengua)
7. Aprender a aprender	- Obtención de información para transformarla en conocimiento propio	- Plantearse preguntas y tomar de decisiones sobre el aprendizaje - Desarrollar el pensamiento estratégico, la capacidad de cooperar y autoevaluarse
8. Autonomía e iniciativa personal	- Conocer las fases de desarrollo de un proyecto. - Buscar soluciones	- Planificar y llevar a cabo proyectos - Reelaborar planteamientos previos, elaborar ideas, - Llevar soluciones a la práctica - Extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora - Relacionarse, cooperar y trabajar en equipo

Todos los docentes de un centro deben, pues, tomar conciencia de que, quieran o no, también les toca ser profesores de lengua, porque ésta es, en definitiva, el canal principal por el que va a recibir del alumno la información sobre el grado de dominio de las competencias que ha logrado alcanzar y que el profesor debe evaluar. El hecho de que esa lengua sea la materna o su L2 no cambia la situación en esencia.

Una vez que tenemos claro que los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación deben centrarse en el desarrollo de las competencias básicas, el segundo de los pasos que debemos dar para fundamentar pedagógicamente nuestro modelo de centro bilingüe será el de definir cómo vamos a conseguir esos objetivos, es decir, en diseñar una metodología que lo haga posible. De nuevo es el MCER el que nos proporciona la respuesta. Si el alumno es un agente social y la escuela es un entorno que le permite actuar, las clases deben convertirse en lugares en los que dicho alumno pueda desarrollar su acción comunicativa y usar sus competencias, utilizando para ello los canales que le proporciona la lengua, oral o escrita. La metodología que habrá que utilizar, como sugiere el MCER, deberá estar orientada a la acción y deberá estar basada en tareas comunicativas, que generarán en el alumno una respuesta, casi siempre lingüística, cuya valoración por parte de los equipos docentes deberá integrar criterios

de adecuación funcional (en tanto en cuanto el mensaje consiga solucionar la tarea solicitada) y pragmática (en función del uso de recursos comunicativos que el alumno haga para conseguir transmitir al oyente los contenidos que quiere expresar).

A modo de resumen, proponemos una serie de principios de organización docente encaminados a lograr una integración efectiva de lengua y contenidos en un centro de enfoque AICLE plurilingüe y que servirían de marco pedagógico para sustentar los instrumentos de evaluación que vamos a presentar.

- Elaboración de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación comunes entre todas las asignaturas lingüísticas del centro que se recogerían en un proyecto lingüístico unificado (Trujillo 2008 (1): 1)

- Compromiso de todo el profesorado a adoptar ese proyecto lingüístico de centro como elemento integrante del currículo de sus asignaturas

- Compromiso de todo el profesorado a tener en cuenta aquellas actividades realizadas por los alumnos en cualquier asignatura que puedan ser relevantes para la evaluación de la que imparten

- De acuerdo con el proyecto curricular y el proyecto lingüístico del centro, compromiso de todos los profesores (de lenguas y de contenidos) para ofrecer al alumno un “contrato de evaluación conjunto” en el que se incluyan

 - Una tipología de tareas comunicativas orales y escritas (comunes a las asignaturas de lengua y de contenido) que el alumno debería “ser capaz de realizar”

 - Un conjunto de criterios de evaluación de dichas tareas que integren tanto los contenidos como la lengua utilizada, consensuados por todo el equipo docente del centro y que sean comunes y válidos a todas las asignaturas AICLE que se imparten en él.

- Establecer estrategias de colaboración entre los equipos docentes de asignaturas lingüísticas y de contenido a la hora de diseñar el currículo de sus asignaturas

 - Acordando las competencias de las asignaturas AICLE que se van a trabajar en las clases de lengua del centro.

 - Acordando las competencias comunicativas en la (LM o en la L2 de estudio) que se van a trabajar en las clases de las asignaturas AICLE del centro.

 - Estableciendo de forma conjunta los tipos de tareas finales orales que se van a exigir a los alumnos (ensayo, artículo, presentación oral, intervención en debates, etc.)

 - Estableciendo conjuntamente los criterios de contenidos y de lengua que se van a tener en cuenta en la evaluación de la tarea

 - Diseñando un instrumento (hoja de evaluación) que recoja todos esos criterios y que sirva para valorar las tareas orales y escritas que se han propuesto.

 - Ponderando el valor de cada uno de esos criterios a la hora de tomar la decisión global sobre la consecución del éxito comunicativo en la tarea planteada.

6. Proceso de creación de instrumentos de evaluación

6.1. Análisis de los descriptores del Marco de Referencia

Nuestro objetivo en este punto es el de encontrar un conjunto de criterios que permitan al profesor AICLE llevar a cabo una valoración de las actividades de expresión escrita que se han diseñado en el aula. Esta valoración debe incluir no sólo la apreciación de que el alumno posee los conocimientos de la asignatura que se evalúan, sino también la de que dicha tarea ha sido realizada con un suficiente grado de competencia en el uso de la lengua.

Nuestros instrumentos de evaluación contarán, pues, con dos áreas de análisis, en función de qué aspectos concretos queremos evaluar. Estas dos áreas de análisis están interrelacionadas, puesto que será difícil que el alumno consiga una valoración positiva de sus conocimientos sobre la materia si no ha utilizado de forma adecuada los recursos formales de coherencia y cohesión en la elaboración de su escrito; o si utiliza un estilo poco fluido que dificulte la comprensión del texto por parte del lector. Por otra parte, la valoración global que podamos hacer sobre la efectividad comunicativa de un texto no puede escapar del análisis de su contenido, que deberá reflejar los conocimientos de la asignatura CLIL asimilados y ser apropiado a los requerimientos de la tarea que hemos diseñado.

La tarea de producción escrita que planteemos a nuestros alumnos supone la realización de una actividad de lengua que requerirá toda su competencia comunicativa para producir un texto escrito. En dicho texto, los alumnos deberán, por una parte, construir sus propios significados, fruto de la asimilación de los conocimientos adquiridos en la asignatura a partir de su propia experiencia; y, por otra, tratar de transmitirlos con efectividad mediante el uso de todas las estrategias de expresión de las que dispongan (Consejo de Europa 2002: 60).

Para nuestra labor de creación de instrumentos de evaluación de las actividades de producción escrita en un entorno AICLE, tomaremos como punto de partida los descriptores que se definen en la *tabla de expresión escrita en general* (Consejo de Europa 2002: 64) y que, en cada uno de sus niveles, describen las características del texto que se debe producir para alcanzar dicho nivel. A partir de aquí llevaremos a cabo los siguientes pasos:

1. En primer lugar, trataremos de analizar de forma pormenorizada cada una de estas características.
2. Marcaremos y compararemos aquellas características del texto que puedan interpretarse como comunes en los diferentes niveles de referencia y que nos marcarán una gradación de las mismas en cada nivel.
3. Si una característica se repite en más de un nivel, la reformularemos para convertirla en un criterio de valoración de lo que el alumno debería poder producir y hasta qué grado debería hacerlo. En los casos en los que en un nivel determinado no aparezca una descripción explícita de esa característica, procederemos a construir una descripción de dicha característica en ese nivel de acuerdo con lo que esté descrito en los niveles inmediatamente inferiores o superiores.

4. Una vez completado este proceso, obtendremos un conjunto de criterios de valoración general graduados de forma progresiva a lo largo de los seis niveles de referencia que nos ofrece el Marco.

5. Agruparemos estos criterios en núcleos temáticos comunes que ayuden a hacer nuestra hoja más operativa y global, sin que eso suponga hacerla más imprecisa en su estudio del texto que queremos valorar.

6. Los criterios obtenidos pretenden valorar una actividad de comunicación concreta del alumno que sintetiza la aplicación de una serie de competencias comunicativas para resolver la tarea que le hemos planteado. En este sentido, trataremos de analizar qué competencias comunicativas se relacionan con cada uno de los criterios que hemos aislado. De esta forma, si el alumno cumple de forma satisfactoria con un criterio de valoración establecido, podremos obtener una prueba concreta de uso de la competencia comunicativa que hemos asociado a dicho criterio.

7. Una vez aislados los criterios y tras haber recopilado la información obtenida sobre cada uno de ellos a partir del análisis de las competencias, será necesario procesar toda esa información, elaborando una serie de preguntas sobre el texto que permitan al profesor decidir sobre si el texto escrito de un alumno cumple o no un determinado criterio en un determinado nivel. Estas preguntas deberán estar relacionadas tanto con la lengua como con los contenidos usados y, además, deberán ser lo suficientemente precisas y sencillas para permitir una respuesta clara e inequívoca por parte de un profesor que, en definitiva, no es especialista en L2.

Comenzaremos, pues, nuestro procedimiento de actuación, leyendo detenidamente los descriptores de la tabla de expresión escrita en general (MCER; 2002, 64) y resaltando, de forma aislada, cada una de las características que dichos descriptores marcan en cada uno de los niveles de referencia.

Nivel	Características del texto
C2	Temas complejos
	Claro
	Fluido
	Estilo apropiado
	Estilo eficaz
	Estructura lógica
	Fácil encontrar ideas
C1	Claro
	Bien estructurado
	Temas complejos
	Temas no relacionados con la especialidad del emisor

	Se resaltan ideas principales
	Uso de ideas complementarias
	Uso de ejemplos adecuados
	Recoge información y argumentos propios
	Amplía las ideas
	Uso de conclusiones propias
B2	Claro
	Detallados
	variedad de temas relacionados con la especialidad del emisor
	Recoge información y argumentos de otras fuentes
	Sintetiza y evalúa información y argumentos
B1	Textos sencillos
	Textos cohesionados
	Temas cotidianos dentro del campo de interés del emisor
	Sus elementos están enlazados en una secuencia lineal
A2	Serie de frases y oraciones sencillas
	Uso de conectores sencillos
A1	Oraciones sencillas y aisladas

Como se aprecia en la tabla, hemos relacionado las diferentes características del texto utilizando diferentes colores y obteniendo, de esta forma, un grupo de núcleos temáticos comunes a todos los niveles de competencia. Podemos entender que, en líneas generales, la característica que se aporta en un nivel se asume automáticamente por el nivel superior, que suele aportar además un rasgo distintivo con respecto al nivel inferior. Sin embargo, observamos a veces que hay niveles en los que no se especifica una característica específica. En estos casos podemos interpretar que es así o bien porque se subsume la característica del nivel anterior, o bien porque la característica no es relevante a ese nivel. En todos estos casos, plantearemos en las notas que se acompañan una breve interpretación de dichos huecos en función de cómo se caracterizan los textos en los niveles superior o inferior.

Hemos establecido ocho criterios de valoración tras este primer análisis:

	Organización interna de la información y argumentos del texto
	Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)
	Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)
	Complejidad estructural del texto
	Grado de conexión /cohesión entre las ideas
	Grado de familiarización del alumno con los contenidos de la tarea
	Grado de interacción entre alumno y texto (nivel de aportación personal a su producción)
	Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)

Estos ocho criterios, a su vez, pueden agruparse en cuatro núcleos temáticos:

Núcleo temático 1. Contenido del texto

Todo texto está compuesto de un conjunto de informaciones (objetivas y subjetivas) que el alumno presenta en el texto con un cierto orden (secuencial y/o jerárquico); con un cierto nivel de profusión (desde el mero apunte, al detalle o a la ejemplificación extensa) y con un determinado grado manipulación de las mismas para conseguir una mayor efectividad comunicativa, mediante el uso de técnicas como el resumen, la síntesis o el contraste.

	Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1	Organización Interna de la información y argumentos del texto	(1)		Elementos enlazados en una secuencia lineal (2)		Se resaltan las ideas principales. Uso de ideas complementarias	Fácil encontrar ideas (5)
2	Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)			Textos no detallados (3)	Textos detallados	Amplía las ideas. Uso de ejemplos adecuados (6)	
3	Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)			No sintetiza o evalúa información y argumentos (4)	Sintetiza y evalúa información y argumentos	Uso de conclusiones propias (7)	

A partir de este cuadro podemos apuntar las siguientes aclaraciones:

1. **Criterio 1: nivel A1-A2.** El MCER describe la producción escrita como “texto” sólo a partir del nivel B1.
2. **Criterio 1: nivel B1-B2.** Entendemos que la característica del texto a nivel B1, se mantiene a nivel B2.
3. y 4. **Criterios 2 y 3: nivel B1** Al marcarse estas características en el nivel B2, se convierten en distintivas con respecto al nivel anterior (B1)
5. **Criterio 1: nivel C2.** Esta característica del nivel C2 subsume a la del nivel C1, planteando como signo distintivo el hecho de que la organización interna de la información y los argumentos se hace de forma más efectiva porque mejora la comprensión por parte del lector.

6. y 7. **Criterios 2 y 3: niveles B1-B2.** Entendemos que las características del texto a nivel C1 se mantienen a nivel C2

Núcleo temático 2. Estructura del texto

	Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
4	Complejidad estructural del texto	oraciones sencillas	Series de oraciones sencillas	Textos sencillos (1)		Temas complejos (2)	
5	Grado de conexión /cohesión entre las ideas	(3)	Uso de conectores sencillos	Textos cohesionados (4)		Textos bien estructurados	Textos con estructura lógica (5)

A partir de este cuadro podemos apuntar las siguientes aclaraciones

1. **Criterio 4: niveles B1-B2.** En su estructura, los textos de nivel B2 no tienen por qué ser más complejos que los de B1. La diferencia se marcará, como observaremos más adelante, por el tratamiento de sus contenidos, que sí será más complejo (síntesis de ideas, elección de fuentes y argumentos, etc.)
2. **Criterio 4: niveles C1-C2.** La tabla señala que los textos de nivel C1 y C2 deben tener “temas complejos”. Podemos interpretar, de igual forma, que su estructura también deberá ser compleja a nivel textual (uso jerarquizado de párrafos para desarrollar, comparar o contrastar argumentos; planteamiento de conclusiones, etc.)
3. **Criterio 4: nivel A1.** Si el grado de complejidad estructural de un texto de nivel A1 se reduce a la producción de oraciones sencillas (y no necesariamente conectadas), entendemos que el grado de conexión entre ellas no representa una característica relevante a este nivel.
4. **Criterio 5: niveles B1-B2.** Entendemos que la característica del texto a nivel B1, se mantendría a nivel B2
5. **Criterio 5: nivel C2.** La diferencia entre los niveles C1 y C2 es bastante sutil. Si el texto, además de estar bien estructurado, mantiene una estructura lógica, el receptor que aplique la lógica durante su lectura encontrará el texto más fluido y fácil de comprender.

Núcleo temático 3. Relación del emisor con el texto y sus contenidos.

La construcción de un texto escrito supone una interrelación entre la experiencia del alumno y los contenidos que ha asimilado a partir de su trabajo en la asignatura. Para establecer el nivel de competencia comunicativa de un texto escrito, nos será útil constatar hasta qué punto el alumno está familiarizado con los temas que expone y que constituyen los objetivos de estudio

de la asignatura AICLE, teniendo en cuenta que, a mayor distancia de su entorno personal, mayor grado de esfuerzo deberá realizar en su producción. Por otra parte, podemos valorar igualmente el grado de “implicación personal” del alumno en la producción del texto. Esto supone poder detectar en el texto qué otros conocimientos generales ha aportado de forma relevante el alumno en su elaboración, ya sea en la mera exposición de contenidos, en los ejemplos utilizados para ilustrar sus argumentos, en el tratamiento de las fuentes externas o en el establecimiento de las conclusiones finales de la tarea.

	Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
6	Grado de familiarización del alumno con los contenidos	El texto trata sobre temas relacionados con el entorno directo del alumno (1)		El texto trata sobre temas cotidianos dentro del campo de interés o de la realidad cultural del alumno	El texto trata sobre una variedad de temas relacionados con la especialidad de estudio del alumno	El texto trata sobre cualquier tema, relacionado o no con la especialidad de estudio del alumno (2)	
7	Grado de interacción entre el alumno y el texto)	El alumno aporta al texto la información que recoge de su entorno directo		El alumno aporta al texto la información que recoge de su entorno cultural	El alumno actúa recogiendo información y argumentos de otras fuentes	El alumno actúa aportando información y argumentos propios (3)	(4)

A partir de este cuadro podemos apuntar las siguientes aclaraciones:

1. **Criterio 6: niveles A1-A2.** Entendemos que en los niveles A1 y A2, los temas son, evidentemente, cotidianos y dentro del campo de interés del emisor, si bien se centrarían en su entorno más directo (familia, amigos, planes, etc.) Además de estos temas, los textos de nivel B1 asumen otros temas, cercanos al emisor, aunque no necesariamente relacionados con su entorno directo (aficiones, ideas políticas, etc.)
2. **Criterio 6: niveles C1-C2.** Entendemos que la característica del texto a nivel C1, se mantendría en un nivel C2.
3. **Criterio 7: nivel C1.** La característica del texto de nivel C1 que se señala, conlleva implícitamente la que se recoge en el nivel B2, entendiendo que la aportación de información y argumentos propios se hace a partir de la presentación de otras fuentes y argumentos sobre el tema.
4. **Criterio 7: nivel C2.** Entendemos que la característica del texto a nivel C1, se mantendría en un nivel C2.

Núcleo temático 4. Relación del lector / receptor con el texto y sus contenidos

	Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
8	Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	(1)		(2)	Claro	Claro No requiere un estilo apropiado, eficaz o fluido (3)	Claro Estilo apropiado, eficaz y fluido

A partir de este cuadro podemos apuntar las siguientes aclaraciones

1. **Criterio 8: nivel A1-A2.** El MCER describe la producción escrita como “texto” sólo a partir del nivel B1.
2. **Criterio 8: nivel B1.** A pesar de que, desde el punto de vista de su complejidad estructural, los textos de nivel B1 y B2 se pueden caracterizar como “sencillos”, el hecho de caracterizar explícitamente los textos de nivel B2 como “claros” implica que el emisor debe hacer un mayor esfuerzo de inteligibilidad de sus contenidos, dado su mayor “peso informativo” (mayor profundidad de detalles, uso de argumentación y síntesis de informaciones, etc.)
3. **Criterio 8: nivel C2.** Al marcarse la característica de “estilo apropiado eficaz o fluido” en el nivel C2, se convierte en distintiva con respecto al nivel anterior (C1). Lo que nos ayudará a distinguir, pues, un texto C1 de un texto C2 será, fundamentalmente, la detección de recursos formales específicos utilizados en el texto con la intención de hacer la comprensión del texto más precisa y el efecto del mensaje sobre el lector más efectivo.

6.2. Análisis de las competencias utilizadas para producir un texto escrito.

Una vez definidos los núcleos temáticos que agrupan los criterios que caracterizan la producción de un texto escrito, podemos pasar a analizar qué competencias debe utilizar el alumno para llevar a cabo la tarea planteada.

El MCER define la competencia como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa 2002: 9). Éstas, a su vez, pueden ser, *generales*, relacionadas con los conocimientos declarativos del ser humano (su conocimiento del mundo, sus sociedades y culturas) o *comunicativas*, que “son las que posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa 2002: 9). A la hora de producir un texto escrito es incuestionable el uso continuado de las competencias generales y, analizando los cuatro núcleos temáticos que hemos definido para caracterizar este tipo de textos, no es difícil obtener datos sobre el conocimiento del mundo que tiene el alumno, o incluso sobre sus creencias, valores, personalidad o estilo cognitivo que, entre

2	Complejidad estructural del texto		X							X	X	X			X	
2	Grado de conexión /cohesión entre las ideas		X					X			X					
3	Grado de Familiarización del alumno con los contenidos							X								X
3	Grado de interacción entre el alumno y el texto)					X	X	X					X	X		
4	Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X

Observamos que:

1. La mayoría de las características que hemos señalado están relacionadas con las competencias pragmáticas y en unos niveles textuales o supraoracionales.
2. La característica relacionada con el cuarto núcleo temático (relación del lector / receptor con el texto y sus contenidos) es la más relacionada con la competencia lingüística y nos permite valorar en su justa medida el uso de dichas competencias como facilitadoras del proceso de comprensión y recepción del mensaje de la tarea comunicativa.
3. En el resto de las características analizadas, las competencias lingüísticas no son especialmente determinantes para decidir la efectividad comunicativa de un texto. O, cuanto menos, su aportación a dicha efectividad se supedita al uso de las competencias pragmáticas. Así, por ejemplo, observamos que para valorar si el alumno emplea en su tarea suficiente extensión y detalle de la información, el grado de corrección gramatical no resulta relevante. Igualmente, observamos que, la valoración del grado de conexión de las ideas o de la complejidad estructural del texto, va más allá de los recursos gramaticales de los que disponga el alumno a la hora de realizar la tarea.

A partir de estas conclusiones, podríamos plantear una cuestión clave que profesores de lengua y profesores AICLE se hacen a la hora de plantearse cómo llevar a cabo una evaluación integrada de lengua y contenidos: ¿hasta qué punto debe (o puede) el profesor AICLE entrar a analizar desde un punto de vista formal el nivel de uso de la lengua del alumno en el proceso de evaluación que lleva a cabo?

A la hora de emitir sus juicios sobre la efectividad comunicativa del texto, el profesor AICLE seguramente señalará, a nivel oracional, aquellos elementos gramaticales

incorrectamente utilizados por el alumno que le ayuden a perfilar su juicio sobre el texto y sobre los que podrá informarle con el grado de profundidad que le permitan sus capacidades lingüísticas en la L2. Sin embargo, podemos concluir de nuestro análisis que el profesor AICLE no necesita realizar un análisis lingüístico exhaustivo del trabajo del alumno para evaluar su competencia comunicativa. Si nos atenemos a la información sobre las características de expresión escrita que nos ofrece el MCER, el profesor AICLE podría llevar a cabo su evaluación de la competencia comunicativa del alumno desde una perspectiva principalmente textual; como lector competente en la lengua de estudio sobre el que incide la intención comunicativa y el mensaje que produce el emisor.

Una vez aclarada esta idea, también habría que matizar que sería muy deseable y conveniente que el trabajo de evaluación del uso de idioma que lleva a cabo el profesor AICLE contara con la máxima colaboración de los departamentos lingüísticos del centro. Tanto es así que si esta colaboración se hiciera de forma efectiva y las labores de evaluación de lengua de la asignatura AICLE estuvieran bien consensuadas y planificadas, los profesores de L2 (y de L1) del centro podrían obtener de la evaluación de la asignatura AICLE una información valiosísima sobre el nivel de lengua del alumno para detectar con más facilidad sus carencias lingüísticas y diseñar actuaciones docentes más efectivas para su solución

Lo que se propone con estas herramientas de evaluación integrada de lengua y contenido de la producción escrita es construir un instrumento que esté consensuado entre los profesores lengua y de contenido y que se adapte a sus necesidades curriculares. Este consenso se traduciría en un acuerdo para valorar todas las producciones de idioma escrito del alumno realice en todas las asignaturas del centro con unos criterios comunes de atención a contenido y a lengua.

Por tanto, no proponemos en este trabajo una mera serie de instrucciones dictadas por los profesores de L2 a los profesores AICLE para que éstos puedan evaluar lingüísticamente a sus alumnos. El objetivo sería, en realidad, encontrar un acuerdo de actuación evaluadora común entre todos los profesores vinculados en el proyecto del centro bilingüe. Por lo tanto, también compromete al profesor de L2 de trabajar contenidos de las asignaturas AICLE en su aula y evaluarlos según los criterios consensuados.

6.2.1. Análisis de las competencias comunicativas del texto.

Una vez realizada una primera relación entre los criterios que caracterizan la producción de texto escrito y las competencias comunicativas más relevantes que inciden sobre ellas, necesitamos profundizar aún más en el análisis de la competencia comunicativa para perfilar con mayor detalle los criterios que conformarán nuestras herramientas de evaluación de la producción escrita. Utilizaremos para ello las descripciones de los tres tipos de competencia comunicativa

que describe el MCER: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

6.2.1.1. La competencia lingüística.

El MCER clasifica en una serie de escalas el progreso en el desarrollo de la capacidad de un alumno de utilizar los recursos lingüísticos (Consejo de Europa 2002: 107). Comenzaremos nuestro análisis a partir de estas escalas, para posteriormente, tratar de definir de forma más pormenorizada lo que dichas escalas denominan “repertorio de elementos lingüísticos”

Nivel	Nivel de competencia lingüística general	
C2	- Domina un repertorio de elementos lingüísticos amplio y fiable para	-Formular pensamientos con precisión
		-Hacer énfasis
		-Diferenciar
		-Eliminar la ambigüedad
-Se expresa con claridad sin manifestar ninguna limitación de lo que quiere decir		
C1	- Usa apropiadamente un repertorio lingüístico amplio para expresarse con claridad	
	-Se expresa con claridad sin manifestar limitación de lo que quiere decir	
B2	-Tiene y usa sin grandes problemas un repertorio suficiente de elementos lingüísticos para	-hacer descripciones claras
		-expresar puntos de vista
		-desarrollar argumentos
	-Se expresa con claridad sin manifestar ostensiblemente limitación de lo que quiere decir	
B1	- Usa un repertorio suficiente de elementos lingüísticos para	-describir situaciones impredecibles
		-explicar los puntos principales de una idea con precisión
		-expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales
		-expresarse sobre temas relacionados con su entorno personal
	-Se expresa con limitaciones léxicas y dudas que provocan	-repeticiones -circunloquios
A2	- Usa un repertorio básico de elementos lingüísticos para	-abordar situaciones cotidianas y predecibles
		-satisfacer necesidades concretas y sencillas
		-comunicarse con estructuras básicas y fórmulas memorizadas
	-Se expresa con limitaciones léxicas claras que provocan	- adaptación del mensaje
		- búsqueda de palabras
		-malentendidos -interrupciones
A1	- Usa un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y necesidades de tipo concreto	

Como podemos apreciar, se destacan dos características comunes a casi todos los niveles: el diferente grado de dominio y de amplitud de repertorio lingüístico del emisor y el grado de limitaciones que presenta el emisor para expresarse con claridad. Entendemos que estas dos

características están relacionadas con el núcleo temático “*Relación del lector / receptor con el texto y sus contenidos*” y que nos sirven para explicar con mayor profundidad el criterio que constituye dicho núcleo: *el grado de efecto que el texto produce en el lector (en su recepción e inteligibilidad)*

El núcleo temático señalado podría quedar reformulado de la siguiente forma:

Relación del lector / receptor con el texto y sus contenidos

Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
8 Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	-El mensaje presenta recursos lingüísticos y de expresión muy básicos. -El lector recibe el mensaje porque se da en un contexto personal muy directo	-El mensaje presenta recursos lingüísticos básicos con limitaciones claras de expresión -El lector recibe el mensaje porque se da en un contexto previsible y en situaciones cotidianas de su entorno personal	-El mensaje presenta un repertorio lingüístico suficiente para la recepción de sus ideas principales -El lector recibe el mensaje en un contexto no predecible pero dentro de su entorno cultural	-El mensaje es claro y presenta recursos apropiados para describir ideas, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos sin limitaciones ostensibles -El lector recibe el mensaje a pesar de darse en situaciones ajenas a su realidad	-El mensaje presenta los recursos apropiados para expresar sin limitaciones lo que se quiere expresar -El lector recibe el mensaje de forma clara en cualquier contexto	-El mensaje presenta los recursos apropiados para expresar sin limitaciones lo que se quiere expresar -El lector recibe el mensaje de forma clara, fluida y eficaz gracias a sus recursos formales

Por otra parte, la información relacionada con las situaciones en las que el emisor usa su repertorio lingüístico nos permite, igualmente, detallar las características del criterio “*Interacción entre el emisor y el texto*” incluido en el núcleo temático “*Relación del emisor con el texto y sus contenidos*”, que podría reformularse de la siguiente forma

Relación del emisor con el texto y sus contenidos

Criterio	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Grado de familiarización del alumno con los contenidos	Los contenidos del texto se relacionan con el entorno directo del alumno		Los contenidos del texto se relacionan con temas cotidianos dentro del campo de interés o de la realidad cultural del	Los contenidos del texto tratan sobre una variedad de temas relacionados con la especialidad del alumno	Los contenidos del texto tratan sobre cualquier tema, relacionado o no con la especialidad del emisor	

			alumno			
	Grado de interacción entre el alumno y el texto	El alumno aporta información sobre datos personales y necesidades concretas	El alumno aporta información sobre situaciones cotidianas y previsibles de su entorno	El alumno aporta información propia sobre situaciones imprevisibles y temas abstractos y culturales de su entorno	El alumno recoge información y argumentos de otras fuentes	El alumno aporta información y argumentos propios

6.2.1.1.1 Determinación del repertorio de elementos lingüísticos

A la hora de definir las competencias lingüísticas, el MCER es más descriptivo (y menos prescriptivo) que nunca. Cuando trata las competencias léxica, gramatical y semántica, sus descripciones van siempre acompañadas de una serie de cuadros (Consejo de Europa 2002: 109,111-113) en los que se invita a los docentes a determinar los elementos del repertorio lingüístico que los alumnos deben dominar y, consecuentemente, qué procesos deben llevar a cabo para lograr dicho dominio.

Nuestro trabajo de creación de una herramienta de evaluación de la producción escrita debe pasar, pues, por determinar qué elementos del repertorio lingüístico debe dominar un alumno de la asignatura AICLE sobre la que queremos trabajar. Una vez definidos estos elementos, nuestra herramienta debería poder comprobar hasta qué punto el alumno los conoce y utiliza correctamente en su texto.

El MCER hace una definición de la gramática, que adoptaremos para llevar a cabo este trabajo: “la gramática se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (Consejo de Europa 2002: 110). Se trata de una definición funcional y sencilla que viene a coincidir con la que ofrece Quirk

“Words must be combined into larger units, and grammar encompasses the complex set of rules specifying this combination. (...) We shall be using ‘grammar’ to include both SYNTAX and that aspect of MORPHOLOGY (the internal structure of words) that deals with INFLECTIONS (or ACCIDENCE)” (Quirk 1988:12)

(Trad) “Las palabras deben combinarse en unidades más grandes, y la gramática cubre el complejo conjunto de reglas que especifican esta combinación. (...) Estaremos usando “gramática” para

incluir tanto la SINTAXIS como ese aspecto de la MORFOLOGÍA que se ocupa de las INFLEXIONES (o ACCIDENCIA)”

La unidad de significado final que codificamos (el texto) debe tener sentido para el receptor, que deberá utilizar esas mismas reglas para decodificarla y ayudarle a alcanzar la comprensión del texto. Hay que significar que si el proceso de combinación de elementos no se hace siempre de acuerdo a dichas reglas, el receptor tendrá que hacer un esfuerzo mayor para la comprensión, puesto que deberá analizar la combinación incorrecta y reconstruir el mensaje de acuerdo con la correcta combinación. En muchas ocasiones, estos “errores” de elección y/o combinación de elementos no entorpecen la comunicación, aunque si inciden en la apreciación del receptor sobre la competencia comunicativa del emisor.

Si trasladamos este argumento al contexto de aprendizaje de la asignatura AICLE, el profesor deberá tener en cuenta que la valoración formal del lenguaje utilizado por el alumno es sólo un aspecto más del conjunto de características que debe valorar y, por tanto, que los errores de codificación del mensaje que pueda cometer el alumno pueden ser numerosos, pero no determinantes para lograr el objetivo de la comunicación.

A este respecto, a la hora de evaluar el texto desde un punto de vista de su efectividad lingüística, el profesor AICLE debería tener en cuenta los siguientes principios:

- a. El texto escrito es el único objeto de análisis del que dispone el profesor para inferir el nivel de dominio del repertorio lingüístico del alumno. La información que se obtenga debe obtenerse a partir de lo que el alumno expresa de hecho, no sobre lo que “debería expresar” o “no ha expresado” de acuerdo con textos de referencia o criterios mentales externos al alumno. En este sentido, el profesor debe tener en cuenta que, aunque pueda haber miles de maneras más efectivas de expresar el mensaje emitido, la que debe valorar es la que ha elegido el alumno (y no la suya propia, por ejemplo)
- b. La inferencia sobre el nivel de dominio del repertorio lingüístico se debe hacer teniendo en cuenta, no solo las elecciones y combinaciones incorrectas de elementos lingüísticos que el alumno hace; sino también valorando positivamente sus aciertos a la hora de elegir y combinar dichos elementos. En este sentido, la confluencia en el mismo texto de errores y aciertos en la aplicación de una misma regla gramatical es un hecho muy común en los textos de L2, por lo que será la proporción entre unos y otros la que servirá al profesor para valorar hasta qué punto el alumno domina o no una determinada regla gramatical.
- c. La valoración sobre el grado de dominio del repertorio lingüístico del alumno debe sustentarse en el conjunto de reglas gramaticales *diferentes* que el alumno haya sido capaz de utilizar correctamente en su texto. Debe ser, pues, cualitativa, más que cuantitativa y, por tanto, la repetición de un mismo error en un texto no debería tener más

trascendencia que la de la mera constatación de su falta de dominio de una determinada regla gramatical. No tendría sentido, desde esta perspectiva, sustentar la valoración de la competencia del alumno en la tradicional contabilización y penalización por cada error cometido al producir el texto.

d. El uso de la competencia lingüística es un medio (y no un fin en sí mismo) para facilitar la transmisión del mensaje de forma efectiva. Por tanto, la valoración sobre el nivel de competencia que reflejaremos en nuestra herramienta de evaluación deberá estar supeditada al grado de efectividad comunicativa que tengan las elecciones y combinaciones de elementos lingüísticos realizados por el alumno. En este sentido, la valoración que haga el profesor sobre el nivel de competencia lingüística del alumno será inversamente proporcional al esfuerzo de decodificación de dichas reglas que tenga que realizar para comprender el texto, y, en cualquier caso, deberá ponderar dicha valoración al nivel de aprendizaje sobre el que se desarrolle la tarea que el alumno lleva a cabo.

e. El texto producido constituye una muestra puntual del nivel de competencia del alumno. Toda la información que nos aporte sobre el nivel de competencia lingüística del alumno deberá ser contrastada a lo largo de un proceso de seguimiento en diferentes textos a lo largo del curso. Dicho proceso irá decantando las limitaciones de expresión del alumno, y marcando sus mejoras una vez detectadas e informado el alumno sobre las mismas.

Al hilo de las recomendaciones que nos ofrece el MCER (2002,109-111) nos corresponde tomar una posición sobre cómo especificar y organizar el conjunto de elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones que describen la gramática de una lengua. A este respecto, podemos establecer los siguientes criterios de actuación:

a. El elemento mínimo de significado que vamos a utilizar para analizar la competencia lingüística del alumno será la palabra. La razón de hacerlo así obedece a criterios funcionales, teniendo en cuenta que el profesor AICLE no tiene por qué ser un especialista en lingüística a la hora de realizar una valoración efectiva del nivel gramatical del alumno. Para construir nuestra tabla de análisis, partiremos del conjunto de clases de palabras que nos ofrece el MCER (Consejo de Europa 2002: 108-110)

Clases abiertas	Nombre
	Adjetivos
	Verbos
	Adverbios
Clases cerradas	Artículos
	Cuantificadores
	Demostrativos
	Pronombres personales

	Pronombres relativos y adverbios interrogativos
	Posesivos
	Preposiciones
	Conjunciones

b. A la hora de analizar la clase de palabra verbo, consideraremos la forma verbal conjugada como una unidad de significado, ya sea simple o compuesta. Por ello, integramos la clase cerrada “verbos auxiliares” como un aspecto más del proceso de formación del verbo de la oración.

c. El análisis de las clases cerradas desde un punto de vista funcional podría llevarnos a una clasificación simplificada en tres grupos:

Clases cerradas que especifican el significado del nombre	Determinantes	Artículos
		Cuantificadores (numerales, indefinidos...)
		Demostrativos
		Posesivos
		Interrogativos o exclamativos
Clases cerradas que hacen referencia a un nombre (y lo sustituyen)	Pronombres	Personales
		Cuantificadores (numerales, indefinidos...)
		Demostrativos
		Posesivos
		Interrogativos o exclamativos
Clases cerradas que conectan unidades de significado	Conectores	Preposiciones
		Conjunciones

Esta clasificación más simplificada puede evidentemente extenderse en función de si los profesores AICLE y los profesores de lengua acuerdan llevar a cabo un análisis lingüístico más o menos exhaustivo de la producción escrita del alumno. Quizás en un nivel inicial de lengua puede resultar pedagógicamente más interesante señalar al alumno el tipo de error cometido, por ejemplo, en el uso apropiado de los pronombres personales, frente al de demostrativos o posesivos. En niveles superiores, en cambio, quizás resulte más útil indicarle simplemente un error en el proceso de pronominalización, dando por hecho que el alumno tendrá un nivel de lengua suficiente para detectar con qué tipo de pronombres tiene problemas.

Teniendo en cuenta los criterios de actuación anteriormente expuestos, el conjunto de clases de palabras que vamos a tener en cuenta en nuestro análisis de la competencia lingüística del alumno quedaría establecido de la siguiente forma:

Clases abiertas	Nombre
-----------------	--------

	Adjetivos			
	Verbos (auxiliares y no auxiliares)			
	Adverbios			
Clases cerradas	Determinantes	artículos	posesivos	interrogativos
		cuantificadores	demonstrativos	exclamativos
	Pronombres	personales	posesivos	Interrogativos
		cuantificadores	demonstrativos	exclamativos
	Conectores	preposiciones		
		conjunciones		

6.2.1.1.2 Criterios para la valoración de la competencia lingüística

Cuando el alumno, a partir de una intención comunicativa, produce un texto desde un punto de vista lingüístico, desarrolla básicamente los siguientes procesos:

- elige** los significados de entre los que tiene almacenadas en su cerebro y que le parecen apropiados para expresar lo que quiere contar.
- construye** las unidades de significados poniendo en relación los elementos, categorías, clases, procesos y relaciones gramaticales de los que dispone en su lengua.
- combina** estas unidades de acuerdo con una serie de reglas aprendidas (de forma implícita o explícita) para elaborar unidades de significado superior.

A partir de estas tres ideas generales, desarrollaremos una serie de criterios que nos permitirán valorar la competencia del alumno en cada uno de los niveles de lengua (ortográfico, léxico, morfosintáctico y semántico)

Acción	Nivel	Criterio de valoración	
Elección	léxico	Uso de vocabulario	-¿Se ha elegido la palabra con el significado preciso para lo que se quiere expresar?
Construcción	morfológico	Formación de palabra	-¿Se han utilizado de forma convencionalmente aceptada los elementos (raíces, morfemas, etc.) que forman la unidad de significado elegida?
	ortográfico	Ortografía	-¿Se han construido las unidades de significado elegidas de acuerdo con las reglas de ortografía de la L2?
Combinación	sintáctico-semántico	Orden	-¿Están las unidades que se combinan colocadas según un orden convencionalmente aceptado en la L2?
		Concordancia	-¿Presentan las unidades que se combinan, en su construcción morfológica, una coherencia interna convencionalmente aceptada en la L2?
		Referencia	-¿Se utilizan de forma convencionalmente aceptada las unidades que permiten identificar los agentes y elementos internos y externos que constituyen o participan en el acto de comunicación?

		Conexión	-¿Se utilizan de forma convencionalmente aceptada las unidades que permiten relacionar unidades de significado entre si?
	ortográfico	Puntuación	-¿Se han construido las unidades de significado elegidas de acuerdo con las reglas de ortografía de la L2?

Si relacionamos los dos cuadros anteriormente elaborados, podremos construir el conjunto de elementos y criterios sobre los que el profesor AICLE debe prestar atención a la hora de decidir el repertorio lingüístico del alumno

Clase	Criterio de valoración							
	Uso del vocabulario (Elige el término por su...)	Formación de palabra (Sabe formar...)	Orden dentro del Sintagma	Concordancia con...	Referencia	Conexión con otras clases de palabras	Ortografía	
Nombre	significado	Nombres por afijación, derivación, composición...	Nominal	Verbo (núm /pers)	Externa	A través de preposiciones y conjunciones	Aplicación de las reglas ortográficas y de puntuación	
				Adjetivo (gen./num)				
				Determinante (gen./num)				
				Pronombre (gen./num)				
Adjetivo	significado	Adjetivos por afijación, derivación, composición...	Nominal	Nombre (Gen. / Num)	Externa	A través de preposiciones y conjunciones		
				Verbo				significado
el tiempo verbal	Adverbio en tiempo	Temporal (uso de tiempos)						
Otros verbos en tiempo	Verbo en tiempo		Espacial					
Adverbio		significado		Adverbios por sufijación	Nominal	Verbo en tiempo		Temporal
	Verbal		Espacial					
Determinantes	función		Nominal	Nombre en género y número	Deíctica Personal			
Pronombres	función		Nominal	Nombre (Gen. / Num)	Personal Deíctica	A través de preposiciones y conjunciones		
			Verbal	Verbo (núm/pers.) (Pron. personal sujeto)	Textual			
Conectores	función					entre s.nominales		
						entre cláusulas		
						entre oraciones		

Podemos agrupar los criterios y establecer una abreviatura para cada uno de ellos que servirá al profesor CLIL para describir las características lingüísticas de la producción del alumno

Descripción: El alumno		
4	VOC	Elige los términos de forma apropiada para expresar sus significados
4	FP	Forma las palabras a partir de los elementos que la componen.
4	FT	Forma correctamente las formas verbales (persona, tiempo, modo, voz,...)
4	OSN	Ordena los elementos que forman el sintagma nominal
4	OSV	Ordena los sintagmas nominales que forman el sintagma verbal
2	CN	Hace concordar en género y número el nombre y otros elementos del sintagma nominal
2	CV	Hace concordar en número y persona el sujeto y el verbo de la oración
2	CT	Establece relaciones temporales entre el verbo y otros verbos del texto
4	UT	Usa el tiempo verbal apropiado a la situación de comunicación que expresa
4	RF	Relaciona el mensaje con los elementos que participan en el acto de comunicación.
2	PREP	Conecta las unidades de significado a nivel sintagmático
2	CON	Conecta las unidades de significado a nivel oracional
4	ORT	Utiliza correctamente las reglas de ortografía para construir las unidades de significado.
4	PUNT	Utiliza correctamente las reglas de puntuación.

Estas características, a su vez, pueden integrarse en el esquema general de nuestra herramienta de evaluación de la producción escrita

Competencia lingüística				
Criterio	Léxica	Gramatical	Semántica	Ortográfica
Organización interna de la información y argumentos del texto				
Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)				
Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)				
Complejidad estructural del texto		PREP CON		
Grado de conexión /cohesión entre las ideas		CN CV CT		
Grado de familiarización del alumno con los contenidos				
Grado de interacción entre el alumno y el texto				
Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	VOC	FP FT OSN OSV	UT RF	ORT PUNT

6.2.1.2. La competencia sociolingüística

Según expone el MCER, la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa 2002: 116). De los cinco aspectos específicamente relacionados con el uso de la lengua que describe el Marco, centraremos nuestro análisis en los dos que se circunscriben en mayor medida con la producción de textos escritos en el ámbito académico: la diferenciación de registro y las características de dialecto y acento.

6.2.1.2.1 Las diferencias de registro y las características de dialecto y acento.

En la valoración de las actividades de producción escrita, el profesor AICLE debe tener en cuenta si la variedad de lengua utilizada por el alumno en su producción escrita se ajusta al contexto en el que se sitúa la tarea comunicativa que plantea. En el caso que nos ocupa, la tarea de producción escrita se desarrollará en un ámbito académico, por lo que la variedad de lengua más apropiada será, fundamentalmente, la neutral.

Condicionado por este ámbito y por el uso de un registro neutral, el emisor estará igualmente obligado a controlar su interacción con el mensaje, tratando de evitar el uso de cualquier tipo de marcador lingüístico de dialecto y acento que desvirtúe esa neutralidad. La introducción de elementos léxicos, gramaticales u ortográficos que marquen la clase social o la procedencia del emisor supondrá para el receptor un esfuerzo improductivo para procesar una información que es irrelevante para el objetivo de comunicación de la tarea.

La elección por parte del emisor, pues, de las características de registro, dialecto y acento del texto que produce deberá ajustarse a lo que convencionalmente se espera que haga en función del ámbito y el contexto comunicativo de la tarea que se le plantea. De no ser así, posiblemente se dificultará el proceso de comprensión por parte del receptor, sorprendido por no recibir la tarea en el registro que espera y obligado a reprocesar el texto, trasladándolo al registro apropiado para su correcta interpretación.

Los criterios que nos permitirán analizar la competencia sociolingüística del alumno en su producción escrita serán

Competencia sociolingüística		
Aspecto	Acción	Criterio de valoración
Registro	Coherencia	-¿Se utiliza un único tipo de registro a lo largo de todo el texto?
	Adecuación	-¿Se adecua el registro elegido a las características de la tarea planteada?
	Efecto	-¿Facilita el registro elegido la comprensión del texto por parte del lector (claro y relevante)?
	Estilo	-¿El emisor utiliza el registro elegido para hacer la comunicación más efectiva?
Dialecto	Coherencia	-¿Es coherente el uso / no uso de marcadores de dialecto y acento con el

y acento		registro elegido?
	Adecuación	-¿Se adecua el uso / no uso de marcadores de dialecto y acento a las características de la tarea planteada?
	Efecto	-¿Facilita el uso / no uso de marcadores de dialecto y acento la comprensión del texto por parte del lector (claro y relevante)?
	Estilo	-¿El emisor utiliza los marcadores de dialecto y acento para hacer más efectiva la comunicación?

Estos criterios se integrarían en nuestra hoja de evaluación de la siguiente forma

Competencia Sociolingüística			
Criterio		Registro	Dialecto y acento
	Organización interna de la información y argumentos del texto		
	Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		
	Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		
	Complejidad estructural del texto		
	Grado de conexión /cohesión entre las ideas		
	Grado de familiarización del alumno con los contenidos		
	Grado de interacción entre el alumno y el texto	Coherencia Adecuación	Coherencia Adecuación
	Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	Efecto Estilo	Efecto Estilo

6.2.1.3. La competencia pragmática.

El MCER define las competencias pragmáticas como un componente de la competencia comunicativa que “tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones de escenarios de intercambios comunicativos” (Consejo de Europa 2002: 14). Podríamos interpretar, pues, que un emisor es competente desde el punto de vista pragmático, si es capaz de organizar, estructurar y ordenar los mensajes que quiere expresar (competencia discursiva); utilizarlos para realizar una función comunicativa concreta (competencia funcional) y secuenciarlos según un esquema de interacción y transacción con el receptor (competencia organizativa) (Consejo de Europa 2002: 120). Para nuestro estudio sobre la evaluación de la producción escrita, nos centraremos en las dos primeras.

6.2.1.3.1 La competencia discursiva.

Dentro del plano de la producción escrita, el alumno debe mostrar una capacidad de ordenar las oraciones en secuencias para producir segmentos coherentes que denominamos *competencia discursiva* (Consejo de Europa 2002: 120). El MCER nos describe en qué consiste dicha capacidad:

- a. presentar los temas y las perspectivas que se quieren expresar
- b. basar la información nueva en la ya conocida por el receptor
- c. secuenciar las oraciones de acuerdo con criterios convencionalmente establecidos (tiempo, causa, consecuencia, etc.)
- d. estructurar el discurso
 - d.1.-organizando los temas que lo componen
 - d.2.-consiguiendo que las partes que lo componen tengan para el receptor un significado global (coherente)
 - d.3.-conectando lingüística y lógicamente los párrafos, oraciones y elementos que lo forman (cohesión)
 - d.4.-ordenando las ideas de forma lógica para el receptor
 - d.5.-utilizando el registro convencionalmente más esperable por el receptor (y en ese sentido, más apropiado)
 - d.6. -usando los recursos del lenguaje para facilitar su comprensión (estilo) o influir en el receptor (eficacia retórica)
 - d.7.-aportando al receptor una información verdadera, suficiente, relevante, ordenada y precisa
- e. Organizar el texto de acuerdo con las normas de organización de la información socialmente establecidas para cada tipo de mensaje (descripciones, anécdotas, debates, etc.). (Consejo de Europa 2002: 120)

Si reflexionamos sobre estos elementos descriptivos de la competencia discursiva podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. Lo que especifica el punto *e*, en realidad, es que los puntos *a*, *b*, *c*, y *d*, deben llevarse a cabo de acuerdo con una serie de reglas específicas para cada tipo de mensaje, lo cual indica que la estructura del discurso que deberá desarrollar el alumno será distinta y específica según sea la tarea comunicativa que lleve a cabo.
2. Si aceptamos la idea del punto 1, entonces la valoración de los puntos *a*, *b*, *c* y *d* supone llevar a cabo, necesariamente, la valoración del punto *e*. Si la estructura del discurso se hace de acuerdo con las normas de organización textual que en cada caso requiera el tipo de tarea que se quiera producir, entonces la valoración positiva o negativa del criterio de organización textual nos vendrá dado por la de los criterios de estructuración del discurso (organización temática, coherencia, cohesión, etc.)
3. Los puntos *a*, *b* y *c* que nos indica el MCER están de alguna manera incluidos en el punto *d*, dado que una correcta organización temática del texto supone una correcta presentación de los mismos. Igualmente, no es posible conseguir un texto coherente si no se relacionan

convenientemente las informaciones nuevas con las ya conocidas por el lector (apartado *a*). Finalmente, la secuenciación de las oraciones de acuerdo con relaciones temporales, o de causa y efecto (apartado *c*) no son sino ejemplos concretos que nos indican que las ideas están ordenadas de forma lógica (apartado *d4*)

4. El apartado *d7* se relaciona con el Principio de Cooperación de Grice (1975) y el Principio de Relevancia de Sperber & Wilson (1986) y recoge las mismas ideas de los apartados *d1* y *d4*, pero desde la perspectiva del receptor. Si el mensaje es *suficiente* y relevante supone que se aportan los temas y perspectivas en cantidad y extensión apropiadas, y si es ordenado, entonces los temas y las ideas están conectadas de una forma lógica para el lector.

Así pues, podemos reformular los criterios relacionados con la competencia discursiva que vamos a integrar en nuestra hoja de evaluación:

Competencia discursiva		
Aspecto	Acción	Criterio de valoración
Pragmática Cognitiva ¹	Coherencia	-¿Tiene el texto un sentido global para el receptor?
	Cohesión	-¿Aprecia el receptor los elementos del mensaje suficientemente interconectados (lingüística o lógicamente)?
	Estrategia de efectividad formal	-¿El registro utilizado por el emisor es el convencionalmente más apropiado para que el receptor comprenda el texto? -¿Consigue el texto transmitir con efectividad las ideas que quiere expresar a través del texto (efectividad retórica)?
	Estrategia de efectividad temática	-¿Se ajusta la estrategia de codificación del emisor al principio de cooperación de Grice? (La información que se codifica es verdadera / suficiente / relevante / ordenada lógicamente)?
Pragmática social ²	Adecuación social	-Se obtiene a partir de los criterios anteriores -¿Cumple el texto las normas de organización discursiva convencionalmente establecidas para la realización de la macrofunción que la tarea comunicativa plantea?

Y, al igual que en otras ocasiones, integraríamos los criterios obtenidos en nuestras herramientas de evaluación:

	Característica del texto	Competencia pragmática			
		Discursiva			
		Coherencia	Cohesión	Estrategia de efectividad formal	Estrategia de efectividad temática
	Organización interna de la información y argumentos del texto	Sentido global			Información ordenada

¹ Véase Escandel (2004)

² Véase Escandel (2004)

	Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)				Información suficiente y breve
	Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)			Efectividad retórica	
	Complejidad estructural del texto				
	Grado de conexión /cohesión entre las ideas		Conexión lingüística y lógica		
	Grado de familiarización del alumno con los contenidos				Información verdadera
	Grado de interacción entre el alumno y el texto				Información relevante
	Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)			Registro Estilo	

6.2.1.3.2 La competencia funcional.

El componente de la competencia funcional supone el “uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa 2002: 122)

Cuando el emisor produce un texto escrito, lo hace con una finalidad comunicativa concreta. A través de la competencia discursiva, el emisor construye una macrofunción, compuesta por una serie de oraciones, organizadas en un discurso a partir de una serie de normas adoptadas convencionalmente por la comunidad lingüística en la que vive y que el emisor deberá respetar para conseguir el éxito comunicativo. Por tanto, la valoración de la competencia funcional de un texto escrito se vinculará al análisis del grado de éxito comunicativo del discurso, es decir, a si cumple con los fines para los que fue construido.

En condiciones normales, esta decisión corresponde al receptor del discurso. Es éste el que debe considerar hasta qué punto se ha llevado a cabo la transmisión de la información (implícita y explícita) en el mensaje y, por consiguiente, en qué medida el emisor ha logrado modificar su entorno personal y ejercer su papel de agente social a través de un acto comunicativo.

El entorno en que se produce la realización de una tarea de producción escrita de una asignatura AICLE es especialmente singular. El alumno elabora el texto dentro de un ámbito académico y su objetivo comunicativo no es únicamente transmitir conocimientos sobre la asignatura de estudio, sino demostrar que sabe usar dichos conocimientos como parte de sus competencias generales en el uso de la L2. En su calidad de receptor del texto, el profesor AICLE deberá tener en cuenta, pues, que el éxito funcional de la tarea está en percibir que el emisor ha conseguido poner en práctica con éxito sus competencias generales en el uso de una

L2, incluyendo entre ellas las competencias declarativas que tenga sobre su conocimiento del mundo, y, más específicamente, sobre los contenidos de la asignatura AICLE que estudia.

Entendida, pues, como la apreciación por parte del receptor del éxito comunicativo de la tarea, la valoración de la competencia funcional de una tarea escrita en una asignatura AICLE sería la resultante de todas las valoraciones realizadas sobre ella, que se traduciría en un juicio global realizado por el profesor. Dicha resultante debería estar convenientemente ponderada según la importancia asignada a cada uno de los criterios de valoración del texto y debería ser obtenida en función de criterios consensuados entre los departamentos de las asignaturas de lengua y contenidos del centro AICLE.

7. Propuesta de criterios de evaluación de la producción escrita en un enfoque AICLE.

7.1. Las tablas de referencia.

Una vez que se ha detallado su proceso de creación, presentaremos a continuación nuestra propuesta de instrumentos para evaluar la producción escrita dentro de un enfoque AICLE. Consisten en una serie de tablas descriptivas organizadas alrededor de los ocho criterios establecidos y teniendo siempre en cuenta los seis niveles de referencia que establece el MCER. El primer grupo está compuesto por ocho tablas de referencia, en cada una de las cuales se recogen una serie de niveles diseñados a partir de los establecidos por el MCER, y sobre los que podremos situar el texto de producción escrita que queremos evaluar. Una vez confrontado el texto con cada uno de los ocho criterios establecidos, obtendremos un conjunto de datos sobre los niveles de competencia del alumno tanto en los contenidos de la asignatura, como en el uso de la L2.

Desde el punto de vista de los contenidos, el objetivo de estas tablas de referencia será, no sólo reflexionar sobre la información que el alumno “sabe” sobre la asignatura, sino también sobre cómo la organiza, cómo la procesa y hasta cómo la ha llegado a integrar con sus conocimientos previos sobre el mundo. Por otra parte, y desde el punto de vista lingüístico, las tablas de referencia tienen el objetivo de conocer igualmente el nivel de competencia comunicativa del alumno en la L2 de estudio, dado que es lógico suponer que éste no habría podido ser capaz de demostrar sus competencias sobre los contenidos de la asignatura sin haber utilizado a la vez las que domina para usar la lengua. Para ello, será necesario buscar en el texto los datos que reflejen los niveles de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que el alumno ha utilizado al producir su tarea escrita.

Las tablas de referencia que proponemos aspiran, por tanto, a describir el proceso de integración de conocimientos y lengua que el alumno ha cristalizado en su tarea escrita. Pero además de eso, no debemos olvidar que dicha tarea constituye, en sí misma, un acto social que

se establece entre el alumno y un receptor –su profesor o sus compañeros- con una intención comunicativa concreta. Por ello, nuestras tablas de referencia aspiran a incorporar también una perspectiva pragmática porque nos aportará información valiosa sobre las capacidades comunicativas del alumno. Así, y junto a las características del propio mensaje, un análisis pragmático del texto nos permitirá valorar aspectos relevantes del mismo, como el grado de interacción del alumno-emisor con el mensaje en el acto de comunicación o el efecto que dicho mensaje produce en el receptor-profesor, traducido en el grado de facilidad y fluidez con las que dicho mensaje se recibe.

En su estructura, las tablas de referencia constan de una serie de seis descriptores generales (en color), que se explican, a su vez, por uno o varios subdescriptores que nos ayudarán a tomar nuestra decisión final sobre si el texto que analizamos cumple o no un determinado criterio.

7.1.1. Contenido del texto. Criterio 1: Organización interna de la información y argumentos del texto

1. Organización interna de la información y argumentos del texto		Si	No
C2	La información y los argumentos están jerarquizados, son coherentes y lógicos con la tarea.		
	<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonadas por informaciones y argumentos complementarios</i>		
	<i>La información y los argumentos son coherentes y dan sentido global al texto</i> <i>La información y los argumentos están ordenados de forma lógica y facilitan la comprensión del texto</i>		
C1	La información y los argumentos están jerarquizados y son coherentes con la tarea planteada		
	<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonadas por informaciones y argumentos complementarios</i> <i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>		
B2	La información y los argumentos se organizan de forma lineal y coherente con la tarea planteada		
	<i>La información y los argumentos se presentan de forma lineal y sencilla</i> <i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>		
B1	La información se organiza de forma lineal y es coherente con la tarea planteada		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i> <i>La información es coherente y da sentido global al texto</i>		
A2	La información se organiza de forma lineal		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>		
A1	La información se organiza de forma lineal		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>		

El elemento de evaluación clave de este criterio es la capacidad del alumno de organizar jerárquicamente la información y los argumentos que maneja. El nivel C marcaría su capacidad de establecer dicha jerarquización de forma efectiva, mientras que el nivel B describiría su capacidad de darle al texto un sentido de globalidad, a pesar de no utilizar ideas principales y secundarias. De no ser así, situaríamos al alumno en un nivel A2-A1, que se constituye como nivel inicial.

7.1.2. Contenido del texto. Criterio 2: Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles...)

2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		Si	No
C2	La información sobre el tema es muy extensa, muy detallada y está bien ejemplificada.		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>		
	<i>Se aporta información que amplía de forma extensa lo tratado sobre el tema en clase</i>		
	<i>Se dan muchos detalles relevantes sobre la información que se aporta.</i>		
C1	La información sobre el tema es bastante extensa, bastante detallada y está bien ejemplificada		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>		
	<i>Se aporta información que amplía lo tratado sobre el tema de estudio en clase</i>		
	<i>Se dan bastantes detalles sobre la información que se aporta.</i>		
B2	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es extensa y detallada		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea compleja</i>		
	<i>La información se extiende a lo más relevante tratado en clase sobre el tema de estudio.</i>		
	<i>Se dan detalles sobre la información que se aporta</i>		
B1	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es suficientemente extensa		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea sencilla.</i>		
	<i>La información se extiende a las ideas principales tratadas en clase sobre el tema.</i>		
	<i>Se dan detalles puntuales sobre la información que se aporta.</i>		
A2	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es básica		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>		
A1	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es muy básica		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>		

En todos los niveles de este criterio se repite el descriptor que señala que el grado de extensión de la tarea debe ajustarse a los requisitos que dicha tarea conlleva. Esto supone valorar negativamente tanto las producciones escasas, por insuficientes para cumplir sus requisitos, como las excesivamente extensas, por resultar innecesarias y comunicativamente ruidosas. Así pues, cada tarea debe tener estimado un número de palabras que se debe marcar al alumno como referencia de extensión y que, lógicamente, variará según el nivel de idioma que dicha tarea requiera.

Una tarea compleja es la que requiere el uso de un tipo de pensamiento elaborado para su realización. Implica, como veremos más adelante, un tratamiento de la información especial, que implique la elaboración y el uso de argumentos para apoyar o explicar datos y que requiera una organización jerárquica de las ideas, como ya observamos en el criterio 1. Además de esto, una tarea compleja conlleva una estructura textual con párrafos bien cohesionados, que sirva como andamiaje para sustentar la complejidad de nuestro pensamiento.

En este criterio observamos, pues, que la frontera entre un texto “sencillo” y otro “complejo” se sitúa entre los niveles B1 y B2 y que, a partir de éste último nivel, la valoración de la tarea en un nivel superior va estar condicionada por el uso más o menos frecuente y adecuado de los detalles y de los ejemplos ilustrativos sobre las ideas; especialmente si provienen de fuentes de información diferentes de las que se le proporciona al alumno en el aula.

7.1.3. Contenido del texto. Criterio 3: Tratamiento de la información del texto.

3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		Si	No
C2	El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones.		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
	<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>		
C1	El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones..		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
	<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>		
B2	El alumno trata la información de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio de la asignatura.		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de las fuentes básicas de la asignatura.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
B1	El alumno expone en el texto las ideas principales de la asignatura de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio sobre ella.		
	<i>Se aporta la información y los argumentos principales sobre la asignatura.</i>		
	<i>La información y los argumentos del texto se explican con precisión</i>		
A2	El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura		
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>		
A1	El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura		
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>		

Este criterio nos permite reflexionar sobre la competencia básica del alumno relacionada con el tratamiento de información y la competencia digital³. En nuestra sociedad, cada vez más condicionada por el uso de las nuevas tecnologías y en la que los alumnos cada vez disponen de más información a su alcance, el mantenimiento de los currículos tradicionales centrados en el contenido –en que el alumno recibe, “digiere” y, finalmente “vomita” en un examen la información que el profesor determina como necesaria o relevante-, son un simple ejercicio de negación de una realidad que, hoy por hoy, es incuestionable. A diferencia de los marcos educativos tradicionales que se daban en el pasado, el profesor ya no detenta el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy día nuestros alumnos tienen a su disposición tanta información como la que puede disponer el profesor –a veces más, si éste no tiene habilidades en el uso de las nuevas tecnologías-. Por eso, el trabajo de formación que el profesor debe llevar a cabo en este nuevo marco social no puede centrarse, únicamente, en transmitir y medir la comprensión de la información por parte del alumno, sino que debe educarle también para que aprenda a procesarla, educándole para que aprenda a resumirla o ampliarla, compararla y contrastarla, sintetizarla o analizarla y, finalmente evaluarla de acuerdo con sus competencias generales.

³ Véase el cuadro de competencias básicas del apartado 5

Como observamos en la tabla del criterio 3, los niveles intermedios (B1, B2) valoran un tratamiento de la información en la que el alumno maneja la información y los argumentos que obtiene de fuentes externas, mientras que en los niveles avanzados (C1, C2) lo que se valora es que, además de esto, sepa aportar ideas propias en el proceso de elaboración de su producción, a modo de reflexiones o conclusiones a partir de la información y los argumentos tratados. El uso de argumentos para explicar la información o la simple exposición de ésta nos ayuda a marcar la diferencia entre los niveles B1 y B2. Finalmente, y aunque los criterios A1 y A2 aparecen en el MCER sin descriptores, para hacer más efectivos nuestros instrumentos de evaluación en esos niveles se le han asignado unos descriptores arbitrarios relacionados con la capacidad del alumno de exponer información sencilla sobre el contenido de la asignatura en estos niveles iniciales.

7.1.4. Estructura del texto. Criterio 4: Complejidad estructural del texto.

4. Complejidad estructural del texto		Si	No
C2	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.		
	<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>		
C1	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.		
	<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>		
B2	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas con cierta complejidad .		
	<i>Se usan con precisión los conectores oracionales para tratar temas de cierta complejidad</i>		
	<i>Se usan con precisión las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento...) para tratar temas de cierta complejidad.</i>		
	<i>Se usan con precisión las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para tratar temas de cierta complejidad</i>		
B1	La estructura del texto se ajusta a una temática sencilla		
	<i>El alumno usa suficientemente los conectores oracionales para tratar temas sencillos. El alumno usa suficientemente las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento...) para tratar temas sencillos.</i>		
A2	El texto se compone de una serie de oraciones sencillas		
	<i>Se usan adecuadamente conectores oracionales lógicos (y, o, pero...) Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo,...)</i>		
A1	El texto se compone de oraciones sencillas		
	<i>Se utilizan oraciones simples enlazadas esporádicamente por conectores oracionales lógicos Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo, relación)</i>		

Este criterio, al igual que el siguiente, es quizás el que mejor describe el proceso de síntesis de lengua y contenidos que el alumno lleva a cabo cada vez que produce un mensaje oral o escrito. Como si fuera un mecano, el alumno debe construir estructuras con la consistencia

necesaria para soportar la complejidad de sus pensamientos. Una estructura muy complicada para expresar ideas simples produciría un mensaje artificioso e irrelevante para el receptor. Por otro lado, una estructura excesivamente simple para albergar ideas complejas supondría crear mensajes incompletos y frustrantes para el emisor.

En los niveles B1 y B2 encontramos el punto de inflexión entre lo que supone valorar una estructura textual como simple o como compleja, Si relacionamos este criterio con los criterios 2 y 3, observamos que es en este punto donde se inicia un procesamiento y una extensión más elaborada de la información y los argumentos de la tarea, lo cual viene a confirmar que las competencias de uso de la estructura lingüística y la complejidad de pensamiento van plenamente integradas en el producto final, si este es efectivo y relevante.

Los elementos formales que articulan estructuralmente el mensaje son los diferentes conectores oracionales y textuales de los que formalmente disponemos en la lengua que usamos. El análisis sobre la precisión en su uso, de acuerdo con la complejidad de la tarea, es la que puede marcar las diferencias de niveles en este criterio. Es conveniente recordar que nuestra valoración debería centrarse en la “construcción” que el alumno ha sido capaz de realizar con su mecano, y no tanto en contabilizar las piezas que no ha utilizado o las que debilitan su estabilidad; si bien es cierto que la decisión de qué es “suficiente”, “preciso” o de qué supone “tener dominio” dependerá del criterio de cada evaluador y nos recordará que, a pesar de nuestros esfuerzos por tratar de objetivarla, nuestra tarea evaluadora lleva incorporada un fuerte componente de subjetividad.

7.1.5. Estructura del texto. Criterio 4: Grado de conexión / cohesión entre las ideas.

5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		Si	No
C2	Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre sí y con el entorno del mensaje de forma lógica		
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>		
C1	El texto está estructurado en párrafos cohesionados de forma lógica para el lector		
	Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre sí y con el entorno del mensaje.		
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>		
B2	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>		
	El texto tiene cohesión porque sus ideas se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma apropiada y consistente..		
	<i>El texto presenta cohesión entre sus ideas</i>		
B1	Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma consistente, dándole cierta cohesión al conjunto.		
	<i>Las concordancias de género, número y persona entre sus elementos son consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son consistentes</i>		
	<i>La relación entre las oraciones aporta al texto cierto grado de cohesión</i>		

A2	Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma básica y a nivel oracional.		
	<i>Las concordancias de género, número y persona entre sus elementos son generalmente correctas</i>		
	<i>Las referencias temporales son adecuadas (uso de tiempos)</i> <i>Las referencias a personas y espacio son apropiadas (yo, tú,) (aquí, allí..)</i>		
A1	Las ideas del texto se exponen y se relacionan entre ellas de forma muy básica.		

Con este criterio pretendemos valorar si la construcción textual lleva implícita una conexión significativa entre los elementos que la conforman. El elemento de evaluación clave en este criterio es el de la cohesión, es decir, el de valorar la capacidad del alumno para usar recursos lingüísticos que consigan que cada “trozo de información” que incluye en su discurso, se integre con el resto y pueda ser interpretado en función de los demás “trozos” que forman dicho discurso y el entorno que lo rodea.

Comenzamos a hablar de cohesión a partir del nivel B1, pero es en el nivel B2 cuando podemos considerar que el texto está cohesionado a nivel general. A partir de ahí, los niveles avanzados marcan textos en los que la cohesión se consigue también en cada uno de los párrafos que lo conforman. El elemento diferenciador entre los niveles C1 y C2 se determina por el grado de lógica con la que el lector puede percibir dicha cohesión interna. Esta etiqueta de “lógica”, colocada por el lector, es un signo de la efectividad pragmática del mensaje e indica que el emisor ha utilizado con éxito sus recursos formales de la lengua para facilitar al lector el trabajo de recepción de su mensaje. Esta reflexión nos lleva hacia la descripción de los tres últimos criterios, relacionados con una valoración pragmática de la tarea.

7.1.6. Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura.

6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		Si	No
C2	El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.		
	<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i> <i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>		
C1	El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.		
	<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i> <i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>		
B2	El alumno demuestra conocer adecuadamente los contenidos de la materia		
	<i>Aporta información adecuada y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>		
B1	El alumno demuestra tener un conocimiento suficiente sobre los contenidos de la asignatura		
	<i>Aporta información suficiente y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura incluidos en el programa.</i>		
A2	El alumno demuestra conocimientos básicos sobre la asignatura		
	<i>Aporta información básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno directo</i>		
A1	El alumno demuestra conocimientos muy básicos sobre la asignatura		
	<i>Aporta información muy básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno personal</i>		

Nuestra reflexión pragmática sobre la tarea que evaluamos debe comenzar por analizar qué es lo que el emisor comunica a través de su mensaje. Como se trata de una tarea de una asignatura de contenidos, los parámetros de medición serán los que establezca el programa de la asignatura en cuestión. Este criterio, pues, correspondería, *grosso modo*, con el criterio clásico de decidir si el alumno “se sabe” o no la asignatura. Sin embargo, con este criterio podremos medir también su nivel de competencia básica para relacionar sus conocimientos e interactuar con el mundo físico que le rodea⁴, valorando con qué grado de adecuación ha usado conocimientos no directamente relacionados con la materia de estudio –y que ya posea– para hacer su mensaje más efectivo. Igualmente, también podremos valorar la actitud positiva del alumno hacia la asignatura si detectamos en la tarea el uso de información fuera de las fuentes convencionales del aula.

En todos los niveles de este criterio se valora que la información sea veraz, aunque ésta sea básica (A1, A2) o suficiente / adecuada (B1, B2). La inclusión de información veraz sobre contenidos que están fuera del programa de la asignatura marcaría la diferencia entre los niveles intermedios (B1 – B2), mientras que la utilización relevante de contenidos generales más allá de la materia de estudios lo haría entre los niveles intermedios y avanzados (C1, C2)

7.1.7. Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 7: Grado de interacción entre el alumno y el texto.

7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		Si	No
C2	El alumno interactúa activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>		
	<i>Elige un registro (neutro/ formal /informal) adecuado y relevante en el ámbito de la tarea</i> <i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>		
C1	El alumno interactúa activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>		
	<i>Elige un registro (neutro/ formal /informal) adecuado y relevante al ámbito de la tarea</i> <i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>		
B2	El alumno muestra cierto grado de implicación personal en la producción del texto para transmitir al lector un mensaje pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Se implica en la selección y tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Usa un registro (neutro/formal/ informal) adecuado en el ámbito de la tarea</i>		
	<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>		
B1	El alumno interactúa de una forma neutra con el contenido y la forma del texto para transmitir un mensaje con cierto grado de relevancia para el lector.		
	<i>Utiliza la información de la que dispone a partir de los contenidos básicos del programa o de su entorno cultural</i>		
	<i>Usa el registro y los marcadores de dialecto convencionales al ámbito de la tarea.</i>		
A2	La interacción del alumno se centra en conseguir una transmisión efectiva de su mensaje		
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información básica sobre el tema o sobre su entorno inmediato.</i>		
A1	La interacción del alumno se limita a expresar el contenido de su mensaje.		
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información muy básica sobre el tema o sobre su situación personal.</i>		

⁴ Véase el cuadro de competencias básicas en el apartado 5

Este criterio tiene un valor fundamentalmente pragmático, ya que trata de hacernos reflexionar sobre la implicación del emisor a la hora de producir el texto escrito. Está muy relacionado con el criterio 3, en tanto en cuanto una buena parte de esta implicación se refleja en el grado en que el alumno procesa la información, y, lógicamente, con el criterio 6, que valora lo que el alumno pone de él mismo cuando produce la tarea que se le pide.

A medida que subimos en la escala, podemos observar un mayor grado de interacción del alumno con el texto. En los niveles A1 y A2 este criterio no resulta muy significativo, porque la actuación del alumno se centra en optimizar sus limitados recursos para transmitir su mensaje con un mínimo de efectividad. A partir de los niveles intermedios (B1-B2), su mejor nivel de competencia le permitirá centrarse en conseguir que el mensaje en sí sea más relevante para el lector, aunque su grado de interacción pueda ser considerado aún como neutral –no activo–, puesto que aún no alcanza el estadio en el que, con una mayor implicación personal, se centra en conseguir que su tarea tenga un propósito comunicativo más claro y su contenido consiga un mayor efecto pragmático en el lector. Esta interacción positiva, que marcan los niveles C1 y C2, se refleja también en los niveles superiores de los seis criterios anteriores, en los que el alumno también muestra su implicación personal, aportando sus propios conocimientos, detalles, ejemplos y conclusiones; así como demostrando sus habilidades para procesar y cohesionar la información y para sustentar todo esto en una estructura textual compleja.

7.1.8. Relación del receptor / lector con el texto y sus contenidos: Criterio 8: Efecto que el texto produce en el lector.

8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		Si	No
C2	El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma fácil, fluida y eficaz		
	<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>		
	<i>Se domina plenamente el uso (elección, formación y combinación) de las palabras del texto</i>		
	<i>Se domina el uso de ortografía y la puntuación y se logra un mensaje claro y comprensible</i> <i>Se usa el registro apropiado para facilitar la recepción del mensaje.</i>		
C1	El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma eficaz		
	<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>		
	<i>Se usa con precisión la elección, la formación y la combinación de las palabras del texto</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación se usan con precisión para el texto sea claro y comprensible</i> <i>Se usa un registro apropiado para que el texto se reciba eficazmente.</i>		
B2	El texto es claro, y, aun con limitaciones de expresión no ostensibles, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje		
	<i>El orden de la información facilita una comprensión prácticamente completa del texto</i>		
	<i>El uso de las palabras es suficiente para una recepción satisfactoria del mensaje.</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación son apropiadas para una recepción suficiente del mensaje.</i> <i>El registro es el que espera el receptor para recibir satisfactoriamente el mensaje.</i>		
B1	El texto es claro y aun con limitaciones y dudas de expresión, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje en un entorno limitado		
	<i>La información del mensaje y su contexto comunicativo permiten al lector su recepción.</i>		
	<i>El uso de las palabras es suficiente para la recepción del mensaje en su contexto.</i> <i>Aun con errores, la ortografía y la puntuación permiten la recepción suficiente del mensaje</i>		

	<i>Aun no siendo el esperado, el registro permite la recepción del mensaje de forma suficiente.</i>		
A2	El texto tiene limitaciones de expresión, pero cuenta con recursos formales para permitir una recepción básica del mensaje si el lector que obligan a veces al lector a reprocesar el mensaje pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción básica del mensaje en un entorno inmediato y cotidiano		
	<i>El lector suele necesitar apoyarse en el contexto comunicativo para recibir el mensaje. El repertorio lingüístico usado es básico y permite la recepción del mensaje en situaciones cotidianas y predecibles del entorno del receptor La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>		
A1	El texto tiene limitaciones de expresión que obliga casi siempre al lector a reprocesar el mensaje, pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción muy básica del mensaje en un entorno personal directo.		
	<i>La información está ordenada de forma muy básica y sencilla El repertorio lingüístico usado es muy básico y permite la recepción del mensaje en situaciones del entorno personal del receptor La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>		

Si aceptamos que la tarea de producción escrita constituye un acto social de comunicación, uno de los criterios que tendremos que valorar es el efecto que la tarea produce en la persona a la que va destinada. Este efecto será más positivo en tanto en cuanto el emisor haya conseguido poner en uso sus recursos comunicativos con el fin de que el lector reciba con mayor efectividad lo que quiere transmitir. Ya hemos analizado algunos de estos recursos, como por ejemplo los relacionados con la información (criterios 1, 2 y 3) o con la estructura del propio mensaje de la tarea (criterios 4, 5). Lógicamente, no podemos excluir de nuestra evaluación el análisis de los recursos formales que el alumno pone en práctica en el texto y que, sin duda, ayudan a conseguir un efecto positivo en el lector al recibir el mensaje.

La construcción de los descriptores de este nivel descansa, pues, sobre la idea que acabamos de apuntar: conseguir que el lector reciba el mensaje con la mayor efectividad y con el menor esfuerzo posible. En esto estribaría la idea de claridad del texto. Éste será, por tanto, más claro cuanto más efectiva sea la gama de recursos formales que el alumno-emisor ponga en práctica. Parece claro que en los niveles A1 y A2, las limitaciones de recursos del emisor obligan al lector a asumir un mayor esfuerzo por decodificar el contenido del mensaje y todas sus implicaturas (Grice, 1975). A medida que el nivel de competencia del emisor aumenta, los niveles intermedios (B1, B2) permiten al lector una recepción suficiente del mensaje, aunque las limitaciones de expresión del emisor y sus dificultades para interactuar de forma activa con el texto, obliguen aún al lector a “recodificar” en ocasiones el mensaje antes de comprenderlo plenamente. En los niveles avanzados (C1, C2) en cambio, los recursos formales son ya tan variados y efectivos que el lector ya sólo se centra en comprender lo que el emisor quiere expresar.

Entre los niveles C1 y C2, la diferencia que se observa es la habilidad con la que el emisor domina sus recursos formales para conseguir del lector una recepción más fácil y fluida. Esta característica, que acaso podríamos identificar con lo que se da en llamar *estilo*, sería la que hace que la lectura de un texto nos parezca fácil y placentera, a pesar de que su contenido sea complejo, como en el caso de un ensayo filosófico o científico. Se podría aducir que esta mayor

o menor fluidez es un criterio subjetivo, restando por tanto, validez a la descripción del criterio. Sin embargo, habría que responder a esto que, como apuntábamos más arriba, la subjetividad es inevitable en todo proceso de evaluación y, en especial, en los que conciernen a competencias lingüísticas. El proceso de evaluación que planteamos asume como inevitable este grado de subjetividad en los juicios, pero pretende minimizarlo con otras medidas más objetivas, como establecer un planteamiento previo de los criterios de evaluación, diversificar dichos criterios para poder enfocar el texto desde todos los puntos de vista posible y, finalmente, apoyar nuestras decisiones de evaluación en la recurrencia de los resultados tras la toma de varias muestras a lo largo de un periodo de tiempo suficientemente extenso.

7.1.9. Aplicación pedagógica de las tablas de referencia.

La primera aplicación pedagógica que podemos apuntar es la de servir como herramienta de diagnóstico de las competencias del alumno tanto en el uso de la lengua como en el de los contenidos de la asignatura AICLE. Podemos aplicar las tablas de referencia para determinar el nivel de alumnos nuevos; realizar evaluaciones colegiadas que permitan unificar juicios de evaluación dentro de cada departamento; o incluso, para obtener una opinión alternativa de otros profesores sobre el trabajo de algún alumno en particular.

Aunque el análisis de una sola tarea escrita nos puede apuntar información bastante enriquecedora sobre el nivel general del alumno, es evidente que un único análisis resulta insuficiente para obtener datos relevantes sobre las competencias del alumno tanto en la L2 como en la asignatura de contenidos. Para ello, será necesario realizar una evaluación continua, haciendo un seguimiento de sus actuaciones a lo largo del curso escolar e informando al alumno sobre sus progresos y carencias, tanto en el uso de la lengua como en el de los contenidos.

La segunda aplicación pedagógica es, en realidad, una consecuencia de la primera. El uso de las tablas de referencia permite que el seguimiento sobre el nivel de producción escrita del alumno tenga un carácter personalizado. Cuando analizamos el trabajo escrito de un alumno, puede darse con facilidad la situación de que los niveles de referencia que obtengamos no sean completamente uniformes y que en algunos criterios su nivel sea inferior al que muestra en otros. Una vez concretados los niveles en cada criterio, los profesores de lengua y de contenido pueden adaptar una tabla de referencia a medida de las capacidades del alumno para hacer un seguimiento específico de sus progresos y modificarla a medida que éstos se produzcan.

Dentro del trabajo del aula, las tablas de referencia constituyen un buen punto de partida para provocar una reflexión entre los alumnos sobre todos los aspectos que inciden en el proceso de elaboración de las tareas escritas. Sería incluso posible que dicha reflexión se hiciera específicamente sobre cada tarea escrita programada. Bastaría con adaptar los descriptores a los requisitos de cada tarea, concretándolos según las necesidades del programa de cada asignatura.

La tercera aplicación pedagógica que proponemos para nuestras tablas de referencia es la de convertirse en herramientas de reflexión y autoevaluación del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Pueden servirle al alumno para “aprender a aprender”, porque le permiten detectar sus carencias, mejorar su planificación a la hora de realizar la tarea y enfocar su trabajo para ir mejorando aspectos específicos de su actuación. En este sentido, las tablas pueden ser una herramienta complementaria a otras como el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, que desde una perspectiva del aprendizaje de idiomas más general, persigue fomentar en el alumno este proceso de autoevaluación y mejora de sus competencias.

7.2. Las tablas de calificación.

Utilizando los mismos criterios y descriptores que conforman las tablas de referencia, podemos diseñar otro conjunto de tablas organizadas por niveles y que tendrían como objetivos el medir las competencias del alumno en cada uno de los criterios y permitir una valoración global cuantitativa y cualitativa del grado de cumplimiento de la tarea, evaluando así la competencia funcional de la misma.

Las tablas de calificación diseñadas son en principio, seis, y cada una de ellas correspondería a un nivel de referencia del Marco. Matizamos que son seis “en principio”, porque, en realidad, se pueden diseñar muchas más. Si así lo desean, los profesores de lengua y de contenidos podrían diseñar una tabla diferente a la medida del nivel de sus alumnos, tras haber valorado sus competencias en cada uno de los ocho criterios de las tablas de referencia.

La estructura de las tablas de calificación contemplan de nuevo los ocho criterios elegidos – del mismo nivel- y una escala de valoración (A,B,C,D) que tratará de medir el grado en que el alumno ha conseguido cumplir cada criterio en su tarea. Se ha establecido un número par de grados de escala para evitar que el profesor se refugie en la neutralidad de un valor intermedio y se esfuerce en juzgar si el alumno se encuentra más cerca del nivel superior (A,B) o inferior (C,D). Este sistema de cuatro escalas permite también realizar una aproximación inicial a la calificación de la tarea, valorando el criterio de forma general como positivo (AB) o negativo (BC) para, en un segundo análisis, afinar y decidir el grado definitivo con la que se valora el criterio.

Los valores que se han establecidos para cada escala son arbitrarios y su determinación quedaría a criterio de los acuerdos a los que lleguen los departamentos de lengua y contenidos del centro bilingüe que decida usarlas. Para el grado A, se sugiere el máximo valor; mientras que para el grado D, se sugiere un valor que recoja al menos el esfuerzo del alumno en la realización de la tarea.

Al final de la tabla, se establece una valoración global de la competencia funcional del alumno en la realización de la tarea escrita. Dicha valoración sería la resultante de las valoraciones parciales de cada uno de los criterios y puede servir de calificación global de la tarea si la llevamos a una escala numérica. Para obtener esta resultante, es necesario haber ponderado con anterioridad el peso de cada uno de los ocho criterios establecidos. Ésta sería una labor de los departamentos de lengua y de contenidos, que deberían consensuar el valor de cada criterio en la calificación final de la tarea en función de las características y los niveles de competencia del grupo de alumnos con el que se trabaja.

A continuación, presentamos cada una de las seis tablas de calificación diseñadas.

7.2.1. Tabla de calificación del nivel C2

NIVEL C2					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
La información y los argumentos están jerarquizados, son coherentes y lógicos con la tarea					
<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonadas por informaciones y argumentos complementarios</i>					
<i>La información y los argumentos son coherentes y dan sentido global al texto</i>					
<i>La información y los argumentos están ordenados de forma lógica y facilitan la comprensión del texto</i>					
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
La información sobre el tema es muy extensa, muy detallada y está bien ejemplificada.					
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>					
<i>Se aporta información que amplía de forma extensa lo tratado sobre el tema en clase</i>					
<i>Se dan muchos detalles relevantes sobre la información que se aporta.</i>					
<i>Los ejemplos que se usan son adecuados para ilustrar las ideas que se exponen</i>					
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones.					
<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>					
<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>					
<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>					
<i>Se obtienen conclusiones propias a partir del tratamiento de la información y argumentos</i>					
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.					
<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre sí y con el entorno del mensaje de forma lógica					
<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>					
<i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados de forma lógica para el lector</i>					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.					
<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>					
<i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D

El alumno interactúa activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.				
<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>				
<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>				
<i>Elige un registro (neutro/ formal /informal) adecuado y relevante en el ámbito de la tarea</i>				
<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	A	B	C	D
El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma fácil, fluida y eficaz				
<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>				
<i>Se domina plenamente el uso (elección, formación y combinación) de las palabras del texto</i>				
<i>Se domina el uso de ortografía y la puntuación y se logra un mensaje claro y comprensible</i>				
<i>Se usa el registro apropiado para facilitar la recepción del mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)	A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40				

El nivel C2 es un nivel terminal, por lo que su aplicación real en un aula AICE en niveles de enseñanza no universitarios resulta, a priori, poco factible. Sí podría serlo su uso en centros en los que se asuma el compromiso de integrar lengua y contenidos utilizando la lengua materna de los alumnos. En estos casos, su uso detectaría los niveles de dominio real de la lengua materna de los estudiantes y los resultados quizás podrían aportar algo de luz sobre el debate de hasta qué punto nuestros alumnos tienen competencia comunicativa en su lengua materna para expresar con efectividad lo que saben de una asignatura; y, consecuentemente, hasta qué punto nuestro sistema educativo se plantea en la práctica el desarrollo de dicha competencia entre sus objetivos de aprendizaje y se fomenta el uso de metodologías específicas para alcanzarlos. En cualquier caso, la importancia de este nivel, con independencia de su aplicación en el aula, reside en que muestra al alumno el objetivo que pretende alcanzar a largo plazo y le proporciona pautas claras para establecer sus metas de aprendizaje tanto en los contenidos de la asignatura como en el uso de la lengua de estudio.

7.2.2. Tabla de calificación del nivel C1

NIVEL C1				
1. Organización interna de la información y argumentos del texto	A	B	C	D
La información y los argumentos están jerarquizados y son coherentes con la tarea planteada				
<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonadas por informaciones y argumentos complementarios</i>				
<i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)	A	B	C	D
La información sobre el tema es bastante extensa, bastante detallada y está bien ejemplificada				
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>				
<i>Se aporta información que amplía lo tratado sobre el tema de estudio en clase</i>				
<i>Se dan bastantes detalles sobre la información que se aporta.</i>				
<i>Los ejemplos son adecuados para ilustrar las ideas que se exponen</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)	A	B	C	D
El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones..				
<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>				
<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>				
<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>				
<i>Se obtienen conclusiones propias a partir del tratamiento de la información y argumentos</i>				

4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.					
<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre si y con el entorno del mensaje.					
<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>					
<i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados</i>					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.					
<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>					
<i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
El alumno interacciona activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.					
<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>					
<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>					
<i>Elige un registro (neutro/ formal /informal) adecuado y relevante al ámbito de la tarea</i>					
<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>					
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma eficaz					
<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>					
<i>Se usa con precisión la elección, la formación y la combinación de las palabras del texto</i>					
<i>La ortografía y la puntuación se usan con precisión para el texto sea claro y comprensible</i>					
<i>Se usa un registro apropiado para que el texto se reciba eficazmente.</i>					
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Junto con los niveles B2 y B1, este nivel de lengua es uno de los que son más factibles de alcanzar por alumnos en centros AICLE de enseñanza superior no universitaria. Para lograrlo, influyen un gran número de factores, entre los que se encuentran la dificultad de aprendizaje de la L2 de estudio; el tipo de contexto de aprendizaje que se da en el aula; el grado de desarrollo curricular y la experiencia docente en entorno AICLE de los centros en los que se desarrolle este tipo de enseñanza o las condiciones socio-económicas y culturales que se den en él.

El nivel C1 describe un alto grado de dominio de la L2 y de los contenidos de la asignatura AICLE. A pesar de que nuestro análisis de los descriptores de producción escrita que recoge el MCER nos lleva a unificar ambos niveles en lo que respecta al diseño de algunos criterios (criterios 2, 3, 4, 5, 6 y 7), las diferencias más significativas entre ambos niveles se encuentran, sobre todo, en las competencias de uso de la L2.

7.2.3. Tabla de calificación del nivel B2

NIVEL B2				
1. Organización interna de la información y argumentos del texto	A	B	C	D

	La información y los argumentos se organizan de forma lineal y coherente con la tarea. <i>La información y los argumentos se presentan de forma lineal y sencilla</i> <i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es extensa y detallada <i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea compleja</i> <i>La información se extiende a lo más relevante tratado en clase sobre el tema de estudio.</i> <i>Se dan detalles sobre la información que se aporta</i> <i>Se dan ejemplos puntuales sobre las ideas que se exponen.</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
	El alumno trata la información de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio de la asignatura. <i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de las fuentes básicas de la asignatura.</i> <i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>				
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas con cierta complejidad . <i>Se usan con precisión los conectores oracionales para tratar temas de cierta complejidad</i> <i>Se usan con precisión las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento....) para tratar temas de cierta complejidad.</i> <i>Se usan con precisión las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para tratar temas de cierta complejidad</i>				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
	El texto tiene cohesión porque sus ideas se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma apropiada y consistente.. <i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i> <i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i> <i>El texto presenta cohesión entre sus ideas</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
	El alumno demuestra conocer adecuadamente los contenidos de la materia <i>Aporta información adecuada y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i> <i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
	El alumno muestra cierto grado de implicación personal en la producción del texto para transmitir al lector un mensaje pragmáticamente relevante para el lector. <i>Se implica en la selección y tratamiento de la información sobre el tema</i> <i>Usa un registro (neutro/formal/ informal) adecuado en el ámbito de la tarea</i> <i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
	El texto es claro, y, aun con limitaciones de expresión no ostensibles, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje <i>El orden de la información facilita una comprensión prácticamente completa del texto</i> <i>El uso de las palabras es suficiente para una recepción satisfactoria del mensaje.</i> <i>La ortografía y la puntuación son apropiadas para una recepción suficiente del mensaje.</i> <i>El registro es el que espera el receptor para recibir satisfactoriamente el mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Posiblemente, este sea el nivel más común con el que los profesores trabajen en los centros AICLE que impartan enseñanzas superiores no universitarias. Desde el punto de vista del aprendizaje de idioma, se trata de un nivel que requiere un número de horas de exposición a la L2 que los alumnos de dichas enseñanzas pueden haber alcanzado con facilidad si han realizado sus estudios de secundaria en este tipo de centros. Por otra parte, desde la perspectiva de la enseñanza de contenidos, el nivel que alcanza el alumno le permite procesar la información con un alto grado de complejidad y demostrar adecuadamente su dominio de la asignatura.

7.2.4. Tabla de calificación del nivel B1

NIVEL B1					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
La información se organiza de forma lineal y es coherente con la tarea planteada					
<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>					
<i>La información es coherente y da sentido global al texto</i>					
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
La información sobre el tema que se aporta en la tarea es suficientemente extensa					
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea sencilla.</i>					
<i>La información se extiende a las ideas principales tratadas en clase sobre el tema.</i>					
<i>Se dan detalles puntuales sobre la información que se aporta.</i>					
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
El alumno expone en el texto las ideas principales de la asignatura de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio sobre ella.					
<i>Se aporta la información y los argumentos principales sobre la asignatura.</i>					
<i>La información y los argumentos del texto se explican con precisión</i>					
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a una temática sencilla					
<i>El alumno usa suficientemente los conectores oracionales para tratar temas sencillos.</i>					
<i>El alumno usa suficientemente las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento...) para tratar temas sencillos.</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma consistente, dándole cierta cohesión al conjunto.					
<i>Las concordancias de género, número y persona entre sus elementos son consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son consistentes</i>					
La relación entre las oraciones aporta al texto cierto grado de cohesión					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra tener un conocimiento suficiente sobre los contenidos de la asignatura					
<i>Aporta información suficiente y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura incluidos en el programa.</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
El alumno interacciona de una forma neutra con el contenido y la forma del texto para transmitir un mensaje con cierto grado de relevancia para el lector.					
<i>Utiliza la información de la que dispone a partir de los contenidos básicos del programa o de su entorno cultural</i>					
<i>Usa el registro y los marcadores de dialecto convencionales al ámbito de la tarea.</i>					
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
El texto es claro y aun con limitaciones y dudas de expresión, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje en un entorno limitado					
<i>La información del mensaje y su contexto comunicativo permiten al lector su recepción.</i>					
<i>El uso de las palabras es suficiente para la recepción del mensaje en su contexto.</i>					
<i>Aun con errores, la ortografía y la puntuación permiten la recepción suficiente del mensaje</i>					
<i>Aun no siendo el esperado, el registro permite la recepción del mensaje de forma suficiente.</i>					
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

El B1 es un nivel intermedio que nos dibuja un perfil de alumno con cierta solvencia en el uso del idioma de estudio y capaz de manejar la información con cierto grado de efectividad. Este perfil correspondería a alumnos del ciclo de secundaria. A medida que los programas de enseñanza AICLE vayan desarrollándose con mayor efectividad desde edades más tempranas, es previsible que, en los próximos años, el momento de consolidar este nivel de lengua y contenidos en la mayoría de los centros bilingües se sitúe en los dos primeros años de este ciclo. Por debajo de este nivel, las limitaciones de expresión del alumno en la L2 comienzan a ser

excesivamente notorias como para manejar con solvencia los contenidos de asignaturas que, en este nivel educativo, comienzan a requerir un cierto grado de complejidad a la hora de procesar la información.

7.2.5. Tabla de calificación del nivel A2

NIVEL A2				
1. Organización interna de la información y argumentos del texto	A	B	C	D
La información se organiza de forma lineal				
<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)	A	B	C	D
La información sobre el tema que se aporta en la tarea es básica				
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>				
<i>La información se extiende a las ideas básicas tratadas en clase sobre el tema de estudio</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)	A	B	C	D
El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura				
<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>				
4. Complejidad estructural del texto	A	B	C	D
El texto se compone de una serie de oraciones sencillas				
<i>Se usan adecuadamente conectores oracionales lógicos (y, o, pero...)</i>				
<i>Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo,...)</i>				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas	A	B	C	D
Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma básica y a nivel oracional.				
<i>Las concordancias de género y número entre sus elementos son generalmente correctas</i>				
<i>Las concordancias de persona entre sus elementos son generalmente correctas</i>				
<i>Las referencias temporales son adecuadas (uso de tiempos)</i>				
<i>Las referencias a personas y espacio son apropiadas (yo, tú,) (aquí, allí..)</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura	A	B	C	D
El alumno demuestra conocimientos básicos sobre la asignatura				
<i>Aporta información básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>				
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno directo</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto	A	B	C	D
La interacción del alumno se centra en conseguir una transmisión efectiva de su mensaje				
<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información básica sobre el tema o sobre su entorno inmediato.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	A	B	C	D
El texto tiene limitaciones de expresión, pero cuenta con recursos formales para permitir una recepción básica del mensaje si el lector que obligan a veces al lector a reprocesar el mensaje pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción básica del mensaje en un entorno inmediato y cotidiano				
<i>El lector suele necesitar apoyarse en el contexto comunicativo para recibir el mensaje.</i>				
<i>El repertorio lingüístico usado es básico y permite la recepción del mensaje en situaciones cotidianas y predecibles del entorno del receptor</i>				
<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)	A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40				

En algún punto en el camino entre los niveles A2 y B1 se podría situar el momento en el que los aprendices de una L2 son capaces de comunicarse de forma no especializada con hablantes de esa lengua y en situaciones de la vida diaria y sobre temas de interés general. Con estas palabras viene a definir Van Ek (Council of Europe 1976. 2) el *nivel umbral* que representa el inicio de un proceso de desarrollo pedagógico, auspiciado por la política lingüística del Consejo de Europa, y que cristalizaría veinticinco años más tarde con la elaboración del MCER. Este

nivel, que la mayoría de las instituciones educativas europeas ha tomado durante años como referencia para diseñar sus exámenes y pruebas de dominio, describe la capacidad de un aprendiz de L2 para sobrevivir, lingüísticamente hablando, como turistas en un país extranjero y para actuar en relaciones sociales de tipo superficial con los hablantes de dicha lengua en ese país.

Desde la realidad del aula, el nivel A2 es uno de los más difíciles de superar por parte de los aprendices de una L2 porque cuando llegan a él, adquieren la conciencia tanto del largo camino que les queda por recorrer para conseguir su objetivo de expresarse con solvencia en la L2, como de sus limitaciones de expresión en dicha lengua después de haber dedicado un considerable número de horas a su aprendizaje.

En relación con los contenidos, la organización y el tratamiento de la información suele ser lineal y sencilla, y los textos producidos aún no logran alcanzar un grado de cohesión mínima entre sus componentes, aunque, a nivel oracional, ya se establecen relaciones de significado con cierto grado de precisión. Desde un punto de vista lingüístico, las limitaciones de expresión aún obligan al receptor a esforzarse en ocasiones para comprender el mensaje, haciéndole, de alguna forma, participe del proceso de elaboración del mensaje en los aspectos en los que el emisor muestra mayores carencias.

El nivel A2 puede ser el nivel más representativo de los alumnos de secundaria que participan actualmente en programas de enseñanza AICLE de reciente creación e impartidos en comunidades con poca tradición en la EL2. En estos casos, los aprendices encuentran grandes dificultades para poder expresar sus pensamientos en la L2 con el grado de complejidad que ya su lengua materna les permite hacerlo. Por otra parte, los profesores AICLE se encuentran con la dificultad de compatibilizar el desarrollo de los programas de su asignatura con la especial atención que necesitan prestar a sus alumnos en el aprendizaje de la L2 y para la que requieren la colaboración de sus colegas de las asignaturas lingüísticas.

7.2.6. Tabla de calificación del nivel A1

NIVEL A1					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
	La información se organiza de forma lineal				
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es muy básica				
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>				
	<i>La información se extiende a ideas muy básicas sobre el tema de estudio</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
	El alumno expone en el texto las ideas básicas de la asignatura.				
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>				
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
	El texto se compone de oraciones sencillas				
	<i>Se utilizan oraciones simples enlazadas esporádicamente por conectores oracionales lógicos</i>				

Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo, relación)				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas	A	B	C	D
Las ideas del texto se exponen y se relacionan entre ellas de forma muy básica.				
<i>Aun con errores, el alumno establece concordancias de género, número y persona en el texto</i>				
<i>Aun con errores, el alumno establece referencias a personas, espacio y tiempo en el texto</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura	A	B	C	D
El alumno demuestra conocimientos muy básicos sobre la asignatura				
<i>Aporta información muy básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>				
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno personal</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto	A	B	C	D
La interacción del alumno se limita a expresar el contenido de su mensaje.				
<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información muy básica sobre el tema o sobre su situación personal.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)	A	B	C	D
El texto tiene limitaciones de expresión que obliga casi siempre al lector a reprocessar el mensaje, pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción muy básica del mensaje en un entorno personal directo.				
<i>La información está ordenada de forma muy básica y sencilla</i>				
<i>El repertorio lingüístico usado es muy básico y permite la recepción del mensaje en situaciones del entorno personal del receptor</i>				
<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)	A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40				

El carácter inicial de este nivel de lengua hace que su utilización en un entorno AICLE dentro de la enseñanza regular se circunscriba a etapas de primaria con alumnos *principiantes absolutos (absolute beginners)* en el uso de la L2. En los centros de secundaria de entorno AICLE de nueva creación, se suele contar en la mayoría de los casos con un alumnado que ya ha dedicado un número considerable de horas de estudio a la L2 a pesar de que, en la práctica, sus niveles de competencia puedan no ser muy altos. En estos casos, su perfil se adaptaría más a lo que se denomina *falsos aprendices (false beginners)* y se situaría en algún lugar entre los niveles A1 y A2.

En la práctica de un aula de entorno AICLE, y dada la diversidad de bagajes lingüísticos y niveles de competencia en la L2 que, inevitablemente, aportan los alumnos que la componen, los profesores de lengua y de contenido están obligados en muchos casos a trabajar con un nivel unificado (A1-A2) en el que puedan tener cabida todos sus alumnos y desde el que puedan establecer un punto de partida sólido para su actuación curricular.

7.2.7. Aplicación pedagógica de las tablas de calificación.

A pesar de que las tablas de calificación se derivan directamente de las de referencia, organizando sus criterios y descriptores de una forma diferente, su objetivo pedagógico es más específico y funcional. Su aplicación principal es la de ayudar a los profesores de lengua y de contenido –en especial a estos últimos- a tomar decisiones sobre hasta qué punto la tarea del alumno cumple los criterios del nivel elegido y, finalmente, para establecer una calificación global de la tarea. Sin embargo, las tablas de calificación pueden aportar mucho más al proceso

de evaluación del alumno. Podríamos señalar tres aspectos en los que su uso puede resultar positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a. Las tablas de calificación aportan objetividad al proceso de evaluación porque establecen de antemano los criterios por los que el profesor se va a regir a la hora de tomar sus decisiones. El alumno puede –debe- conocerlos de antemano y, aunque la toma de decisiones por parte del profesor tenga un inevitable componente de subjetividad, el contenido de la tabla dota al proceso de evaluación de un carácter contractual, y obliga al profesor a justificar sus decisiones de acuerdo con los contenidos de la misma.

b. Las tablas de calificación tienen un importante valor informativo en el proceso de evaluación. La decisión de calificación global se toma a partir de ocho decisiones previas sobre cada criterio que compone la tabla. Para tomar su decisión, profesor ha debido obtener una gran cantidad de información sobre el trabajo del alumno que podrá compartir con él, enriqueciendo notablemente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que le aportará una base sólida para justificar sus decisiones de cara a la administración y/o a los alumnos en situaciones de reclamación. Pero, además de todo esto, la información obtenida a partir de las tablas de calificación puede ser de gran utilidad al profesor para reflexionar sobre su propia labor docente. Los buenos o malos resultados a nivel de grupo le permitirán hacer una autocrítica constructiva sobre si sus decisiones metodológicas han sido o no acertadas, sobre si los procesos de planificación de las tareas que ha diseñado han sido efectivos o, finalmente, sobre el grado en que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje inicialmente planteados.

c. Como consecuencia del apartado anterior, las propias tablas de calificación pueden tener para el profesor un valor orientador porque, además de detectar los problemas producidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, le ofrecen, igualmente, pautas efectivas para buscar las soluciones a los mismos. En lo que respecta a la actuación del alumno, el informe obtenido sobre la producción de la tarea escrita tras el uso de la tabla de calificación, señalará claramente los aspectos que el alumno debe mejorar, por lo que la labor de recuperación de los objetivos de aprendizaje queda prácticamente perfilada. El alumno repetirá la tarea, pero lo hará siendo consciente tanto de los aspectos en los que haya fallado y debe mejorar como de los que debe mantener de la tarea inicial porque han sido evaluados positivamente. Finalmente, y en relación con la actuación del profesor, la interpretación adecuada de los resultados obtenidos a nivel del grupo permite tomar decisiones concretas de modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se señalan algunos ejemplos en la tabla a continuación:

Dato	Posibles interpretaciones	Posibles actuaciones
Resultados	Los alumnos no han trabajado	-Lectura de textos modelos para

negativos generalizados en el criterio 1	suficientemente como se secuencian o jerarquizan las informaciones y argumentos de un texto	detectar ideas primarias de secundarias -Elaboración de esquemas previos a la realización de la tarea en la que se jerarquice la información y los argumentos
Resultados negativos generalizados en el criterio 3	Los alumnos no han trabajado técnicas de tratamiento de información	-Elaboración de resúmenes -Búsqueda de fuentes sobre una noticia y realizar comparaciones y contrastes entre ellas
Resultados negativos generalizados en el criterio 6	Los alumnos no muestran un conocimiento adecuado de los contenidos de la asignatura	-Repaso en clase de los contenidos que, a nivel general, no se han adquirido. -Revisión de los contenidos para ajustarlos al nivel de los alumnos.
Resultados negativos generalizados en el criterio 7	Escasa implicación de los alumnos en la elaboración de la tarea	-Revisión del diseño, objetivos y propósitos de la tarea para mejorar su autenticidad y nivel de comunicatividad.
Resultados negativos generalizados en el criterio 8	Los alumnos no muestran los recursos formales necesarios para producir su mensaje con un efecto comunicativo satisfactorio para el nivel de lengua que se trabaja	-Aumentar las situaciones de <i>elevación de la consciencia o input enhancement</i> (Sharwood-Smith 1993) sobre el uso de la L2 en el aula -Diseñar actividades de práctica gramatical, a nivel individual o en grupo. -Revisión del vocabulario de la asignatura en la L2 -Adaptación de los niveles de lengua del currículo de la asignatura a la realidad del aula.

8. Experimentación de los instrumentos de evaluación de la producción escrita.

8.1. Descripción del entorno de la experimentación. El modelo de enseñanza bilingüe del español en Polonia

Llevaremos a cabo la experimentación de estas herramientas de evaluación en un entorno de enseñanza bilingüe de español como L2, en un contexto de aprendizaje de LE y en un nivel educativo superior no universitario, equivalentes al nivel de Bachillerato del sistema educativo español. Para ello, se ha tomado como referencia la red de catorces centros bilingües que, dentro de su política de acción en el exterior, el Ministerio de Educación Política Social y Deportes del Reino de España mantiene actualmente en la República de Polonia en virtud del acuerdo

bilateral de educación firmado por ambos gobiernos el 6 de mayo de 1997 y complementado con el Anexo suscrito en enero de 2005

Desde esa fecha, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia ha desarrollado un programa educativo que tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa en español como L2 y de los conocimientos sobre la cultura española entre la población polaca. El instrumento fundamental para lograr este objetivo lo constituye una red de centros de secundaria (*Gymnázium*) y bachillerato (*Liceum Ogólnokształcące*) de titularidad polaca que se acogen al contenido del acuerdo antes mencionado para impartir una enseñanza bilingüe en español como L2.

La organización de las enseñanzas bilingües tiene lugar, fundamentalmente, en el nivel de bachillerato (*Liceum*) y, para acceder a ellas, es necesario llevar a cabo una etapa inicial en la que los alumnos deberán alcanzar un nivel de aprendizaje de español como L2 superior a las 600 horas de exposición a la lengua. Esta etapa inicial del programa, diseñada para garantizar este nivel de aprendizaje, se desarrolla a través de dos itinerarios posibles, a elegir en función de los intereses de los Centros Bilingües integrados en la red. El primero de ellos consta de un periodo de tres cursos escolares impartidos durante la enseñanza secundaria (*Gymnázium*), a razón de seis horas semanales de enseñanza de ELE. El segundo de estos itinerarios lo constituye un solo curso de inmersión lingüística –denominado *año cero*–, que se añade al currículo oficial de bachillerato y que se imparte en el propio *Liceum* a razón de 18 horas semanales de ELE.

Una vez superada esta primera etapa de adecuación lingüística, los alumnos desarrollan durante sus tres años de estancia en el *Liceum*, un currículo específico de español de entre 8 y 10 horas semanales en el que se imparte, además de la asignatura de ELE, una asignatura que, bajo el nombre de Cultura Española, engloba las disciplinas de Lengua y Literatura, Geografía, Historia de España e Historia del Arte Español. Todas estas disciplinas se imparten en español y están a cargo de profesores nativos licenciados y especialistas en la materia, seleccionados y becados por el Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno de España..

Para describir de forma más pormenorizada el enfoque pedagógico de esta propuesta de enseñanza bilingüe, y poder compararla con el resto de las propuestas estudiadas a lo largo de este trabajo, recurrimos de nuevo a las variables de análisis de integración de lengua y contenidos que nos propone Lorenzo.

Modelo de enseñanza bilingüe desarrollada en el Programa de estudios del MEC español en Polonia	
Presencia de la L2 de estudio fuera del contexto del aula	El contexto de aprendizaje que se da en todos los Centros Bilingües es el de LE, dado que el español tiene una presencia muy escasa fuera del contexto escolar.
La asignatura que se imparte en la	La primera etapa de desarrollo del programa en los centros de

L2 y su importancia en el sistema educativo correspondiente		secundaria (<i>Gymnázium</i>) o en el llamado <i>año cero</i> de inmersión en el <i>Liceum</i> , no contempla la enseñanza de asignaturas de contenidos en español como L2, por lo que todo el aprendizaje de la lengua tiene lugar dentro del contexto del aula de L2, sin menoscabo de que, en ellas, se incluyan contenidos de aprendizaje sobre la cultura española. En la segunda etapa del programa, desarrollada en los centros de bachillerato (<i>Liceum</i>), las asignaturas impartidas en español están reconocidas por el sistema educativo polaco; sin embargo, su importancia dentro de él es muy pequeña, dado que sólo se imparten en este tipo de centros y que sólo son parcialmente homologables por asignaturas equivalentes de dicho sistema educativo.
Intensidad del programa	proporción de asignaturas AICLE dentro del sistema educativo	El número de horas de clase semanales impartidas en español en los centros de bachillerato marcan un alto nivel de intensidad del programa, alcanzando aproximadamente un tercio de la jornada escolar
	proporción de la jornada escolar en la que la L2 de estudio es lengua vehicular	
Perfil Lingüístico de los alumnos		Grupos monolingües de alumnos cuya LM es el polaco, lengua mayoritaria dentro de la comunidad. Los grupos presentan unos niveles de competencia en español bastante homogéneos, tras haber consolidado más de 600 horas de aprendizaje de esta lengua a través de la primera etapa del programa.
Distribución de roles entre profesorado de contenido y de lengua		La distribución de roles entre profesores de contenido y de lengua está bastante diferenciada. En la primera etapa del programa, dedicada a garantizar un nivel de lengua apropiado para acceder a las asignaturas de contenidos impartidas en español, no se imparten asignaturas de contenido, por lo que todo el peso de la enseñanza de lengua y contenidos descansa en el trabajo del profesor de lengua en su aula de L2. En la segunda etapa del programa, dedicada a la impartición de asignaturas de contenido en español, la existencia de profesores de ELE y de asignaturas de contenido facilita una distribución de roles más equilibrada y posibilita un mayor grado de integración de ambos tipos de enseñanza.

Como se puede apreciar tras este análisis general, el modelo bilingüe de enseñanza del español en Polonia presenta dos características muy singulares con respecto a otros modelos de integración de lengua y contenidos. La primera de ellas es que garantiza el nivel lingüístico de los alumnos participantes en el programa mediante el diseño de un programa inicial de inmersión en la L2, que se desarrolla exclusivamente a través de un reforzamiento del estudio de dicha lengua en el aula de idiomas y que, al no contemplar la existencia de asignaturas de contenido, lleva a cabo un tipo de enseñanza que no puede definirse como AICLE. Este

programa inicial resulta académicamente costoso para el alumno, puesto que le supone, de hecho, cursar un número de horas fuera del currículo oficial equivalente a un año de estudio –en la opción del *año cero*, los alumnos de español cursan un año más de Bachillerato que el resto de sus compañeros-.

La segunda de las características que presenta este modelo de enseñanza bilingüe está relacionada con el tipo de asignaturas elegidas para ser impartidas en español y con el nulo grado de asimilación que éstas tienen dentro del sistema educativo polaco. Condicionadas por el contenido de los acuerdos bilaterales que propician los programas, las asignaturas elegidas para ser impartidas en el programa corresponden a materias exclusivamente relacionadas con la lengua y la cultura del español, por lo que su inclusión en el sistema educativo polaco suponen, desde el punto de vista de la administración polaca, un aumento de la carga curricular, puesto que dichas asignaturas no se imparten en el sistema educativo de este país y, por tanto, presentan muchos problemas para ser plenamente asimiladas u homologadas por él. Esto supone una importante diferencia con respecto a otros modelos de enseñanza de entorno AICLE, puesto que, en éstos últimos, las asignaturas que se han de impartir en la L2 son elegidas de entre las que se ordenan en el sistema educativo del país que se trate, con el fin de aumentar las horas de exposición a la L2 sin aumentar la carga curricular; y, por otra parte, la elección de dichas asignaturas parte de las necesidades internas e intereses específicos de los propios centros que van a impartir este tipo de enseñanza.

El modelo de enseñanza bilingüe de enseñanza del español en Polonia goza, en la actualidad, de un merecido prestigio dentro de la sociedad polaca, que se traduce en un significativo grado de aceptación de los programas por parte de los alumnos y en unos resultados académicos con altos niveles de excelencia. Sin duda alguna, este prestigio es fruto del esfuerzo y la profesionalidad del equipo docente de profesores polacos y españoles que, a lo largo de casi dieciocho años –el programa se inició de forma experimental en el año 1991- han hecho posible su desarrollo; así como de una política educativa coherente y bien planificada por parte de los diferentes equipos de gestión educativa de la Consejería de Educación en todos estos años. De cara al futuro, sin embargo, la nueva situación geopolítica de ambos países, a raíz de la incorporación de Polonia a la Unión Europea, seguramente conllevará la adopción de algunas modificaciones en el programa que sean sensibles a esa nueva situación y que, compatibilizando el objetivo de difundir la lengua y la cultura española que persigue el MEC, faciliten igualmente las políticas de convergencia del sistema educativo polaco con las que marca el Consejo de Europa y que se encaminan hacia la adopción de un enfoque verdaderamente integrado de lengua y contenido en el entorno plurilingüe dentro del marco de la Unión Europea

8.2. Selección de un grupo de tareas escritas.

Para realizar esta experiencia se han elegido un total de doce ejercicios correspondientes a tres tareas escritas diferentes. Los ejercicios corresponden a alumnos de 1º y 3º curso de las secciones bilingües de español del *XXII Liceum Ogólnokształcące im. José Martí* de Varsovia y del *XV Liceum Ogólnokształcące im. Zjednoczonej Europy* de Gdansk y corresponden a las asignaturas de Geografía e Historia del Arte.

Los ejercicios escritos seleccionados no responden a tareas escritas específicamente diseñadas para ser evaluadas de acuerdo con los instrumentos que se han elaborado. Por lo tanto, se acepta de antemano el hecho de que, en el proceso de planificación y diseño de la tarea, el profesor no ha tenido en cuenta los instrumentos de evaluación que se van a utilizar. Esto, por una parte, dificultará la adopción de una valoración precisa sobre el grado de adecuación de los instrumentos, puesto que, para ello, debería haber existido una plena coherencia entre los objetivos de aprendizaje previstos, los requisitos que se le plantean al alumno a la hora de producir la tarea y los criterios que se utilizan su corrección. Sin embargo, y analizándolo desde otro punto de vista, esta experimentación nos permitirá concluir que, si se obtienen datos con cierto grado de convergencia a pesar de estas dificultades, estos instrumentos pueden resultar lo suficientemente útiles y versátiles como para evaluar con cierto grado de precisión cualquier tipo de tarea de producción escrita, independientemente de los planteamientos pedagógicos que se hayan tomado a la hora de diseñarlas.

Al tratarse de tres grupos de tareas diferentes, se establecerá un bloque de análisis diferente para valorar la convergencia en los resultados obtenidos. Los datos relacionados con las tareas se resumen en el siguiente cuadro

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Nivel / Curso	3º Liceum	3º Liceum	1º Liceum
Tipo de tarea	Expositiva	Expositiva / Descriptiva	Expositiva / Descriptiva
Objetivo comunicativo	Escribir un texto desarrollando un tema expositivo de acuerdo con una serie de aspectos de análisis	Describir y comentar una diapositiva sobre un monumento, aportando información sobre el mismo de acuerdo con la lo estudiado en el curso	Describir y comentar una diapositiva sobre una pintura, aportando información sobre la misma de acuerdo con lo estudiado en el curso
Asignatura / Materia	Geografía	Cultura Española / Historia del Arte	Cultura Española / Historia del Arte
Tema de la tarea	El impacto turístico en España	Iglesia de Santa María del Naranco (Asturias)	Pinturas rupestres en la Cueva de Cogull (Lérida)
Ejercicios	Ejercicios 1 - 5	Ejercicios 6 - 8	Ejercicios 9 - 12
Edad de los alumnos	18 años	18 años	16 años

8.3.- Elaboración de hipótesis de la experimentación.

Las hipótesis de trabajo que queremos demostrar son las siguientes:

1. Los instrumentos diseñados son lo suficientemente claros y explicativos como para que cualquier docente, sea especialista en lengua o no, pueda establecer decisiones sobre los diferentes criterios que se establecen en ellos.
2. Los instrumentos diseñados son lo suficientemente fiables como para que, a pesar de las posibles diferencias de interpretación que se puedan producir en las tomas de decisiones, se produzca un grado de convergencia suficiente en los resultados obtenidos como para poder avalar dicha fiabilidad.
3. Los instrumentos diseñados son lo suficientemente eficientes (económicos, fáciles de utilizar y eficaces) como para llevar a cabo con garantías los procesos de toma de decisiones de evaluación por parte del profesor.

8.4.- Metodología de actuación en el proceso de evaluación de las tareas.

Para llevar a cabo este proceso de experimentación, las tareas seleccionadas serán evaluadas de acuerdo con los instrumentos diseñados por tres profesores de forma individual. Dos de estos profesores (los profesores 1 y 2) son especialistas en enseñanza de L2 mientras que el tercero de ellos (profesor 3), es un profesor de contenido, hablante de español como lengua materna. A cada uno de estos profesores se le facilitará las transcripciones de las doce tareas que se van a evaluar, y que se recogen en el Anexo 1 de este trabajo. Igualmente, se le facilitará el conjunto de tablas de referencia y de calificación que se recogen en el apartado número 7 de esta memoria. Cada profesor participante en la experimentación se compromete a tomar sus decisiones de evaluación de acuerdo con los criterios que aparecen en los instrumentos diseñados y a que estas decisiones sean tomadas de forma individual, sin que se produzcan contactos, discusiones o acuerdos previos con ningún otro profesor, con el fin de evitar que se produzca cualquier tipo de mediatización en las tomas de decisiones.

La metodología de actuación de los profesores evaluadores será la siguiente:

- a. Cada profesor analizará pormenorizadamente el contenido y la lengua utilizada por los alumnos en cada una de las tareas que debe evaluar.
- b. Tras haber realizado dicho análisis, cada profesor valorará las tareas desde cada uno de los ocho criterios que se reflejan en las tablas de referencia y tomará la decisión de ubicarlas de acuerdo con los descriptores que aparecen en ellas.
- c. Una vez tomadas todas las decisiones de evaluación sobre cada criterio, cada profesor ubicará de forma global la tarea, asignando un nivel global medio de entre todos los señalados en las valoraciones parciales que haya realizado.

d. Tras haber decidido el nivel de referencia global de cada tarea, cada profesor evaluará las tareas de acuerdo con la tabla de calificación correspondiente al nivel medio elegido y asignará un valor (A,B,C,D) a la tarea sobre cada uno de los ocho criterios que conforman dicha tabla.

e. Todas las decisiones sobre ubicación y calificación de las tareas se reflejarán en las plantillas de corrección nº 1 y 2, respectivamente, que se recogen en el apartado 8.5 de esta memoria.

f. Aplicando una media aritmética a todas las valoraciones establecidas, cada profesor llevará a cabo una calificación global de la tarea dentro del nivel de referencia elegido para cada una de ellas.

g. Finalmente, y una vez realizadas todas las tareas de evaluación, cada profesor rellenará el cuestionario nº 1 sobre el grado de eficiencia de los instrumentos elegidos, que se muestra en el apartado 8.5 de esta memoria.

8.5. Descripción de los instrumentos utilizados por los profesores para realizar la evaluación de las tareas.

El conjunto de los instrumentos utilizados por los profesores en la evaluación de las tareas consta, por una parte, del conjunto de tablas de referencia y de calificación que se recogen en el apartado 7.1 y 7.2 de esta memoria.

El conjunto de plantillas y cuestionarios elaborados para la toma de datos son los siguientes:

Plantilla nº 1: Ubicación de las tareas de los alumnos de acuerdo con las tablas de referencia.

Criterio	Nivel de referencia elegido											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Organización interna de la información y argumentos del texto												
Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)												
Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)												
Complejidad estructural del texto												
Grado de conexión /cohesión entre las ideas												
Grado de familiarización del alumno con los contenidos de la tarea												
Grado de interacción entre alumno y texto (nivel de aportación personal)												
Efecto que el texto produce en el lector												

(grado de recepción e inteligibilidad)													
Nivel de ref. global													

Plantilla nº 2: Calificación de las tareas de los alumnos de acuerdo con las tablas de referencia.

Criterio	Calificación												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Organización interna de la información y argumentos del texto													
Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)													
Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)													
Complejidad estructural del texto													
Grado de conexión /cohesión entre las ideas													
Grado de familiarización del alumno con los contenidos de la tarea													
Grado de interacción entre alumno y texto (nivel de aportación personal)													
Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)													
Calificación final global													

Tabla nº 1 Tabla de análisis de recursos lingüísticos utilizados por el alumno en la tarea

Descripción: El alumno		
4	VOC	Elige los términos de forma apropiada para expresar sus significados
4	FP	Forma las palabras a partir de los elementos que la componen.
4	FT	Forma correctamente las formas verbales (persona, tiempo, modo, voz,...)
4	OSN	Ordena los elementos que forman el sintagma nominal
4	OSV	Ordena los sintagmas nominales que forman el sintagma verbal
2	CN	Hace concordar en género y número el nombre y otros elementos del sintagma nominal
2	CV	Hace concordar en número y persona el sujeto y el verbo de la oración
2	CT	Establece relaciones temporales entre el verbo y otros verbos del texto
4	UT	Usa el tiempo verbal apropiado a la situación de comunicación que expresa
4	RF	Relaciona el mensaje con los elementos que participan en el acto de comunicación.
2	PREP	Conecta las unidades de significado a nivel sintagmático
2	CON	Conecta las unidades de significado a nivel oracional
4	ORT	Utiliza correctamente las reglas de ortografía para construir las unidades de significado.
4	PUNT	Utiliza correctamente las reglas de puntuación.

Cuestionario nº 1. Cuestionario de valoración de los instrumentos de evaluación por parte del profesor.

Sobre el grado de eficiencia de los instrumentos:	Mucho	Bastante	Poco	Nada
---	-------	----------	------	------

Los instrumentos utilizados.....	4	3	2	1
permiten una evaluación efectiva de la tarea				
permiten una evaluación económica (rápida y útil) de la tarea				
permiten una evaluación adecuada del conocimiento sobre la materia				
permiten una evaluación adecuada de las competencia de uso de la L2				

Sobre el grado de claridad de los instrumentos: Los descriptores utilizados en cada criterio	Mucho 4	Bastante 3	Poco 2	Nada 1
están expresados de forma clara y precisa.				
cuentan con un vocabulario fácil de entender.				
explican convenientemente todos los aspectos que conforman cada criterio				
ayudan a tomar la decisión final sobre cada criterio				

Sobre la impresión general que el uso de los instrumentos produce en el evaluador. Los instrumentos utilizados	Mucho 4	Bastante 3	Poco 2	Nada 1
ayudan a conseguir una evaluación más completa de la producción escrita				
consiguen integrar la valoración de la lengua y los contenidos de la asignatura				
llevan a conclusiones que concuerdan con la impresión general de la tarea				

8.6. Metodología de actuación a partir de los datos obtenidos en la experimentación.

Una vez obtenidos los datos de la experimentación por parte de los profesores evaluadores, se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

8.6.1. Primera fase: Procesamiento de la información obtenida en la ubicación de las tareas en niveles de referencia

Con los datos obtenidos se elaboró una tabla en una hoja de cálculo en la que se reflejaron los resultados parciales y totales de referencia de cada uno de los profesores evaluadores en cada uno de los tres bloques de tareas establecidos

Resultados de ubicación del bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

Profesor 1	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5

Criterio 1	B1	B1	C1	B1	B2
Criterio 2	B1	B1	B2	B2	B2
Criterio 3	B1	B1	B2	B2	B2
Criterio 4	B1	B2	C1	B2	B2
Criterio 5	B1	B2	C1	B2	C1
Criterio 6	B1	B2	B2	B2	B1
Criterio 7	B1	B2	B2	C1	B2
Criterio 8	B1	B1	B1	B2	B1
Nivel Global	B1	B1	B2	B2	B2

Profesor 2	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Criterio 1	A2	B1	B2	B1	B1
Criterio 2	A2	B1	B2	B1	B1
Criterio 3	B1	B1	B2	B1	B1
Criterio 4	A2	B2	B2	B1	B1
Criterio 5	A2	B2	B2	B1	B1
Criterio 6	B1	B2	B1	B1	A2
Criterio 7	B1	B1	B2	B1	A2
Criterio 8	B1	B1	B2	B1	B1
Nivel Global	A2	B1	B2	B1	A2

Profesor 3	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Criterio 1	B1	A2	B2	B2	B2
Criterio 2	A2	A2	B2	B2	B2
Criterio 3	A2	A2	B1	B2	B2
Criterio 4	A2	A2	B2	B2	C1
Criterio 5	A2	B1	B2	C1	C1
Criterio 6	A2	A2	B2	B1	B1
Criterio 7	A2	B1	B2	B2	B2
Criterio 8	A2	A2	B2	B2	B2
Nivel Global	A2	A2	B2	B2	B2

Resultados de ubicación del bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

Profesor 1	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	A2	A2	B2
Criterio 2	A2	A2	B1
Criterio 3	B1	A2	B1
Criterio 4	B1	A2	B2
Criterio 5	A2	A1	C1
Criterio 6	A2	A2	B2
Criterio 7	A2	A2	B2
Criterio 8	B1	A1	B2
Nivel Global	A2	A2	B2

Profesor 2	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	B1	A2	B1
Criterio 2	B2	A2	B2
Criterio 3	B1	B1	B2
Criterio 4	B1	B1	B2
Criterio 5	A2	A2	B1

Criterio 6	B2	A2	B2
Criterio 7	B1	A2	B1
Criterio 8	A2	A2	B1
Nivel Global	B1	A2	B1

Profesor 3	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	B1	A2	B2
Criterio 2	A2	A2	B2
Criterio 3	A2	A2	B2
Criterio 4	B1	B2	B2
Criterio 5	B1	B1	C1
Criterio 6	B1	A2	B1
Criterio 7	A2	B1	B1
Criterio 8	B1	B1	B2
Nivel Global	A2	A2	B2

Resultados de ubicación del bloque 3 de tareas (tareas 9-12)

Profesor 1	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	A2	A2	A2	A2
Criterio 2	A2	B1	A2	A2
Criterio 3	A2	B1	A2	A2
Criterio 4	A1	B1	A2	A2
Criterio 5	A1	B1	A2	A2
Criterio 6	A2	B1	A2	A2
Criterio 7	A2	B1	A2	A2
Criterio 8	A2	B1	A2	A2
Nivel Global	A2	B1	A2	A2

Profesor 2	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	A2	B1	B1	A2
Criterio 2	A2	B2	B1	A2
Criterio 3	A2	B2	B1	B1
Criterio 4	A2	B1	B1	A2
Criterio 5	A2	B1	B1	A2
Criterio 6	A2	B2	B1	A2
Criterio 7	A2	A2	B1	A2
Criterio 8	A2	A2	B1	A2
Nivel Global	A2	B1	B1	A2

Profesor 3	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	A2	B1	A2	A2
Criterio 2	A2	B1	A2	A1
Criterio 3	A2	A2	A2	A2
Criterio 4	A1	A2	A1	A1
Criterio 5	A1	A2	A1	A2
Criterio 6	A2	B1	A2	A1
Criterio 7	A2	B1	A2	A2
Criterio 8	A2	B1	A2	A2
Nivel Global	A2	B1	A2	A2

A continuación, se elaboró una tabla comparativa con los resultados de los profesores en cada tarea y en cada criterio con el fin de analizar el número de coincidencias en las valoraciones entre los tres profesores. Las celdas coincidentes aparecen marcadas en azul.

Comparativa de decisiones en el bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

	Tarea 1			Tarea 2			Tarea 3			Tarea 4			Tarea 5		
	P1	P2	P3												
Criterio 1	B1	A2	B1	B1	B1	A2	C1	B2	B2	B1	B1	B2	B2	B1	B2
Criterio 2	B1	A2	A2	B1	B1	A2	B2	B2	B2	B2	B1	B2	B2	B1	B2
Criterio 3	B1	B1	A2	B1	B1	A2	B2	B2	B1	B2	B1	B2	B2	B1	B2
Criterio 4	B1	A2	A2	B2	B2	A2	C1	B2	B2	B2	B1	B2	B2	B1	C1
Criterio 5	B1	A2	A2	B2	B2	B1	C1	B2	B2	B2	B1	C1	C1	B1	C1
Criterio 6	B1	B1	A2	B2	B2	A2	B2	B1	B2	B2	B1	B1	B1	A2	B1
Criterio 7	B1	B1	A2	B2	B1	B1	B2	B2	B2	C1	B1	B2	B2	A2	B2
Criterio 8	B1	B1	A2	B1	B1	A2	B1	B2	B2	B2	B1	B2	B1	B1	B2
Global	B1	A2	A2	B1	B1	A2	B2	B2	B2	B2	B1	B2	B2	A2	B2

Comparativa de decisiones en el bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

	Tarea 6			Tarea 7			Tarea 8		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Criterio 1	A2	B1	B1	A2	A2	A2	B2	B1	B2
Criterio 2	A2	B2	A2	A2	A2	A2	B1	B2	B2
Criterio 3	B1	B1	A2	A2	B1	A2	B1	B2	B2
Criterio 4	B1	B1	B1	A2	B1	B2	B2	B2	B2
Criterio 5	A2	A2	B1	A1	A2	B1	C1	B1	C1
Criterio 6	A2	B2	B1	A2	A2	A2	B2	B2	B1
Criterio 7	A2	B1	A2	A2	A2	B1	B2	B1	B1
Criterio 8	B1	A2	B1	A1	A2	B1	B2	B1	B2
Global	A2	B1	A2	A2	A2	A2	B2	B1	B2

Comparativa de decisiones en el bloque 3 de tareas (tareas 9-12)

	Tarea 9			Tarea 10			Tarea 11			Tarea 12		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Criterio 1	A2	A2	A2	A2	B1	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A2
Criterio 2	A2	A2	A2	B1	B2	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A1
Criterio 3	A2	A2	A2	B1	B2	A2	A2	B1	A2	A2	B1	A2
Criterio 4	A1	A2	A1	B1	B1	A2	A2	B1	A1	A2	A2	A1
Criterio 5	A1	A2	A1	B1	B1	A2	A2	B1	A1	A2	A2	A2
Criterio 6	A2	A2	A2	B1	B2	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A1
Criterio 7	A2	A2	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A2
Criterio 8	A2	A2	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A2
Global	A2	A2	A2	B1	B1	B1	A2	B1	A2	A2	A2	A2

Para valorar el grado de coincidencia de las decisiones y poder realizar una contabilización de los mismos, se adoptaron los siguientes criterios:

- a. Se consideraron como *acuerdos totales* los casos en los que los tres profesores habían coincidido en su valoración
- b. Se consideraron como *acuerdos parciales* los casos en los que dos de los tres profesores habían coincidido en su valoración.
- c. Se consideraron como *acuerdos nulos* los casos en los que ninguno de los tres profesores había coincidido en su valoración.

Los resultados numéricos de la contabilización de acuerdos fueron los que se recogen en las tablas a continuación:

Contabilización de acuerdos de decisiones tomadas en el bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Total
Nº acuerdos totales	0	0	3	0	0	3
Nº acuerdos parciales	9	9	6	7	8	39
Nº acuerdos nulos	0	0	0	2	1	3
% acuerdos totales	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	6,7
% acuerdos parciales	100,0	100,0	66,7	77,8	88,9	86,7
% acuerdos nulos	0,0	0,0	0,0	22,2	11,1	6,7
Número total de decisiones de evaluación						135

Contabilización de acuerdos de decisiones tomadas en el bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8	Total
Nº acuerdos totales	1	4	2	7
Nº acuerdos parciales	7	2	7	16
Nº acuerdos nulos	1	3	0	4
% acuerdos totales	11,1	44,4	22,2	25,9
% acuerdos parciales	77,8	22,2	77,8	59,3
% acuerdos nulos	11,1	33,3	0,0	14,8
Número total de decisiones de evaluación				81

Contabilización de acuerdos de decisiones tomadas en el bloque 3 de tareas (tareas 9-12)

	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12	Total
Nº acuerdos totales	7	1	0	5	13
Nº acuerdos parciales	2	7	7	4	20
Nº acuerdos nulos	0	1	2	0	3
% acuerdos totales	77,8	11,1	0,0	55,6	36,1
% acuerdos parciales	22,2	77,8	77,8	44,4	55,6
% acuerdos nulos	0,0	11,1	22,2	0,0	8,3
Número total de decisiones de evaluación					108

8.6.2. Segunda fase: Procesamiento de la información obtenida en la calificación de las tareas.

En esta segunda fase, el procesamiento siguió una pauta similar. En primer lugar, se elaboró una tabla en una hoja de cálculo en la que se reflejaron las calificaciones parciales y totales de cada uno de los profesores evaluadores en cada uno de los tres bloques de tareas establecidos. Hay que resaltar que, en cada tarea, las calificaciones corresponden a la tabla de calificación elegida para la misma y que se recoge en la fila denominada *nivel elegido*, situada en la parte superior de la tabla.

Resultados de calificación del bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

Nivel Elegido	B1	B1	B2	B2	B2
Profesor 1	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Criterio 1	B	A	A	C	B
Criterio 2	C	A	B	B	B
Criterio 3	C	B	B	C	B
Criterio 4	D	B	A	B	B
Criterio 5	B	B	A	B	A
Criterio 6	B	B	B	B	C
Criterio 7	C	B	B	A	B
Criterio 8	B	C	C	B	D
Global	B	A	A	B	B

Nivel Elegido	A2	B1	B2	B1	A2
Profesor 2	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Criterio 1	C	C	B	B	B
Criterio 2	C	B	B	B	B
Criterio 3	B	C	B	B	B
Criterio 4	B	B	B	C	B
Criterio 5	B	B	B	B	B
Criterio 6	B	B	C	B	B
Criterio 7	B	B	B	B	C
Criterio 8	B	C	B	B	B
Global	B	B	B	B	B

Nivel Elegido	A2	A2	B2	B2	B2
Profesor 3	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Criterio 1	A	C	B	C	B
Criterio 2	C	C	B	B	A
Criterio 3	B	C	D	B	B
Criterio 4	A	C	B	B	A
Criterio 5	B	A	B	A	A
Criterio 6	A	B	A	D	D
Criterio 7	B	A	B	B	B
Criterio 8	C	C	B	B	B
Global	A	B	B	B	A

Resultados de calificación del bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

Nivel Elegido	A2	A2	B2
Profesor 1	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	B	C	C
Criterio 2	C	C	C
Criterio 3	A	C	C
Criterio 4	A	C	B
Criterio 5	B	D	A
Criterio 6	B	C	B
Criterio 7	B	C	B
Criterio 8	A	C	B
Global	A	C	B

Nivel Elegido	B1	A2	B1
Profesor 2	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	B	C	C
Criterio 2	A	C	B
Criterio 3	B	B	B
Criterio 4	C	B	B
Criterio 5	D	B	C
Criterio 6	B	C	B
Criterio 7	B	C	C
Criterio 8	D	C	B
Global	B	B	B

Nivel Elegido	A2	A2	B2
Profesor 3	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8
Criterio 1	B	C	C
Criterio 2	C	D	C
Criterio 3	C	C	B
Criterio 4	B	A	C
Criterio 5	B	B	A
Criterio 6	B	D	C
Criterio 7	C	B	C
Criterio 8	B	B	B
Global	B	B	B

Resultados de calificación del bloque 3 de tareas (tareas 9-12)

Nivel Elegido	A2	B1	A2	A2
Profesor 1	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	C	B	C	D
Criterio 2	D	B	C	C
Criterio 3	D	C	C	C
Criterio 4	D	C	C	C
Criterio 5	D	B	C	C
Criterio 6	D	B	C	C
Criterio 7	C	C	C	D
Criterio 8	C	C	B	D
Global	C	B	B	C

Nivel Elegido	A2	B1	B1	A2
Profesor 2	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	C	B	C	C
Criterio 2	C	B	B	C
Criterio 3	B	B	C	B
Criterio 4	C	B	C	C
Criterio 5	C	B	C	C
Criterio 6	B	B	B	B
Criterio 7	C	D	B	C
Criterio 8	C	D	B	C
Global	B	B	B	B

Nivel Elegido	A2	B1	A2	A2
Profesor 3	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12
Criterio 1	C	B	C	C
Criterio 2	C	B	B	D
Criterio 3	D	B	C	B
Criterio 4	D	C	C	D
Criterio 5	D	C	C	C
Criterio 6	D	C	D	D
Criterio 7	C	C	C	C
Criterio 8	D	C	C	C
Global	C	B	C	C

A continuación, y al igual que en el apartado anterior, se elaboró una tabla comparativa con los resultados de las calificaciones otorgadas por los profesores en cada tarea y en cada criterio con el fin de analizar el número de coincidencias en las valoraciones entre los tres profesores. En esta ocasión, sin embargo, la comparación de resultados sólo tendría sentido si los profesores hubieran utilizado la misma tabla de calificación. Por ello, se compararon únicamente los casos en los que al menos dos profesores habían coincidido en utilizar la misma tabla de calificación y se descartaron, por tanto, las calificaciones del profesor que hubiera discrepado en la elección de la tabla de calificación.

Para valorar el grado de coincidencia de las calificaciones otorgadas y poder realizar una contabilización de los mismos, se adoptaron en esta ocasión los siguientes criterios:

- Se consideraron como *coincidencias exactas* los casos en los que los tres profesores habían calificado los criterios de cada tarea con el mismo grado. En las tablas comparativas, las celdas coincidentes aparecen coloreadas en azul.
- Se consideraron como *coincidencias parciales* los casos en los que dos de los tres profesores habían calificado los criterios de cada tarea con el mismo grado o, al menos, los habían calificado como *positivos* (es decir, asignando los grados “A” ó “B”) o *negativos* (es decir, calificando el criterio con los grados C ó D). En las tablas comparativas, las celdas que marcan las coincidencias parciales aparecen coloreadas en color marrón.

c. Se consideraron como *discordancias* los casos en los que ninguno de los tres profesores había coincidido en su calificación.

Comparativa de calificaciones otorgadas por los profesores en el bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

	Tarea 1		Tarea 2		Tarea 3			Tarea 4		Tarea 5	
	P2	P3	P1	P2	P1	P2	P3	P1	P3	P1	P3
Criterio 1	C	A	A	C	A	B	B	C	C	B	B
Criterio 2	C	C	A	B	B	B	B	B	B	B	A
Criterio 3	B	B	B	C	B	B	D	C	B	B	B
Criterio 4	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	A
Criterio 5	B	B	B	B	A	B	B	B	A	A	A
Criterio 6	B	A	B	B	B	C	A	B	D	C	D
Criterio 7	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B
Criterio 8	B	C	C	C	C	B	B	B	B	D	B
Global	B	A	A	B	A	B	B	B	B	B	A
Nivel Elegido	A2	A2	B1	B1	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2

Comparativa de calificaciones otorgadas por los profesores en el bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

	Tarea 6		Tarea 7			Tarea 8	
	P1	P3	P1	P2	P3	P1	P3
Criterio 1	B	B	C	C	C	C	C
Criterio 2	C	C	C	C	D	C	C
Criterio 3	A	C	C	B	C	C	B
Criterio 4	A	B	C	B	A	B	C
Criterio 5	B	B	D	B	B	A	A
Criterio 6	B	B	C	C	D	B	C
Criterio 7	B	C	C	C	B	B	C
Criterio 8	A	B	C	C	B	B	B
Global	A	B	C	B	B	B	B
Nivel Elegido	A2	A2	A2	A2	A2	B2	B2

Comparativa de calificaciones otorgadas por los profesores en el bloque 3 de tareas (tareas 9-12)

	Tarea 9			Tarea 10			Tarea 11		Tarea 12		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P3	P1	P2	P3
Criterio 1	C	C	C	B	B	B	C	C	D	C	C
Criterio 2	D	C	C	B	B	B	C	B	C	C	D
Criterio 3	D	B	D	C	B	B	C	C	C	B	B
Criterio 4	D	C	D	C	B	C	C	C	C	C	D
Criterio 5	D	C	D	B	B	C	C	C	C	C	C
Criterio 6	D	B	D	B	B	C	C	D	C	B	D
Criterio 7	C	C	C	C	D	C	C	C	D	C	C
Criterio 8	C	C	D	C	D	C	B	C	D	C	C
Global	C	B	C	B	B	B	B	C	C	B	C
Nivel Elegido	A2	A2	A2	B1	B1	B1	A2	A2	A2	A2	A2

Los resultados numéricos de la contabilización de acuerdos fueron se recogen en las tablas a continuación:

Contabilización de acuerdos de calificaciones tomadas en el bloque 1 de tareas (tareas 1-5)

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Total
Nº Valoraciones	18	18	27	18	18	99
Coincidencia exacta	8	10	6	10	8	42
Coincidencia parcial (2/3) ó (AB) (CD)	6	4	16	4	8	38
Discordancia	4	4	5	4	2	19
Porcentaje de coincidencia exacta	44,4	55,6	22,2	55,6	44,4	42,4
Porcentaje de coincidencia parcial	33,3	22,2	59,3	22,2	44,4	38,4
Porcentaje de discrepancia	22,2	22,2	18,5	22,2	11,1	19,2

Contabilización de acuerdos de calificaciones tomadas en el bloque 2 de tareas (tareas 6-8)

	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8	Total
Nº Valoraciones	18	27	18	63
Coincidencia exacta	8	3	10	21
Coincidencia parcial (2/3) ó (AB) (CD)	6	16	0	22
Discordancia	4	8	8	20
Porcentaje de coincidencia exacta	44,4	11,1	55,6	33,3
Porcentaje de coincidencia parcial	33,3	59,3	0,0	34,9
Porcentaje de discrepancia	22,2	29,6	44,4	31,7

Contabilización de acuerdos de calificaciones tomadas en el bloque 1 de tareas (tareas 9-12)

	Tarea 9	Tarea 10	Tarea 11	Tarea 12	Total
Nº Valoraciones	27	27	18	27	99
Coincidencia exacta	6	9	10	2	27
Coincidencia parcial (2/3) ó (AB) (CD)	18	14	2	18	52
Discordancia	3	4	6	5	18
Porcentaje de coincidencia exacta	22,2	33,3	55,6	7,4	27,3
Porcentaje de coincidencia parcial	66,7	51,9	11,1	66,7	52,5
Porcentaje de discrepancia	11,1	14,8	33,3	18,5	18,2

8.6.3. Tercera fase: Procesamiento de la información obtenida en el cuestionario de evaluación del proceso de experimentación.

Una vez realizada la parte de la experimentación relacionada con la toma de decisiones de evaluación de las doce tareas que la componen, se facilitó a cada profesor un cuestionario en el que se pretendía obtener su opinión sobre la eficiencia, claridad y utilidad de los instrumentos de evaluación que se han diseñado. El cuestionario que se les facilitó fue el siguiente:

Cuestionario de valoración de los instrumentos de evaluación por parte del profesor.

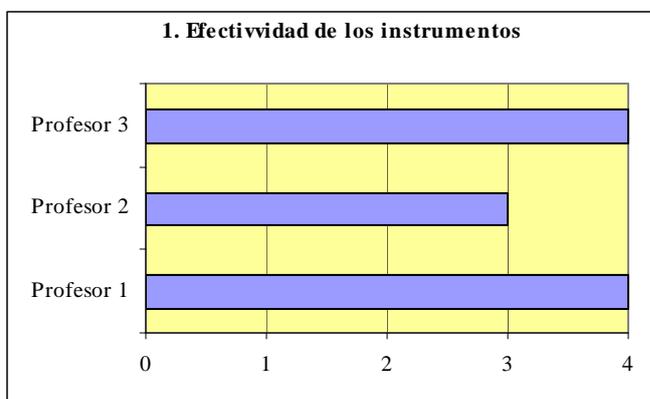
Sobre el grado de eficiencia de los instrumentos: Los instrumentos utilizados...	Mucho 4	Bastante 3	Poco 2	Nada 1
1. permiten una evaluación efectiva de la tarea				
2. permiten una evaluación económica (rápida y útil) de la tarea				
3. permiten una evaluación adecuada del conocimiento sobre la materia				
4. permiten una evaluación adecuada de las competencia de uso de la L2				

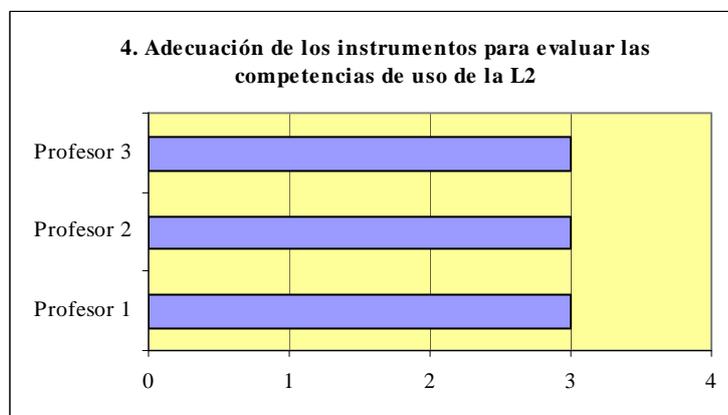
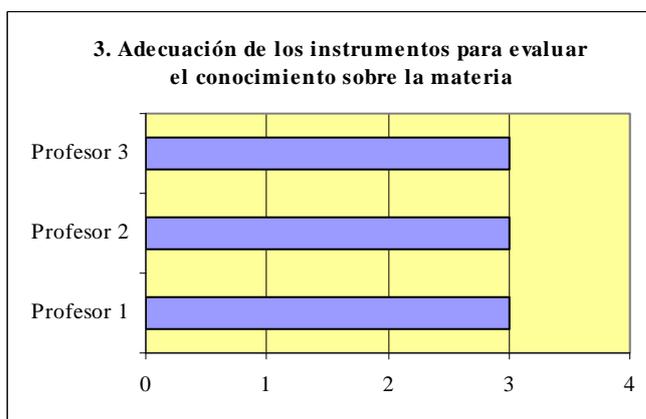
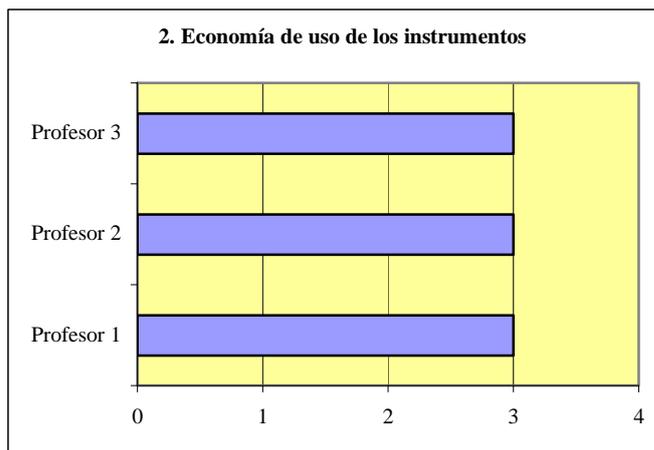
Sobre el grado de claridad de los instrumentos: Los descriptores utilizados en cada criterio	Mucho 4	Bastante 3	Poco 2	Nada 1
5. están expresados de forma clara y precisa.				
6. cuentan con un vocabulario fácil de entender.				
7. explican convenientemente todos los aspectos que conforman cada criterio				
8. ayudan a tomar la decisión final sobre cada criterio				

Sobre la impresión general que el uso de los instrumentos produce en el evaluador: Los instrumentos utilizados	Mucho 4	Bastante 3	Poco 2	Nada 1
9. ayudan a conseguir una evaluación más completa de la producción escrita				
10. consiguen integrar la valoración de lengua y los contenidos de la asignatura				
11. llevan a conclusiones que concuerdan con la impresión general de la tarea				

El primer bloque de preguntas se diseñó con el objetivo de obtener resultados sobre el grado de eficiencia de los instrumentos, entendida ésta como el resultado de aplicar los factores de eficacia, economía y adecuación sobre el uso de dichos instrumentos. El grado de adecuación se dividió en dos aspectos, según los instrumentos fueran adecuados para medir el nivel de conocimientos del alumno sobre la materia de estudio, o para medir su nivel de competencia en la L2. Con todos los datos correspondientes a este primer bloque, se calculó un promedio entre estos cuatro datos que mostrara el grado de eficiencia de los instrumentos en opinión de cada uno de los evaluadores. Una vez obtenidos estos promedios de eficiencia, se calculó un promedio general de ellos, que nos serviría para establecer nuestra evaluación de los instrumentos con respecto a este bloque.

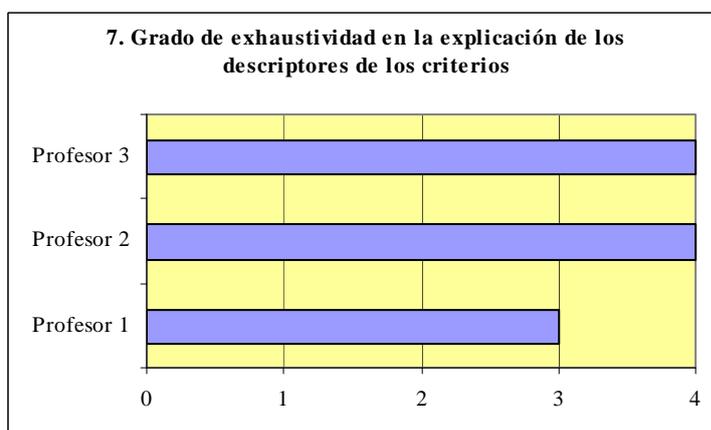
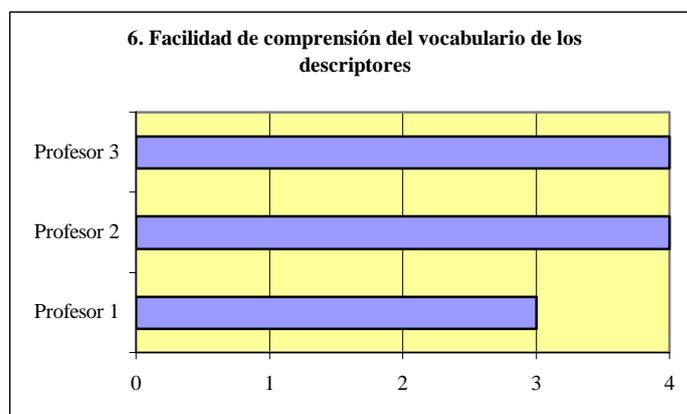
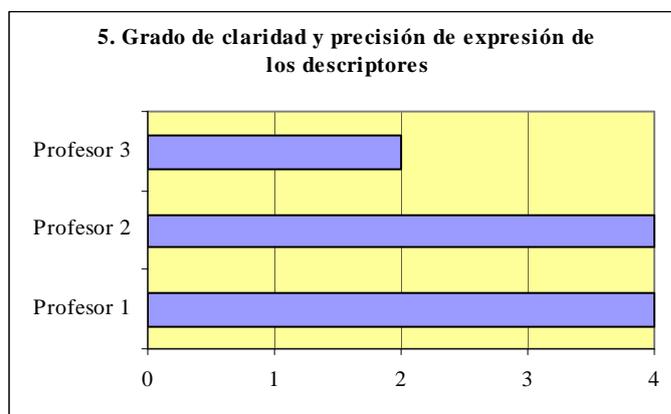
Los resultados obtenidos en el primer bloque de preguntas del cuestionario fueron los siguientes

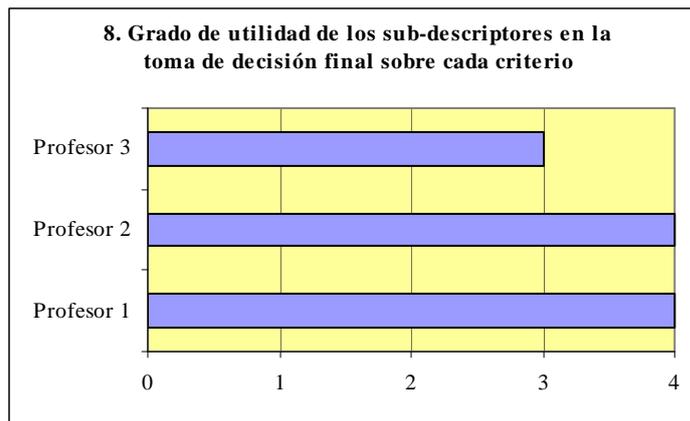




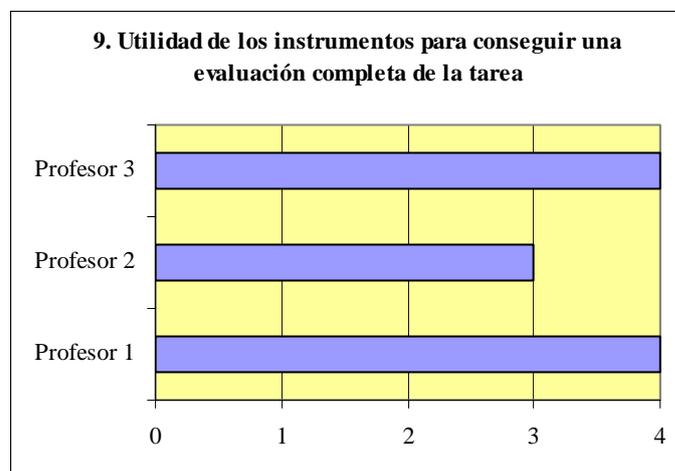
El segundo bloque de preguntas del cuestionario se diseñó para medir el grado de claridad de los descriptores que conforman nuestros instrumentos. Por una parte, se pretendía averiguar si, a juicio de los evaluadores, las descripciones de los criterios eran claras y precisas; y si, además, se había utilizado un vocabulario que fuera fácil de entender, incluso para los profesores que no fueran especialistas en lengua. Por otro lado, había que valorar si los criterios conseguían explicar de forma exhaustiva todos los aspectos necesarios para poder tomar las decisiones sobre un criterio determinado y, por ello, hasta qué punto los descriptores utilizados ayudaban a

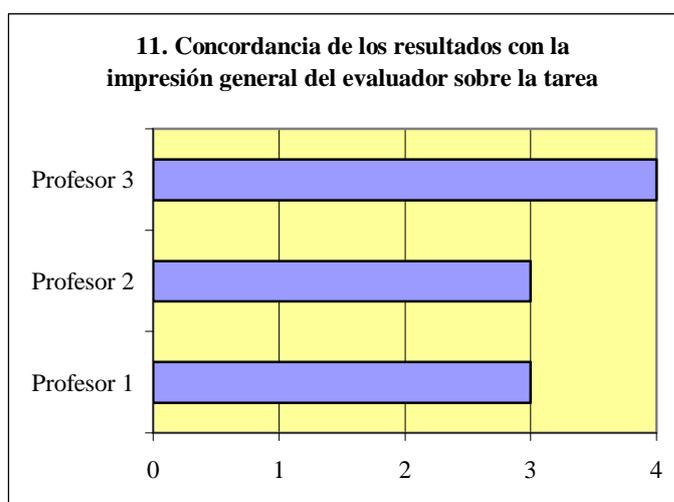
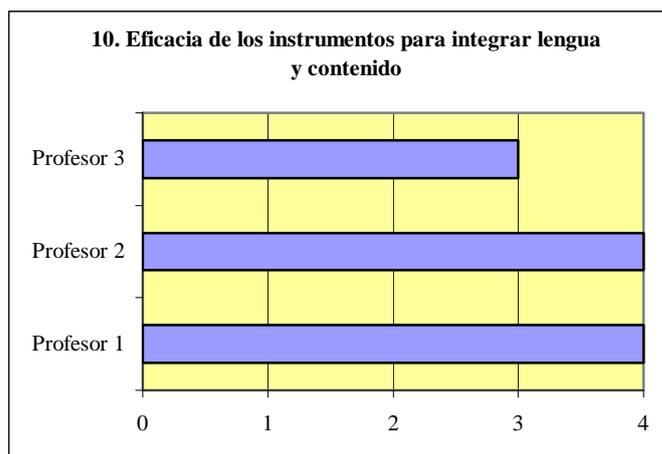
tomar la decisión final sobre cada criterio. Los resultados obtenidos en este segundo bloque de preguntas fueron los siguientes:





Finalmente, el tercer bloque de preguntas del cuestionario se diseñó con el objetivo de valorar el grado de impresión general que los instrumentos habían producido en los evaluadores. Nos interesaba saber hasta qué punto les habían ayudado a conseguir una evaluación más completa de la producción escrita del alumno y hasta qué punto, en su opinión, lograban integrar satisfactoriamente la lengua y los contenidos en dicha evaluación. La última pregunta de este bloque tenía como objetivo conocer la opinión de los evaluadores sobre hasta qué medida coincidía el resultado de esta evaluación, obtenido tras aplicar una serie de criterios externos establecidos *a priori*, con la impresión general que la lectura y análisis de las tareas les había producido. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:



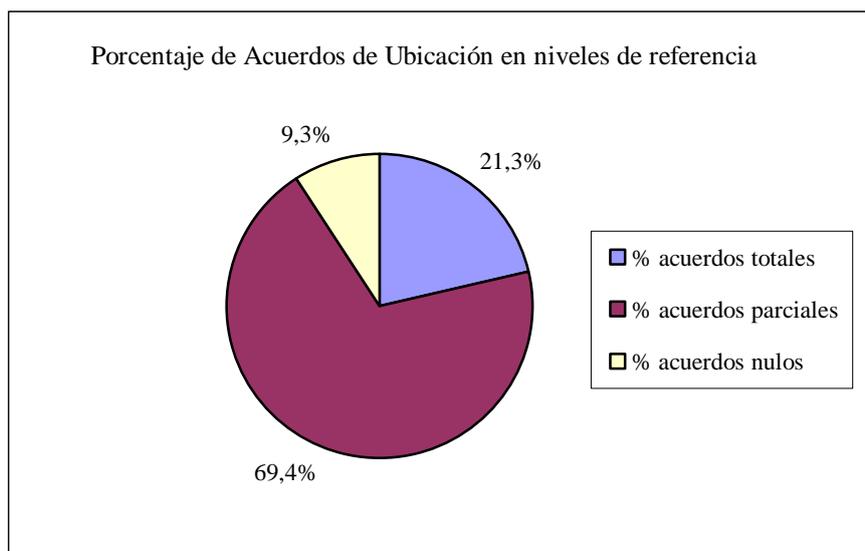


8.7. Análisis de resultados y conclusiones de la experimentación.

8.7.1. Ubicación de las tareas a partir de las tablas de referencia.

A partir de los resultados que se recogen en el apartado 8.6.1., los resultados globales que se obtienen se recogen en el gráfico y la siguiente tabla que aparecen a continuación:

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Total
Nº acuerdos totales	3	7	13	23
Nº acuerdos parciales	39	16	20	75
Nº acuerdos nulos	3	4	3	10
% acuerdos totales	6,7	25,9	36,1	21,3
% acuerdos parciales	86,7	59,3	55,6	69,4
% acuerdos nulos	6,7	14,8	8,3	9,3
Número total de decisiones de evaluación				324
Porcentaje medio de Acuerdo global				67,6



En esta fase del proceso, cada profesor tomó un total 108 decisiones de ubicación, incluidas las decisiones globales que establecen definitivamente el nivel de referencia de las tareas. En total, pues, se tomaron 324 decisiones, con un porcentaje medio de acuerdo del casi el 68 %. Esto supone que los instrumentos consiguieron que tres evaluadores –con bagajes académicos y culturales diferentes y sin haber compartido impresiones sobre ellas- coincidieran en ubicar en siete de cada diez criterios evaluados dentro del mismo nivel de referencia. Pensamos que este dato puede indicar un notable nivel de fiabilidad de los instrumentos y avalar la segunda de nuestras hipótesis de experimentación porque, si bien es cierto que un 32% de discrepancia media es un dato también relevante, es razonable suponer que, con un equipo de evaluadores que compartan una formación y que tengan la posibilidad de compartir juicios de evaluación, puedan experimentarse unos resultados mucho más favorables.

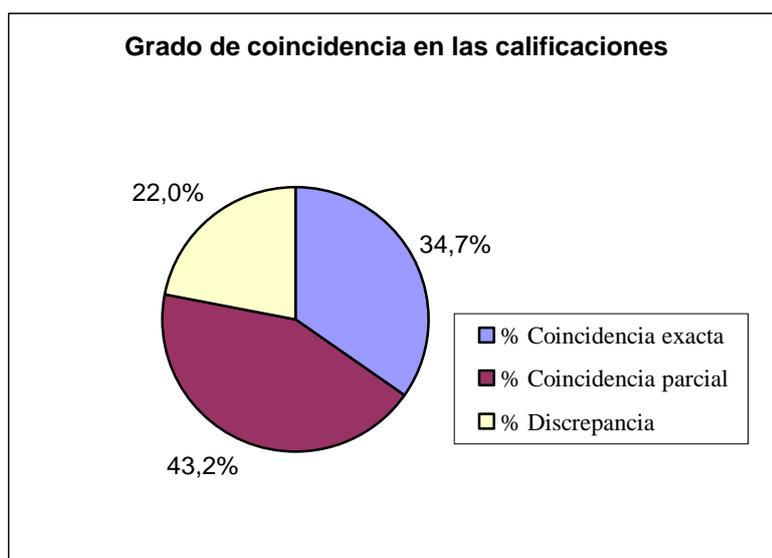
Otro dato muy relevante que aportan los resultados obtenidos es el alto grado de acuerdos totales o parciales que se produjeron. Sería utópico pensar que con un número tan elevado de decisiones, el grado de acuerdo total fuera excesivamente significativo. El 21,3% de acuerdo total no es ciertamente un mal resultado, ni tampoco lo es el considerar que las discrepancias totales entre los tres profesores sólo se dieron en una de cada diez decisiones. Sin embargo, lo que resulta muy significativo es el alto número de situaciones en que se produjo un acuerdo de, al menos dos profesores a la hora de ubicar un nivel de referencia. En casi el 70% de las decisiones, al menos dos profesores coincidieron –y no siempre fueron los profesores de lengua-. Si a esto le añadimos el 21% de situaciones de acuerdo total, nos encontramos con que en nueve de cada diez decisiones, es posible establecer una tendencia de evaluación muy acusada alrededor de un nivel, con lo que la discusión que, lógicamente se podría producir en el caso de una evaluación colegiada, no quedaría tan abierta y lejana a un acuerdo, al poder plantearse éste sobre dos –y no tres- criterios discordantes. Pensamos que este dato, además de confirmar la

fiabilidad del instrumento, también demuestra su grado de efectividad, porque al propiciar un acercamiento inicial de las posiciones, facilita la consecución de acuerdos en los casos en los que se realicen evaluaciones contrastadas entre equipos de más de dos miembros.

8.7.2. Evaluación de las tareas a partir de las tablas de calificación.

A partir de los resultados que se recogen en el apartado 8.6.2., los resultados globales que se obtienen se recogen en el gráfico y la tabla que aparecen a continuación

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Total
Nº Valoraciones	99	63	99	261
Coincidencia exacta	42	21	27	90
C. parcial (2/3) ó (AB) (CD)	38	22	52	112
Discordancia	19	20	18	57
% Coincidencia exacta	42,4	33,3	27,3	34,5
% Coincidencia parcial	38,4	34,9	52,5	42,9
% Discrepancia	19,2	31,7	18,2	21,8

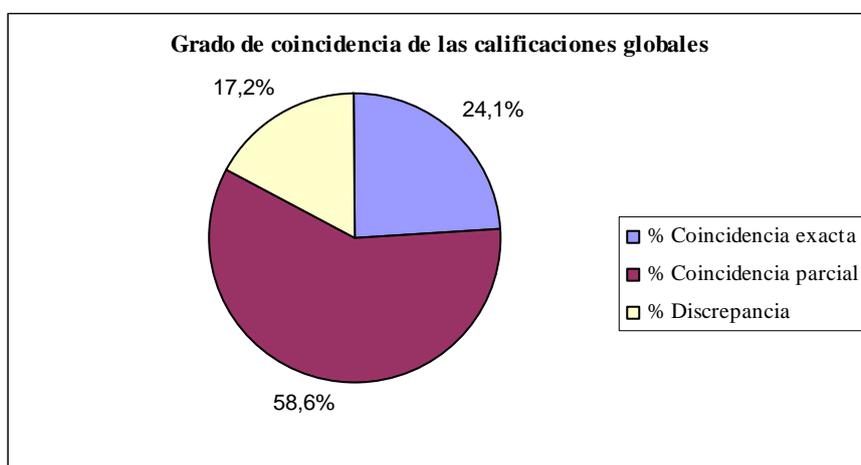


El primer dato interesante que merece la pena resaltar es el que del total de 324 decisiones tomadas sobre calificación, ya sean totales o parciales, hemos podido introducir en nuestro análisis 261, es decir, el 81 % de las mismas, teniendo que descartar sólo 7 de las 36 evaluaciones de tareas efectuadas. Este dato, en realidad, avala la fiabilidad del instrumento de las tablas de referencia, puesto que es consecuencia del acuerdo alcanzado a la hora de elegir qué tabla de calificación se debía utilizar. En cualquier caso, resulta positivo para esta segunda fase de la experimentación, porque amplía el enfoque del estudio y redonda en su fiabilidad, permitiendo establecer comparaciones de calificación en las doce tareas que componían el estudio.

En relación con el grado de coincidencia de las decisiones sobre evaluación, observamos que el porcentaje de discordancia es bastante más alto que en la fase de ubicación de tareas en el nivel de referencia. Como dato positivo, sin embargo, podemos observar que, también en comparación con la primera fase, el porcentaje de coincidencia exacta llega al 34%. En cualquier caso, el dato más positivo lo ofrece el 43% de coincidencia parcial, que unido al de coincidencia exacta, eleva a casi un 78% las situaciones en las que dos o tres evaluadores coinciden en asignar la misma calificación, o al menos, en que la calificación en ese criterio sea positiva (“A” o “B”) o negativa (“C” o “D”). Por tanto, en casi 8 de cada diez decisiones de calificación, existe un grado de concordancia suficiente para “aprobar” o “suspender” al alumno en el dominio de un determinado criterio de evaluación.

Si nos circunscribimos específicamente a las evaluaciones globales, los datos mejoran sensiblemente, como se reflejan en la tabla y el gráfico que se muestra a continuación.

	Bloque 1	Bloque2	Bloque 3	Total
Nº de calificaciones globales estudiadas	11	7	11	29
Coincidencia exacta	2	2	3	7
C. parcial (2/3) ó (AB) (CD)	9	4	4	17
Discordancia	0	1	4	5
% Coincidencia exacta	18,2	28,6	27,3	24,1
% Coincidencia parcial	81,8	57,1	36,4	58,6
% Discrepancia	0,0	14,3	36,4	17,2



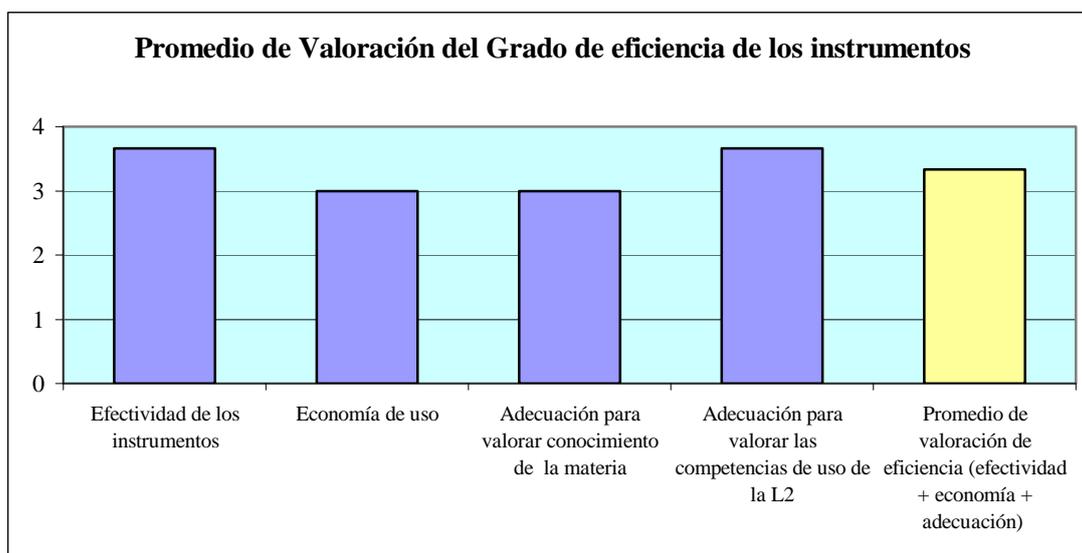
Como se puede observar, el porcentaje de discordancia baja hasta el 17 % cuando se trata de realizar la calificación global, y aunque es cierto que también disminuye el porcentaje de coincidencia exacta hasta un 24%, lo hace a favor del de coincidencia parcial, que asciende hasta el 58,6%. La suma de ambos valores nos da un porcentaje del 82,7% de situaciones en las que dos o los tres evaluadores alcanzan un nivel de coincidencia a la hora de calificar globalmente una tarea como positiva (A,B) o negativa (B,C)

De acuerdo con todos estos datos, se puede llegar a la conclusión de que los instrumentos de calificación han demostrado un nivel de efectividad y fiabilidad muy significativo, especialmente a la hora de llevar a cabo la valoración general, positiva o negativa, sobre cada criterio. En una situación real de evaluación contrastada entre varios miembros de un equipo, esta coincidencia permite llegar a acuerdos de consenso sencillos a la hora de otorgar calificaciones intermedias (A-; B+) que reflejen las apreciaciones de todos los evaluadores.

8.7.3. Evaluación de los cuestionarios de valoración de los instrumentos de evaluación.

La valoración sobre los instrumentos de evaluación realizada por cada uno de los profesores participantes en el proceso de experimentación se recoge en el apartado 8.6.3 de esta memoria. Para llevar a cabo el análisis de los mismos, presentaremos y comentaremos los promedios de valoración de cada uno de los tres bloques que componen el cuestionario. Finalmente, presentaremos y comentaremos el promedio de valoración global, que nos permitirá conocer si, teniendo en cuenta todos los factores, los profesores evaluadores otorgan una valoración positiva a la utilización de los instrumentos que presentamos.

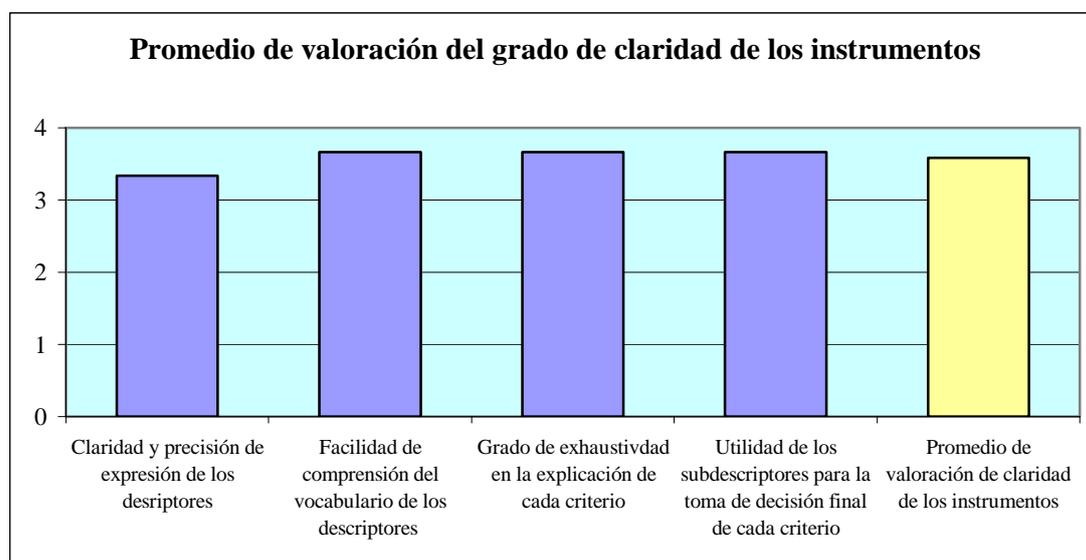
El primer bloque de preguntas del cuestionario de valoración se refería al grado de eficiencia de los instrumentos, entendido éste como una combinación de los factores de efectividad, economía y adecuación de los mismos. Los resultados de los promedios obtenidos se reflejan en la siguiente tabla:



La lectura del gráfico nos muestra que todos los parámetros de la valoración se encuentran por encima de 3, lo cual indica una valoración general positiva, que aparece en la columna amarilla y que se cuantifica en un 3,3 sobre un máximo de 4, o, en valor porcentual, en un 83,3% de eficiencia. Se aprecia también que los profesores valoran, sobre todo, su efectividad y

su adecuación para valorar las competencias de uso de la L2 (3,7 puntos). Por otra parte, los profesores valoran con un 3 la adecuación de los instrumentos para valorar conocimiento de la materia y su economía. No se puede considerar una valoración negativa, aunque la menor puntuación pueda explicarse en el primer caso porque ninguno de los tres evaluadores es especialista en las asignaturas sobre las que versa la tarea y, además, resulta difícil valorar el nivel de conocimientos sobre la materia sin conocer hasta qué punto el profesor de la asignatura ha profundizado en ella. Con respecto a la economía, habría que decir que se trata de instrumentos que intentan realizar una evaluación más completa y equilibrada y que, por ello, exigen un cierto grado de complicación en los procedimientos para establecer la calificación. En este sentido, las condiciones de economía seguramente mejorarán a medida que aumente la práctica de uso de los instrumentos y se creen hábitos de actuación, o que se habiliten procesos mecánicos que faciliten las tomas de decisiones de calificación mediante aplicaciones que liberen al evaluador de efectuar cálculos numéricos o estadísticos (sumas, promedios, etc.)

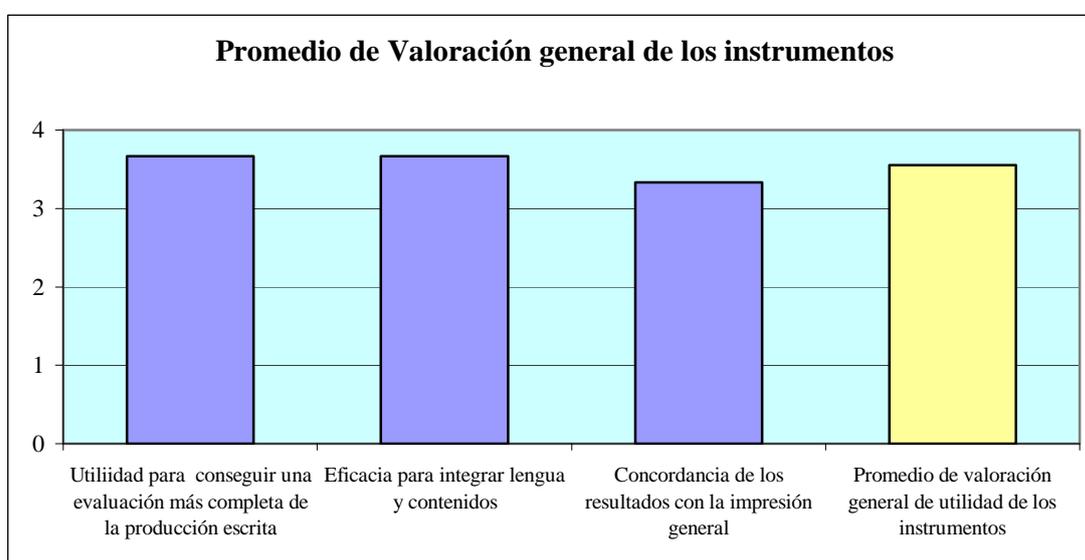
El segundo bloque de preguntas trataba de medir el grado de claridad de los instrumentos y, para ello, se pedía a los evaluadores su opinión sobre si los descriptores utilizados eran lo suficientemente claros, precisos y explícitos como para ayudarles de forma efectiva en el proceso de toma de decisiones. Los resultados de los promedios obtenidos fueron los siguientes:



El promedio de valoración general de este criterio supera ampliamente los 3 puntos, situándose en un 3,58, lo que trasladado a un valor porcentual, eleva la valoración sobre la claridad de los instrumentos a un 89,6%. Éste es, sin duda, un dato que nos sirve para avalar la primera de nuestras hipótesis de experimentación. En unos niveles muy altos (3,7 puntos) se sitúan los promedios sobre la facilidad de comprensión y capacidad explicativa de los descriptores. También resulta interesante resaltar que la valoración de claridad de los

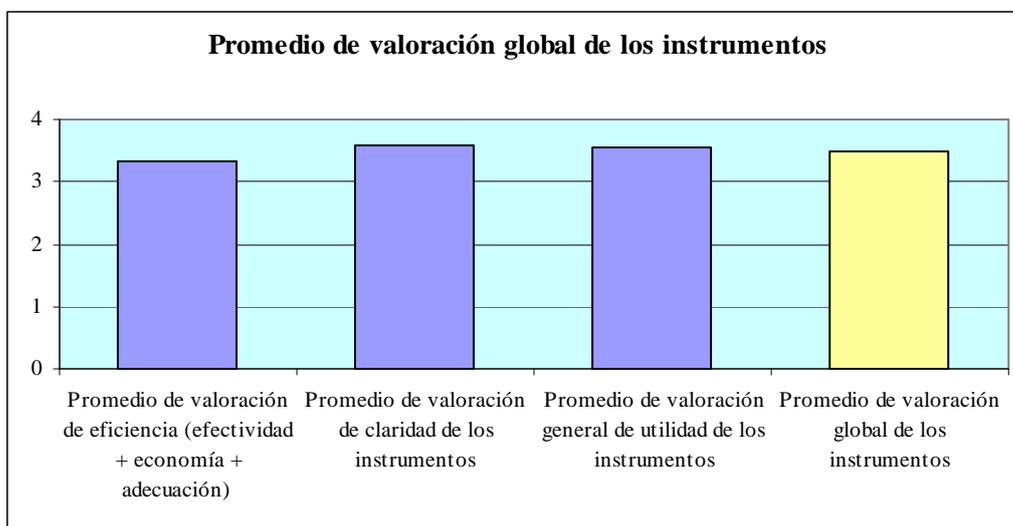
subdescriptores (3,7 puntos), en tanto en cuanto son útiles para ayudar a concretar las decisiones de evaluación, supera al promedio de valoración de claridad de los propios descriptores generales (3,3 puntos). Esto supone constatar que los subdescriptores ayudan a que las tablas sean más claras y justificar de esta forma su inclusión en ellas.

El tercer bloque de preguntas tenía como objetivo propiciar una valoración general de los instrumentos. Se articuló en tres preguntas enfocadas a conocer, globalmente, si los instrumentos eran útiles y eficaces para el cometido para el que fueron diseñados y, finalmente, si eran “justos” en la evaluación, entendiendo por “justicia” el hecho de que el evaluador sintiera que la calificación o ubicación de nivel de la tarea otorgada coincidía con la que le concedería a partir de su impresión general subjetiva. Los promedios obtenidos en este bloque fueron los siguientes:



Una vez más, observamos que todos los aspectos superan los 3 puntos y que el promedio general alcanza una puntuación de 3,56 puntos y a un nivel porcentual del 88,9%. Los 3,7 puntos de promedio de los dos primeros criterios de la escala vienen a confirmar que, a juicio de los evaluadores, los instrumentos son útiles para conseguir una evaluación más completa de la producción escrita y, además, para integrar la evaluación de la lengua y los contenidos de forma efectiva. También merece la pena comentar el promedio de 3,3 puntos en la valoración de concordancia de los resultados con la impresión general de los evaluadores. Sin duda, se trata de una valoración subjetiva y que, por ello, no es extrapolable a todos los evaluadores que utilicen los instrumentos, pero al menos, el dato sirve para confirmar que, al menos en este caso, la aplicación de los criterios y las decisiones obtenidas producen, hasta cierto punto, una sensación de justicia entre las personas encargadas de tomarlas.

Finalmente, nos propusimos establecer un promedio global de satisfacción sobre el uso de los instrumentos, estableciendo con ello una suerte de “nota final global” y lo obtuvimos a partir de los tres promedios generales obtenidos del análisis de este cuestionario. El resultado final fue el siguiente:



La nota global otorgada a nuestros instrumentos de evaluación fue de 3,49 sobre 4, lo que traducido al sistema de calificación tradicional, supone un 8,72. Teniendo en cuenta todos los datos analizados estimamos que las tres hipótesis que generaron esta experimentación han sido avaladas por los resultados y que, por lo tanto, las tablas de referencia y las de calificación han demostrado ser lo suficientemente eficientes, fiables, claras y explicativas como para poder ser utilizadas en una evaluación integrada de lengua y contenidos dentro de una enseñanza de entorno CLIL.

9. Conclusiones finales.

El objetivo principal de esta investigación era el de profundizar en el enfoque de enseñanza de L2 desde una perspectiva de integración de lengua y contenidos. Para conseguir este grado de profundización era necesario estudiar un aspecto concreto de dicho enfoque y, por ello elegí el tema de la evaluación, uno de los que más me ha interesado en mi carrera como docente y sobre el que siempre he intentado mejorar en mi labor dentro del aula de EL2. Dentro del campo de la evaluación, elegí la de la producción escrita porque es la competencia que mejor puede llegar a reflejar de una forma objetiva lo que un alumno “sabe hacer” con una L2 y porque, además, es la que permite un análisis más profundo de las capacidades del alumno en una L2. Por esta última razón, esta investigación me pareció un buen punto de partida para hacer un acercamiento de estudio al Marco Común Europeo de Referencia con un propósito docente

concreto y, a partir de ahí, extender este mismo enfoque integrador de la evaluación a otras competencias comunicativas del alumno.

Como objetivo específico, esta investigación se propuso la elaboración de una serie de herramientas de evaluación que fueran aplicables directamente en el aula AICLE. No se pretendía que fueran fijas e inamovibles, sino más bien que estuvieran abiertas para ser modificadas en función de las necesidades pedagógicas de los profesores de lengua y de contenidos que deseen utilizarlas. Estas herramientas son, en realidad, una muestra más o menos acertada de cómo se podría trasladar a nuestras aulas la filosofía que recoge el MCER. El valor de esta investigación, si alguno tiene, puede estar no tanto en la relevancia de su contenido, sino en su intento de iniciar un camino de actuación docente que se inicia a partir del momento en que el profesor decide orientar su trabajo en el aula de acuerdo con aquellos principios pedagógicos que ha establecido como válidos. Su valor está, realmente, en llegar a animar a otros compañeros a perder el miedo y explorar por sí mismos un documento que, en definitiva, fue redactado como una herramienta de trabajo para hacernos mejorar en nuestra tarea profesional.

Desde este punto de vista, el proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación desarrollado a lo largo del apartado 6, es el que mejor refleja esta idea y el que, al menos durante su estudio y redacción, me ha resultado más productivo en la mejora de mi labor docente. El proceso de experimentación que se propone no pretende demostrar irrefutablemente la validez de los instrumentos diseñados; simplemente aspira a hacernos pensar que estos instrumentos podrían ser un buen punto de partida para que los equipos docentes de los centros AICLE elaboren sus propias herramientas de evaluación y, lo que es más importante, inicien para ello un proceso de reflexión y trabajo coordinado que les lleve a conseguir las metas educativas que se propongan.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bernaus et al. 2007. *Language Educator Awareness. Developing plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education* [Documento disponible en internet: en http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_pdesc.htm]

Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge. Cambridge University Press.

Consejo de Europa. 2002 *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* [en línea]. Alcalá de Henares-Madrid: Instituto Cervantes (trad) 1ª ed. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia [Documento disponible en internet en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf]

Council of Europe. 1976. Van Ek, J.A. (ed). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Longman.

- Crandall, J. & Tucker, G.R. 1990. "Content-based Instruction in Second and Foreign Languages". En A.Padilla, H.H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Echevarría, J. & Short, D. 1999 *The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*. [Documento disponible en internet en <http://www.siopinstitute.net/research.shtml>]
- Escandell Vidal, V. 2004 *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. [Documento disponible en internet en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>]
- España. 2006. *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado [Documento disponible en internet en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>]
- Genesse, F. 1994. "Integrating Language and Content: Lessons from Immersion". *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report 11*. [Documento disponible en internet en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm>]
- Genesse, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Grice, H. P. 1975. *Logic and Conversation*. En P.Cole y J.L. Morgan (eds.)
- Halliday, M.A K. 1975. *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Learning as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Klee, C.A. & Tedick, D.J. 1997. "The Undergraduate Foreign Language Immersion Program in Spanish at the University of Minnesota". En Stryker, S & Leaver, B. 1997 *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington: Georgetown University Press.
- Krashen, S. y Terrel, T. 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Long, M. 1983. *Native Speaker/ Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input*. En *Applied Linguistics*, nº 4 (2), pp. 126-141.
- Lorenzo, F. 2000. *Didáctica de inglés para profesores de secundaria*. Madrid: Ed Mad.
- Lorenzo, F. 2001. "La enseñanza por contenidos en la Licenciatura de Humanidades. Una reformulación de ESP en disciplinas no lingüísticas". En Bruton et al. 2001. *Perspectivas Actuales en la Metodología de la Enseñanza del Inglés en las Universidades Andaluzas*. Sevilla: Revista de Enseñanza Universitaria. Extraordinario 2001. pp. 179-195.
- Lorenzo, F. 2007. "An Analytical Framework of Language Integration in L2 Content-based Courses: The European Dimension". *Language and Education* vol. 21. nº 6. pp. 502-514

- Llovet, X. 2005. *El caso de la perspectiva del docente en un enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE)*. Biblioteca virtual REDELE. Biblioteca 2007. Número 7. Segundo semestre 2007. [Documento disponible en internet en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/XavierLlovet.shtml>]
- Marsh, D. *¿Qué es CLIL?* [Documento disponible en internet en http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Marsh-s.pdf]
- Mohan, B.A. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Navés, T y Muñoz, C. 1999. "Experiencias AICLE en España". In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE_CLIL Foundation Course Reader* (pp.131-144) Jyväskylä, Finlandia: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL (European Lingua Project)
- Noguerol, A. 2007. *El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña* [Documento disponible en internet en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2197]
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Quirk, R et al. 1988 *A Comprehensive Grammar of the English Language [Una Gramática Comprensiva de la Lengua Inglesa]*. Crystal, David (índice). 1ª ed. New York: Longman,
- Ribé, R. y Vidal, N. 1995. *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- Sharwood-Smith, M. 1993. "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases". En *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Snow, M.A. & Brinton, D 1988. "The Adjunct Model of Language Instruction: An Ideal Framework." En S. Besesch (Ed.) *Ending Remediation: Linking ESL and Content in Higher Education*. Washington DC: TESOL, pp. 33-52
- Sperber, D. & Wilson, D. 1986 *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Trujillo, F. 2008 (1). *De Extranjis*. 30 de enero de 2008 [Documento disponible en internet en <http://deestranjis.blogspot.com/2008/01/competencias-bsicas-y-migraciones-en.html>]
- Trujillo, F. 2008 (2). *De Extranjis*. 23 de enero de 2008 [Documento disponible en internet en <http://deestranjis.blogspot.com/2008/01/graz-y-conbat.html>]
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.

Anexo 1. Tareas escritas

BLOQUE 1 DE TAREAS.

ASIGNATURA: Geografía

Curso 3º

El impacto turístico en España Escribe un texto sobre el tema atendiendo al menos a los siguientes aspectos: consecuencias económicas, consecuencias culturales y sociales y consecuencias medioambientales

Tarea 1. Magda Kaminska

El turismo español se basa generalmente en el tipo del sol y playa. Pues se desarrolla más en las estaciones de verano. Se foca en las costas y en Baleares y Gran Canarias. Por esto se puede decir que este sector se desarrolla más gracias a este aspecto. El turismo produce muchísimos beneficios económicos: los ingresos son numerosos, se desarrollan focos del turismo. Hay también consecuencias culturales y sociales. La cultura española se hace más conocida. Se extiende a otros países. La sociedad puede intercambiar su estilo de vida con los turistas. Pero el más importante es el aspecto económico. Se construye nuevas rutas y vías de comunicación entre ciudades. Se desarrolla la red de trenes y el transporte marítimo y aéreo. El turismo tiene también consecuencias negativas sobre todo en el medioambiente. La fauna y la flora natural puede ser destruido por el gran número de turistas. Se aumenta la degradación de la naturaleza. Otra consecuencia es la diferencia entre la parte interior que no es tan interesante turísticamente y las costas o islas españolas. Se tiene que hacer las promociones y compañías para desarrollar el turismo allí.

BLOQUE 1 DE TAREAS.

ASIGNATURA: Geografía

Curso 3º

El impacto turístico en España Escribe un texto sobre el tema atendiendo al menos a los siguientes aspectos: consecuencias económicas, consecuencias culturales y sociales y consecuencias medioambientales

Tarea 2. Dominika Yózweck

Turismo es uno de los sectores gracias a que un país puede ganar dinero. España es muy atractiva para los turistas por su buen tiempo, mar, montañas, monumentos de diferentes épocas.

En España la mayoría de los turistas aparece en los meses de verano gozando de la sol y playa. Esta influencia de la gente tiene grandes consecuencias económicas. La gente llega y gasta dinero en los lugares donde se pone: comprando recuerdos, comiendo, gozando del ocio, viviendo en el hotel. Esto provoca que la gente por ejemplo de un pueblo donde vienen muchos turistas viven de ofrecer servicios a la gente que llega. Abren los restaurantes, hoteles etc proponen diferentes formas de pasar el tiempo.

Los turistas visitando los monumentos compran los billetes. Alguna parte del precio son para mover los monumentos por otro lado los turistas a veces derrotran los monumentos.

El desarrollo de hoteles en la zona de la costa destruye el medio-ambiente, además para la gente local tampoco es comodo que durante verano en un pueblo hay tanta gente.

Los turistas quedan mucha basura en las montañas a veces destruyen la naturaleza.

Por otro lado se desarrollan los aeropuertos, vias y otras facilidades que mejoran no solo la situación del las pistas pero también la gente de un país.

BLOQUE 1 DE TAREAS.

ASIGNATURA: Geografía

Curso 3º

El impacto turístico en España Escribe un texto sobre el tema atendiendo al menos a los siguientes aspectos: consecuencias económicas, consecuencias culturales y sociales y consecuencias medioambientales

Tarea 3. Alexandra

El turismo se empezaba a desarrollar en España desde los años 50 y cada vez tiene más importancia. Es un aspecto más importante en la situación económica de España. Hay mucha gente que viaja a España porque quieren ir a playa y tomar el sol (es turismo de playa y sol) y sobre todo lo hacen en verano (tienen la seguridad de que va a hacer buen tiempo). El turismo tiene impacto a desarrollo de España, no sólo hotelería, restaurantes, pero además artesanía, construcción de edificios, mejorar el transporte (p.e. aeropuertos). La importancia de turismo se puede ver en la balanza de pagos – aunque se compra más de lo que se vende balanza de pagos es positiva, porque el turismo da mucho dinero.

Con respecto al turismo cultural turismo puede tener las consecuencias positivas y negativas. Positivas porque la gente de otros países puede conocer la historia y las personas importantes (pintores, escultores, etc...) de España y negativas porque los turistas a veces destruyen cosas porque tienen que tocar cada cosa o escribir su nombre en la pared de un edificio antiguo.

Turismo puede también tener consecuencias sociales –puede cambiar la vida p.e. de los que antes vivían en un pueblito que vivía de pescados y ahora es una ciudad turística. Pero también puede cambiar el punto de vista tan de los españoles que los de otros países –se mezclan dos o más culturas diferentes y la gente se hace más tolerante.

Turismo tiene muchas consecuencias negativas con respecto a medio ambiente –los turistas lo destruyen no solo sobre destruir la naturaleza pero también porque p.e. se destruye los bosques para construir nuevos hoteles.

El turismo se caracteriza por una estacionalidad turística –los turistas se viajan a España sobre todo en verano y se concentran en los sitios cerca del mar, donde hace sol por ejemplo costa de brava, costa de Sol, Baleares, Canarias, etc...

Otra consecuencia económica puede ser a trabajo en p.e. hotels –durante verano hay más trabajo pero después no se necesita tanta gente y por eso pierden su trabajo.

El impacto turístico en España Escribe un texto sobre el tema atendiendo al menos a los siguientes aspectos: consecuencias económicas, consecuencias culturales y sociales y consecuencias medioambientales

Tarea 4. Ewa Wojszczak curso 3º H

El impacto turístico en España

El turismo se empieza a desarrollar en el siglo XIX. En España el turismo se desarrolla después de la muerte de Franco. En dos últimas décadas ha crecido muchísimo. España al lado de Estados Unidos, Francia y Italia es un país más visitado del mundo. El tipo de turismo más popular allí es de sol y playa. La acumulación de la demanda turística a España tiene lugar en el verano.

Consecuencias del turismo:

-contaminación, los turistas protegen naturaleza, al contrario dejan basura.

-el cambio del paisaje natural. La costa mediterránea está llena de hoteles y otros lugares construidos para satisfacer los turistas. Quedan pocos lugares salvajes como la delta del río Ebro.

-Turismo provoca el desarrollo del sector terciario. Si queremos tener visitantes en nuestra región hay que construir hoteles, restaurantes etc. Alguien tiene hacerlo → hay trabajo para la gente. Turismo desarrollado tiene buena influencia a la economía.

-Por otro lado la mayoría de empleos que ofrece turismo es sólo temporal. Durante el resto del año la gente necesita otro trabajo.

-El turismo provoca que la balanza de pagos es positiva (La balanza de pagos es un documento que registra las operaciones económicas entre un país y el resto del mundo en un periodo de tiempo, anotando ingresos y gastos de todas las operaciones, cuya diferencia surge un saldo positivo o negativo. Turismo provoca que es positivo.)

-Turismo provocó el desarrollo de transporte –líneas aéreas, de trenes. La calidad y la cantidad de carreteras ha crecido mucho.

-Hay que mencionar del valor cultural. Si muchas personas visitan un museo, este museo tendrá dinero para comprar algunas obras o renovar el edificio en que está.

-La desventaja del turismo en España es que la mayoría de turistas visita la costa sur, islas o la capital. El centro del país no es tan influido por el turismo.

El impacto turístico en España Escribe un texto sobre el tema atendiendo al menos a los siguientes aspectos: consecuencias económicas, consecuencias culturales y sociales y consecuencias medioambientales

Tarea 5 Anna Skula Curso 3º H

El impacto turístico en España

consecuencias económicas: cada año al España viene miles de turistas para pasar su vacaciones en una de las costas. Esto tiene muchas consecuencias, por ejemplo cada pueblo en la costa se desarrolla y convierte al centro turístico, se moderniza mucho. Los turistas dejan aquí su dinero y por esto el pueblo tiene posibilidad a desarrollarse. Los que reportan beneficios de turismo convierten a la gente muy rica, pueden desarrollar su interes y por eso la economía de todo el país es mejor.

consecuencias culturales: hay también muchos consecuencias culturales. Los turistas de todo el mundo pasan vacaciones en España; viven en las casas de los Españoles y por eso los extranjeros conocen a cultura española y los españoles conocen otras culturas. La gente sabe más sobre el mundo, en las instituciones publica la gente que trabaja allí tiene que saber idiomas extranjeros.

consecuencias medioambientales: el comercio se desarrolla por el turismo y esto influye mal al medio ambiente pero es tambien otro lado de esta cuestion, las ciudades y todo el país tiene más dinero (del turismo) para cuidar el medio ambiente. Hay mas contaminaciones por coches fabricas aviones y otros pero tambien hay sistemas de cuidar el medio ambiente.

consecuencias sociales: cuando las personas de otra cultura pasan tiempo en España, muestran su costumbres a los que viven en este país. La mentalidad se cambió por la influencia de los extranjeros.. En España hay de playa y sol

Comenta la diapositiva: Iglesia de Santa María del Naranco

Tarea 6 Ela

Nos encontramos ante un dibujo que nos presenta tres arcos sostenidos por los pilares de la influencia visigoda y romana. Estos arcos forman parte de fachada central de la iglesia Santa María de Naranco.



Este monumento pertenece al arte asturiano de segunda etapa, donde reinaba Ramiro I (842-850). Esa época se denominaba el periodo ramirense y era el esplendor del arte asturiano, donde ya no se reutilizaba los monumentos visigodos y romanos como en la primera etapa: San Julian de los Prados o

Cruz de los Angeles (la orfebería visigoda).

Todo este monumento se caracteriza de arcos peraltados, tiene planta rectangular sin ábside y la bóveda de cañon, es basílica porque tiene tres naves y la nave central es la más grande.

De aquel episodio hay que mencionar tambien los monumentos como San Miguel de Lillo que ahora pertenece al patrimonio de humanidad y Santa Cristina de Lema.

BLOQUE 2 DE TAREAS.

ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 3º

Comenta la diapositiva: Iglesia de Santa María del Naranco

Tarea 7. .

El dibujo presenta interior de la iglesia de Santa María del Naranco. En este concreto imagen vemos el fragmento de la decoración. Se puede ver los monjes y caballeros que nos presenta diferencias sobre la jerarquía social. También se nota mucho en la decoración (asturiana) influencia de naturaleza y animales. Se puede ver aves, caballos y caballeros en la actitud de batalla. Esa decoración no es típica para la iglesia. Por esto se tiene que decir que su primera función fue como el palacio (fundado por el rey Ramiro I)



Aprovechamiento de la naturaleza da mucha armonía y belleza. También se puede ver que interior de iglesia decoran las columnas y medallones.

BLOQUE 2 DE TAREAS.

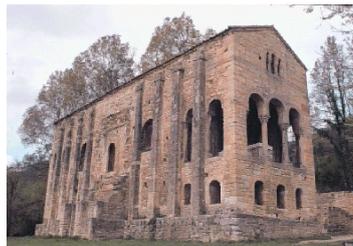
ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 3º

Comenta la diapositiva: Iglesia de Santa María del Naranco

Tarea 8.

En esta foto podemos ver Santa María del Naranco. Es un edificio que pertenece al arte asturiano en su segunda etapa cuando reinaba Ramiro I en el siglo X. Pertenece al patrimonio de la humanidad (UNESCO) . El periodo del arte asturiano se plantea entre VIII y X siglos. Se desarrollaba en Asturias durante el periodo de la conquista. Este arte tiene influencia de arte visigodo, carolingio y romano. Santa María del Naranco tiene una bóveda de cañon.



Arte asturiano tiene 3 etapas y como ya he dicho esta etapa pertenece al 2ª etapa que se llama etapa ramirense (842-850). Es etapa de esplendor de este arte.

Santa Maria del Naranco por supuesto es una iglesia. Este edificio tiene dos plantas aunque tiene tres plantas de ventanas. Junto con palacios esta iglesia formaba algo como residencia de verano del rey (un complejo palaciego). Este edificio se plantea sobre base rectangular. Se consta de 3 naves. Por supuesto

la central nave es la mas alta y ancha.

BLOQUE 3 DE TAREAS.

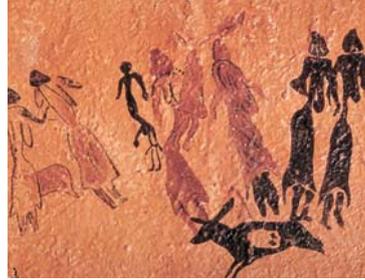
ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 1º

Descripción de una diapositiva: Comenta le diapositiva: Cueva de Cogull

Tarea 9

Esto es un dibujo en la pared. Muy famoso en el arte prehistórico. Temática de esto presenta ser humano y un animal muerto. En dibujo están colores negro y rojo. Para el pigmento se usa sangre carbón, pigmentos de la tierra diferente y de los saviales naturales.



Temática de este tipo de dibujos: ser humanos, animales y abstracta.

Los hombres que lo pintaban hacían esto en los lugares donde vivían, en las paredes en las cuevas.

Estas pinturas nos dicen que ellos habían haciendo como vivían, etc. Se conserva bien. Es pintado muy primitivo y fácil

BLOQUE 3 DE TAREAS.

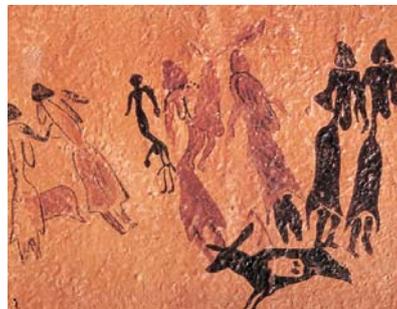
ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 1º

Descripción de una diapositiva: Comenta le diapositiva: Cueva de Cogull

Tarea 10

Esta foto es la pintura que presenta unos animales y unas personas. Cada objeto en un color – rojo. Pigmento de natua – sangre. Es la pared de una cueva. Cueva de Cogul. Es arte prehistórico, paleolítico; la manifestación artística – arte rupestre; de la escuela levantina. Está escuela se caracteriza



por la pintura monocromática – no se usaban muchos colores para pintar un animal o una persona se usaba un color. Generalmente rojo de sangre y negro de carbón. Esta pintura de cueva está en la pared inclinada. Presenta animales en color rojo – ciervos. Los animales son de diferentes tamaños – se ve una perspectiva. Los objetos son pequeños o grandes. Pequeños son más lejos. También las personas, son tres en color rojo son en diferentes tamaños. En la pintura se ve una composición, una escena, una acción. Las personas hacen algo, “luchaban” con animales. Las personas son esquemáticas. No son naturalistas, no son como en la realidad. La pintura está en cueva, no sólo en el interior. Es de 10 mil a de Cristo. temática es ser humano; también los animales. La técnica es pintura. Es paleolítico superior.

BLOQUE 3 DE TAREAS.

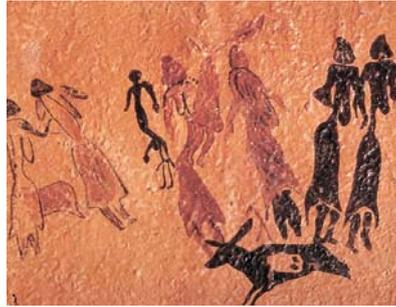
ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 1º

Descripción de una diapositiva: Comenta le diapositiva: Cueva de Cogull

Tarea 11

ESCUELA LEVANTINA – en esta escuela hay alguna composición. Está pintada la gente (en francocantábrica hay solo animales), la gente es más grande que los animales. la gente es más importante. Es una escuela monocroma, no se usa dos colores en una pintura. No hay contornos, y muchos detalles, es una escuela esquemática. Esta pintura es de 10.000 adC y es menos vieja que las pinturas de la Cueva Altamira (en esta cueva hay pinturas de la escuela francocantábrica) Esta pintura está situada en un lugar protegido, muy bien guardado, normalmente fuera de la Cueva. El color negro es de carbón y rojo de sangre (rojo es un color más antiguo). Algunos animales son más pequeños que otros, esta pintada la lucha con los ciervos. Esta escuela está en Cueva de Cogul



BLOQUE 3 DE TAREAS.

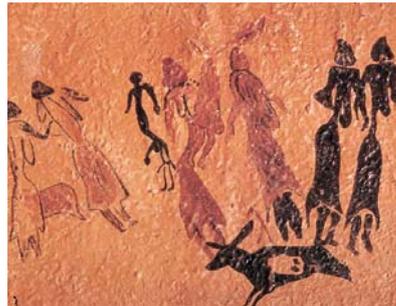
ASIGNATURA: Historia del Arte

Curso 1º

Descripción de una diapositiva: Comenta le diapositiva: Cueva de Cogull

Tarea 12

Es el arte prehistórico superior. Es pintura pertenece a la escuela levantina. En esa escuela la gente pintaba animales (bisontes, ciervos, caballos) pero también seres humanos. Era una pintura monocroma, aparecían colores: negro y rojo pero cada elemento pintado erra en un color y no se hacían contornnos Lo que pintaba la gente formaba escenas, había una composición porr ejemplo la escena de casa. Los elementos no tenían muchos detalles, no erran como en rrealidad.



La gente pintaba en el aire libre porrrque el clima erra favorable.

Anexo 2. Tablas de referencia y calificación

Tabla de referencia

Contenido del texto. Criterio 1: Organización interna de la información y argumentos del texto

1. Organización interna de la información y argumentos del texto		Si	No
C2	La información y los argumentos están jerarquizados, son coherentes y lógicos con la tarea.		
	<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonados por informaciones y argumentos complementarios</i>		
	<i>La información y los argumentos son coherentes y dan sentido global al texto</i> <i>La información y los argumentos están ordenados de forma lógica y facilitan la comprensión del texto</i>		
C1	La información y los argumentos están jerarquizados y son coherentes con la tarea planteada		
	<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonados por informaciones y argumentos complementarios</i> <i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>		
B2	La información y los argumentos se organizan de forma lineal y coherente con la tarea planteada		
	<i>La información y los argumentos se presentan de forma lineal y sencilla</i> <i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>		
B1	La información se organiza de forma lineal y es coherente con la tarea planteada		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i> <i>La información es coherente y da sentido global al texto</i>		
A2	La información se organiza de forma lineal		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>		
A1	La información se organiza de forma lineal		
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>		

Contenido del texto. Criterio 2: Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles...)

2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		Si	No
C2	La información sobre el tema es muy extensa, muy detallada y está bien ejemplificada.		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>		
	<i>Se aporta información que amplía de forma extensa lo tratado sobre el tema en clase</i>		
	<i>Se dan muchos detalles relevantes sobre la información que se aporta.</i>		
C1	La información sobre el tema es bastante extensa, bastante detallada y está bien ejemplificada		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>		
	<i>Se aporta información que amplía lo tratado sobre el tema de estudio en clase</i>		
	<i>Se dan bastantes detalles sobre la información que se aporta.</i>		
B2	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es extensa y detallada		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea compleja</i>		
	<i>La información se extiende a lo más relevante tratado en clase sobre el tema de estudio.</i>		
	<i>Se dan detalles sobre la información que se aporta</i>		
B1	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es suficientemente extensa		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea sencilla.</i>		
	<i>La información se extiende a las ideas principales tratadas en clase sobre el tema.</i>		
	<i>Se dan detalles puntuales sobre la información que se aporta.</i>		
A2	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es básica		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>		
A1	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es muy básica		
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>		
	<i>La información se extiende a ideas muy básicas sobre el tema de estudio</i>		

.Contenido del texto. Criterio 3: Tratamiento de la información del texto.

3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		Si	No
C2	El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones.		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
	<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>		
C1	El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones..		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
	<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>		
B2	El alumno trata la información de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio de la asignatura.		
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de las fuentes básicas de la asignatura.</i>		
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>		
B1	El alumno expone en el texto las ideas principales de la asignatura de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio sobre ella.		
	<i>Se aporta la información y los argumentos principales sobre la asignatura.</i>		
	<i>La información y los argumentos del texto se explican con precisión</i>		
A2	El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura		
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>		
A1	El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura		
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>		

Estructura del texto. Criterio 4: Complejidad estructural del texto.

4. Complejidad estructural del texto		Si	No
C2	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.		
	<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>		
C1	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.		
	<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>		
	<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>		
B2	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas con cierta complejidad .		
	<i>Se usan con precisión los conectores oracionales para tratar temas de cierta complejidad</i>		
	<i>Se usan con precisión las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento....) para tratar temas de cierta complejidad.</i>		
	<i>Se usan con precisión las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para tratar temas de cierta complejidad</i>		
B1	La estructura del texto se ajusta a una temática sencilla		
	<i>El alumno usa suficientemente los conectores oracionales para tratar temas sencillos.</i>		
	<i>El alumno usa suficientemente las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento...) para tratar temas sencillos.</i>		
A2	El texto se compone de una serie de oraciones sencillas		
	<i>Se usan adecuadamente conectores oracionales lógicos (y, o, pero...)</i>		
	<i>Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo,...)</i>		
A1	El texto se compone de oraciones sencillas		
	<i>Se utilizan oraciones simples enlazadas esporádicamente por conectores oracionales lógicos</i>		
	<i>Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo, relación)</i>		

Estructura del texto. Criterio 4: Grado de conexión / cohesión entre las ideas.

5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		Si	No
C2	Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre sí y con el entorno del mensaje de forma lógica		
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i> <i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados de forma lógica para el lector</i>		
C1	Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre si y con el entorno del mensaje.		
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i> <i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados</i>		
B2	El texto tiene cohesión porque sus ideas se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma apropiada y consistente..		
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i> <i>El texto presenta cohesión entre sus ideas</i>		
B1	Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma consistente, dándole cierta cohesión al conjunto.		
	<i>Las concordancias de género, número y persona entre sus elementos son consistentes</i>		
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son consistentes</i> <i>La relación entre las oraciones aporta al texto cierto grado de cohesión</i>		
A2	Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma básica y a nivel oracional.		
	<i>Las concordancias de género y número entre sus elementos son generalmente correctas</i>		
	<i>Las concordancias de persona entre sus elementos son generalmente correctas</i>		
	<i>Las referencias temporales son adecuadas (uso de tiempos)</i> <i>Las referencias a personas y espacio son apropiadas (yo, tú,) (aquí, allí..)</i>		
A1	Las ideas del texto se exponen y se relacionan entre ellas de forma muy básica.		

Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura.

6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		Si	No
C2	El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.		
	<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa. Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>		
C1	El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.		
	<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa. Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>		
B2	El alumno demuestra conocer adecuadamente los contenidos de la materia		
	<i>Aporta información adecuada y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>		
B1	El alumno demuestra tener un conocimiento suficiente sobre los contenidos de la asignatura		
	<i>Aporta información suficiente y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura incluidos en el programa.</i>		
A2	El alumno demuestra conocimientos básicos sobre la asignatura		
	<i>Aporta información básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno directo</i>		
A1	El alumno demuestra conocimientos muy básicos sobre la asignatura		
	<i>Aporta información muy básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>		
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno personal</i>		

Relación del emisor con el texto y sus contenidos: Criterio 7: Grado de interacción entre el alumno y el texto.

7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		Si	No
C2	El alumno interacciona activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>		
	<i>Elige un registro (neutro/formal/informal) adecuado y relevante en el ámbito de la tarea</i>		
C1	El alumno interacciona activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>		
	<i>Elige un registro (neutro/formal/informal) adecuado y relevante al ámbito de la tarea</i>		
B2	El alumno muestra cierto grado de implicación personal en la producción del texto para transmitir al lector un mensaje pragmáticamente relevante para el lector.		
	<i>Se implica en la selección y tratamiento de la información sobre el tema</i>		
	<i>Usa un registro (neutro/formal/informal) adecuado en el ámbito de la tarea</i>		
	<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>		
B1	El alumno interacciona de una forma neutra con el contenido y la forma del texto para transmitir un mensaje con cierto grado de relevancia para el lector.		
	<i>Utiliza la información de la que dispone a partir de los contenidos básicos del programa o de su entorno cultural</i>		
	<i>Usa el registro y los marcadores de dialecto convencionales al ámbito de la tarea.</i>		
A2	La interacción del alumno se centra en conseguir una transmisión efectiva de su mensaje		
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información básica sobre el tema o sobre su entorno inmediato.</i>		
A1	La interacción del alumno se limita a expresar el contenido de su mensaje.		
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información muy básica sobre el tema o sobre su situación personal.</i>		

Relación del receptor / lector con el texto y sus contenidos: Criterio 8: Efecto que el texto produce en el lector.

8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		Si	No
C2	El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma fácil, fluida y eficaz		
	<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>		
	<i>Se domina plenamente el uso (elección, formación y combinación) de las palabras del texto</i>		
	<i>Se domina el uso de ortografía y la puntuación y se logra un mensaje claro y comprensible</i> <i>Se usa el registro apropiado para facilitar la recepción del mensaje.</i>		
C1	El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma eficaz		
	<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>		
	<i>Se usa con precisión la elección, la formación y la combinación de las palabras del texto</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación se usan con precisión para el texto sea claro y comprensible</i> <i>Se usa un registro apropiado para que el texto se reciba eficazmente.</i>		
B2	El texto es claro, y, aun con limitaciones de expresión no ostensibles, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje		
	<i>El orden de la información facilita una comprensión prácticamente completa del texto</i>		
	<i>El uso de las palabras es suficiente para una recepción satisfactoria del mensaje.</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación son apropiadas para una recepción suficiente del mensaje.</i> <i>El registro es el que espera el receptor para recibir satisfactoriamente el mensaje.</i>		
B1	El texto es claro y aun con limitaciones y dudas de expresión, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje en un entorno limitado		
	<i>La información del mensaje y su contexto comunicativo permiten al lector su recepción.</i>		
	<i>El uso de las palabras es suficiente para la recepción del mensaje en su contexto.</i>		
	<i>Aun con errores, la ortografía y la puntuación permiten la recepción suficiente del mensaje</i> <i>Aun no siendo el esperado, el registro permite la recepción del mensaje de forma suficiente.</i>		
A2	El texto tiene limitaciones de expresión, pero cuenta con recursos formales para permitir una recepción básica del mensaje si el lector que obligan a veces al lector a reprocesar el mensaje pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción básica del mensaje en un entorno inmediato y cotidiano		
	<i>El lector suele necesitar apoyarse en el contexto comunicativo para recibir el mensaje.</i>		
	<i>El repertorio lingüístico usado es básico y permite la recepción del mensaje en situaciones cotidianas y predecibles del entorno del receptor</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>		
A1	El texto tiene limitaciones de expresión que obliga casi siempre al lector a reprocesar el mensaje, pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción muy básica del mensaje en un entorno personal directo.		
	<i>La información está ordenada de forma muy básica y sencilla</i>		
	<i>El repertorio lingüístico usado es muy básico y permite la recepción del mensaje en situaciones del entorno personal del receptor</i>		
	<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>		

Tablas de calificación.

Tabla de calificación del nivel C2

NIVEL C2					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
	La información y los argumentos están jerarquizados, son coherentes y lógicos con la tarea				
	<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonados por informaciones y argumentos complementarios</i>				
	<i>La información y los argumentos son coherentes y dan sentido global al texto</i>				
	<i>La información y los argumentos están ordenados de forma lógica y facilitan la comprensión del texto</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
	La información sobre el tema es muy extensa, muy detallada y está bien ejemplificada.				
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>				
	<i>Se aporta información que amplía de forma extensa lo tratado sobre el tema en clase</i>				
	<i>Se dan muchos detalles relevantes sobre la información que se aporta.</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
	El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones.				
	<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>				
	<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>				
	<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>				
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
	La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.				
	<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>				
	<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan</i>				
	<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
	Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre sí y con el entorno del mensaje de forma lógica				
	<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>				
	<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>				
	<i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados de forma lógica para el lector</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
	El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.				
	<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>				
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>				
	<i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
	El alumno interacciona activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.				
	<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>				
	<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>				
	<i>Elige un registro (neutro/ formal /informal) adecuado y relevante en el ámbito de la tarea</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
	El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma fácil, fluida y eficaz				
	<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>				
	<i>Se domina plenamente el uso (elección, formación y combinación) de las palabras del texto</i>				
	<i>Se domina el uso de ortografía y la puntuación y se logra un mensaje claro y comprensible</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Tabla de calificación del nivel C1

NIVEL C1					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
La información y los argumentos están jerarquizados y son coherentes con la tarea planteada					
<i>La información y los argumentos principales están apoyadas y razonadas por informaciones y argumentos complementarios</i>					
<i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>					
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
La información sobre el tema es bastante extensa, bastante detallada y está bien ejemplificada					
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy compleja.</i>					
<i>Se aporta información que amplía lo tratado sobre el tema de estudio en clase</i>					
<i>Se dan bastantes detalles sobre la información que se aporta.</i>					
<i>Los ejemplos son adecuados para ilustrar las ideas que se exponen</i>					
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
El alumno trata la información de forma efectiva para elaborar sus conclusiones..					
<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de otras fuentes ajenas al alumno.</i>					
<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>					
<i>Se aportan ideas propias a partir de la información tratada</i>					
<i>Se obtienen conclusiones propias a partir del tratamiento de la información y argumentos</i>					
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas muy complejos.					
<i>Se domina el uso de los conectores oracionales para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento) para expresar la complejidad de los temas que se tratan.</i>					
<i>Se domina el uso de las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para expresar la complejidad de las ideas que se expresan</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
Las ideas y párrafos del texto están bien cohesionados entre si y con el entorno del mensaje.					
<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>					
<i>El texto está estructurado en párrafos cohesionados</i>					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra conocer ampliamente contenidos variados, incluidos los de la materia.					
<i>Aporta información amplia y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>					
<i>Demuestra conocimientos generales de materias (relacionadas o no con la asignatura).</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
El alumno interacciona activamente en la producción del texto con un propósito claro y pragmáticamente relevante para el lector.					
<i>Demuestra una participación activa en el tratamiento de la información sobre el tema</i>					
<i>Construye argumentos y conclusiones relevantes a partir del estudio de las fuentes</i>					
<i>Elige un registro (neuro/ formal /informal) adecuado y relevante al ámbito de la tarea</i>					
<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>					
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
El texto es claro, con recursos formales sin limitaciones de expresión que hacen que el mensaje se reciba de forma eficaz					
<i>La información está muy ordenada y facilita la comprensión del texto</i>					
<i>Se usa con precisión la elección, la formación y la combinación de las palabras del texto</i>					
<i>La ortografía y la puntuación se usan con precisión para el texto sea claro y comprensible</i>					
<i>Se usa un registro apropiado para que el texto se reciba eficazmente.</i>					
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Tabla de calificación del nivel B2

NIVEL B2					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
La información y los argumentos se organizan de forma lineal y coherente con la tarea.					
<i>La información y los argumentos se presentan de forma lineal y sencilla</i>					
<i>La información y los argumentos son coherentes con la tarea y dan sentido global al texto</i>					
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
La información sobre el tema que se aporta en la tarea es extensa y detallada					
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea compleja</i>					
<i>La información se extiende a lo más relevante tratado en clase sobre el tema de estudio.</i>					
<i>Se dan detalles sobre la información que se aporta</i>					
<i>Se dan ejemplos puntuales sobre las ideas que se exponen.</i>					
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
El alumno trata la información de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio de la asignatura.					
<i>Se aportan informaciones y argumentos procedentes de las fuentes básicas de la asignatura.</i>					
<i>Las informaciones y argumentos del texto se tratan de forma efectiva (se resumen / se expanden),(se sintetizan /se analizan);(se comparan / se contrastan) (se evalúan)</i>					
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a la exposición de temas con cierta complejidad .					
<i>Se usan con precisión los conectores oracionales para tratar temas de cierta complejidad</i>					
<i>Se usan con precisión las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento....) para tratar temas de cierta complejidad.</i>					
<i>Se usan con precisión las preposiciones en frases convencionales (frases hechas, palabras que rigen preposición, etc) para tratar temas de cierta complejidad</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
El texto tiene cohesión porque sus ideas se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma apropiada y consistente..					
<i>Las concordancias (gén /núm./persona) entre sus elementos son apropiadas y consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son apropiadas y consistentes</i>					
<i>El texto presenta cohesión entre sus ideas</i>					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra conocer adecuadamente los contenidos de la materia					
<i>Aporta información adecuada y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura no incluidos en el programa.</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
El alumno muestra cierto grado de implicación personal en la producción del texto para transmitir al lector un mensaje pragmáticamente relevante para el lector.					
<i>Se implica en la selección y tratamiento de la información sobre el tema</i>					
<i>Usa un registro (neutro/formal/ informal) adecuado en el ámbito de la tarea</i>					
<i>Usa marcadores de dialecto y acento coherentes con el registro utilizado.</i>					
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
El texto es claro, y, aun con limitaciones de expresión no ostensibles, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje					
<i>El orden de la información facilita una comprensión prácticamente completa del texto</i>					
<i>El uso de las palabras es suficiente para una recepción satisfactoria del mensaje.</i>					
<i>La ortografía y la puntuación son apropiadas para una recepción suficiente del mensaje.</i>					
<i>El registro es el que espera el receptor para recibir satisfactoriamente el mensaje.</i>					
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Tabla de calificación del nivel B1

NIVEL B1					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
La información se organiza de forma lineal y es coherente con la tarea planteada					
<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>					
<i>La información es coherente y da sentido global al texto</i>					
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
La información sobre el tema que se aporta en la tarea es suficientemente extensa					
<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea sencilla.</i>					
<i>La información se extiende a las ideas principales tratadas en clase sobre el tema.</i>					
<i>Se dan detalles puntuales sobre la información que se aporta.</i>					
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
El alumno expone en el texto las ideas principales de la asignatura de forma efectiva para mostrar su nivel de dominio sobre ella.					
<i>Se aporta la información y los argumentos principales sobre la asignatura.</i>					
<i>La información y los argumentos del texto se explican con precisión</i>					
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
La estructura del texto se ajusta a una temática sencilla					
<i>El alumno usa suficientemente los conectores oracionales para tratar temas sencillos.</i>					
<i>El alumno usa suficientemente las preposiciones (lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, compañía, instrumento...) para tratar temas sencillos.</i>					
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma consistente, dándole cierta cohesión al conjunto.					
<i>Las concordancias de género, número y persona entre sus elementos son consistentes</i>					
<i>Las referencias a elementos dentro y fuera del texto (pronombres, uso de tiempos, espacio, etc..) son consistentes</i>					
La relación entre las oraciones aporta al texto cierto grado de cohesión					
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
El alumno demuestra tener un conocimiento suficiente sobre los contenidos de la asignatura					
<i>Aporta información suficiente y veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>					
<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura incluidos en el programa.</i>					
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
El alumno interacciona de una forma neutra con el contenido y la forma del texto para transmitir un mensaje con cierto grado de relevancia para el lector.					
<i>Utiliza la información de la que dispone a partir de los contenidos básicos del programa o de su entorno cultural</i>					
<i>Usa el registro y los marcadores de dialecto convencionales al ámbito de la tarea.</i>					
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
El texto es claro y aun con limitaciones y dudas de expresión, tiene recursos formales apropiados para una recepción suficiente del mensaje en un entorno limitado					
<i>La información del mensaje y su contexto comunicativo permiten al lector su recepción.</i>					
<i>El uso de las palabras es suficiente para la recepción del mensaje en su contexto.</i>					
<i>Aun con errores, la ortografía y la puntuación permiten la recepción suficiente del mensaje</i>					
<i>Aun no siendo el esperado, el registro permite la recepción del mensaje de forma suficiente.</i>					
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Tabla de calificación del nivel A2

NIVEL A2					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
	La información se organiza de forma lineal				
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es básica				
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>				
	<i>La información se extiende a las ideas básicas tratadas en clase sobre el tema de estudio</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
	El alumno expone en el texto las ideas básicas sobre la asignatura				
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>				
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
	El texto se compone de una serie de oraciones sencillas				
	<i>Se usan adecuadamente conectores oracionales lógicos (y, o, pero...)</i>				
	<i>Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo,...)</i>				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
	Las ideas del texto se relacionan entre sí y con el entorno del mensaje de forma básica y a nivel oracional.				
	<i>Las concordancias de género y número entre sus elementos son generalmente correctas</i>				
	<i>Las concordancias de persona entre sus elementos son generalmente correctas</i>				
	<i>Las referencias temporales son adecuadas (uso de tiempos)</i>				
	<i>Las referencias a personas y espacio son apropiadas (yo, tú,) (aquí, allí..)</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
	El alumno demuestra conocimientos básicos sobre la asignatura				
	<i>Aporta información básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea</i>				
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno directo</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
	La interacción del alumno se centra en conseguir una transmisión efectiva de su mensaje				
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información básica sobre el tema o sobre su entorno inmediato.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
	El texto tiene limitaciones de expresión, pero cuenta con recursos formales para permitir una recepción básica del mensaje si el lector que obligan a veces al lector a reprocessar el mensaje pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción básica del mensaje en un entorno inmediato y cotidiano				
	<i>El lector suele necesitar apoyarse en el contexto comunicativo para recibir el mensaje.</i>				
	<i>El repertorio lingüístico usado es básico y permite la recepción del mensaje en situaciones cotidianas y predecibles del entorno del receptor</i>				
	<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					

Tabla de calificación del nivel A1

NIVEL A1					
1. Organización interna de la información y argumentos del texto		A	B	C	D
	La información se organiza de forma lineal				
	<i>La información se presenta en el texto de forma lineal y sencilla</i>				
2. Grado de extensión de la información (ejemplos, detalles..)		A	B	C	D
	La información sobre el tema que se aporta en la tarea es muy básica				
	<i>La información se ajusta en extensión a los requisitos de una tarea muy sencilla.</i>				
	<i>La información se extiende a ideas muy básicas sobre el tema de estudio</i>				
3. Tratamiento de la información del texto (síntesis, argumentación..)		A	B	C	D
	El alumno expone en el texto las ideas básicas de la asignatura.				
	<i>Se aportan las ideas básicas sobre la asignatura que se plantean en la tarea.</i>				
4. Complejidad estructural del texto		A	B	C	D
	El texto se compone de oraciones sencillas				
	<i>Se utilizan oraciones simples enlazadas esporádicamente por conectores oracionales lógicos</i>				
	<i>Se usan las preposiciones en relaciones significativas muy sencillas (lugar, tiempo, relación)</i>				
5. Grado de conexión / cohesión entre las ideas		A	B	C	D
	Las ideas del texto se exponen y se relacionan entre ellas de forma muy básica.				
	<i>Aun con errores, el alumno establece concordancias de género, número y persona en el texto</i>				
	<i>Aun con errores, el alumno establece referencias a personas, espacio y tiempo en el texto</i>				
6. Familiarización del alumno con los contenidos de la asignatura		A	B	C	D
	El alumno demuestra conocimientos muy básicos sobre la asignatura				
	<i>Aporta información muy básica pero veraz sobre los contenidos de aprendizaje de la tarea.</i>				
	<i>Aporta información veraz sobre contenidos de la asignatura dentro de su entorno personal</i>				
7. Grado de interacción entre el alumno y el texto		A	B	C	D
	La interacción del alumno se limita a expresar el contenido de su mensaje.				
	<i>Se limita a realizar la tarea a partir de una información muy básica sobre el tema o sobre su situación personal.</i>				
8. Efecto que el texto produce en el lector (grado de recepción e inteligibilidad)		A	B	C	D
	El texto tiene limitaciones de expresión que obliga casi siempre al lector a reprocessar el mensaje, pero cuenta con recursos formales que permiten una recepción muy básica del mensaje en un entorno personal directo.				
	<i>La información está ordenada de forma muy básica y sencilla</i>				
	<i>El repertorio lingüístico usado es muy básico y permite la recepción del mensaje en situaciones del entorno personal del receptor</i>				
	<i>La ortografía y la puntuación permiten una recepción básica del mensaje.</i>				
Calificación global de la tarea (Valoración de la competencia funcional)		A	B	C	D
A = 100 B = 80 C = 60 D = 40					