

**Máster (semipresencial) en Formación de Profesores de  
Español como Lengua Extranjera**

**(Edición 2003 / 2005)**

**UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LOS CURSOS  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A LA LUZ  
DEL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* EN  
LAS NACIONES UNIDAS – NUEVA YORK**

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Barcelona**

**JAVIER PARDO GENDRE**

**Asesores: Joan-Tomàs Pujolà y Elisa Rosado**

**A Eva, por esta oportunidad.  
A todos los profesores, por su apoyo.  
A Joan Tomàs y Elisa, por su paciencia.**

**“The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world”**

Rogers (1983:120)

# ÍNDICE

	<u>Página</u>
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
a. Razones generales del proyecto.....	5
b. Razones particulares del proyecto.....	9
c. Desarrollo del proyecto.....	11
<b>Capítulo 1: Planteamientos curriculares.....</b>	<b>13</b>
1.1. Definición de Programación.....	13
1.2. Enfoques curriculares.....	17
1.3. Procesos del desarrollo curricular.....	19
1.3.1. Análisis de necesidades.....	20
1.3.2. Definición de objetivos y contenidos.....	21
1.3.3. Procedimientos de evaluación.....	24
<b>Capítulo 2: Nivel de fundamentación.....</b>	<b>27</b>
2.1. Primera dimensión curricular: conceptos teóricos.....	28
2.1.1. <i>Marco de Referencia</i> .....	28
2.1.1.1. Niveles comunes de referencia.....	30
2.1.1.2. Cono invertido.....	31
2.1.1.3. Enfoque ramificado.....	32
2.1.1.4. Descriptores ilustrativos.....	33
2.1.1.5. Enfoque orientado a la “acción”.....	35
2.1.1.6. Plurilingüismo.....	38
2.1.1.7. Evaluación.....	39
2.1.2. <i>Portafolio Europeo</i> .....	39
2.1.2.1. Objetivos.....	40
2.1.2.2. Estructura.....	41
2.1.3. Enfoques metodológicos.....	43
2.1.3.1. Enfoque comunicativo.....	44
2.1.3.2. Enfoque por tareas.....	45
2.2. Segunda dimensión curricular: <i>descripción del contexto</i> .....	46
2.2.1. Nueva York.....	47
2.2.2. Naciones Unidas.....	49
2.2.3. Programa de Lenguas y Comunicación.....	49
2.2.4. Situación de enseñanza.....	50
2.2.4.1. Departamento de Español.....	50
2.2.4.2. Cursos de español.....	52
2.2.4.3. Material de clase.....	53
2.2.4.4. Estudiantes.....	54
<b>Capítulo 3: Nivel de decisión.....</b>	<b>56</b>
3.1. Establecimiento de correspondencias.....	58
3.1.1. Descriptores del <i>Marco de Referencia</i> .....	58
3.1.1.1. Análisis de los resultados de los descriptores.....	62
3.1.2. Cono invertido.....	74
3.1.3. Enfoque ramificado.....	76
3.2. Análisis de necesidades: cuestionario.....	78
3.2.1. Conclusiones del análisis.....	86
3.3. Selección de categorías: <i>cuadro de programación</i> .....	88
3.4. Definición de objetivos y contenidos.....	91
3.4.1. Características generales.....	101

3.4.2. Estructura.....	103
3.4.3. Primera parte: <i>actividades de lengua</i> .....	106
3.4.4. Segunda parte: <i>contenidos lingüísticos</i> .....	109
3.4.4.1. Gramática.....	109
3.4.4.2. Vocabulario.....	111
3.4.4.3. Aspectos del discurso.....	115
3.4.5. Tercera parte: <i>contenidos socioculturales y estratégicos</i> .....	116
3.4.5.1. Contenidos socioculturales.....	117
3.4.5.2. Estrategias.....	118
3.4.5.3. Actitudes de aprendizaje.....	119
3.4.6. Cuarta parte: <i>tareas finales</i> .....	121
3.4.6.1. Tareas.....	121
3.4.6.2. Textos.....	122
3.4.6.3. Materiales.....	124
3.4.7. Descripciones generales.....	125
3.5. Evaluación: Portafolio de las Naciones Unidas – NY.....	134
3.5.1. Objetivos específicos.....	136
3.5.2. Proceso de elaboración.....	137
3.5.2.1. Presentación del portafolio.....	138
3.5.2.2. Negociación de objetivos.....	139
3.5.2.3. Desarrollo del portafolio.....	140
3.5.3. Criterios de evaluación (y autoevaluación).....	151
3.5.3.1. Evaluación parcial.....	152
3.5.3.2. Evaluación final.....	154
3.5.3.3. Cuestionario final del portafolio.....	155
3.5.4. Otras propuestas de criterios de evaluación.....	156
3.6. Orientaciones metodológicas.....	158
<b>Conclusiones y reflexiones finales.....</b>	<b>162</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>166</b>

## Introducción

Actualmente, desde finales del siglo XX, una de las claves de nuestro tiempo es la necesidad de aprender lenguas extranjeras como medio para fomentar la movilidad, la colaboración y la comprensión mutua entre los ciudadanos en Europa: por ejemplo, los medios de comunicación, la facilidad para viajar, la política mundial, el intercambio comercial, etc., son algunas de las razones que han impulsado al Consejo de Europa<sup>1</sup> a apoyar y recomendar la intensificación del aprendizaje y enseñanza de idiomas en los países miembros. En este contexto, nace el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>2</sup> con el fin de favorecer la comunicación entre los pueblos así como la movilidad de sus ciudadanos y el respeto por la identidad y la diversidad cultural.

Este documento constituye el resultado de los trabajos que desde los años sesenta estaba realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y que, sin duda alguna, marcan un antes y un después en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que, además de los objetivos anteriores, tienen también como objetivo crear una base común para profesionales de la enseñanza de lenguas en la elaboración de programaciones, exámenes, materiales didácticos, titulaciones, etc., dentro del ámbito europeo.

Esta necesidad por la comunicación, la movilidad y el respeto, asimismo, cada vez más va traspasando las fronteras europeas, extendiéndose más y más a otras partes del mundo. Reflejo de ello, por ejemplo, es la presente memoria de investigación que está basada en un proyecto educativo que realicé y presenté para los cursos de español que se imparten en el Programa de Lenguas y Comunicación en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Tal proyecto, que tuvo lugar durante el verano de 2006 bajo la supervisión de la coordinadora del Departamento de Español, Eva García, y con la colaboración de todo el equipo de profesores, tenía el objetivo principal de diseñar una propuesta curricular por competencias destinada a los funcionarios que

---

<sup>1</sup> Primera organización pan-europea creada en 1949 después de la Segunda Guerra Mundial con el fin de reconstruir Europa. Además de este fin, tenía el propósito de fomentar y respetar la diversidad lingüística y cultural de Europa como una riqueza y no como un obstáculo para la comunicación entre los diferentes pueblos que conforman el continente. Por consiguiente, la comunicación es una palabra clave del Consejo de Europa en el campo de las lenguas vivas y así se destaca en el *Marco de Referencia* y en el *Portafolio Europeo*.

<sup>2</sup> Documento publicado en 2001 y traducido al español en 2002. En adelante, nos referiremos a él como *Marco de Referencia*. Para las citas, utilizaremos la abreviatura MCER.

trabajan en las Naciones Unidas – NY y que atendiera a los principios y enfoques que propone el *Marco de Referencia*.

Asimismo, con respecto a la evaluación de los cursos, el *Marco de Referencia* es la base de otro documento del que se ha nutrido también la propuesta curricular: se trata del *Portfolio europeo de las lenguas*<sup>3</sup>, documento creado por el Consejo de Europa con el primer objetivo de promover la diversidad lingüística y cultural en el viejo continente.

Tanto el *Marco de Referencia* como el *Portafolio Europeo* representan un punto de inflexión en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en Europa, y han sido claves en la creación de la propuesta de programación para los cursos de español en las Naciones Unidas – NY. A lo largo de esta memoria describiremos los principios teóricos que han servido para llegar a la consecución de nuestro objetivo.

#### **a. Razones generales del proyecto**

Para describir las razones generales que sustentan del proyecto, partimos de una pregunta fundamental: **¿Por qué diseñar una propuesta de programación?** A partir de esta pregunta, reflexionamos y generamos una serie de respuestas sobre las razones por las que un centro docente puede revisar o crear una nueva programación.

En primer lugar, observamos que, con frecuencia, existen centros de enseñanza de lenguas extranjeras privados que no disponen de una programación o currículo de estudios que describa cada uno de los cursos que ofrece, y son los materiales de enseñanza generalmente los que constituyen el currículo, en la medida en que determinan los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje al margen de los fines generales que persiga el centro.

En segundo lugar, otros centros educativos que ya disponen de una programación para sus cursos, parece que no siempre la siguen. En líneas generales, la mayoría de las razones por las que no se sigue una programación es porque tal programación:

---

<sup>3</sup> Documento creado en 1998 por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa en Estrasburgo y que desde entonces ha sido pilotado hasta el 2000. En adelante, lo llamaremos *Portafolio Europeo*. Para las citas, utilizaremos la abreviatura PEL.

- limita la libertad de actuación de los profesores y de los alumnos, lo cual puede interpretarse como una omisión de las necesidades comunicativas que tienen realmente los estudiantes por aprender una lengua;
- está estrictamente basada en los materiales de enseñanza del curso, por ejemplo en un manual de texto que dicta los objetivos, contenidos y actividades del curso, aunque no siempre se siga al pie de la letra;
- se centra en los contenidos más formales de la lengua, esto es, concede mucha importancia a la gramática y el vocabulario y olvida que el objetivo principal en el aprendizaje de una nueva lengua es que los estudiantes sean capaces de comunicar;
- se basa estrictamente en un examen que los estudiantes deben superar, normalmente al final del curso, por lo que los contenidos que cobran peso en el curso son los contenidos de los que los estudiantes se deben examinar independientemente de si se corresponden o no con las necesidades de los estudiantes;
- es poco transparente y coherente estructuralmente: por ejemplo, en la distribución de contenidos por cursos, de ahí que cada profesor del centro enseñe en cursos iguales contenidos diferentes.
- poco tiene que ver con la metodología que realmente se utiliza en las clases o que propone el centro de enseñanza. La programación debe establecer una metodología determinada y, sin embargo, cada profesor aplica una metodología o forma de trabajo muy diferente a la programación.

Si en vez de intentar adecuar la conducta de los profesores y los alumnos a una programación concreta que deben seguir al pie de la letra, partimos de la observación de las circunstancias concretas de cada situación de enseñanza y aprendizaje, podemos crear una programación más flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes, y por lo tanto, también más acorde con la realidad del centro educativo donde se desarrolla.

Por otra parte, cabe puntualizar que, si entendemos una programación de forma global, habrá que integrar en ella un componente que es fundamental: se trata de la evaluación. Diseñar una propuesta curricular significa también replantearse qué significa evaluación y decidir cuál será el mejor método de evaluación en relación con las necesidades del centro y de los estudiantes:

¿Cómo vamos a evaluar a nuestros estudiantes?

¿De qué manera vamos a integrar la evaluación en la programación?

¿Qué vamos a evaluar? ¿Qué criterios se van a seguir?

Diseñar un sistema de evaluación acorde con los principios y enfoques propuestos en la programación significa evitar o rechazar métodos que:

- sean poco acordes con la metodología de enseñanza: se diseñan actividades comunicativas, se utilizan dinámicas de grupo, se fomenta el trabajo cooperativo, etc., pero el día del examen evaluamos a los estudiantes mediante un examen basado en cuatro destrezas independientes entre sí, con varios ejercicios de gramática y vocabulario, durante el cual no está permitido hablar, usar el diccionario y ningún recurso que habitualmente los estudiantes usan en clase, compartir ningún tipo de información con otros compañeros, etc.
- estén basados estrictamente en los contenidos formales de la lengua, y que no presten atención a las competencias comunicativas que deben alcanzar los alumnos o a lo que deben ser capaces de hacer en la lengua que están aprendiendo, durante o al final del curso.
- solamente evalúen el resultado final de los estudiantes en detrimento de su progreso y del proceso de aprendizaje que han seguido a lo largo del curso. Este tipo de evaluación se basa en un único examen que se realiza al final del curso, el cual poco tiene que ver con el aprendizaje de una lengua.
- constituyan un punto de referencia para elaborar la programación del curso: es decir, elaborar la programación del curso en función de los contenidos de los que los estudiantes se tienen que examinar, dejando de lado sus verdaderas necesidades comunicativas.



Con el fin de que la propuesta de programación no incurra en estas incoherencias relacionadas tanto con la planificación de objetivos y contenidos como con la metodología y la forma de evaluar dichos objetivos y contenidos, aparece la necesidad de considerar la integración de todos estos componentes curriculares en la planificación de la enseñanza.

#### **b. Razones particulares del proyecto**

Aunque en el momento de iniciar este proyecto ya existía una programación que habían realizado los profesores para cada uno de los cursos de español, la idea de diseñar una nueva programación nació cuando, con la incorporación de nuevos profesores de español, se advirtió de que existía una falta de congruencia y transparencia entre lo que establecía la antigua programación y lo que realmente se hacía o enseñaba en las clases. Al parecer, no existía una programación compartida y respetada por todo el equipo de profesores y acorde con la realidad del aula que permitiese a cualquier profesor de español de las Naciones Unidas – NY conocer con exactitud cuáles eran los objetivos, los contenidos lingüísticos y las tareas o actividades de lengua que debían corresponder a cada uno de los cursos.

Con respecto al sistema de evaluación, se observó que la metodología que se empleaba en las clases de las Naciones Unidas – NY no se correspondía exactamente con la forma de evaluar. Hasta ese momento se venía utilizando en el departamento un sistema de evaluación final cuantitativa mediante un examen final oral y escrito que hacían los estudiantes al final del curso y en el que se decidía si el estudiante pasaba o no al siguiente nivel. Se trataba, pues, de otro desajuste: esta vez, entre la metodología de la clase y el sistema de evaluación utilizado, lo cual en la mayoría de los casos llevaba a que el estudiante centrara todos sus objetivos en obtener un determinado resultado más que en su proceso de aprendizaje, de modo que el *feedback* que le proporcionaba el profesor no era realmente aprovechado por el alumno.

Por esta razón, se hacía imprescindible tomar la iniciativa de diseñar una nueva programación que imprimiese mayor coherencia y transparencia a los objetivos y contenidos de los cursos y en la que, a su vez, se borrarán las diferencias que podía haber entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y el método de evaluación empleado. Había que crear, pues, una programación cuyos principios y enfoques fueran también acordes con el sistema de evaluación, es decir con un sistema que

permitiese evaluar tanto el nivel de conocimiento lingüístico como el nivel de competencia en el uso de la lengua en diferentes contextos.

El *Marco de Referencia* –para la planificación curricular– y el *Portafolio Europeo* –para la evaluación– se consideraron las herramientas más adecuadas ya que estos dos documentos del Consejo de Europa persiguen objetivos comunes junto con las Naciones Unidas – NY:

- proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad lingüística de la Organización como fuente de enriquecimiento mutuo,
- facilitar la movilidad de los funcionarios de la sede de las Naciones Unidas a otros programas de lenguas dentro de la Organización así como el intercambio de ideas,
- desarrollar un enfoque de enseñanza de las lenguas basado en principios comunes que confiera transparencia y coherencia a los programas de lengua
- y fomentar la diversidad plurilingüe y pluricultural que existe entre los empleados de la Organización.

Así pues, constituyen un instrumento de gran utilidad no solamente para el diseño de programaciones y sistemas de evaluación más transparentes y coherentes que permitan resolver los desajustes descritos sino también para promover y desarrollar valores culturales que permitan construir una organización en la que sus gentes se sientan más cercanas. Tanto el *Marco de Referencia* como el *Portafolio Europeo* son un instrumento de obligada consulta porque proponen y defienden un enfoque que está muy en consonancia con la metodología y forma de trabajo del Departamento de Español: un enfoque orientado a la “acción”<sup>4</sup>, centrado en el estudiante y basado en la comunicación.

La presente memoria se basa en los principios que establecen el *Marco de Referencia* y el *Portafolio Europeo*, pero, además de estos dos documentos, la propuesta curricular se nutre de otras fuentes de información: por un lado, tenemos en cuenta los datos recogidos de un cuestionario proporcionado a los estudiantes de todos los cursos de español tanto con el fin de trazar un perfil de estudiante como con el fin de incorporar sus necesidades y sus expectativas; y por otro lado, analizamos datos recogidos de un ejercicio práctico realizado con el equipo de profesores del

---

<sup>4</sup> Describiremos este enfoque en el apartado del *Marco de Referencia*, pág. 35

Departamento de Español con el fin de determinar la correspondencia de niveles entre los cursos de las Naciones Unidas – NY y el *Marco de Referencia*, y con el fin de establecer parte de los objetivos y contenidos de la propuesta curricular.

### **c. Desarrollo del proyecto**

Para explicar el desarrollo de la propuesta curricular partiré del modelo curricular que presenta García Santa-Cecilia (1995) en su obra *El currículo de español como lengua extranjera*, citada ya en la bibliografía.

Se trata de un modelo que concibe tres niveles de análisis: un *nivel de fundamentación* relacionado con las bases teóricas del currículo y con una descripción del entorno y situación de enseñanza –cursos, alumnos, metodología, etc.– donde se desarrolla la propuesta; un *nivel de decisión* centrado en los aspectos de planificación curricular – objetivos, contenidos, evaluación y orientaciones metodológicas– que se han adoptado; y un *nivel de actuación* en el que se consideran los problemas derivados de la aplicación y del desarrollo de la programación en la situación de enseñanza particular.

En nuestro caso, siguiendo a García Santa-Cecilia (1995), los contenidos de cada capítulo de la memoria referentes al proyecto curricular serán distribuidos de la siguiente manera:

<b>Nivel de fundamentación (Bases del currículo)</b>
<b>Base teórica: <i>Marco de Referencia</i> y <i>Portafolio Europeo</i> Descripción del entorno y situación de enseñanza</b>

<b>Nivel de decisión (Planificación del currículo)</b>
<b>Establecimiento de correspondencias Análisis de necesidades: cuestionario Selección de categorías: <i>cuadro de programación</i> Definición de objetivos y concreción de contenidos Evaluación continua: <i>Portafolio de las Naciones Unidas – NY</i> Orientaciones metodológicas</b>

Aunque los tres niveles de análisis en su conjunto deberían conformar un todo coherente y existir entre ellos una correlación, como se ve, solamente centraremos las

explicaciones del proceso de elaboración en los dos primeros niveles: en el primer nivel que hace referencia a la fundamentación teórica que sustenta la propuesta de programación y en el segundo nivel que corresponde a todo el proceso de elaboración de la propuesta. Por lo que se refiere al nivel de actuación, dado que está fuera de nuestro alcance por tratarse de la puesta en práctica de la propuesta de programación que debe corresponder a los profesores de la Naciones Unidas – NY con el fin de definir y establecer la programación definitiva.

A pesar de ello, se han recogido y presentado algunos datos y resultados extraídos de la puesta en práctica del presente proyecto educativo en el apartado de las “conclusiones y reflexiones finales”, las cuales pertenecen a este tercer nivel de análisis curricular.

<b>Nivel de actuación (Aplicación del currículo)</b>
<b>Conclusiones y reflexiones finales Puesta en práctica de la programación (cuadro de programación y portafolio)</b>

Finalmente, antes de concluir esta introducción, me gustaría recalcar que el proyecto que presento en estas páginas es una **propuesta**; es decir, no se trata de la programación definitiva que se está siguiendo en la actualidad para la docencia y evaluación de los cursos de español en las Naciones Unidas – NY. Es más, desde que el proyecto finalizó, se han tomado nuevas decisiones e introducido diversas modificaciones para mejorarlo dentro del marco de un proyecto piloto. A pesar de ello, esperamos que esta propuesta sea de gran utilidad y sirva también de punto de partida para otros centros docentes que estén interesados en reflexionar, revisar y actualizar planteamientos relativos a la programación de sus cursos de lengua así como de la metodología y las formas de evaluación que utilizan en su práctica docente.

## **CAPÍTULO 1**

### **Planteamientos curriculares**

Antes de describir el proceso seguido para el diseño de la propuesta curricular, en qué consisten las bases teóricas que subyacen en ella y de qué manera inciden en el marco de las Naciones Unidas, cabe hacer algunas consideraciones generales sobre el currículo de lengua extranjera: en primer lugar, hay que definir y acotar el término *programación*, clarificar cuál es la diferencia terminológica entre *programa* y *programación*, explicar algunos de los modelos de programación que se han propuesto desde principios del siglo XX hasta la actualidad; y en segundo lugar, analizar cada uno de las medidas que se deben tomar a la hora de diseñar un plan curricular transparente y coherente.

Con estas consideraciones generales se pretende presentar con mayor claridad cuál es el producto que se quería lograr y que finalmente se presentó en las Naciones Unidas – NY.

#### **1.1. Definición de Programación**

Las primeras referencias que encontramos se remontan a principios de siglo XX, pero no es hasta el segundo tercio del siglo XX, con la publicación de investigaciones,

estudios y experiencias relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, cuando se consolida el concepto de *programación*.

Con este término, nos referimos al marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, y su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo en el aula de cualquier centro docente (García Santa-Cecilia 1995). Cabe apuntar que a lo largo de esta memoria también se utiliza el término *currículo* como su equivalente. Tal término ha llegado al español por influencia del inglés con el significado de “plan de estudios”.

Según Dubin y Olshtain (1986), una programación es la fundamentación básica para la toma de decisiones y contiene, además de la metodología de enseñanza y la forma de evaluación que debe emplearse, una descripción de los objetivos y contenidos generales, los cuales derivan de una visión particular sobre la naturaleza de la lengua, la naturaleza del aprendizaje de una lengua y los principios educativos y culturales del centro de enseñanza.

Por el contrario, existe el término *programa* que traslada la filosofía de la programación a un plan detallado de enseñanza en el que se concretan los objetivos, contenidos, actividades y forma de evaluación específicos que deben llevarse a cabo diaria o semanalmente a lo largo de un curso. Para Dubin y Olshtain (1986), un buen programa debe estar en armonía con los tres contextos en los que está incluido:

- 1) la programación de lengua,
- 2) el aula y los participantes en ella
- 3) y la institución educativa y la sociedad a las que el programa sirve.

García Santa-Cecilia, siguiendo la línea de Dubin y Olshtain, establece que el término *programación* se refiere al “proceso de selección y distribución de los contenidos específicos para un grupo determinado de alumnos y para un periodo de tiempo concreto; el resultado de este proceso sería el programa de curso, aunque esta interpretación del término programa refleja la visión tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se limita a la selección y organización de los contenidos sin considerar factores metodológicos” (García Santa-Cecilia 1995:143).

Otra interpretación más amplia del término programa, según García Santa-Cecilia, es la que podría “englobar los distintos componentes de la planificación que los profesores deben poner en práctica a la hora de elaborar un plan de curso”. De este modo, de acuerdo con García Santa-Cecilia, programa designaría al “conjunto de decisiones que adopten los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de la programación, pero no sólo en relación con los contenidos sino también en relación con otros componentes de la planificación, como los objetivos, la metodología y la evaluación” (García Santa-Cecilia 1995:143).

En definitiva, el programa de curso debería articular el “material en bruto” mediante el desarrollo de una serie de actividades que se relacionan entre sí de forma significativa y que se orientan hacia la realización de objetivos finales de carácter comunicativo. Se trata del plan pedagógico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso concreto (García Santa-Cecilia 1995).

Con respecto a las programaciones, Beauchamp (1975)<sup>5</sup> establece tres formas de uso de este término:

- a) como campo de estudio, que incluye temas como el diseño del currículo, su evaluación, los fundamentos básicos, la teoría y la investigación, y las disciplinas cognitivas;
- b) como sistema, o sistema curricular, entendido como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación escolar y se establece cómo ha de ser llevado a la práctica el currículo en un contexto determinado;
- c) como documento escrito, que incluye distintos componentes y que básicamente es un plan educativo.

Igual que Beauchamp, los especialistas han planteado distintos modelos y esquemas que, con diferencias y peculiaridades, coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo curricular constituidos a su vez por una serie de componentes. Estos procesos de desarrollo que se identifican en la elaboración de una programación son: análisis de necesidades, definición de objetivos, selección y

---

<sup>5</sup> Citado en Santa-Cecilia 2005:15.

gradación de contenidos, selección y gradación de actividades y materiales, y determinación de los procedimientos de evaluación.

Tal y como establece Tyler (1949), considerado por muchos como el padre de las *ciencias curriculares*, para llevar a cabo una propuesta curricular hay que seguir unos pasos concretos. Por ejemplo, este autor concibe la programación como una serie de pasos que se suceden de forma lineal:

1. los fines y objetivos educativos que se quieren alcanzar;
2. las experiencias educativas que se deben realizar para alcanzar esos fines y objetivos;
3. los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas;
4. y los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

La importancia de los fines y de los medios en este esquema curricular ha llevado a algunos a denominarlo como *enfoque curricular de fines y medios*. Sin embargo, después de Tyler, allá en los años 60, aparecen propuestas que evidencian que los diferentes componentes de un currículo no deben secuenciarse de forma lineal sino que deben estar en interacción. Por ejemplo, la evaluación, que en algunas ocasiones se trata como un componente aparte del curso, debe integrarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Así, Taba (1962) establece una progresión de los elementos que deben interactuar en la *programación*:

- 1) Análisis de necesidades;
- 2) Formulación de objetivos;
- 3) Selección del contenido;
- 4) Organización del contenido;
- 5) Selección de las experiencias de aprendizaje;
- 6) Organización de las experiencias de aprendizaje;
- 7) Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación.

Por otra parte, Stenhouse (1970) establece un modelo en el que el currículo se define como un instrumento que está al servicio de todos los que participan en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, y por tanto tiene el objetivo de facilitar la integración y



coherencia de las decisiones que se toman y de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro educativo, de manera que todos los participantes en el diseño de la *programación* puedan tomar conciencia de su forma de hacer y aprender más acerca de la naturaleza de la educación.

Los planteamientos curriculares de los años 80 seguirán el enfoque integrador que propone Stenhouse (1970) y que relacionan los diferentes ámbitos de planificación con la práctica de la enseñanza, la enseñanza de las lenguas con los principios de la teoría general de la educación. Richards (1990), asimismo, presenta un modelo de programación que integra análisis de necesidades, metodología y evaluación, y en el que la enseñanza es concebida como un conjunto de procesos sistemáticos e interrelacionados.

## **1.2. Enfoques curriculares**

Hasta los años 70, los currículos de lengua se centraban en listas de contenidos basados en estructuras, léxico y pautas de pronunciación desde una perspectiva claramente en el análisis de las distintas categorías gramaticales del sistema de la lengua. Se trataba de un *enfoque estructural* y su fundamentación teórica de este enfoque se desarrolló en el ámbito de influencia de la escuela británica a partir de los trabajos de Palmer y West (García Santa-Cecilia 2000).

Sin embargo, a partir de los años 70, el Consejo de Europa inició una serie de trabajos en torno a la descripción de un “Threshold–Level” (o “Nivel Umbral” en español) concebido como el eje de un sistema de enseñanza válido para las diferentes lenguas europeas, que tomaría como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación (García Santa-Cecilia 2000). Las programaciones se desarrollan a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de unidades que debían responder a las necesidades del alumno.

Sobre la base de este nuevo enfoque, las programaciones abandonan el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y comienzan a elaborarse a partir de la descripción de categorías nocionales y categorías de función comunicativa. Se trata de un *enfoque nocio-funcional*, los cuales constituye el primer paso del denominado *enfoque comunicativo* y que responde al objetivo de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la

comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales.

El enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90. Con frecuencia se ha tomado como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática, por constituir una superación de los modelos anteriores, sin negar la importancia de la competencia lingüística y en busca de una auténtica competencia comunicativa. Ahora el currículo estará orientado a la consecución de un conjunto de objetivos comunicativos que preparen al estudiante para la vida real fuera del aula.

A lo largo de los últimos años, se empezado a hablar del *enfoque por tareas* y de su relación con el enfoque comunicativo (Zanón 1990/1999). Este enfoque parte de unidades que consisten en actividades de uso de la lengua –o *tareas posibilitadoras*– que tienen el fin de llegar a un objetivo final –o *tarea final*– que actúa de motor de todo el trabajo que se desarrolla en clase. Las programaciones, por tanto, girarán en torno a las tareas finales propuestas para el curso. Por otra parte, la enseñanza del español mediante tareas presenta algunos aspectos innovadores: la participación de los alumnos en los planes de trabajo, en la evaluación y en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

A este respecto, cabe decir que Nunan (1988) desarrolla un *currículo centrado en el alumno*, que pone el acento en la importancia de reconocer al alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los estudiantes deben implicarse en el proceso de decisiones que se deben tomar a la hora de negociar y diseñar el programa del curso: objetivos, contenidos y metodología. Cada grupo es único y, en consecuencia, el programa resultante de la aplicación de la programación al ejercicio docente debe poder atender a las necesidades concretas de los estudiantes.

Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno es el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma a lo largo de sus vidas. Desde esta perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, Tudor (1996) considera que se puede enfocar la enseñanza comunicativa de la lengua desde el punto de vista de su función mediadora entre las intenciones comunicativas

de los alumnos y las demandas de las situaciones en las que los alumnos necesitan utilizar la lengua.

Por último, con la publicación del *Marco de Referencia* y la divulgación de sus principios y enfoques, el Instituto Cervantes diseñó y publicó en 2006 –pocos meses después de haber presentado nuestra propuesta curricular en la sede de las Naciones Unidas– el Plan Curricular del Cervantes, un manual que desarrolla y fija las pautas y los contenidos según los niveles de referencia para el español propuestos por el Consejo de Europa en el año 2001 en el Consejo de Europa en el *Marco de Referencia*.

Este documento será una referencia no sólo para los equipos docentes de los más de 60 centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera.

### **1.3. Procesos de desarrollo curricular**

Los especialistas en diseño curricular han planteado distintos modelos y esquemas que, con diferencias y peculiaridades, coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo curricular constituidos a su vez por una serie de componentes (García Santa-Cecilia 2000:20). Estos procesos de desarrollo que se identifican en la elaboración de una programación son:

- análisis de necesidades,
- definición de objetivos,
- selección y gradación de contenidos,
- selección y gradación de actividades y materiales, y
- determinación de los procedimientos de evaluación.

El alcance de la interpretación que se dé a cada uno de estos procesos de desarrollo curricular es crucial a la hora de enfocar el diseño de una programación en concreto. En las siguientes páginas, vamos a describir cada uno de ellos.

### 1.3.1. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades (Nunan 1988) permite conocer cuáles son los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así fijar los objetivos, los contenidos y la metodología que tienen que conformar la programación. Este concepto aplicado a la enseñanza de lenguas se remonta a los años 70 y se difunde bajo los auspicios del Consejo de Europa en relación con el diseño de cursos de idiomas para fines específicos, aunque se ha ido introduciendo paulatinamente en la planificación de cursos generales.

Existen dos tipos de análisis de necesidades (García Santa-Cecilia 2000): *análisis de necesidades objetivas* y *análisis de necesidades subjetivas*, y cada uno parte de una perspectiva diferente, pero ambos persiguen el objetivo de identificar las situaciones de uso (lugar, participantes y modo de interacción), objetivos funcionales (que se pretende lograr en estas situaciones) y actividades comunicativas (que los alumnos necesitarán realizar para alcanzar sus objetivos).

Con respecto al *análisis de necesidades objetivas*, se selecciona un conjunto de situaciones comunicativas en las que se pretende que los alumnos lleguen a ser capaces de desenvolverse. Después, se extrae una serie de características de las diferentes situaciones. A este respecto, encontramos situaciones:

- a) discursivas (papeles sociales que asumirá el alumno en la comunicación, tipo de relación que establecerá o mantendrá con sus interlocutores, grado de formalidad y confianza de esta relación, etc.);
- b) textuales (lengua oral o lengua escrita, tipo de textos que producirá o recibirá, temas sobre los que versará su comunicación, etc.);
- c) lingüísticas (nociones y funciones de la lengua que utilizará, vocabulario y estructuras morfológicas y sintácticas, aspectos de la pronunciación y entonación, etc.);

A partir de los resultados de este estudio se seleccionan y gradúan los contenidos de la programación de enseñanza. Para realizar este análisis no es necesario conocer a los alumnos, puesto que las necesidades se derivan del estudio y descripción de las situaciones de uso, y esas necesidades serán comunes a todos los que sigan la programación.

Por otra parte, el *análisis de necesidades subjetivas* se realiza una vez iniciado el aprendizaje y lo llevan a cabo conjuntamente profesores y alumnos; mediante una diversidad de técnicas (formularios, entrevistas, diarios de aprendizaje, etc.) se reconocen sus objetivos y necesidades personales en el aprendizaje de la lengua, sus experiencias pasadas y las emociones asociadas a la vivencia del aprendizaje, sus expectativas y creencias acerca del aprendizaje de la lengua; de ese análisis derivan criterios para la negociación de objetivos, la selección personal de contenidos y para las opciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

El Programa de Lenguas y Comunicación llevará a cabo también un análisis de necesidades determinado para conocer cuáles son el perfil, los intereses y las necesidades de los estudiantes, y las situaciones de uso en las que se va a utilizar el español.

### **1.3.2. Definición de objetivos y contenidos**

Los resultados del análisis de necesidades permitirán enfocar gradualmente los objetivos generales de la programación. La determinación de qué vamos a enseñar o qué queremos que nuestros estudiantes aprendan es, probablemente, el asunto que más atención ha recibido tradicionalmente en la elaboración de programaciones. Se trata de la selección de los elementos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje. La elaboración del currículo exige seleccionar el contenido y ordenarlo de manera gradual.

Estos elementos –objetivos y contenidos– pueden definirse o describirse de distintas maneras, según el punto de vista que adoptemos. Tyler (1949) considera cuatro formas distintas de describir objetivos:

- Especificar las cosas que el profesor debe hacer.
- Especificar el contenido del curso, mediante listas de temas, conceptos, etc.
- Especificar patrones generalizados de comportamientos.
- Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza.

El propio Tyler se inclina por la especificación de los tipos de actuaciones que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza, pues considera

que un objetivo queda definido con suficiente claridad si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera que adquiera el alumno. Este tipo de objetivos se denomina “de actuación” o “de conducta” y debe incluir una definición de la *actividad*, es decir, lo que se pide al alumno que haga.

Otras formas de descripción de objetivos, descritas por Richards (1990), serían las siguientes:

- Objetivos basados en la descripción de las *microdestrezas*, entendidas como la serie de procesos que constituye cada una de las *macrodestrezas*: leer, escribir, escuchar y hablar. Al especificar las *microdestrezas* se describen las competencias que constituyen la habilidad funcional en una determinada destreza, si bien son independientes de situaciones o contextos específicos.
- Objetivos basados en contenidos: por ejemplo, la descripción de objetivos que se propone en los documentos del “Threshold Level” del Consejo de Europa.
- Objetivos basados en el nivel de competencia: escala de distintos grados en función del nivel del alumno en lo que respecta a sus conocimientos y a su capacidad de uso de la lengua.
- Objetivos de proceso: describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar los resultados de aprendizaje.

En cualquier caso, los objetivos, tal y como apunta Nunan (1988), no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades para cada curso de lengua.

A lo largo de estos últimos años se han ido proponiendo nuevas formas de tratamiento de los contenidos de las programaciones (García Santa-Cecilia 2000). Un ejemplo es la dimensión del uso social de la lengua que trae al primer plano la preocupación por incorporar en la programación elementos relacionados con los rasgos culturales. Asimismo, la idea de que aprender una lengua supone adquirir una nueva personalidad social conlleva también una preocupación por fomentar en los alumnos una reflexión sobre qué significa aprender una lengua extranjera y las repercusiones que tiene desde el punto de vista del desarrollo personal.

Por otra parte, el enfoque centrado en los contenidos se ha ampliado en las dos últimas décadas en la enseñanza de lenguas y el diseño curricular como consecuencia de las aportaciones de la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la adquisición de lenguas. De este cambio, surgen enfoques centrados en la metodología, los cuales ponen el acento en el desarrollo de actividades diseñadas para aproximarse en clase a lo que ocurre en la comunicación real. El conocimiento de la lengua se concibe como un complejo de competencias que actúan recíprocamente en la comunicación cotidiana.

Un enfoque basado en la metodología incorpora, por tanto, una teoría psicolingüística del aprendizaje de la lengua y una cierta concepción de los procedimientos de enseñanza. Según Richard (1985:35), esto supone las siguientes dimensiones:

- Una dimensión psicolingüística, que comprende una teoría del aprendizaje que describe estrategias de aprendizaje y procesos y que especifica las condiciones necesarias para que esos procesos sean utilizados de forma efectiva por los alumnos.
- Una dimensión relacionada con la enseñanza, que da cuenta de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que deben aplicarse y del papel del profesor y de los alumnos en el proceso de enseñanza.

El enfoque tradicional del diseño curricular (García Santa-Cecilia 1995) partía de la base de que la selección de actividades y materiales es tarea del profesor y constituye un paso previo a la selección de objetivos y contenidos. Por el contrario, los enfoques centrados en la metodología responden a un planteamiento que pone en primer plano los procesos que llevan al alumno a alcanzar el conocimiento y las destrezas necesarios, en vez de tomar como punto de partida los objetivos que el alumno habrá de alcanzar al final del curso, es decir, los resultados. El enfoque centrado en la metodología responde a lo que es práctica habitual en el diseño y desarrollo de cursos: muchos profesores piensan más en las actividades y los materiales que en objetivos y contenidos.

### 1.3.3. Procedimientos de evaluación

Si se entiende la programación como un marco integrador (García Santa-Cecilia 1995) en el que la planificación incluye:

- qué se debe enseñar: contenidos;
- para qué se enseña: objetivos;
- cómo se va a enseñar lo que se debe enseñar: con qué metodología y por medio de qué procedimientos;
- qué procesos intervienen para aprender lo que se debe enseñar: estrategias de aprendizaje;
- cómo se va a determinar el éxito de la enseñanza: evaluación; etc.,

observamos que, según este planteamiento, la evaluación forma parte del currículo como otro elemento necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Evaluar (Bordón 2006:19) significa dar valor o juzgar una información recogida y tomar una decisión sobre ella, y según el objetivo de la evaluación, vamos a encontrar varios tipos de evaluación: por ejemplo, podemos encontrar una evaluación centrada en los objetivos que han logrado los estudiantes al final del curso o bien una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje que han ido llevando a cabo los estudiantes a lo largo de todo un curso. El *Marco de Referencia* cita una lista de diferentes tipos de evaluación en su capítulo 9. Cabe añadir que esta lista no pretende ser en absoluta exhaustiva y a partir de ella se pueden hacer otras clasificaciones.



Figura 1: Tipos de evaluación según el Marco de Referencia

Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
Maestría RC	Continuum RC
Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación directa	Evaluación indirecta
Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
Impresión	Valoración guiada
Evaluación global	Evaluación analítica
Evaluación en serie	Evaluación por categorías
Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

(MCER 2002:183)

De esta lista, hay que destacar la *evaluación formativa* o *continua* y la *evaluación sumativa* (Bordón 2006:49; MCER 2002:183; Sonsoles 2003:198). La primera evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje y se concibe como un proceso que lleva a cabo el profesor sobre el alumno, en una doble dirección que supone la interacción entre ambas partes. El papel del profesor consiste en entablar diálogo con el estudiante que está evaluando para descubrir su nivel actual de rendimiento en cualquier tarea, y en compartir con él las formas posibles de mejorar ese rendimiento. De este modo, la evaluación y el aprendizaje no están separados, sino que son procesos que van de la mano. La segunda evaluación, por el contrario, consiste en ofrecer un resultado final a partir de la recogida y valoración de unos datos determinados.

Finalmente, cabe destacar que la evaluación, sea el tipo que sea, debe hacer referencia a los objetivos, los contenidos y la metodología de enseñanza planteados

en la planificación curricular (Sonsoles 2003:197). Debe existir una coherencia entre cómo se enseña y cómo se evalúa: si la enseñanza de la lengua se hace desde un enfoque comunicativo, la evaluación de la misma deberá estar regida por estos mismos principios metodológicos. Esta relación entre los planteamientos desde los cuales se enseña la lengua y el sistema de evaluación que se usa para evaluarla es fundamental para que toda la programación sea un ente transparente y coherente.

## **CAPÍTULO 2**

### **Nivel de fundamentación**

El diseño curricular de las Naciones Unidas – NY recogerá algunos de los planteamientos curriculares expuestos en el primer capítulo: por ejemplo, responderá a un enfoque integrador en el que –igual que Stenhouse (1970) o Richards (1990)– todos los componentes que intervienen en la consecución de la programación deben estar en plena comunicación entre sí y en los que la evaluación constituye una parte más de la programación<sup>6</sup>. Asimismo, más adelante, veremos que se trata de una programación que está centrada en el alumno (Nunan 1988), ya que el alumno desempeña un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Éstos y otros planteamientos curriculares descritos en el primer capítulo se irán recogiendo y explicando en mayor profundidad a lo largo de la memoria. Para la exposición y descripción de los procesos que se han seguido para llevar a cabo nuestra propuesta de programación –tal y como apuntábamos en la introducción– están basados en los planteamientos de García Santa-Cecilia (1995): *nivel de fundamentación, nivel de decisión y nivel de actuación*. Tal y como hemos indicado en la introducción, solamente nos centraremos en los dos primeros niveles.

---

<sup>6</sup> Como se verá, la evaluación no es un elemento independiente y está integrada completamente en la propuesta de programación.

En cuanto al nivel de fundamentación, cabe decir que está integrado por dos dimensiones que, aunque son de distinta naturaleza, constituyen la base de cualquier iniciativa de planificación curricular: la primera se centra en el componente teórico sobre el que se sustenta la programación y el segundo se basa en la descripción del entorno y los factores educativos. A continuación, describimos con mayor detenimiento ambas dimensiones.

## **2.1. Primera dimensión curricular: conceptos teóricos**

La *primera dimensión curricular* comprende una serie de conceptos generales que reflejan una visión particular sobre lo que es la enseñanza de la lengua y sobre los factores metodológicos que condicionan su aprendizaje. Esto es, los principios que desarrollan y presentan el *Marco de Referencia* y el *Portafolio Europeo*, sobre los cuales se basa la propuesta de programación.

### **2.1.1. Marco de Referencia**

El Departamento de Español de la sede de las Naciones Unidas construye su propuesta curricular a partir de los fundamentos teóricos que proponen el *Marco de Referencia*. Este documento, que ha marcado un antes y un después en la enseñanza del español como lengua extranjera, tiene sus raíces en el seno del Consejo de Europa y está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada.

El *Marco de Referencia* es descriptivo, y de ninguna manera normativo: debe entenderse como una auténtica declaración de principios e intenciones con el objetivo principal de crear una base común en las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo que sirva a los profesionales del ámbito de las lenguas modernas para crear currículos de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.

Figura 2: Base común



(García Santa-Cecilia 2004)

Así, el *Marco de Referencia* pretende ser un punto de referencia para todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, facilita la comunicación entre los profesionales y describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco de Referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

El proyecto curricular para las Naciones Unidas – NY aprovecha algunos de estos conceptos que presenta el *Marco de Referencia* con el fin de constituir una base común dentro de la Organización que confiera transparencia a los cursos de español y promueva la diversidad lingüística entre los funcionarios de la Organización.

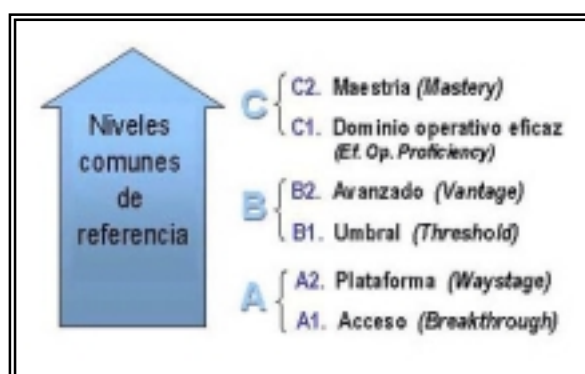
Algunos de los conceptos más relevantes son los *niveles comunes de referencia*, el *enfoque ramificado*, el *cono invertido*, los *descriptores ilustrativos*, el *enfoque orientado a la acción*, el *plurilingüismo* y la *evaluación*.

### 2.1.1.1. Niveles comunes de referencia

Para responder a una de las preocupaciones del Consejo de Europa por fomentar el intercambio de ideas y la movilidad de los ciudadanos europeos, el documento presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que permita la comparación de certificaciones expedidas en los diferentes países. Con ese fin, el *Marco de Referencia* define niveles de dominio de la lengua que, además, permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje y a lo largo de su vida, ya que están formulados en escalas de descriptores que describen las capacidades de los alumnos para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera.

Los tres grandes niveles que comprende el *Marco de Referencia* son: *nivel A* (usuario básico), *nivel B* (usuario independiente) y *nivel C* (usuario competente), cada uno de los cuales se subdivide en dos niveles: A1–A2, B1–B2 y C1–C2.

Figura 3: Niveles comunes de referencia



(García Santa-Cecilia 2004)

Además de estos niveles, presenta otros subniveles: A2+, B1+ y B2+, por lo que el *Marco de Referencia* ofrece un sistema de un total de nueve niveles. Con estos niveles, el *Marco de Referencia* pretende vencer las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas y les proporciona –a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los

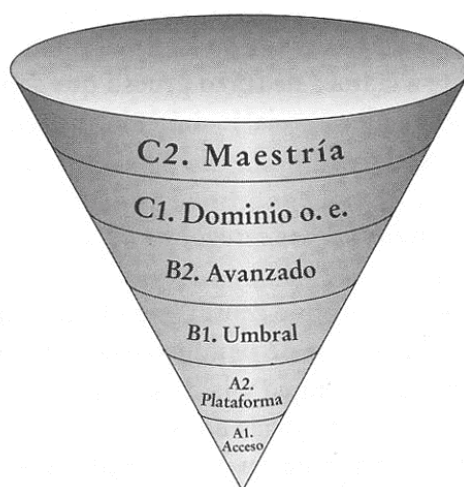
formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc.– los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Estos niveles de referencia que establece el *Marco de Referencia* constituyen la base para la distribución y nivelación de los cursos de español de las Naciones Unidas – NY.

### 2.1.1.2. Cono invertido

Un punto clave en la fijación de las correspondencias entre los niveles del *Marco de Referencia* y los cursos de las Naciones Unidas – NY es la metáfora del *cono invertido* al que hace referencia el *Marco de Referencia* (2001:18 y 43). Con este concepto, se pueden representar las escalas de los niveles de referencia en función del número de horas que son necesarias para que los estudiantes alcancen cada uno de los niveles. García Santa-Cecilia (2004) ilustra este concepto de la siguiente manera:

Figura 6: Cono invertido



(García Santa-Cecilia 2004)

García Santa-Cecilia (2004) advierte que “muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2”.

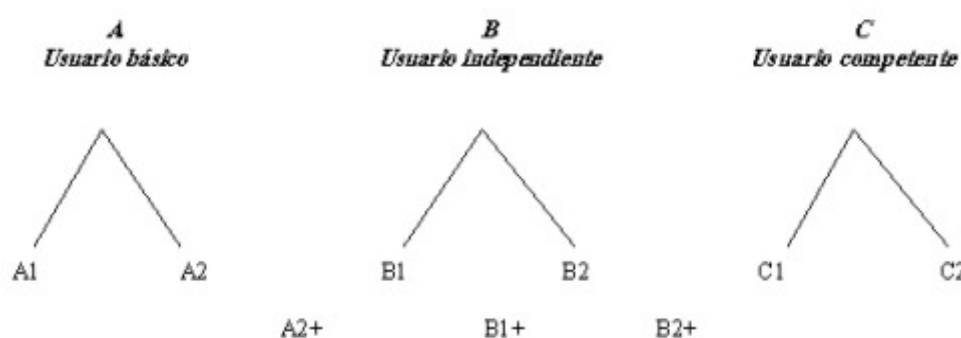
A medida que un estudiante va progresando en su aprendizaje, el número de competencias lingüísticas que ha alcanzado es mayor por lo que para alcanzar un C2 se necesitará muchas más horas que para alcanzar un A1. El *Marco de Referencia*

advierte asimismo a los usuarios del documento que sean prudentes a la hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos.

### 2.1.1.3. Enfoque ramificado

Siguiendo el *Marco de Referencia*, existe la posibilidad de ramificar o subdividir los cursos de un mismo nivel de referencia en otros subniveles. De hecho, como se ha señalado, el documento establece una ramificación de los niveles generales A2, B1 y B2 en A2+, B1+ y B2+ respectivamente:

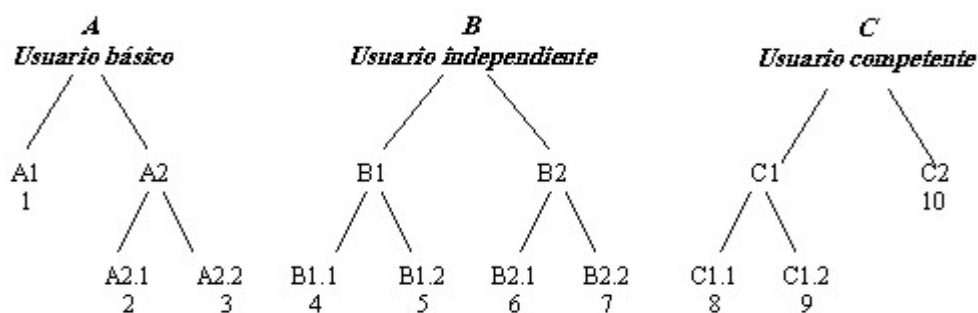
Figura 4: Ejemplo de enfoque ramificado



(MCER 2001:32)

Asimismo, se pueden proponer otras ramificaciones en concordancia con las necesidades del centro como se refleja en la siguiente figura:

Figura 5: Ejemplo de enfoque ramificado



(MCER 2001:33)

El *Marco de Referencia* plantea la estructura del currículo de lenguas extranjeras de forma flexible con el fin de proporcionar coherencia y transparencia a toda su estructura curricular.



#### 2.1.1.4. Descriptores ilustrativos

El Consejo de Europa ha desarrollado una serie de documentos de descripción de niveles de competencia lingüística –*Level descriptions for specific languages*– que proporcionan ejemplos de lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer mediante el uso de la lengua en la vida cotidiana. El inventario práctico de especificaciones de este documento permite identificar el conocimiento y las destrezas (objetivos) que se requieren para alcanzar el "Nivel Umbral" en una lengua extranjera<sup>7</sup>.

Cada nivel del *Marco de Referencia* cuenta con un conjunto de descriptores que evidencian el progreso que tienen los estudiantes en su aprendizaje al realizar actividades de lengua observables, que implican la utilización de estrategias de comunicación. El *Marco de Referencia* considera este conjunto de descriptores como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística para facilitar la labor de profesores, evaluadores y creadores de manuales y materiales dedicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La ventaja de formular los objetivos por competencias es que especifican lo que los alumnos deben ser capaces de hacer como resultado de la enseñanza al final de curso, lo cual, según Tyler (1997), es un factor positivo, en la medida en que existe una aproximación a las necesidades concretas de los alumnos. Además, permiten elaborar escalas para evaluar (calificar) muestras de lengua y por tanto, facilitan tanto la evaluación como autoevaluación del estudiante durante y al final del curso; y permiten clasificar a los estudiantes según un nivel determinado.

Por otra parte, también hay argumentos en contra ya que en numerosas ocasiones tales objetivos pueden ser ambiguos o subjetivos, por lo que pueden ser muy poco transparentes, especialmente para los alumnos. Por ello, es necesario, que a la hora de especificar los descriptores se tengan en cuenta los criterios que dicta el *Marco de Referencia* en el Anejo A (MCER 2002:207). Siguiendo tales criterios, los descriptores han de ser:

**Positivos:** los descriptores de la lengua tienen que servir de objetivos para el curso, por lo tanto deben formularse positivamente: por ejemplo, “el estudiante

---

<sup>7</sup> El punto de partida de esta iniciativa se remonta al año 1975, fecha de la publicación de la primera edición de *Threshold Level* ("Nivel Umbral", en español).

es capaz de comprender textos sencillos” en lugar de “el estudiante no es capaz de comprender textos complejos”.

**Precisos:** deben describir tareas concretas, y evitar vaguedades del tipo “utiliza una serie de estrategias adecuadas”. ¿Qué se entiende por *estrategias*? ¿Adecuado a qué? ¿Cómo hay que interpretar *serie*? El problema de los descriptores imprecisos es que se leen muy bien, pero cada cual los interpreta de forma distinta.

**Claros:** tienen que ser transparentes, estar escritos de forma sencilla y con una estructura lógica, especialmente si se refieren a los objetivos del curso ya que los estudiantes deben comprenderlos.

**Breves:** deben ser cortos, ya que no se puede hacer referencia de forma realista a un descriptor que abarque más de una oración compuesta. Un descriptor que es demasiado largo puede ser más difícil de entender.

**Independientes:** además de ser breves, deben ser concretos, de manera que solamente describan una sola tarea o comportamiento. Tienen que tener una limitación y describir una competencia lingüística. Así, se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación.

El *Marco de Referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas siguiendo un *continuum* en una línea (de menor a mayor dificultad) con el fin de facilitar a los profesionales la especificación de objetivos y descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable.

Estos descriptores deben interpretarse consistentemente con relación a su significado y al nivel que se les asigna y deben ser relevantes para los profesores y los estudiantes. Por eso, es necesario siempre al final de su formulación leer atentamente todos los descriptores en su conjunto con el fin de identificar posibles lagunas o incoherencias y proceder a su validación en la programación.

### 2.1.1.5. Enfoque orientado a la “acción”

El documento parte de un enfoque que está centrado en la “acción” en la medida en que considera a los usuarios de la lengua como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado, en unas circunstancias particulares y dentro de un campo de acción concreto (Gutiérrez 2005:32). Este enfoque tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para hacer cosas mediante la lengua en su vida real –y no solamente encadenar palabras para formar frases correctas gramaticalmente. La lengua es algo más: es acción.

De esta manera, queda plenamente patente una visión de la lengua desde la perspectiva de su uso social y con arreglo a esta visión del *Marco de Referencia* construye su modelo descriptivo. La siguiente cita extraída de las primeras páginas del documento describe cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas, según este enfoque.

*El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER 2002:9)*

Los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, tienen “tareas” que llevar a cabo. Se trata de “tareas” que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El concepto de “tarea” pone énfasis en la idea de que la lengua no es sólo algo que el alumno aprende sino algo con lo que el alumno hace cosas. Aprender una lengua es saber utilizarla y por ello no sólo los objetivos sino también los contenidos deben incidir en la acción y en los procesos de la interacción comunicativa.

Por otra parte, esta cita del *Marco de Referencia* sirvió de base para la selección de parte de los elementos o componentes que debían constituir la propuesta curricular y que están descritos detalladamente en Gutiérrez (2005:37-38):

- las **competencias** del alumno son el compendio de conocimientos, destrezas y características particulares de un determinado alumno que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas. Las **competencias generales** quedan estructuradas, en el *Marco de Referencia*, en el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender. Las **competencias comunicativas** se dividen, a su vez, en tres competencias comunicativas: lingüísticas <sup>8</sup> , sociolingüísticas <sup>9</sup> y pragmáticas<sup>10</sup>.
- el **contexto** de uso de la lengua es el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales que rodean a una persona, al alumno en este caso, y en el que se dan los actos de comunicación de los que es protagonista. A su vez, dentro de este **contexto** de uso, hay que tener en cuenta los **ámbitos** en los que puede actuar el alumno como agente social (el ámbito educativo, el profesional, el público y el personal), las situaciones externas que surgen en el momento de la comunicación, las **condiciones** y **restricciones** que influyen en la comunicación (condiciones físicas para el habla y para la escritura, condiciones sociales, presiones en cuanto al tiempo, etc.), así como el propio contexto mental del alumno (sus condicionantes físicos y psíquicos, tales como su capacidad de prestar atención, su intención comunicativa, su propio estado de ánimo, etc.) y el contexto mental del interlocutor.
- las **actividades comunicativas de lengua** son el conjunto de actividades de lengua de carácter comunicativo que pueden llegar a darse en un acto de comunicación, es decir, actividades comunicativas de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación.

---

<sup>8</sup> Las **competencias lingüísticas** comprenden los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema (MCER 2002:13).

<sup>9</sup> Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, relaciones entre generaciones y sexos, etc.) y afectan a toda la comunicación lingüística entre los representantes de distintas culturas (MCER 2002:13-14).

<sup>10</sup> Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla, etc.) en diferentes intercambios comunicativos (MCER 2002:14).

- los **procesos** comunicativos de la lengua son la secuencia de acciones que el alumno tiene que llevar a cabo como destreza para la comunicación oral y escrita. Se incluyen la planificación, los procesos de comprensión, expresión e interacción, y el seguimiento y el control.
- los **textos** entendidos como cualquier secuencia de discurso, tanto hablado como escrito intervienen en la realización de una actividad comunicativa.
- las **estrategias** que se utilizan en las actividades comunicativas de la lengua constituyen las líneas concretas de acción que el alumno emplea intencionadamente al abordar la actividad comunicativa en cuestión con el fin de obtener los mejores resultados en la comunicación. Las estrategias resultan de aplicar los cuatro principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación. Para formular objetivos no solamente se tendrán en cuenta las tareas que se quieren enseñar sino también las competencias y estrategias que se espere que los alumnos desarrollen.
- las **tareas** representan las acciones intencionadas que el alumno pone en funcionamiento con el fin de lograr un objetivo concreto de comunicación (para la comunicación efectiva en el ámbito laboral, para la identificación personal, usos lúdicos y usos estéticos de la lengua, etc.). Tanto si es la tarea la que guía los objetivos comunicativos del curso como si son los objetivos los que delimitan el campo de elección de la tarea, ésta debe responder a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del grupo meta.

Estos elementos curriculares son fundamentales para que el estudiante pueda llevar a cabo una comunicación efectiva en la lengua que está aprendiendo. Si los diferentes elementos se encuentran relacionados entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de lenguas estará de alguna manera relacionado también con cada uno de ellos.

Con este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz no sólo de producir enunciados y oraciones bien contruidos desde el punto de vista gramatical, sino de reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que tiene

que ver con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. Esta visión de la lengua entronca directamente con el enfoque comunicativo<sup>11</sup>, el cual, como decíamos en el primer capítulo, pone énfasis en la capacidad que deben alcanzar los estudiantes para participar eficazmente en intercambios comunicativos.

La propuesta curricular de las Naciones Unidas – NY deberá nutrirse de estos elementos y también de este enfoque, de manera que guarde consonancia con la situación de enseñanza en la que se encuentra.

#### **2.1.1.6. Plurilingüismo**

Otra de las características que postula el *Marco de Referencia* es el *plurilingüismo*, el cual encaja en el marco de las Naciones Unidas. Este concepto se diferencia del *multilingüismo*, en que el multilingüismo se refiere al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, mientras que el plurilingüismo 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, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estancos, 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 (Gutiérrez 2006:42-44).

Naturalmente, uno de los propósitos de las Naciones Unidas es fomentar la diversidad lingüística y cultural dentro de la Organización, en la que los alumnos, además de estudiar y hablar español, también estudien y hablen otras lenguas. Asimismo, los alumnos se relacionan con compañeros de trabajo que conocen y hablan otras lenguas de manera que se va formando un entramado lingüístico y cultural que contribuye a que todos desarrollen esta competencia plurilingüe que postula el *Marco de Referencia*.

---

<sup>11</sup> Para más información acerca de este enfoque, puede consultarse la obra de Lomas y Osoro (1993).

### **2.1.1.7. Evaluación**

El *Marco de Referencia* es “un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la *evaluación* de lenguas”. Su capítulo final se centra en las funciones relativas a la evaluación y describe tres formas principales de utilizar el documento según este punto:

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

Las categorías de uso de la lengua y los descriptores ilustrativos del *Marco de Referencia* igual que los del *Portafolio Europeo* serán una herramienta de interés a la hora de especificar el contenido de la programación para las Naciones Unidas – NY y de establecer los criterios de evaluación que se van a utilizar respecto a la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

### **2.1.2. Portafolio Europeo**

En relación con el tema de la evaluación, una de las posibles maneras que propone el *Marco de Referencia* para evaluar a los estudiantes es a través del *Portafolio Europeo*, documento de referencia que sirve para configurar un método de evaluación acorde con los principios y parámetros del *Marco de Referencia* y con el que comparte instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación (y autoevaluación).

El *Portafolio Europeo*, a través de estas escalas, refleja la capacidad y el progreso de los estudiantes en las distintas competencias lingüísticas en las lenguas que está aprendiendo o en las que se desarrolla su actividad, como estudiante o como ciudadano. Cumple una función pedagógica importante que se deriva de la transparencia con que aparece ante el aprendiz su proceso de aprendizaje, permitiéndole desarrollar su capacidad para la reflexión y la autoevaluación.

En una Europa en la que distintas lenguas y culturas están en contacto de forma creciente, las necesidades sociales tienen que ser recogidas en la educación que reciban sus ciudadanos como aprendices “a lo largo de toda la vida”, igual que en una organización internacional, como las Naciones Unidas.

Por ello, para la evaluación de los cursos de las Naciones Unidas – NY en relación con la propuesta de programación, también se diseñará un portafolio que permita evaluar a los estudiantes de los cursos de español, retomando la estructura y las partes del *Portafolio Europeo* adaptadas al marco de la Organización.

### **2.1.2.1. Objetivos**

El *Portafolio Europeo* constituye una herramienta de evaluación muy útil para las dos partes responsables en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, del que se benefician tanto profesores como estudiantes (Cassany 2002). Desde la perspectiva del profesor, el portafolio permite:

- identificar las necesidades y motivaciones de los estudiantes.
- tener información sobre el aprendizaje de idiomas y las experiencias lingüísticas de los estudiantes.
- valorar y documentar las competencias del titular según los objetivos del curso.
- clasificar los certificados del estudiante o su nivel de dominio del español con arreglo a la escala de niveles del *Marco de Referencia*.
- describir futuros programas de enseñanza y acreditar experiencias de aprendizaje de idiomas.

Desde la perspectiva del estudiante, el portafolio permite:

- estimularle en el aprendizaje del español y su reflexión dentro y fuera de los cursos de lengua.
- promover su autonomía en el aprendizaje y su capacidad de autoevaluación.
- ayudarle a tomar conciencia de los objetivos del curso y los contenidos que se van a evaluar.
- ofrecer un espacio organizado donde los estudiantes pueden guardar sus producciones (orales y escritas) y su documentación.



- informar de sus competencias lingüísticas en español a posteriores profesores del mismo centro educativo u otros.

El Departamento de Español de las Naciones Unidas – NY pilotará un sistema de evaluación con estos objetivos que establece el *Portafolio Europeo*, pero adaptados a las necesidades de la Organización, de los profesores y de los alumnos.

### 2.1.2.2. Estructura

El *Portafolio Europeo* comprende tres partes bien diferenciadas (Conde 2005:144-147): el *pasaporte lingüístico*, la *biografía lingüística y cultural* y el *dossier*. Aunque se describirán estas partes de forma más gráfica e ilustrativa en el Portafolio de las Naciones Unidas – NY, describiremos ahora cada una de ellas de forma a grandes rasgos:

- El **pasaporte lingüístico** constituye un documento en el que el usuario anota, además de sus datos personales (nombre y apellidos, lugar y fecha de nacimiento, una foto, una firma, etc.) las competencias lingüísticas alcanzadas y sus correspondientes acreditaciones, oficiales y no oficiales, de una manera reconocida internacionalmente. En el pasaporte se incluyen: datos personales, cuadro de autoevaluación<sup>12</sup>, resumen autoevaluativo de experiencias lingüísticas e interculturales y un listado–resumen de certificaciones y titulaciones. En definitiva, constituye un breve compendio de conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales.

Figura 7: Ejemplo de autoevaluación de las competencias alcanzadas

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma	☺						
	☺						
	☺						
	☺						
	☺						

(PEL para la enseñanza secundaria, 2004)

<sup>12</sup> Véase el Anexo III, página 84.

- En la **biografía lingüística y cultural**, los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias culturales en su aprendizaje de lenguas. El diseño de esta biografía está ideado para facilitar el control sobre el propio aprendizaje tanto en la planificación como en la evaluación del proceso y de las competencias alcanzadas. Incluye tanto instrumentos para la autoevaluación del aprendizaje lingüístico y cultural alcanzados como elementos informativos sobre cómo identificar y delimitar objetivos personales en el aprendizaje de lenguas. La autoevaluación de competencias lingüísticas la realiza el estudiante guiándose por los descriptores de competencias.
- En el **dossier** se recopilan los trabajos de los estudiantes a lo largo del curso en el que muestran el esfuerzo, el progreso y los logros que se han obtenido. Estas muestras pueden ser un índice de trabajos realizados durante el proceso de aprendizaje de lenguas y sus correspondientes acreditaciones, una selección de trabajos relevantes e incluso folletos o recuerdos recogidos durante un viaje o experiencia en su contacto con la lengua y sus hablantes: grabaciones (casetes o vídeos). Su realización debe hacerse de forma continua, revisando para cambiarlo si es necesario y valorarlo en relación con unos criterios determinados. Su revisión podrá ser interactiva, entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor, estableciendo, de esta forma, una evaluación formativa. Los documentos que se recogen en esta sección se pueden clasificar en dos sobres de la siguiente manera:

**Primer sobre:**

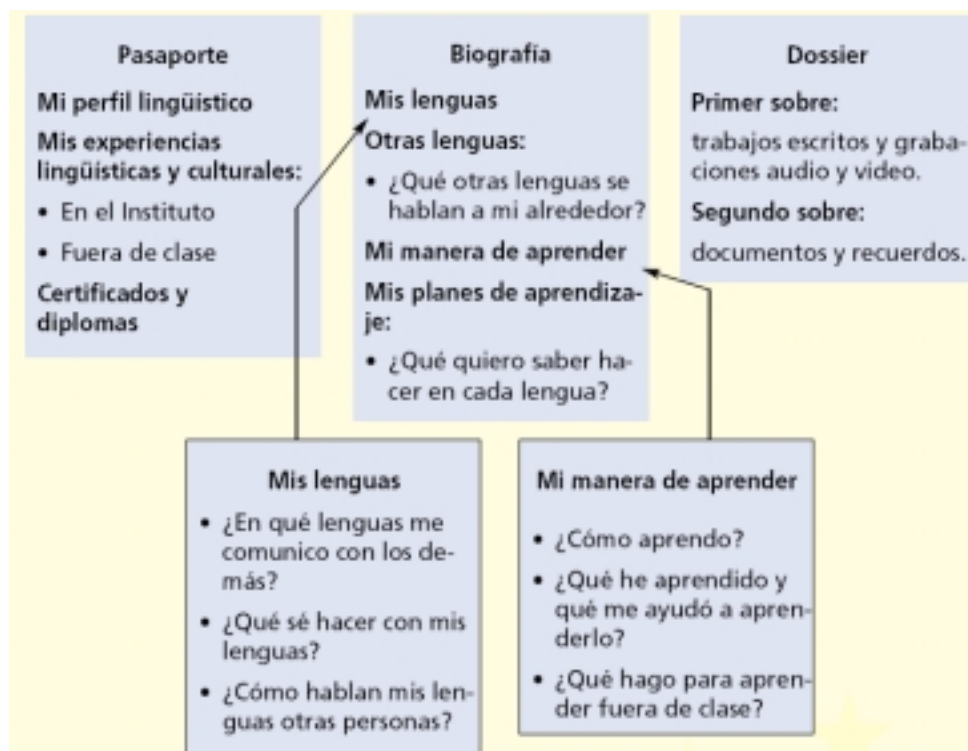
Producciones lingüísticas más destacables para el estudiante: escritos (redacciones, cartas, correos electrónicos, notas, exámenes, textos leídos, ejercicios de clase) en formato papel o CD, y también orales (grabaciones de breves charlas, conversaciones, exposiciones orales, etc.) en formato CD o cinta de casete, etc.

**Segundo sobre:**

Documentos (certificados, diplomas, acreditaciones, etc.) y recuerdos de visitas a otros países (postales, entradas a museos y otros centros culturales, billetes de viaje, diarios, etc.) o intercambios y cursos (programas, impresos de matrícula, etc.).

No es necesario que los estudiantes incluyan en su portafolio todos los trabajos, materiales y documentos que recopilen. Pueden hacer una selección de aquellos que mejor reflejen sus necesidades, los objetivos del portafolio y el progreso de aprendizaje, de manera que tomen conciencia de lo que son capaces de hacer en la lengua que están aprendiendo.

Figura 8: Resumen de las partes del PEL



(PEL para la enseñanza secundaria, 2004)

### 2.1.3. Enfoques metodológicos

La enseñanza y aprendizaje de las lenguas puede partir de diferentes enfoques y a lo largo de la historia cada uno ha tenido una repercusión importante. Por lo que se refiere a esta memoria, vamos a fijarnos en dos enfoques: por una parte, en el *enfoque comunicativo*, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes a que sean capaces de usar la lengua como medio de comunicación, dentro de un contexto real, que puede ser personal o profesional; y por otra parte, en el *enfoque por tareas*, cuyo objetivo es capacitar a los estudiantes a través de diferentes actividades para lograr una tarea final.

Ambos enfoques están estrechamente relacionados: de hecho, este último enfoque es una propuesta evolucionada del enfoque comunicativo, y constituyen uno de los pilares fundamentales en la enseñanza del español en los cursos del Programa de Lenguas y Comunicación, y que, por lo tanto, van a desempeñar un papel fundamental a la hora de definir y concretar los objetivos y contenidos de la programación. A continuación, vamos a describir brevemente cada uno de ellos.

### **2.1.3.1. Enfoque comunicativo**

Con respecto al modelo comunicativo (Sánchez 1999; García Santa-Cecilia 2000), se pretende, pues, capacitar al estudiante para lograr una comunicación real –no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros hablantes de español mediante el uso de textos, grabaciones y materiales auténticos y la realización de actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

Desde esta perspectiva comunicativa, la enseñanza de la lengua no debe limitarse a su sistema o forma exclusivamente –como el enfoque estructural–, sino que el alumno debe adquirir las destrezas comunicativas necesarias para desenvolverse en la vida real: la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por ello, no basta con que los estudiantes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones, etc. Es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado, y que las actividades se acerquen a la realidad de fuera del aula.

Un ejemplo de actividad típica del enfoque comunicativo que se realiza en los cursos de español de las Naciones Unidas – NY son los proyectos que pueden tener una duración variable, según el propósito que se persiga. La realización de un proyecto implica de forma personal a los alumnos en todas las fases del mismo: se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase. Los alumnos vivencian sus propias experiencias en español y deciden con el grupo y el profesor los procedimientos, ejercicios y materiales que se utilizarán.

Asimismo, la enseñanza comunicativa de la lengua debe contemplar las necesidades de los alumnos, los cuales son los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza

y aprendizaje, y por ello el enfoque que debe adoptarse también en clase debe estar centrado en el alumno. A partir de una enseñanza centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje, se puede considerar que el papel fundamental del profesor es crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca de forma eficaz. El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las actividades en el aula, elaborar materiales, etc.

### **2.1.3.2. Enfoque por tareas**

En cuanto al enfoque por tareas (Nunan 1989; Zanón 1990), una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación. Tal y como decíamos con respecto al enfoque comunicativo, la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes con la ayuda del texto y del contexto.

Otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso. Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación, ya que se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades.

En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos (de vocabulario, de estructuras gramaticales, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula, se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

El plan de trabajo más destacado en este enfoque es la elaboración de una *tarea final* (Zanón 1999:17), la cual está organizada a partir de unidades secuenciadas que se pueden ampliar y modificar en función de la dinámica de negociación y participación en el aula. Las tareas finales representan un concepto muy similar al de los proyectos de trabajo, pero se distinguen de éstos en que una tarea tiene generalmente una extensión mucho más reducida (normalmente no abarca más que una o dos sesiones de clase, mientras que el proyecto puede llegar a estructurar todo un curso).

Llegados a este punto, hay que preguntarse qué significa exactamente “tarea” aunque ya se han avanzado algunas características relativas a las tareas cuando nos referíamos al enfoque orientado a la “acción”. Según el *Marco de Referencia*, una tarea se define como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCER 2002:10).

Por otra parte, según Zanón (1990:22), una tarea debe ser: 1) representativa de procesos de comunicación de la vida real; 2) identificable como unidad de actividad en el aula; 3) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; 4) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo (se trata de una tarea compleja).

Asimismo, Denyer (2007:15) añade otras dos características a la definición de tarea: una tarea debe ser abierta (es decir, su producto no puede ser totalmente previsible) y no guiada (es decir, corresponde a los estudiantes saber resolverla de forma autónoma).

## **2.2. Segunda dimensión curricular: *descripción del contexto***

La *segunda dimensión curricular* hace referencia a la descripción del contexto –las características principales del entorno, de la situación de enseñanza de la lengua extranjera en el centro y de las circunstancias sociales y educativas del país– en el que se va a llevar a cabo el proyecto curricular. La consideración de este factor es decisiva para orientar las bases del desarrollo de la programación.

Para llevar a cabo esta descripción, en primer lugar, hablaremos de la ciudad de Nueva York donde se encuentra la sede de las Naciones Unidas; en segundo lugar, definiremos las Naciones Unidas y lo que representa; y finalmente, describiremos el

Programa de Lenguas y Comunicación, sección a la que pertenecen los cursos de español de la Organización y donde se llevó a cabo exactamente el proyecto curricular.

### 2.2.1. Nueva York

La sede de las Naciones Unidas está situada en Nueva York, ciudad que presenta un conjunto de particularidades sociales, culturales y especialmente lingüísticas que no se pueden obviar a la hora de analizar la relación de la lengua extranjera que se va a enseñar –en este caso, el español– con las circunstancias del entorno.

En primer lugar, aunque la principal lengua de comunicación en Estados Unidos es el inglés, el español es una lengua que también se emplea de modo amplio para la comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios debido a un gran número de inmigrantes hispanos que residen en el país, especialmente en las grandes ciudades, como Nueva York, Los Ángeles, Miami, etc.

Nueva York, por ejemplo, cuenta con una población significativa de inmigrantes mexicanos, puertorriqueños, dominicanos y cubanos, muchos de cuales se han establecido y concentrado en diferentes barrios de la ciudad y han mantenido, además de muchas de sus tradiciones y costumbres, el español como su primera lengua de comunicación con la familia, los amigos, etc. Sin embargo, las nuevas generaciones escolarizadas en los centros de enseñanza primaria o secundaria del país cada vez adoptan el inglés como primera lengua de comunicación tanto en la escuela durante su formación como en el trabajo durante su carrera profesional. Como contrapartida, es verdad también que existe un gran interés en el aprendizaje del español por su importancia en las relaciones personales, en el mundo de los negocios, en las escuelas, etc.

En segundo lugar, es destacable el hecho de que en la mayoría de los casos esta población hispanohablante habla *spanglish*<sup>13</sup>, una lengua híbrida entre el español y el inglés, aunque con una fuerte base gramatical y léxica española, que se habla principalmente en las grandes ciudades de Estados Unidos, tales como Los Ángeles o Miami. En estas ciudades, por ejemplo, se puede apreciar este fenómeno tanto en la lengua oral (conversaciones en el metro, el supermercado, la calle, o incluso la televisión.) como en la lengua escrita (graffitis, carteles, anuncios publicitarios, etc.).

---

<sup>13</sup> Para más información acerca de este tema, véase, entre otros trabajos, la obra de Ilan Stavans (2000): *The Making of a New American Language*.

En Nueva York, el español es un idioma de frontera, y como en todas las fronteras, los intercambios y contagios son frecuentes e invaden las calles de la ciudad. Para algunos puritanos resultan escandalosos; sin embargo, para otros son la muestra de una tercera lengua que está naciendo.

En tercer lugar, actualmente, este fenómeno ha llevado a considerar el español como la segunda lengua más importante del país después del inglés, y así se observa, por ejemplo, en el ámbito educacional: Estados Unidos cuenta con el mayor número de estudiantes matriculados del mundo, 57 millones, que eligen español como segunda lengua de aprendizaje. Por esta razón, se ha implantado el español como segunda lengua como asignatura obligatoria en gran parte de los centros de enseñanza primaria y secundaria. Asimismo, las universidades de la ciudad y de todo el país cuentan con un programa de lengua y cultura española. En algunas ocasiones, se trata de programas que colaboran con el Instituto Cervantes en la enseñanza de la lengua y en la titulación oficial que ofrece.

El Programa de Lenguas y Comunicación en la sede de las Naciones Unidas es otro de estos programas que se ocupan de la labor de la enseñanza y divulgación del español y de la cultura de los países hispanohablantes por tratarse de una de las lenguas oficiales<sup>14</sup> de la Organización. Sus cursos están dirigidos a todos los empleados: funcionarios y diplomáticos interesados en el aprendizaje de una de las lenguas oficiales.

Por otra parte, las Naciones Unidas es la organización más internacional del mundo por lo que hay que considerar que un gran número de su personal llega de todos los países que conforman el mundo hispano. Cabe esperar, por tanto, que este personal que tiene el español como primera lengua se relaciona también con otros colegas de la organización que estudian español en el Programa de Lenguas y Comunicación.

Por todo ello, hay que destacar el hecho de que los cursos de español que ofrece el Programa de Lenguas y Comunicación se encuentran en un contexto de cuasi-inmersión lingüística, ya que los estudiantes de español tiene un contacto directo tanto con la lengua como con la cultura españolas.

---

<sup>14</sup> Las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas son el inglés, el francés, el español, el árabe, el chino y el ruso, cuatro de las cuales son lenguas oficiales de los cinco miembros permanentes en el Consejo de Seguridad.



### **2.2.2. Naciones Unidas**

Ésta se define a sí misma como una asociación de gobiernos global que facilita la cooperación en asuntos como el derecho internacional, la paz y seguridad internacionales, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. Y así lo expresa en la Carta de las Naciones Unidas<sup>15</sup>, que fue firmada por 51 estados el 24 de octubre de 1945 en San Francisco, tras la Segunda Guerra Mundial, para reemplazar la *Sociedad de Naciones*, organización que había fallado en su intento de evitar otra guerra mundial y que tenía la misión de resolver los conflictos de carácter internacional.

Desde su sede en Nueva York, los países miembros de las Naciones Unidas y agencias especializadas proporcionan consejo y deciden, en reuniones periódicas celebradas durante el año, sobre estos temas significativos y administrativos que están encaminados a mantener la paz y la seguridad internacionales, reafirmar la fe en los derechos fundamentales, mantener la justicia y el derecho internacional, promover el progreso social, cooperar en la solución de problemas internacionales, etc.

La figura más pública de las Naciones Unidas es el Secretario General. Cuando se elaboró y presentó la propuesta de programación estaba Kofi Annan al frente de la organización.

### **2.2.3. Programa de Lenguas y Comunicación**

Entre los órganos y secciones que componen la organización, encontramos el Programa de Lenguas y Comunicación el cual forma parte del *Departamento de Recursos Humanos* y depende directamente de la *Sección de Aprendizaje*, sección que se encarga de organizar todos los cursos de lengua para el personal y representantes, además de cursos de formación para el profesorado y personal.

Este programa nació en 1969 para ofrecer cursos extensivos e intensivos de inglés, francés, español, árabe, chino y ruso a todos los empleados de la organización durante las horas de trabajo, y desde entonces está dedicado a la divulgación del conocimiento y el uso de estas lenguas en las Naciones Unidas.

---

<sup>15</sup> Carta de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/spanish/aboutun/charter/index.htm>

Desde siempre se ha puesto mucho énfasis en la necesidad de aprender otras lenguas y así se ha hecho patente, por ejemplo, con el acceso gratuito desde 1982 a todo el personal acreditado de las misiones permanentes y representantes ante las Naciones Unidas o a través de una resolución que trata el tema del *multilingüismo*: “genuine multilingualism promotes unity in diversity and international understanding”<sup>16</sup>. Con estas palabras, las Naciones Unidas promueve dos conceptos clave: la *multiculturalidad* y el *plurilingüismo*<sup>17</sup>.

Además de la creación de este programa, la Asamblea General, en 1967, solicitó una compensación económica para aquellos empleados que consiguieran un *Certificado de Competencia Lingüística* en una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas mediante la superación del *Examen de Competencia Lingüística*<sup>18</sup>.

#### **2.2.4. Situación de enseñanza**

Para comprender el entorno en el que estamos, conviene conocer diversos aspectos del Departamento de Español, como el perfil de estudiante que toma cursos de español en las Naciones Unidas – NY, el tipo de cursos que se ofrecen, la metodología de enseñanza que se emplea en el aula, etc. De esta manera, además, se puede concebir y confeccionar una propuesta curricular más acorde con las necesidades y el perfil de los estudiantes y del Programa de Lenguas y Comunicación.

##### **2.2.4.1. Departamento de Español**

Los profesores y su conocimiento de las características del entorno en que se desarrolla la enseñanza es otro factor clave del nuevo currículo y por eso se trata de una importante fuente de información que debe aprovecharse con el fin de conocer de cerca todo el Departamento de Español: desde el equipo de profesores que enseñan en la organización y los cursos que se ofrecen hasta las necesidades de los estudiantes y la metodología que se usa en las clases.

---

<sup>16</sup> *El multilingüismo genuino promueve unidad en la diversidad y un entendimiento internacional.* La traducción es mía.

<sup>17</sup> En relación con el *Marco de referencia* y el *Portafolio Europeo*, estos dos conceptos son fundamentales también para el Consejo de Europa.

<sup>18</sup> *Language Proficiency Exam* (LPE): examen organizado por cada uno de los departamentos del Programa de Lenguas y Comunicación en función de la lengua que se examine. Se convoca dos veces al año.

Cuando se llevó a cabo la propuesta de programación, el Departamento de Español estaba formado por un equipo especialista en la enseñanza del español como lengua extranjera: cinco profesores en plantilla, cuatro profesores contratados a tiempo parcial y la coordinadora de los cursos, todos con una muy buena formación académica y con una larga y amplia experiencia docente en este campo: han publicado materiales de enseñanza del español, han trabajado y colaborado en universidades de diferentes países, se han dedicado a la formación del profesorado, etc. Algunos de ellos llevaban ya muchos años trabajando para las Naciones Unidas – NY mientras que otros entonces casi acababan de empezar, pero todos ya conocían muy bien la organización y su personal.

Para profundizar en el conocimiento del Departamento de Español, compartí varias reuniones con los profesores y la coordinadora para tener la oportunidad de conversar con los profesores del Departamento de Español de forma individual de modo que cada uno me hablara de sus propuestas, opiniones, intereses, etc., en relación con el proyecto curricular.

Estas reuniones o entrevistas me permitieron conocer otros aspectos metodológicos: por ejemplo, cuáles eran las prioridades de los profesores de español en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ellos, enseñar es facilitar el aprendizaje fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos. El papel del profesor en el aula está orientado a:

- ayudar al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje y fomentar su autonomía.
- proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para poder comunicarse de forma correcta y apropiada en español.
- ceder protagonismo al estudiante y adoptar el papel de facilitador de procesos.
- dar al estudiante la oportunidad de usar la lengua en procesos comunicativos auténticos.
- aconsejar al estudiante sobre cómo mejorar su conocimiento del español.
- potenciar la participación de todos y cada uno de los miembros de la clase.

De estas prioridades, se desprende que el enfoque utilizado en clase es un enfoque comunicativo centrado en el alumno, tal y como describe Nunan (1988): un enfoque en el que el alumno está implicado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Por

consiguiente, la propuesta de programación debía responder a estas prioridades del profesorado y al enfoque metodológico, de tal manera que la metodología del aula se vea reflejada en ella.

Asimismo, era necesario conocer también a los estudiantes y así lo hice a través de algunas clases de diferentes niveles impartidas durante mi estancia, gracias a las cuales tuve la oportunidad de conocer y tratar personalmente con algunos de ellos, y me permitió observar, por ejemplo:

- tipo de alumno que estudia español,
- necesidades comunicativas que tiene,
- su nivel de lengua en relación con los diferentes cursos,
- contenidos lingüísticos correspondientes a cada curso,
- materiales empleados en la enseñanza,
- duración de los diferentes clases y cursos,
- espacio utilizado: recursos, número de estudiantes, etc.

A continuación, abordaremos algunos de estos puntos relativos a la organización de los cursos de español y también concretamente relativos a los estudiantes que acuden a estos cursos.

#### **2.2.4.2. Cursos de español**

El Departamento de Español ofrece cursos diferentes que van del nivel principiante al nivel avanzado y están dirigidos a todos los funcionarios y diplomáticos de las Naciones Unidas – NY. Cada uno de ellos se imparte tres veces al año y hasta el momento de la elaboración de la programación, tenían una duración de doce semanas, más otra en la que los estudiantes debían tomar un examen final escrito y otro oral para determinar si habían alcanzado los objetivos para pasar al siguiente curso. Los cursos se dividen en regulares e intensivos:

**Cursos regulares:** cursos generales de idiomas para estudiantes principiantes, intermedios y avanzados organizados en 8 niveles, que constan de tres clases semanales de una hora, un total de 36 horas.

- **Cursos intensivos:** cursos generales de idiomas para estudiantes principiantes, intermedios y avanzados, que constan de cinco horas semanales, un total de 60 horas.

Además de estos cursos, se ofrecen cursos “especiales” que están dirigidos a aquellos estudiantes que quieren, o bien desarrollar una parte específica de la lengua, o bien adquirir nuevos conocimientos culturales. Asimismo, son una buena manera de seguir en contacto con la lengua una vez terminado el programa de los cursos regulares. Por otra parte, son cursos de una o dos horas semanales y los estudiantes no deben pasar una evaluación al finalizar el curso. Por eso, representan una buena alternativa para aquellas personas que no tienen suficiente tiempo para tomar un curso regular o intensivo.

La presente propuesta curricular únicamente cubre los cursos regulares, cada uno de los cuales se denomina “nivel” y corresponde a unos objetivos y contenidos determinados. Si hay ocho cursos, hay, por tanto, ocho niveles: Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3, Nivel 4, Nivel 5, Nivel 6, Nivel 7 y Nivel 8. Por otra parte, se dejan de lado todos los cursos intensivos y especiales, aunque a este respecto cabe apuntar que cada curso intensivo cubre una parte de los objetivos y los contenidos de varios cursos regulares, ya que el ritmo de enseñanza y aprendizaje en clase es acelerado y por lo tanto se abarca un mayor número de competencias.

#### **2.2.4.3. Material de clase**

El manual de texto utilizado en clase nunca ha sido una prioridad y siempre se ha servido como material complementario a la enseñanza del español en el aula. Hasta la fecha, se han utilizado los manuales de *Gente 1*, *Gente 2* y *Gente 3* de la editorial Difusión<sup>19</sup>, por su carácter comunicativo y por la importancia que le concede a la realización de tareas finales que permitan recoger los contenidos lingüísticos y socioculturales de cada unidad. A continuación, presentamos una distribución de las unidades de *Gente* por cada curso:

---

<sup>19</sup> Autores: Martín Peris y Sans 2004.

<b>Correspondencias entre los CURSOS DE ESPAÑOL y GENTE</b>		
<b>Cursos</b>	<b>Manual Gente</b>	<b>Unidades</b>
Nivel 1	<i>Gente 1</i>	1–4
Nivel 2	<i>Gente 1</i>	5–8
Nivel 3	<i>Gente 1</i>	9–11
Nivel 4	<i>Gente 2</i>	1–5
Nivel 5	<i>Gente 2</i>	6–9
Nivel 6	<i>Gente 2 y Gente 3</i>	10–11 y 1–2
Nivel 7	<i>Gente 3</i>	3–6
Nivel 8	<i>Gente 3 y Material complementario</i>	6–12

En función del nivel de lengua, a cada curso de español le corresponde un conjunto de unidades de los manuales de *Gente*. Estas unidades no deben ser el eje vertebrador de la propuesta de programación y en cualquier caso serán un material adicional para la clase y para los estudiantes.

Asimismo, los profesores emplean otros manuales de texto de corte comunicativo o por tareas y otros materiales didácticos de elaboración propia para completar todos estos materiales y para hacer más dinámico el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, tales como el uso de transparencias, Internet, canciones, películas, documentales, novelas, artículos de periódico, fotos, tarjetas, etc.

#### **2.2.4.4. Estudiantes**

La característica más destacable de los estudiantes es que proceden de todas las partes del mundo y de campos de formación y especialización muy diversos. Las Naciones Unidas es como una torre de Babel, en la que la mayoría de los trabajadores son políglotas y por ello, cuando llega un estudiante al Programa de Lenguas y Comunicación, ya habla más de un idioma: por lo menos dos lenguas –inglés o francés<sup>20</sup>– y su lengua materna –si no es ya inglés o francés.

El español no representa la primera lengua extranjera que estudian y por esa razón se puede afirmar que en general el ritmo de aprendizaje del español o de cualquier otra lengua extranjera es rápido: una de las razones puede obedecer al hecho de que ya poseen estrategias de aprendizaje de lenguas, además de conocimientos gramaticales, que han incorporado a lo largo de su experiencia como estudiantes de otras lenguas.

<sup>20</sup> Se trata de las dos lenguas oficiales de trabajo en las Naciones Unidas.

Por otra parte, demuestran un alto grado de motivación por aprender y valoran la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, el tiempo que pueden dedicar al aprendizaje es escaso: a veces, algunos de ellos, con frecuencia, deben ausentarse de los cursos de lenguas, o bien porque deben participar en diferentes misiones de la organización o bien porque tienen exceso de trabajo en la oficina. A estas responsabilidades profesionales, hay que sumar también las cargas familiares que muchos de ellos tienen.

## **CAPÍTULO 3**

### **Nivel de decisión**

El nivel de decisión se nutre del nivel de fundamentación y está basado en los conceptos teóricos y en la situación de enseñanza. En él se analizan las medidas de planificación que tienen que servir de base para el desarrollo de la actividad docente. Las decisiones se organizan en función de un esquema de planificación curricular basado en los objetivos y contenidos para la planificación de los cursos, el portafolio para la evaluación y las orientaciones metodológicas que se van a aplicar en la enseñanza de las clases.

Las decisiones curriculares deben obedecer a un principio de coherencia que requiere una relación armónica entre los distintos instrumentos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje: planificación, actuación y evaluación. Es decir, la descripción de todas las partes de la programación debe estar libre de contradicciones internas. Las decisiones que deben tomarse giran en torno a los siguientes puntos que establece el *Marco de Referencia* (MCER 2002: 7):

- identificación de las necesidades;
- determinación de los objetivos;
- definición de los contenidos;



- selección o creación de los materiales;
- establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje;
- enseñanza y el aprendizaje de los métodos que se utilicen;
- evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Crear unas bases comunes que respondan a los principios de transparencia y coherencia no implica, sin embargo, imponer un sistema único y uniforme. El *Marco de Referencia* deja bien clara la idea de que sus propuestas son abiertas y flexibles, de manera que pueden aplicarse en situaciones particulares muy diferentes mediante las adaptaciones que sean necesarias. Con respecto a las medidas de planificación de enseñanza adoptadas en las Naciones Unidas – NY, hay que destacar que no se han contemplado la selección o creación de los materiales, ya que será una tarea que corresponderá al profesorado en el tercer nivel curricular. Por otra parte, en el primer nivel curricular ya se han descrito los métodos utilizados por los profesores y que seguirán utilizándose. Por consiguiente, las medidas adoptadas en este segundo nivel curricular son las siguientes:

- establecimiento de correspondencias
- análisis de las necesidades: cuestionario
- selección de elementos o categorías
- definición y concreción de objetivos y contenidos: cuadro de programación
- evaluación de los cursos: Portafolio de las Naciones Unidas – NY
- orientaciones metodológicas

Con estas medidas, se pretende crear una programación, no el programa de enseñanza de cada curso, ya que este nivel de concreción no corresponde al nivel de decisión sino al nivel de actuación a través de la práctica docente por parte de los profesores del Departamento de Español, tal y como hemos indicado en la introducción de la memoria. La programación debe contener el “material en bruto”: lista de objetivos y contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, etc., que se utilizarán como un análisis previo al programa de curso, con el fin de dar coherencia a la actuación pedagógica de los distintos profesores en las Naciones Unidas – NY.

Aunque el programa de curso variará en función de las características y las necesidades de cada grupo particular de alumnos, la especificación de los objetivos y

de los contenidos de la programación permitirá garantizar que los distintos profesores se orienten hacia unos mismos puntos de referencia que conducen a unas mismas metas del currículo. A continuación, vamos a describir cada una de las decisiones curriculares adoptadas en el transcurso del proyecto educativo.

### **3.1. Establecimiento de correspondencias**

Antes de determinar los objetivos, los contenidos y la evaluación de la propuesta de programación atendiendo al *Marco de Referencia*, es necesario saber qué significa cada nivel de las Naciones Unidas – NY. Para ello, se deben establecer las equivalencias o correspondencias de niveles entre los cursos de español y los niveles de referencia que propone el *Marco de Referencia* con la aplicación de tres aspectos fundamentales descritos en el primer capítulo:

1. Los descriptores lingüísticos.
2. La teoría del *cono invertido*.
3. El enfoque ramificado.

A continuación, describiremos cómo aplicar cada uno de ellos en el diseño de la programación.

#### **3.1.1. Descriptores del *Marco de Referencia***

El Departamento de Español en la sede de las Naciones Unidas partió de los descriptores que establece el *Marco de Referencia* para la consecución de dos objetivos principales: en primer lugar, para establecer la correspondencia entre los niveles de los cursos de español y los niveles del *Marco de Referencia*, y en segundo lugar, para determinar parte de los objetivos de cada curso.

Por lo que respecta al objetivo que nos ocupa en esta medida de planificación, se decidió preparar un ejercicio dirigido al conjunto de profesores del Departamento de Español: cinco profesores que conforman la plantilla y tres profesores contratados a tiempo parcial. Por lo tanto, a un total de ocho profesores.

Niveles	Número de profesores <sup>21</sup>
Nivel 1	2
Nivel 2	2
Nivel 3	1
Nivel 4	2
Nivel 5	2
Nivel 6	2
Nivel 7	1
Nivel 8	1

Este ejercicio, propuesto por Elena Verdía<sup>22</sup> y adaptado a las necesidades del Departamento de Español, consistía en confeccionar una lista<sup>23</sup> que recogiera con todos los descriptores que establece el *Marco de Referencia* y otros del *Portafolio Europeo* a partir de la cual los profesores de español debían señalar, de forma individual, los descriptores que hacían referencia a los objetivos correspondientes a sus cursos con el fin de decidir su nivel en relación con el *Marco de Referencia*.

Con ello, se pretendía averiguar en qué niveles del *Marco de Referencia* se concentraba la mayor parte de las competencias lingüísticas marcados por los profesores en cada uno de sus cursos y así hacer una aproximación del nivel en relación con el *Marco de Referencia*.

Estos descriptores están clasificados en los nueve niveles propuestos por el *Marco de Referencia*: A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 y C2, y cada uno de ellos está dividido en seis categorías diferentes: *comprensión oral*, *comprensión lectora*, *interacción oral*, *producción oral*, *producción escrita* y *estrategias de la comunicación*. Por lo tanto, en la lista se recogen descriptores relativos a la comprensión oral y lectora; descriptores relativos a la interacción y producción oral; descriptores relativos a la producción escrita; y descriptores relativos a las estrategias de la comunicación.

Asimismo, están omitidas todas aquellas referencias explícitas a los niveles del *Marco de Referencia* que correspondían a los descriptores, de tal manera que los profesores no tuvieran constancia de las líneas divisorias existentes entre un nivel y otro, y por lo tanto, no supieran dónde empezaba y acababa cada uno de los niveles del *Marco de Referencia*. Solamente podían saber dónde empezaba el nivel A1 y dónde terminaba el nivel C2 de cada uno de los grupos. A modo de ejemplo, presentamos una pequeña

<sup>21</sup> Hay que tener en cuenta que un mismo profesor puede impartir más de un curso diferente.

<sup>22</sup> Profesora del Departamento de Formación del Profesorado del Instituto Cervantes y autora de diversos materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera

<sup>23</sup> Véase Anexo I, páginas 3-25.

parte de esta lista con los niveles de referencia borrados y los descriptores clasificados en las seis categorías:

#### **~~Nivel A1~~**

- COMPRENSIÓN AUDITIVA

Puede entender saludos y despedidas, si le preguntan su nombre, dirección, teléfono.

Puede entender lo que se dice en situaciones cotidianas si hablan despacio y claro.

(...)

- COMPRENSIÓN DE LECTURA

Puede reconocer los nombres y las palabras internacionales en un texto escrito, por ejemplo en carteles, catálogos, pósters, etc.

Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y volviendo a leer cuando lo necesita.

(...)

- INTERACCIÓN ORAL

Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy corrientes.

Interactúa de forma sencilla en situaciones cotidianas, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.

(...)

- PRODUCCIÓN ORAL

Puede expresarse con palabras básicas y frases sencillas en situaciones concretas de la vida cotidiana.

Puede describirse a sí mismo, cómo es y lo que hace, y puede describir a personas de su entorno.

(...)

- PRODUCCIÓN ESCRITA

Escribe frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, dónde viven y lo que hacen.

Es capaz de escribir una postal breve y sencilla, enviando saludos.

(...)

#### **~~Nivel A2~~**

- COMPRENSIÓN AUDITIVA

Comprende frases y expresiones sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

(...)

- COMPRESIÓN DE LECTURA

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Comprende cartas personales breves y sencillas.

Sabe encontrar información específica y previsible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios.

(...)

- INTERACCIÓN ORAL

Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades corrientes y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas corrientes.

(...)

PRODUCCIÓN ORAL

Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Puede describir su entorno (habitación, casa, barrio, ciudad, etc.)

(...)

- ESTRATEGIAS

Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).

Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

(...)

- PRODUCCIÓN ESCRITA

Puede escribir mensajes cortos, como por ejemplo, para disculparse, dar las gracias, etc.

Puede escribir los recados de una conversación telefónica.

(...)

A partir de esta lista, cada profesor tuvo que señalar las competencias del *Marco de Referencia* y que los estudiantes debían alcanzar una vez terminado su curso, pero que no debían tener al empezar (es decir, marcar los objetivos que correspondían al curso). Al no saber a qué nivel correspondía cada uno de los descriptores de la lista en relación con el *Marco de Referencia*, los profesores tenían que centrarse solamente en las competencias comunicativas que se describían en la lista y determinar si los estudiantes del curso tal o cual eran o no capaces de llevarlas a cabo.

Cada profesor realizó este ejercicio de forma individual de modo que no compararan sus respuestas con las del resto de los profesores que impartían el mismo curso, y así evitar la influencia de otras opiniones o criterios y tener en cuenta el punto de vista personal de cada profesor.

### 3.1.1.1. Análisis de los resultados de los descriptores

Con este ejercicio, realizamos una primera aplicación práctica del *Marco de Referencia* a la propuesta de programación, cuyos resultados se leyeron y analizaron para llegar a un consenso. Sin embargo, también detectamos algunos problemas o carencias que presentaba el *Marco de Referencia* y que enumeramos y describimos a continuación:

- Interpretar y leer algunos descriptores del *Marco de Referencia*: a muchos profesores les resultaron algunos de ellos bastante vagos o generales, de modo que decidir si los estudiantes de su curso eran capaces o no de llevar a cabo una determinada competencia lingüística parecía un tanto complicado: por ejemplo, ¿qué significan “contextos cotidianos”? ¿A qué “contextos cotidianos” se refiere exactamente? Aunque algunos de nosotros podamos prever algunos de estos “contextos cotidianos” en los que se van a encontrar nuestros estudiantes, no siempre es posible, y podemos caer en interpretaciones subjetivas que no se correspondan con la realidad del estudiante.

#### Nivel A1

- COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Puede entender lo que se dice en situaciones **cotidianas** si hablan despacio y claro.

A lo largo de la lista de descriptores, podemos encontrar otras expresiones o palabras que pueden llevar a una interpretación subjetiva. Por ejemplo, ¿a qué “necesidades inmediatas” o “temas corrientes” se refieren los siguientes descriptores?

#### Nivel A2+

- PRODUCCIÓN ESCRITA

- Escribe notas típicas, breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de **necesidad inmediata**.

### Nivel B1

- COMPRESIÓN AUDITIVA

Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate **temas corrientes** relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

En otras ocasiones, los descriptores parecen difíciles de entender debido a la falta de claridad o transparencia, por lo que también se pueden interpretar equivocadamente o de forma subjetiva. Por ejemplo,

### Nivel B2

- INTERACCIÓN ORAL

Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente con eficaces turnos de palabra, aunque puede que no lo haga siempre **con elegancia**.

Una pregunta que se puede hacer cualquier profesor que intente interpretar este descriptor es cómo se inicia, mantiene y termina un discurso “de forma elegante”. A veces, un mismo descriptor puede comprender más de una competencia lingüística, por lo que se presenta la dificultad de medirlo o acotarlo, de tal manera que el profesor pueda determinar si realmente el estudiante era o no capaz de llevar a cabo las competencias que se describen:

### Nivel A1

- COMPRESIÓN AUDITIVA

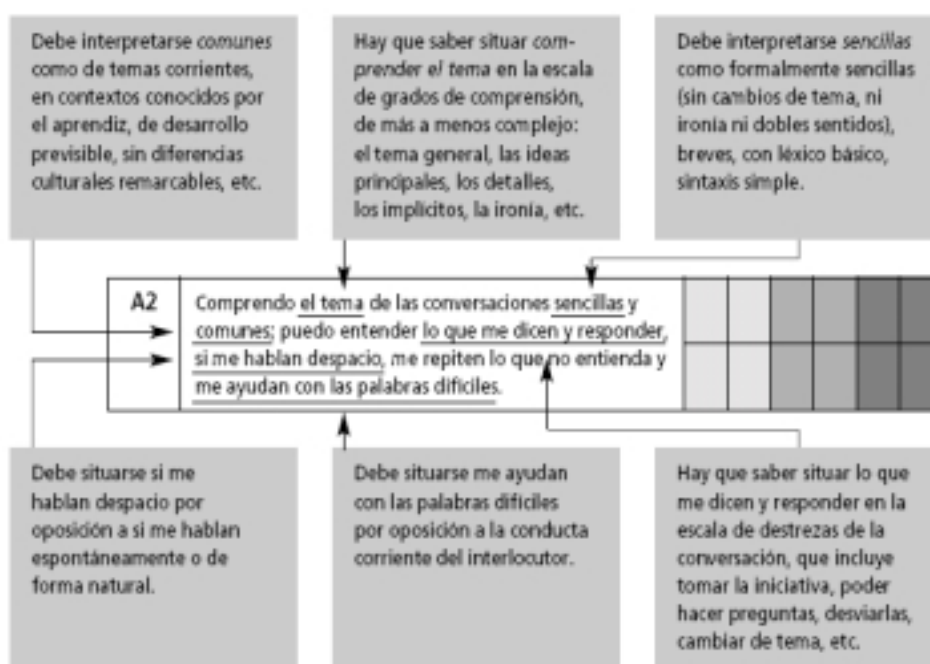
Comprende discursos que sean muy lentos, y que estén articulados con cuidado y con suficientes pausas, cuando le hablan o preguntan sobre su familia, amigos, **estudios** o **trabajo**.

Así, por ejemplo, un estudiante del Nivel 1 de las Naciones Unidas – NY puede comprender discursos relativos a la familia o amigos, pero no relativos a los estudios o el trabajo, temas que se tratan con mayor profundidad en el Nivel 2.

A propósito de estos problemas de interpretación que se han descrito hasta ahora, cabe recordar que los descriptores del *Marco de Referencia* son solamente una “referencia” que debe servir a los profesores, editores, examinadores, etc., para elaborar sus propios descriptores. Tampoco hay que olvidar que estos descriptores no están contextualizados dentro de una situación de enseñanza determinada. Elaborar descriptores más finos, detallados y precisos puede resolver estos problemas de interpretación.

A continuación presentamos un ejemplo esclarecedor ofrecido por la guía didáctica del *Portafolio Europeo* (versión española) para la enseñanza secundaria de cómo interpretar concretamente los descriptores utilizados para la autoevaluación de los estudiantes.

Figura 9: Ejemplo de cómo interpretar los descriptores del PEL



(PEL 2004:24)

Otras dificultades encontradas durante el proceso de establecimiento de equivalencias de niveles del *Marco de Referencia* son:

- Verificar si un estudiante es capaz de realizar las competencias lingüísticas descritas en los descriptores: hay descriptores que son fáciles de entender o interpretar pero están fuera del alcance del aula, por lo que pueden resultar difíciles de verificar. Es decir, no se puede saber si la competencia lingüística que se describe la pueden llevar a cabo o no los estudiantes.

#### Nivel B1

- COMPRESIÓN AUDITIVA

Al teléfono es capaz de entender cuando le piden una información de un tema que le es familiar, y también es capaz de comprender cuando le piden que transmita a otra persona un mensaje.



Al no realizar esta actividad en la clase y por tanto no disponer de los datos y medios necesarios para comprobar si los estudiantes son capaces o no de hacer las tareas que se describen, el profesor, en estos casos, debe presuponer.

- Encontrar diferentes descriptores marcados por profesores de un mismo curso relativos a una misma destreza lingüística: estas discrepancias en la selección de los descriptores que deben corresponder a cada curso dificulta la labor de interpretación de los resultados y por consiguiente llegar a una conclusión definida. Un ejemplo relativo a la *interacción oral* del Nivel 2 puede ilustrar esta dificultad:

### Profesor 1

#### **Nivel A1**

- Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy corrientes.
- Interactúa de forma sencilla en situaciones cotidianas, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.
- Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas pueden comprenderla con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes de su grupo lingüístico.
- Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
- Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo.
- Pide aclaración sobre palabras clave o frases que no ha comprendido utilizando frases hechas.

#### **Nivel A2**

- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades corrientes y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas corrientes.
- Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el trabajo, los estudios y el ocio.
- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento.

- Puede disculparse y aceptar disculpas, invitar a alguien y aceptar una invitación, proponer una actividad, etc.
- Sabe pedir y conseguir bienes y servicios comunes.
- Sabe conseguir información sencilla sobre un viaje, el uso del transporte público y comprar billetes.
- Construye frases sobre temas corrientes con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de que las dudas sean evidentes.
- Es capaz de pedir cosas y recibir información sobre cantidades, números y precios.
- Es capaz de hacer compras sencillas pidiendo lo que quiere y preguntando por el precio.
- Puede pedir cualquier cosa para beber o comer en un restaurante o en un bar, por ejemplo.
- Es capaz de hablar con alguien sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
- Puede preguntar y responder a preguntas sobre qué hace en el trabajo y en su tiempo libre.
- Puede pedir y comprender indicaciones para llegar a un sitio, refiriéndose a un plano o un mapa.

#### **Nivel A2+**

- Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas corrientes en situaciones predecibles de la vida diaria.
- Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y corrientes y siguiendo fórmulas básicas.
- Conversa con bastante facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves, aunque a veces necesite de cierta cooperación por parte de su interlocutor.
- Es capaz de plantear y contestar preguntas e intercambiar opiniones e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas previsibles.
- Puede seguir los cambios de tema en una discusión formal relacionada con su campo en la que se habla lento y claro.
- Intercambia información relevante y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pide, siempre y cuando se le ayude a formular bien su respuesta y pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.

#### Profesor 2

##### **Nivel A1**

- Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy corrientes.
- Interactúa de forma sencilla en situaciones cotidianas, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.

- Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas pueden comprenderla con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes de su grupo lingüístico.
- Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
- Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo.
- Pide aclaración sobre palabras clave o frases que no ha comprendido utilizando frases hechas.

### **Nivel A2**

- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades corrientes y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas corrientes.
- Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el trabajo, los estudios y el ocio.
- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento.
- Puede disculparse y aceptar disculpas, invitar a alguien y aceptar una invitación, proponer una actividad, etc.
- Sabe pedir y conseguir bienes y servicios comunes.
- Sabe conseguir información sencilla sobre un viaje, el uso del transporte público y comprar billetes.
- Construye frases sobre temas corrientes con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de que las dudas sean evidentes.
- Es capaz de pedir cosas y recibir información sobre cantidades, números y precios.
- Es capaz de hacer compras sencillas pidiendo lo que quiere y preguntando por el precio.
- Puede pedir cualquier cosa para beber o comer en un restaurante o en un bar, por ejemplo.
- Es capaz de hablar con alguien sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
- Puede preguntar y responder a preguntas sobre qué hace en el trabajo y en su tiempo libre.
- Puede pedir y comprender indicaciones para llegar a un sitio, refiriéndose a un plano o un mapa.

### **Nivel A2+**

- Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas corrientes en situaciones predecibles de la vida diaria.

- Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y corrientes y siguiendo fórmulas básicas.
- Conversa con bastante facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves, aunque a veces necesite de cierta cooperación por parte de su interlocutor.
- Es capaz de plantear y contestar preguntas e intercambiar opiniones e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas previsibles.
- Puede seguir los cambios de tema en una discusión formal relacionada con su campo en la que se habla lento y claro.
- Intercambia información relevante y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pide, siempre y cuando se le ayude a formular bien su respuesta y pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.

Con respecto al Nivel 2, este problema puede tener su explicación en el hecho de que cada profesor puede partir de objetivos lingüísticos diferentes o simplemente en el hecho de que cada profesor puede conceder mayor importancia a unos objetivos que a otros en el curso. No obstante, en esta fase inicial de la propuesta curricular, es interesante principalmente saber si los descriptores señalados corresponden o no a un mismo nivel del *Marco de Referencia*, ya que uno de los objetivos de este ejercicio era establecer los niveles de referencia que le correspondía a cada curso.

Como se aprecia en el ejemplo anterior, el nivel A2 del *Marco de Referencia* presenta, con respecto a los niveles A1 y A2+, una mayor concentración de descriptores señalados, los cuales son comunes entre los dos profesores, excepto uno de ellos que ha sido marcado solamente por uno de los profesores.

#### **Nivel A2**

- INTERACCIÓN ORAL

- Es capaz de pedir cosas y recibir información sobre cantidades, números y precios.

En una fase más avanzada del currículo, cuando hay que seleccionar los descriptores que deben constituir los objetivos de cada curso de las Naciones Unidas – NY, solamente se tienen en cuenta los descriptores que son comunes entre los profesores, por lo que este descriptor se debe descartar o, por el contrario, se debe reconsiderar para ver si debe formar parte o no del Nivel 2.

- Encontrar profesores de un mismo nivel que, además de señalar los descriptores que pertenecen a su nivel, han marcado también descriptores que corresponden a niveles diferentes del *Marco de Referencia*. Así, por ejemplo, el Nivel 6 que equivale a un nivel B1+ del *Marco de Referencia*, además de comprender todos los descriptores que le corresponden del B1+, también cuenta con otros descriptores del nivel B2 del *Marco de Referencia*. Asimismo, en el nivel B2 tampoco hay acuerdo entre los descriptores señalados por los profesores.

### Profesor 1

#### **Nivel B1+**

- Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés.
- Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.

#### **Nivel B2**

- Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
- Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
- Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y de distribución en párrafos.
- La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
- Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
- Es capaz de escribir cartas transmitiendo grados de emoción y enfatizando la relevancia personal de acontecimientos y comentando las noticias y opiniones de su interlocutor.
- Es capaz de escribir una crítica cultural de una película, un libro o una obra de teatro.
- Es capaz de escribir una redacción o un informe que desarrolle un argumento, presentando argumentos en pro y en contra de un punto de vista particular y explicando las ventajas e inconvenientes de las diferentes opciones.

### Profesor 2

#### **Nivel B1+**

- Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés.
- Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.

## Nivel B2

- Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
- Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
- Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y de distribución en párrafos.
- La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
- Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
- Es capaz de escribir cartas transmitiendo grados de emoción y enfatizando la relevancia personal de acontecimientos y comentando las noticias y opiniones de su interlocutor.
- Es capaz de escribir una crítica cultural de una película, un libro o una obra de teatro.
- Es capaz de escribir una redacción o un informe que desarrolle un argumento, presentando argumentos en pro y en contra de un punto de vista particular y explicando las ventajas e inconvenientes de las diferentes opciones.

Puesto que el nivel B2 del *Marco de Referencia* no está completo, solamente se tienen en cuenta los descriptores del nivel B1+. También hay que tener en cuenta los descriptores del Nivel 5, a los cuales les corresponde un nivel B1, para ver si existe o no progresión entre el Nivel 5 y el Nivel 6. Observamos los descriptores del Nivel 5 y comprobamos que los descriptores del B1+ no están señalados, por lo que los objetivos de estos niveles no se solapan. Un ejemplo correspondiente a la *expresión escrita* puede facilitar su ilustración:

## Nivel B1

- Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
- Escribe cartas y notas personales, contando experiencias y describiendo impresiones, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
- Puede elaborar un informe sobre sus estudios o su trabajo.
- Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión.
- La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
- Puede corregir sus errores más frecuentes en un texto escrito.
- Utiliza una amplia gama de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.

### Nivel B1+

- Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés.
- Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.

Y lo mismo debe hacerse con el resto de los cursos, en los que hay descriptores que pertenecen a niveles diferentes. En todos estos casos, se tienen en cuenta solamente los niveles del *Marco de Referencia* que cuentan con una mayor concentración de descriptores señalados en comparación con el resto de los niveles de la lista, y así delimitar de una forma más precisa los niveles que le corresponden a cada curso.

En relación con este tema, también encontramos en un mismo curso diferentes destrezas lingüísticas con una mayor concentración de descriptores, las cuales pertenecen a un nivel diferente del *Marco de Referencia*. Por ejemplo, en el Nivel 4 hallamos que a la *interacción oral* le corresponde un nivel A2+, mientras que a la *expresión escrita* le corresponde un nivel B1-. Esto puede obedecer al hecho de que los estudiantes no progresan igual ni al mismo ritmo en el aprendizaje de las destrezas de una lengua.

- Encontrar descriptores que no miden o delimitan con precisión las competencias lingüísticas que se describen: hay descriptores que se repiten en varios cursos de las Naciones Unidas – NY en diferentes niveles, por lo que parece que no miden o delimitan con exactitud varias competencias lingüísticas. El siguiente descriptor que hallamos, aunque no de forma sistemática, en los cursos Nivel 4, Nivel 5, Nivel 6, Nivel 7 y Nivel 8 puede ser un ejemplo:

### Nivel B1

- PRODUCCIÓN ORAL:
  - Se desenvuelve comprensiblemente, aunque sean evidentes las pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y para las correcciones, sobre todo en discursos largos de producción libre.

Encontrar descriptores señalados que están muy alejados del nivel que les debería corresponder en relación con el *Marco de Referencia*: hay descriptores marcados por los profesores que no deberían corresponder a su curso en relación con el nivel que establece el *Marco de Referencia*, ya sea porque están muy por encima

del nivel esperado o ya sea porque están muy por debajo de este nivel. Así, por ejemplo, el Nivel 6, al que le corresponde en realidad un nivel B1+, cuenta con un descriptor del nivel C1 del *Marco de Referencia* relativo a la *comprensión de lectura*, por lo que cabe pensar que no existe una progresión lógica en relación con el resto de los descriptores:

#### **Nivel C1**

- Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
- Es capaz de comprender cualquier tipo de correspondencia siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.
- Comprende textos de cierta extensión y complejidad que suele encontrar en su vida social, profesional o académica, y apreciar matices y actitudes no explícitas así como opiniones.
- Puede comprender en detalle información técnica compleja con instrucciones de uso de un aparato nuevo o de un procedimiento, también si las instrucciones no están relacionadas directamente con su campo de especialización, siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles.

- Validar los descriptores relativos a las *estrategias de comunicación*: estos descriptores parece que no sirven de mucho para establecer las correspondencias de nivel, ya que los estudiantes de las Naciones Unidas – NY, al haber aprendido otras lenguas antes que el español, ya tienen incorporadas muchas de las estrategias que el *Marco de Referencia* independientemente del nivel que le correspondería.

Así, si tomamos como ejemplo el Nivel 1, al cual le corresponde teóricamente un nivel A1 del *Marco de Referencia*, observamos que este nivel ya cuenta con todo el repertorio de descriptores relativos a las estrategias que corresponden a los niveles A2 y A2+.

#### **Nivel A1**

*No hay descriptores.*

#### **Nivel A2**

- Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).



☐ Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

☐ Sabe indicar que comprende lo que se dice o que no comprende algo.

☐ Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.

☐ Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

#### **Nivel A2+**

☐ Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.

☐ Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.

Después de analizar estos datos, los resultados arrojados por este ejercicio se pueden resumir en las siguientes equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas – NY y los niveles del *Marco de Referencia*:

<b>Cursos de las Naciones Unidas – NY</b>	<b>Equivalencias a los Niveles del <i>Marco de Referencia</i></b>
<b>Nivel 1</b>	A2–
<b>Nivel 2</b>	A2+
<b>Nivel 3</b>	A2+/B1–
<b>Nivel 4</b>	B1–/B1
<b>Nivel 5</b>	B1
<b>Nivel 6</b>	B1+/B2–
<b>Nivel 7</b>	B2–/B2
<b>Nivel 8</b>	B2

Algunos apuntes finales que pueden ayudar a comprender y a esclarecer los resultados de este ejercicio basado en los descriptores del *Marco de Referencia* se describen a continuación:

1. Los cursos iniciales de la sede de las Naciones Unidas –Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3– presentan un nivel de referencia que está por encima del nivel lógico que les debería corresponder en relación con el *Marco de Referencia*. Esto parece que puede obedecer, como hemos indicado, al hecho de que gran parte de los estudiantes en los cursos iniciales tienen incorporadas número importante de estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales agilizan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. No existen grandes diferencias de nivel entre los cursos Nivel 2 y Nivel 3 de las Naciones Unidas – NY, puesto que ambos cursos coinciden en un número notable de descriptores señalados por los profesores en las diferentes categorías de la lista, especialmente en la *comprensión lectora* y la *interacción oral*.

3. Con respecto a los cursos más altos, parece que los resultados prueban que los descriptores señalados se ajustan mejor a los niveles del *Marco de Referencia* que deberían corresponderles: por ejemplo, la mayoría de los descriptores señalados de los cursos Nivel 7 y Nivel 8, a los que les corresponde un nivel B2– y B2 respectivamente, pertenecen a estos niveles.

4. El nivel de referencia B2 de las Naciones Unidas – NY no está completo, una de las razones es que hay una parte importante de descriptores en este nivel que no están señalados.

Ya sea debido a la subjetividad de los descriptores, ya sea debido a las dificultades descritas o ya sea debido a la propia naturaleza de este ejercicio, los datos obtenidos no son suficientes para decidir y determinar con firmeza los niveles del *Marco de Referencia* que deben corresponder a cada uno de los cursos de la sede de las Naciones Unidas. Se trata, pues, de una primera aproximación a los niveles del *Marco de Referencia*. Por ello, hay que aplicar otros instrumentos: el *cono invertido* y el *enfoque ramificado*.

### **3.1.2. Cono invertido**

Para aplicar la metáfora del *cono invertido* –que menciona el *Marco de Referencia* y que ilustra García Santa-Cecilia (2004)– al contexto de las Naciones Unidas – NY, hay que saber cuántas horas lectivas son necesarias para alcanzar o superar cada uno de los cursos regulares. Si cada curso cuenta con un número total de 36 horas lectivas aproximadamente, llegamos al siguiente cuadro:

<b>Cursos de las Naciones Unidas – NY</b>	<b>Horas lectivas de los cursos regulares</b>
<b>Nivel 1</b>	36
<b>Nivel 2</b>	72
<b>Nivel 3</b>	108
<b>Nivel 4</b>	144
<b>Nivel 5</b>	180
<b>Nivel 6</b>	216
<b>Nivel 7</b>	252
<b>Nivel 8</b>	288

Ahora bien, este número de horas por curso no coincidirá con el número de horas necesarias para superar cada uno de los niveles del *Marco de Referencia* ya que hay que tener en cuenta el aumento del repertorio lingüístico al progresar en el aprendizaje. Cualquier profesor de idiomas es consciente de cómo varía la proporción entre las horas que necesita un estudiante para pasar de un A1 a un A2 y las horas que necesita para pasar de un C1 a un C2. En el siguiente cuadro mostramos las equivalencias entre los cursos de la sede de las Naciones Unidas, los niveles del *Marco de Referencia* y el número de horas correspondientes a cada curso, aunque no se han tenido en cuenta las horas que realizan los estudiantes fuera de clase:

<b>Cursos de las Naciones Unidas – NY</b>	<b>Horas lectivas de cada curso</b>	<b>Nivel del <i>Marco de Referencia</i></b>
<b>Nivel 1</b>	36	A1
<b>Nivel 2</b>	72	A2
<b>Nivel 3</b>	108	A2+
<b>Nivel 4</b>	144	B1–
<b>Nivel 5</b>	180	B1
<b>Nivel 6</b>	216	B1
<b>Nivel 7</b>	252	B1+
<b>Nivel 8</b>	288	B2 (incompleto)

Partiendo de los resultados aproximativos logrados con el ejercicio basado en los descriptores, del resultado de haber aplicado la metáfora del cono invertido al número de horas lectivas y de la idea de que los estudiantes también invierten horas de estudio y práctica fuera de clase, se puede alcanzar un resultado más definido de las equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas – NY y el *Marco de Referencia*. De estos resultados finales hablamos en el siguiente apartado, en el que aplicamos el enfoque ramificado para graduar y etiquetar cada uno de los cursos de acuerdo con el *Marco de Referencia*.

### 3.1.3. Enfoque ramificado

Con respecto al etiquetaje aplicado a los cursos de las Naciones Unidas – NY, utilizamos el *enfoque ramificado* que propone el *Marco de Referencia* (2002:29), el cual establece que cada nivel de referencia puede dividirse o ramificarse en varios cursos. Una manera de proceder de forma coherente y gráfica, y recogiendo los resultados anteriores es la que se propone en la página siguiente.

<b>Cursos de las Naciones Unidas – NY</b>	<b>Equivalencias a los Niveles del <i>Marco de Referencia</i></b>
<b>Nivel 1</b>	<b>A1</b>
<b>Nivel 2</b>	<b>A2.1</b>
<b>Nivel 3</b>	<b>A2.2</b>
<b>Nivel 4</b>	<b>B1.1</b>
<b>Nivel 5</b>	<b>B1.2</b>
<b>Nivel 6</b>	<b>B1.3</b>
<b>Nivel 7</b>	<b>B2.1</b>
<b>Nivel 8</b>	<b>B2.2</b>
<b>...</b>	

En esta escala vertical, que debería representarse en forma de “cono invertido”, presentamos, en una columna, los cursos de las Naciones Unidas – NY siguiendo la

nomenclatura tradicional del Departamento de Español y, en otra columna, los niveles que corresponden a cada curso siguiendo la nomenclatura del *Marco de Referencia*, pero adaptada al contexto de enseñanza de las Naciones Unidas – NY: cada curso equivale a un nivel del *Marco de Referencia* ramificado en subniveles. Y así, por ejemplo, el nivel A2 está ramificado en A2.1 y A2.2; el nivel B1, en B1.1, B1.2 y B1.3; y el nivel B2 –aunque de forma incompleta–, en B2.1 y B2.2, tal y como se ilustra en el cuadro anterior.

Asimismo, podemos observar que los cursos Nivel 1, Nivel 3 y Nivel 6 son cursos “fronterizos” ya que se trata de cursos que terminan un nivel y dejan paso a que otro curso inicie el siguiente nivel. En estos casos, los límites entre un nivel y otro no están muy claros debido a que estos cursos “fronterizos” pueden abarcar o comprender competencias lingüísticas que pertenecen al siguiente nivel de referencia.

Por otra parte, si nos fijamos en el último curso –Nivel 8–, vemos que no concluye el nivel B2 del *Marco de Referencia*, ya que los resultados del análisis de la lista basada en los descriptores muestra que no todos los descriptores de este nivel están señalados y no cumple con el número de horas necesarias para completar este nivel.

Cabe señalar también que el *Examen de Competencia Lingüística* que hay que superar para conseguir el *Certificado de Competencia Lingüística* corresponde a un final del nivel B2 o a un principio del nivel C1 del *Marco de Referencia*, por lo que entre el nivel del *Marco de Referencia* que representa el curso Nivel 8 (B2.2) de las Naciones Unidas – NY y el nivel que representa el *Examen de Competencia Lingüística* existe un vacío que no cubren los cursos regulares de español.

<b>Nivel 7</b>	<b>B2.1</b>  <b>B2.2</b>
<b>Nivel 8</b>	
...	
...	
<b>LPE</b>	<b>B2/C1</b>

Un estudiante que acaba el Nivel 8 teóricamente no está preparado para presentarse y superar con éxito el *Examen de Competencia Lingüística*. Por esta razón, se ha planteado la posibilidad de crear uno o dos cursos más para completar el nivel B2 del *Marco de Referencia* y preparar más adecuadamente a los estudiantes para este examen. De este modo, el vacío que hay entre el último curso de la sede de las Naciones Unidas y el *Examen de Competencia Lingüística* queda cubierto. Hasta el momento, se han utilizado los cursos especiales de nivel avanzado (cine, literatura, escritura, etc.) para cubrir este vacío y poder preparar a los estudiantes.

### **3.2. Análisis de necesidades: cuestionario**

La aplicación práctica del análisis de necesidades requiere tiempo y dedicación y conlleva, además, dificultades y limitaciones a veces importantes. Por ejemplo, en el Programa de Lenguas y Comunicación, no es fácil establecer un perfil específico de estudiantes dada la diversidad de procedencia, lenguas que hablan, formación académica, variedad cultural y religiosa, etc., que posee cada uno.

Asimismo, tampoco es fácil diseñar procedimientos que permitan garantizar que la información obtenida es la adecuada para el objetivo que se pretende. Los procedimientos que más frecuentemente se asocian con el análisis de necesidades son las entrevistas, los cuestionarios y el diálogo y la negociación con los alumnos, pero deben ser instrumentos utilizados de forma continua a lo largo del proceso de enseñanza de la lengua.

Antes de realizar cualquier tipo de análisis de necesidades, es preciso utilizar toda la información recogida en el primer nivel de análisis curricular –nivel de fundamentación–, a partir de la cual podemos predecir parte de sus necesidades, intereses y expectativas del curso de español:

1. por ejemplo, sabemos que los estudiantes de las Naciones Unidas – NY usan el español para desenvolverse en situaciones de trabajo, ya sea en un contexto formal o informal, para relacionarse con otros colegas de la organización o de otras instituciones en las que también usan el español como lengua de trabajo.
2. Sabemos que estos colegas que hablan español en la sede de las Naciones Unidas vienen de diferentes países del mundo, por lo que es previsible que la

lengua que hablan y la cultura de la que proceden conforme un conjunto variopinto de variedades lingüísticas y culturales. De esto se desprende que tanto la lengua como la cultura que se van a enseñar no están inscritas en un país o territorio determinados.

3. Asimismo, partiendo de la idea de que los cursos de español están inscritos en un contexto de cuasi-inmersión lingüística, habrá que imaginar que los estudiantes de español –que trabajan y estudian en Nueva York– siempre tienen la opción de practicar la lengua fuera del horario de clases. Este dato será fundamental para prever las situaciones comunicativas en las que se pueden encontrar y también para predecir algunas de sus necesidades comunicativas, así como temas culturales que les pueden interesar.

4. Por otra parte, por el hecho de que muchos estudiantes ya ha aprendido otras lenguas extranjeras a lo largo de su formación o trayectoria profesional, se puede predecir que un gran número de estrategias de aprendizaje, comunicación y producción que se enseñan en el aula ya las conocen en mayor o menor medida, lo cual significa que el ritmo de aprendizaje puede ser más rápido que en otros contextos.

Se trata de extraer toda la información relevante a partir del entorno y el contexto en el que estamos. Sin embargo, estos datos no son suficientes, por lo que es necesario basarse también en otro tipo de datos: por ejemplo, con motivo de la creación de la página web del Departamento de Español, poco antes de iniciar el presente proyecto, se facilitó a los estudiantes de todos los cursos un cuestionario con el fin de recoger sus opiniones sobre los cursos de español y publicarlas en esta página.

Así pues, se pidió a todos los estudiantes que escribieran cinco frases en las que describieran de qué manera les había ayudado haber tomado un curso de español en el Programa de Lenguas y Comunicación de las Naciones Unidas – NY. Con las respuestas de este cuestionario, se pretendía identificar un perfil de estudiante más concreto. Asimismo, se pretendía utilizar estas respuestas para facilitar la tarea de concreción de parte de los objetivos y contenidos que debían conformar esta propuesta curricular. Finalmente, un total de 36 estudiantes de niveles diferentes respondieron a este cuestionario:

### **QUESTIONNAIRE**

*Our new website will be launched in April and we would like to include in it some of "your voices" about the language program that would help transmit the idea of what the program is about to new students. We would like you to take a minute to think about how taking Language classes has impacted you personally as well as professionally.*

*Could you please respond completing the statement below? Your responses will remain anonymous.*

*Being a student in the Language and Communication Programme in NY helps me...*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

A partir del análisis de las respuestas, se puede extraer información interesante y relevante para conocer mejor al tipo de estudiante que acude a las clases de español y para confeccionar una programación más acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, analizando los datos, podemos confirmar la gran variedad de formas en que los cursos de español han ayudado o podría ayudar a los estudiantes en el futuro. Aunque no se ha tenido en cuenta el nivel de los estudiantes y aunque las respuestas proceden de un grupo reducido de estudiantes, encontramos respuestas que pueden clasificarse o agruparse. Por ejemplo, hay respuestas de carácter personal y otras de carácter profesional. A modo de ejemplo, con respecto a las respuestas de carácter personal, haber tomado un curso de español en las Naciones Unidas – NY a algunos estudiantes les ha ayudado o les podría ayudar en el futuro a:

- hablar, conocer y salir con sus vecinos hispanos.
- hacer amigos o contactos en la organización.
- leer novelas, entender la radio, ver películas, etc.
- ayudar a sus hijos con los deberes de español.
- aprender una lengua extranjera y conocer la cultura.
- hablar con la familia de su cónyuge que era hispanoamericano.

Por lo que se refiere a las respuestas de carácter profesional, vemos que los cursos de español, a algunos estudiantes, les ha ayudado o podría ayudarles en el futuro a:



- formar parte de una misión de trabajo en un país hispanoamericano.
- conseguir un ascenso profesional o cambio de trabajo.
- conseguir un puesto en la delegación en Washington.
- hablar con los colegas del departamento en el que trabajan.
- participar en una reunión de trabajo, un debate, etc.

A partir de las respuestas de esta clasificación, se desprende, en primer lugar, que no existe un perfil concreto de estudiante y, en segundo lugar, que existen algunas dificultades de interpretación:

1. Algunas de las respuestas, por ejemplo, son muy generales o vagas, como “aprender una nueva lengua y conocer la cultura”; y otras, por el contrario, son muy particulares, como “ayudar a sus hijos con los deberes de español”.

2. Esta clasificación en respuestas de carácter personal y respuestas de carácter profesional constituye solamente una primera aproximación a las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que, por ejemplo, una de las respuestas dadas por los estudiantes es “mejorar las destrezas lingüísticas”, la cual no aporta ningún tipo de información relevante para el análisis y además tal interés puede servir tanto para uso personal como profesional. Y lo mismo se puede decir de la respuesta de “hacer amigos o contactos en la organización”.

3. También observamos que “ascender de trabajo dentro de la organización” o “ser destinado a la delegación en Washington” no necesariamente implican que los estudiantes quieran usar el español en su trabajo. Sencillamente saber español puede significar un mérito que posibilite el ascenso de cargo o el cambio de destino. Es evidente que cada respuesta puede clasificarse en un grupo u otro en función de las necesidades concretas de cada estudiante.

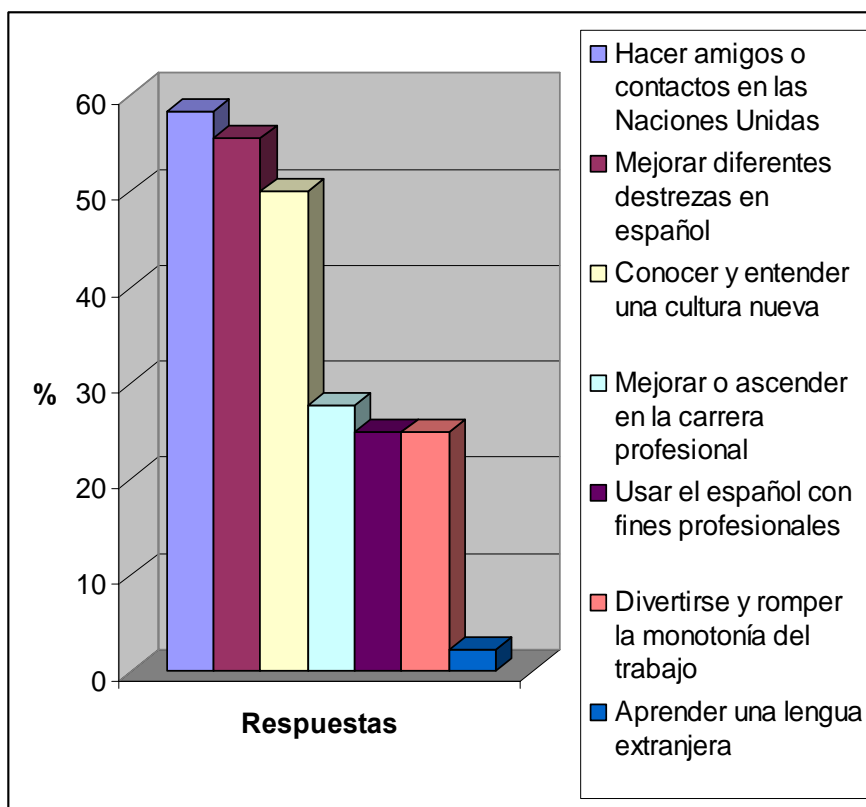
Sin embargo, a pesar de estas observaciones, deben ayudar a definir un perfil de estudiante a partir del cual se pueda predecir o prever situaciones comunicativas de interés y relevantes. Las respuestas más nos ayudaron son aquellas que se repiten como una constante, por lo que, con el propósito de seleccionar parte de los objetivos y contenidos, se realizó una clasificación más detallada en 14 categorías de todas las respuestas que se repiten más de una vez entre todos los estudiantes:

1	Hacer amigos o contactos en las Naciones Unidas.	58,3%
2	Mejorar diferentes destrezas en español.	55,5%
3	Conocer y entender una cultura nueva.	50%
4	Mejorar o ascender en la carrera profesional	27,7%
5	Usar el español con fines profesionales.	25%
5	Divertirse y romper la monotonía del trabajo.	25%
6	Aprender una nueva lengua extranjera.	22,2%
7	Vivir o viajar a un país de habla española.	19,4%
7	Vivir y adaptarse mejor a la realidad de Nueva York.	19,4%
8	Ampliar conocimientos en general.	16,6%
9	Hablar con los colegas del trabajo.	13,8%
10	Estar al corriente de lo que ocurre en las Naciones Unidas.	8,3%
11	Superar el <i>Examen de Competencia Lingüística</i>	5,5%
11	Aprovechar la oportunidad de estudiar español.	5,5%

A partir de esta clasificación, corroboramos la afirmación de que los estudiantes estudian español por diversas razones en el Programa de Lenguas y Comunicación, y así se refleja en los siguientes gráficos.

1. En el *gráfico 1* mostramos las categorías que contienen un mayor número de respuestas recogidas por persona y vemos que haber tomado un curso de español en las Naciones Unidas – NY les ha ayudado a los estudiantes de formas muy diferentes.

Gráfico 1

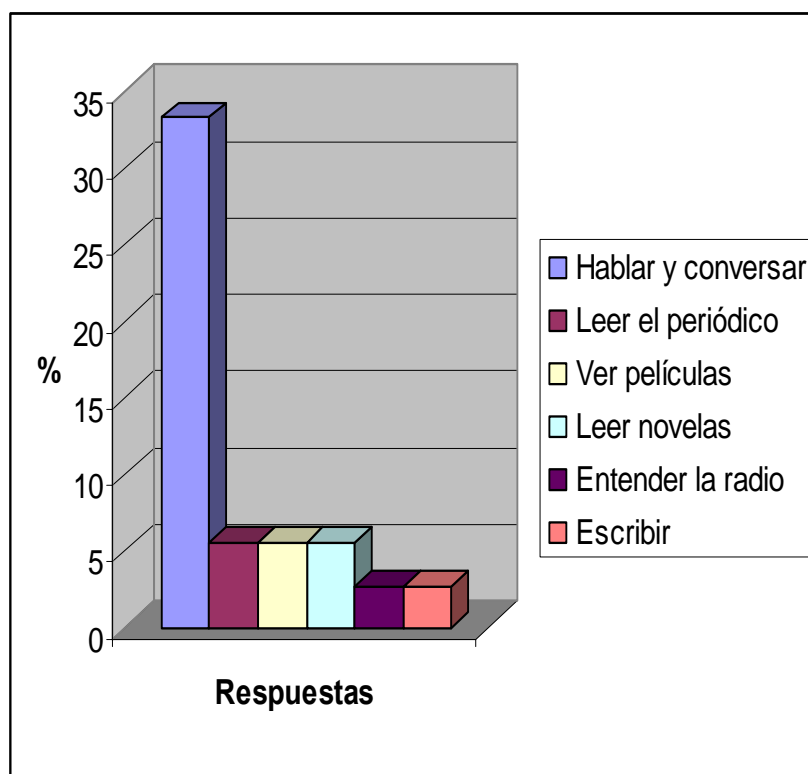


La primera forma es una manera de sociabilizar con el resto de los compañeros que trabajan en las Naciones Unidas: “Hacer amigos o contactos”, con el mayor número de respuestas, un 58,3%.

2. A esta categoría le sigue “Mejorar diferentes destrezas lingüísticas” con un 55,5%. Esta categoría hace referencia a un objetivo completamente lingüístico, aunque no todos los estudiantes especificaron exactamente en qué destrezas les había ayudado el curso de español, o les podría ayudar en el futuro.

Si observamos el *gráfico 2*, con respecto a las personas que especificaron las destrezas, encontramos que a un 5,5% les ha ayudado a “leer el periódico”, “ver películas” y “leer novelas” en español respectivamente, y a un 2,7% a “entender la radio”. El resto se refiere de forma general a la destreza oral de la lengua, como “hablar y conversar” con un 33,3%, y también a “escribir” con un 2,7%. Como se aprecia en este gráfico, a la mayoría de los estudiantes que hicieron referencia al grupo de las destrezas lingüísticas haber tomado un curso de español les había ayudado, o podría ayudarles en el futuro, a desarrollar y mejorar la destreza oral.

*Gráfico 2*



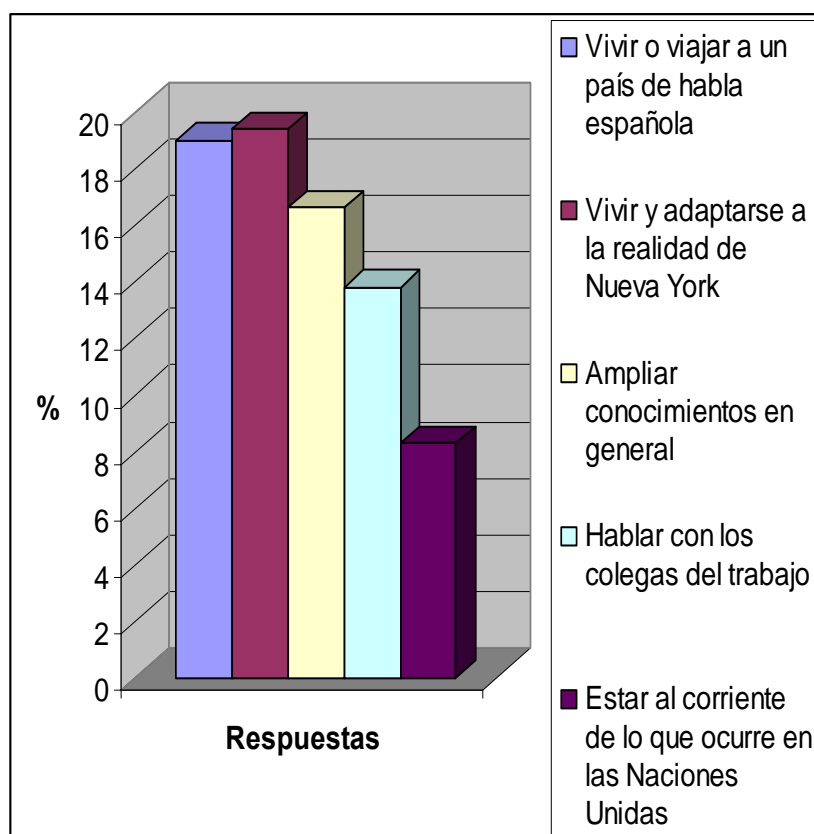
3. Si volvemos al *gráfico 1*, después de la categoría de “Mejorar las diferentes destrezas lingüísticas”, le siguen “Conocer y entender una nueva cultura” con un 50% y “Mejorar o ascender en la carrera profesional” con un 27,7%. Un 25% corresponde a “Usar la lengua con fines profesionales” y a “Divertirse y romper la monotonía del trabajo”. Y por último, a “Aprender una nueva lengua extranjera” le corresponde un 22,2%.

4. Entre las tres primeras categorías de este gráfico: “Hacer amigos o contactos”, “Mejorar diferentes destrezas” y “Conocer una nueva cultura” – categorías más sociales–, y la cuarta y quinta: “Mejorar o ascender en la carrera profesional” y “Usar la lengua en el trabajo” respectivamente existe un salto: de un 50% pasamos a un 27,7% y 25%, lo cual significa que haber tomado un curso de español solamente a un tercio de los estudiantes le ha ayudado para uso profesional. Este dato puede ser significativo considerar la posibilidad de crear un curso específico con fines profesionales, pero no para centrar los cursos generales en el uso profesional.

5. Otras razones de menor frecuencia son “Vivir o viajar a un país de habla española” y “Vivir y adaptarse a la realidad de Nueva York” con un 19,4% respectivamente, “Ampliar conocimientos en general” con un 16,6%, “Hablar con colegas del trabajo” con un 13,8% y “Estar al corriente de lo que ocurre en las Naciones Unidas” con un 8,3%.

De esta información, se desprende que un grupo importante de estudiantes son conscientes de la necesidad de aprender español para adaptarse mejor a la vida de la ciudad de Nueva York y para aprovechar la oportunidad de viajar a Hispanoamérica. Por otra parte, un número de estudiantes concede una especial importancia a los cursos de español para estar informado de lo que sucede en la organización y hablar con sus compañeros con un 22,1%. Y así se refleja en el *gráfico 3*:

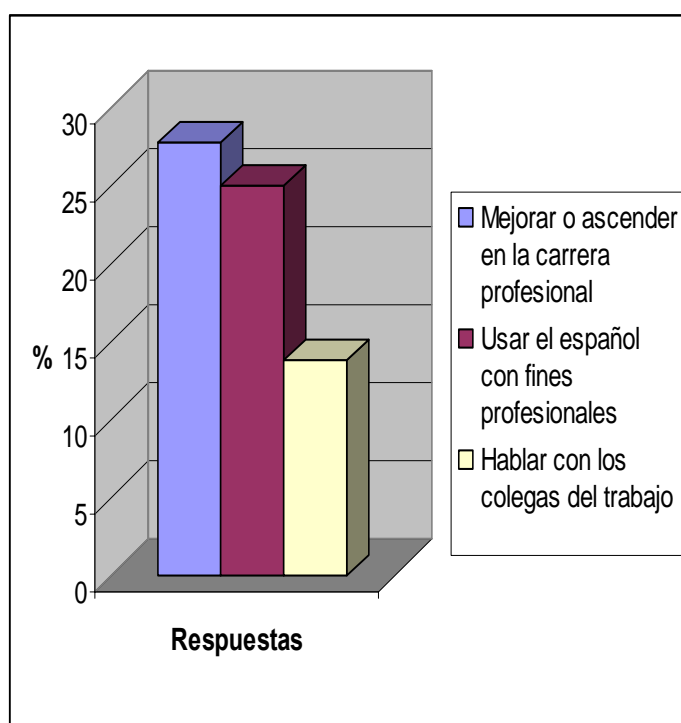
Gráfico 3



6. Tal y como observamos en el siguiente gráfico (*gráfico 4*), sumando todos los porcentajes de las respuestas relativas a “Mejorar o ascender en la carrera profesional”, “Usar la lengua con fines profesionales” y “Hablar con los colegas del trabajo”, concluimos que un 66,5% de todas las respuestas hacen referencia al uso del español en un contexto profesional.

A partir de este porcentaje, ratificamos que no parece relevante centrarse en el uso profesional del español en los cursos generales, a diferencia de los cursos de inglés y francés, en los que la mayoría de los estudiantes estudian estos cursos básicamente con un fin profesional. En los cursos de español, la mayoría de los estudiantes aprende español por diversos motivos, aunque un 66,5% lo vaya a utilizar en un contexto profesional. A este respecto no hay que olvidar que este contexto profesional es uno de sus contextos cotidianos más cercanos.

Gráfico 4



7. Las categorías con un número muy bajo de estudiantes son de un 5,5%: “Superar el *Examen de Competencia Lingüística*” y “aprovechar la oportunidad de estudiar español” en la sede de las Naciones Unidas. Aunque no es una prioridad de los estudiantes, el primer interés solamente corresponde a algunos estudiantes de cursos avanzados. Por el contrario, el segundo a todos los niveles.

### 3.2.1. Conclusiones del análisis

De todo lo anterior, se desprende que un número significativo de estudiantes estudian en el Programa de Lenguas y Comunicación con el fin de sociabilizar con sus compañeros: ya sea para hacer amigos, o ya sea para establecer contactos. Este aspecto redonda en la importancia que se le concede a la comunicación oral frente a la comunicación escrita, por lo que habrá que buscar objetivos lingüísticos que potencien o conduzcan a que los estudiantes se conozcan mejor tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, habrá que hacer hincapié en las actividades centradas en la comunicación oral: por ejemplo, partiendo de un enfoque comunicativo centrado en el alumno se deberá favorecer la comunicación entre los estudiantes dentro del aula para que se conozcan y hagan amigos.

Por otra parte, un número también importante de estudiantes está interesado en la cultura española e hispanoamericana, por lo que este aspecto habrá que reflejarse también en la propuesta curricular. Para ayudar al estudiante a reconocer las similitudes y diferencias culturales de los países que forman parte de la cultura hispánica, se pueden plantear actividades en las que se trabajen estos aspectos en clase.

También hay que destacar el aspecto profesional que, si bien solamente una parte de los estudiantes necesita el español para su trabajo, otra parte importante quiere utilizar el español en el trabajo para hablar con sus colegas sin un fin profesional determinado. Así pues, habrá que llevar a cabo actividades de lengua o tareas que estén relacionadas con el contexto profesional de la organización para ayudar a los estudiantes a que se desenvuelvan de forma eficaz en diferentes situaciones de trabajo.

He aquí, a modo de ejemplo, una breve lista de algunas tareas que se refieren a diferentes cursos de las Naciones Unidas – NY en las que se recogen las necesidades y situaciones de uso planteadas más arriba y que confirman la importancia que tienen la comunicación oral, el conocimiento de los compañeros, el componente cultural y el contexto profesional:

<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>	<b>PRESENTACIONES DE LOS COMPAÑEROS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar la anécdota más divertida de la clase.</li> <li>• Simular una discusión de pareja o entre compañeros de trabajo.</li> <li>• Contar un cotilleo de las Naciones Unidas.</li> <li>• Preparar y simular una fiesta o reunión informal de departamento en las Naciones Unidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a los compañeros de la clase.</li> <li>• Decidir quién ha tenido la vida más interesante de la clase.</li> <li>• Descubrir el grado de compatibilidad que tienen los estudiantes con otros compañeros para trabajar juntos.</li> <li>• Celebrar una fiesta de cumpleaños para un compañero de la clase: buscar un regalo, preparar una tarjeta de felicitación, etc.</li> </ul>
<b>COMPONENTE CULTURAL</b>	<b>ÁMBITO PROFESIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una presentación sobre las costumbres típicas del país de origen de cada estudiante.</li> <li>• Escribir un diario personal o de viajes (viajes de placer, misiones, etc.).</li> <li>• Simular situaciones codificadas en diferentes contextos y ámbitos de la cultura española o hispanoamericana.</li> <li>• Presentar a un personaje famoso español o hispanoamericano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar una nueva tarjeta de identificación para las Naciones Unidas.</li> <li>• Planificar una misión con un compañero de la clase a otro país: decidir a dónde ir, qué hacer, describir el lugar, etc.</li> <li>• Seleccionar el candidato idóneo para un puesto determinado de trabajo en las Naciones Unidas.</li> <li>• Preparar una entrevista para elegir al mejor jefe de oficina en proyectos de desarrollo.</li> </ul>

Como observamos, la motivación y las características particulares de cada alumno dan lugar a la diversidad de objetivos y necesidades. Nunan (1988) señala que, dadas las limitaciones que se producen en prácticamente todos los contextos de enseñanza de adultos, es imposible enseñar todo lo que los estudiantes necesitan aprender. Ello hace que, si queremos emplear el tiempo en clase con la mayor eficacia posible, habrá que dedicarlo a enseñar aquello que los estudiantes consideran que necesitan aprender con mayor urgencia.

Los objetivos de la propuesta curricular no sólo han de atender al desarrollo de habilidades lingüísticas sino también al desarrollo de estrategias de aprendizaje que agilicen el proceso de aprendizaje de la lengua. Nunan incluye las siguientes:

- Proporcionar a los aprendientes estrategias de aprendizaje eficaces.
- Ayudar a los aprendientes a identificar su estilo de aprendizaje.
- Desarrollar en los aprendientes las habilidades necesarias para negociar el currículo.
- Animar a los aprendientes a que determinen sus propios objetivos de aprendizaje.
- Ayudar a los aprendientes a que los objetivos que adopten sean realistas y acordes con el tiempo que van a dedicar al aprendizaje.
- Desarrollar en los aprendientes habilidades de autoevaluación.

Por consiguiente, es indispensable recoger en la propuesta de programación las estrategias y habilidades de aprendizaje que los estudiantes pueden necesitar para otras habilidades lingüísticas fuera del aula. Sólo así, cada estudiante puede cubrir sus propias necesidades, trabajar en los aspectos que más le interesen y finalmente lograr sus propios objetivos con respecto a su aprendizaje del español.

### **3.3. Selección de categorías: *cuadro de programación***

A partir de este punto es el momento de trazar y diseñar la propuesta curricular, o lo que hemos llamado en esta memoria *cuadro de programación* o *planificación curricular*<sup>24</sup> y en el que se recogen, definen, organizan y concretan los objetivos y contenidos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje con el fin de diseñar cada uno de los cursos de español de las Naciones Unidas – NY. Este documento está

---

<sup>24</sup> Véase el Anexo II, página 26.



basado en los contenidos curriculares, aunque hay que puntualizar que también se han tenido en cuenta aspectos metodológicos que pueden inferirse a partir de algunos contenidos, por ejemplo, de las estrategias y actitudes de aprendizaje.

Con el fin de seleccionar las categorías que deberán aparecer en el cuadro de programación, cabe recordar la cita que aparece en las primeras páginas del *Marco de Referencia* (2002:9)<sup>25</sup>, en la que se describe la forma de uso y aprendizaje de una lengua extranjera y en la que se introduce el enfoque orientado a la “acción”, estrechamente relacionado con el enfoque comunicativo. Por consiguiente, si nuestro plan es diseñar un plan curricular que sea comunicativo y esté basado en el enfoque que defiende el *Marco de Referencia*, una parte de estas categorías curriculares que vamos a seleccionar procederán de esta cita.

En primer lugar, vamos a enumerar las categorías que aparecen en la cita y que se han recogido explícitamente en el cuadro. De acuerdo con esto, las categorías seleccionadas son:

- las **actividades de lengua** que realizan los estudiantes para comprender un texto oral o escrito, para producir un texto oral o escrito o para interactuar.
- las **tareas** que se llevan a cabo en el aula gracias a la puesta en marcha de las actividades de lengua.
- los **temas** que se tratan en clase y que incluyen el vocabulario necesario para comunicarse eficazmente.
- las **estrategias** que sirven para favorecer, no solamente la comunicación, sino también el aprendizaje de la lengua.
- y los **textos** que los estudiantes producen en cualquier acto comunicativo.

Teniendo en cuenta esta cita, para que los estudiantes sean capaces de comunicar, tienen que poder llevar a cabo *tareas* mediante *actividades de lengua* relacionadas con *temas* diversos y a través del uso de *estrategias de aprendizaje y comunicación* las cuales se materializarán en *textos* que pueden ser tanto orales como escritos.

---

<sup>25</sup> Hemos hecho referencia a esta cita en el nivel de fundamentación en la página 35.

Cada uno de estos elementos se ha explicado en la primera dimensión del nivel de fundamentación curricular.

En segundo lugar, vamos a hacer referencia a las categorías que no aparecen en esta cita pero que por su implicación en el proceso de uso y aprendizaje de una lengua era pertinente su inclusión. Se trata de la **gramática**, la **pragmática**, la **pronunciación** y la **ortografía** que desempeñan un papel fundamental en la comunicación, así como del **conocimiento sociocultural**, las **actitudes** y **materiales** que ayudan a favorecer o facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español o de cualquier lengua extranjera.

Y en tercer lugar, se han utilizado otros elementos que se han extraído directamente de la cita pero que no se han recogido explícitamente en el cuadro de la propuesta curricular: se trata de los **contextos** y **ámbitos** de uso en los que se van a realizar las actividades de lengua y tareas así como parte de los **procesos** que se van a seguir para lograrlas. Algunos de estos procesos se pueden deducir, por ejemplo, a partir de las estrategias y actitudes de aprendizaje.

Finalmente, esta selección de elementos curriculares no constituye un plan pedagógico apto para guiar la actuación del profesor en clase, pero sí una guía con los contenidos que deben corresponder a cada uno de los cursos de la sede de las Naciones Unidas en relación con los niveles de referencia que establece el *Marco de Referencia*. A partir de las tareas y actividades de lengua se recogen las estructuras gramaticales, el vocabulario y los textos que se van a trabajar durante el curso, además de otros componentes fundamentales para llevar a cabo la comunicación como los aspectos relacionados con el discurso o como el componente sociocultural.

El avance de un curso a otro implica la ampliación de la competencia de los estudiantes de manera coherente y gradual, atendiendo desde las necesidades comunicativas más próximas hasta las más específicas o más distantes de su ámbito de actuación. La aplicación de estos contenidos dependerá fundamentalmente del perfil de estudiante, de sus necesidades y de la duración del curso.

### 3.4. Definición de objetivos y contenidos

La propuesta curricular contempla en forma de “cuadro” las categorías o elementos que constituyen cada uno de los ocho niveles o cursos de español en las Naciones Unidas – NY y cuyos contenidos no deben ser entendidos como algo que constriñe la labor del profesor, sino como un mapa de ruta que le permita orientarse adecuadamente y compartir con los alumnos el sentido último de lo que se está llevando a cabo.

Con respecto a las fuentes utilizadas para la selección, definición y concreción de los objetivos y contenidos, cabe decir que el cuadro de programación se nutre básicamente de tres fuentes de información –dos de ellas ya explicadas en páginas anteriores de la presente memoria– que enumeramos a continuación:

a) las respuestas de los estudiantes de español a través del cuestionario<sup>26</sup> que se les proporcionó con motivo de la creación de la página web para el Departamento de Español y que sirvió para trazar un perfil de estudiante y predecir parte de sus intereses y necesidades;

b) las respuestas del ejercicio basado en los descriptores<sup>27</sup> que se le facilitó al equipo de profesores y que sirvió para establecer las equivalencias de nivel de cada curso y parte de los objetivos y contenidos;

c) y las tareas lingüísticas extraídas de diferentes manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de reciente publicación, de fácil acceso en el Departamento de Español, basados en un enfoque comunicativo<sup>28</sup> y cuyos contenidos han sido organizados atendiendo a los niveles comunes de referencia propuestos en el *Marco de Referencia*. Estos manuales son *En acción 1 y 2*<sup>29</sup>; *Gente 1, 2 y 3*; *Aula 1, 2, 3 y 4*. Asimismo, a esta lista, hay que añadir la *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas* de Sonsoles Fernández (2003).

---

<sup>26</sup> Véase la página 78 de esta memoria.

<sup>27</sup> Véase la página 58 de esta memoria.

<sup>28</sup> Están todos citados en la bibliografía y corresponden a diferentes niveles.

<sup>29</sup> Se trata de uno de los pocos manuales de español como lengua extranjera que presentan una programación de cada unidad atendiendo a los principios del *Marco de Referencia*: clasifica los objetivos por destrezas lingüísticas y, además, especifica los temas socioculturales, textos, estrategias, etc., que se tratarán en cada unidad.

Con respecto a esta tercera fuente, se realizó un vaciado de las tareas que estaban más en consonancia con las necesidades y el perfil de los estudiantes de las Naciones Unidas – NY. En primer lugar, se clasificaron las tareas de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera tomando como referente los niveles comunes correspondientes al *Marco de Referencia* que establecía la editorial en cada manual. Sin embargo, como veremos, estos niveles se respetaron hasta cierto punto en la propuesta de programación de las Naciones Unidas – NY, dado que no siempre el nivel de los contenidos de cada manual equivalía exactamente al nivel del *Marco de Referencia* que la editorial les había asignado. La siguiente lista muestra un ejemplo de tareas que han sido tomadas en los distintos manuales con su nivel de referencia asignado por la editorial.

<b>En acción 1 (A1-A2)</b>	<b>En acción 2 (B1)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Hacer carteles con frases útiles para la clase de español.</li> <li>–Completar un cuestionario de aprendizaje.</li> <li>–Decidir el menú para una cena. Elegir un restaurante.</li> <li>–Entrevistar a un invitado para conocer aspectos de su vida cotidiana, sus gustos, sus aficiones, etc.</li> <li>–Elegir un regalo para dos compañeros de clase.</li> <li>–Completar un cuestionario de aprendizaje.</li> <li>–Seleccionar los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad.</li> <li>–Completar un cuestionario de aprendizaje.</li> <li>–Encontrar compañeros que comparten las mismas aficiones para crear una asociación.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Conocer a un grupo de compañeros y presentarlos a la clase.</li> <li>–Inventar un objeto original o útil.</li> <li>–Elaborar una guía con recomendaciones de novelas, películas y series de televisión.</li> <li>–Hablar sobre la televisión y otros medios de comunicación.</li> <li>–Organizar una fiesta o celebración para la clase.</li> <li>–Descubrir el grado de compatibilidad con los compañeros para hacer algo.</li> <li>–Preparar un test para conocer la personalidad de los compañeros.</li> <li>–Pedir cosas a los compañeros de clase.</li> <li>–Redactar un anuncio para vender, comprar o intercambiar un objeto.</li> <li>–Hacer una encuesta sobre los temas de actualidad que preocupan a la clase.</li> <li>–Grabar una historia inexplicable o una anécdota de viajes.</li> </ul>

<b>Gente 1 (A1-A2)</b>	<b>Gente 2 (B1)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer a los compañeros averiguando sus intereses respecto al mundo hispano.</li> <li>-Ponerse de acuerdo para adquirir lo necesario para una fiesta.</li> <li>-Buscar regalos apropiados para algunas personas.</li> <li>-Elaborar una guía para vivir 100 años en forma.</li> <li>-Recopilar las mejores recetas de la clase en forma de "Libro de cocina".</li> <li>-Planificar un viaje de negocios decidiendo vuelos y alojamientos.</li> <li>-Discutir los problemas de una ciudad y establecer prioridades en sus soluciones.</li> <li>-Simular una visita a una familia española en su casa.</li> <li>-Escribir la biografía de una personalidad del mundo hispano.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar un cuestionario para saber cómo son nuestros compañeros de clase.</li> <li>-Crear una campaña para la prevención de accidentes o de problemas de salud.</li> <li>-Crear una empresa y diseñar un anuncio para la televisión.</li> <li>-Investigar los problemas y los conflictos de una serie de personas y proponer soluciones.</li> <li>-Hacer un concurso en equipos sobre conocimientos culturales.</li> </ul>

<b>Gente 3 (B2)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribir el guion de una escena cinematográfica.</li> <li>-Elegir tres personas muy importantes para la historia de la Humanidad y defender sus méritos.</li> <li>-Preparar una expedición de aventura.</li> <li>-Elaborar la declaración de derechos de un colectivo.</li> <li>-Elaborar el programa de un nuevo grupo político y celebrar elecciones en clase.</li> </ul>

<b>Aula 1 (A1)</b>	<b>Aula 2 (A2)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer a los compañeros de clase.</li> <li>-Decidir qué queremos hacer en este curso de español.</li> <li>-Hacer un concurso de conocimientos sobre el mundo hispano.</li> <li>-Hacer la lista de las cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera.</li> <li>-Presentar y describir a una persona.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer recomendaciones a nuestros compañeros para aprender español mejor.</li> <li>-Simular situaciones de contacto social.</li> <li>-Diseñar una casa ideal.</li> <li>-Escribir una biografía imaginaria.</li> <li>-Buscar soluciones para algunos problemas.</li> </ul>

Aula 3 (B1)	Aula 4 (B1)
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer las normas de la clase.</li> <li>-Diseñar una campaña publicitaria.</li> <li>-Transmitir mensajes y desarrollar estrategias de comunicación.</li> <li>-Contar anécdotas personales.</li> <li>-Simular situaciones en las que tienen que pedir algo los estudiantes y reflexionar sobre criterios para elegir entre diferentes niveles de formalidad.</li> <li>-Imaginar cómo seremos dentro de unos años.</li> <li>-Contar chistes.</li> <li>-Escribir la sinopsis de una película.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar anécdotas reales o inventadas.</li> <li>-Redactar un manifiesto reivindicando soluciones para un problema.</li> <li>-Simular una discusión de pareja.</li> <li>-Diseñar un objeto que solucione un problema de la vida cotidiana.</li> <li>-Organizar un debate entre esotéricos y científicos.</li> <li>-Convertirnos en la redacción de un medio de comunicación.</li> <li>-Tomar partido en un conflicto entre dos personas.</li> <li>-Hacer un concurso para comprobar nuestros conocimientos sobre Latinoamérica.</li> </ul>

A partir de todas estas tareas, se puede extraer y predecir una cantidad importante de objetivos o actividades de lengua para establecer o fijar los contenidos tanto lingüísticos como socioculturales de cada curso de las Naciones Unidas – NY. En otros casos, se pueden establecer los contenidos a partir de actividades de lengua. La selección de estos objetivos y contenidos deberá permitir al alumno adquirir las destrezas y habilidades, tanto orales como escritas, para comunicarse correctamente y con seguridad.

Por ejemplo, en este caso, a partir de una actividad de lengua relativa a la comprensión lectora del Nivel 7, como *puede comprender un manifiesto que trate cualquier tema social discutido en clase siempre que pueda consultar en un diccionario las palabras más difíciles o técnicas*, se puede predecir un conjunto de contenidos. Este descriptor debe relacionarse con la gramática: las expresiones de deseos, valoraciones, peticiones, promesas, etc.; con el vocabulario sobre “política”; con los aspectos relacionados con el discurso: conectores, estructuradores de la información y recursos; con el componente sociocultural: las reivindicaciones sociales en España; con un tipo de texto determinado: los manifiestos reivindicativos; y con una serie de estrategias y actitudes que facilitarán el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se utilizó la *Propuesta curricular* de Sonsoles Fernández. Este manual que responde a las sugerencias del Consejo de Europa ofrece “una propuesta curricular para el aprendizaje del español como lengua extranjera, propuesta adaptada a los niveles descritos por el *Marco*, articulada de manera coherente y orientada, de

forma creativa, a la realización de “tareas y proyectos” (Sonsoles 2003:11). Así pues, tomando como referencia este manual, presentamos un listado de tareas y proyectos relevantes en el contexto de las Naciones Unidas, clasificados siguiendo los niveles propuestos por Sonsoles (2003:102-142).

<b>Primer curso (A2.1)</b>	<b>Segundo curso (A2.2)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentarse en clase.</li> <li>-Adivinar personajes.</li> <li>-Buscar el amigo ideal.</li> <li>-Preparar un itinerario para turistas.</li> <li>-Confeccionar un mapa.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer un diario de clase.</li> <li>-Hacer un retrato de familia.</li> <li>-Escribir una receta y explicarla.</li> <li>-Pedir en un bar, cafetería o restaurante.</li> <li>-Recomendaciones para estar en forma.</li> <li>-Conocer y presentar personajes.</li> <li>-Hacer un juego de parchís: diferencias y semejanzas entre la propia lengua y la española.</li> </ul>
<b>Tercer curso (B1.1)</b>	<b>Cuarto curso (B1.2)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programar: estrategias para aprender mejor la lengua.</li> <li>-Escribir una carta abierta o un poema.</li> <li>-Hacer el “Cuaderno de superación de errores”.</li> <li>-Realizar una encuesta para preguntar y responder por intereses.</li> <li>-Preparar un debate.</li> <li>-Preparar un informe que sea publicable con información, experiencias y consejos sobre un tema de salud.</li> <li>-Crear una empresa.</li> <li>-Concebir y anunciar un producto.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer amigos en otro país (vía Internet).</li> <li>-Realizar un debate sobre el papel de los hombres y las mujeres.</li> <li>-Escribir consejos para el fumador.</li> <li>-Realizar un retrato, una presentación, una exposición sobre un personaje.</li> <li>-Preparar una campaña para promover la salud en la alimentación.</li> </ul>
<b>Quinto curso (B2.1)</b>	<b>Sexto curso (B2.2)</b>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Responder a una encuesta, hacer la encuesta a otros compañeros, describir el propio estilo de aprendizaje.</li> <li>-Elaborar gráficos sobre temas relacionados con la juventud.</li> <li>-Hacer la lista de las características del “buen ciudadano europeo”.</li> <li>-Realizar una biografía sobre un personaje.</li> <li>-Preparar una fiesta (con las características de un país hispanohablantes).</li> <li>-Preparar una entrevista de trabajo.</li> <li>-Preparar una campaña publicitaria.</li> </ul>	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar el propio “Cuaderno de estrategias”.</li> <li>-Preparar entrevistas de trabajo.</li> <li>-Elegir representantes para diferentes funciones.</li> <li>-Escribir reseñas: realización de un programa de televisión para la escuela.</li> </ul>

Llegados a este punto, por un lado, hay que adaptar estas tareas al contexto de las Naciones Unidas y, por otro, hay que extraer y predecir los descriptores ilustrativos que pertenecerán a cada nivel de referencia. Con respecto al contexto, hay que destacar que las tareas deben ser relevantes para los estudiantes, por lo que siempre se han adaptado al marco de las Naciones Unidas. A continuación, presentamos una lista de ejemplos de tareas adaptadas al contexto de enseñanza en el que nos encontramos y extraídas de diferentes cursos y niveles.

<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar una nueva tarjeta de identificación para las Naciones Unidas.</li> <li>• Complimentar un impreso o formulario para solicitar una visa a otro país.</li> <li>• Preparar y simular una fiesta o reunión informal de departamento en las Naciones Unidas.</li> <li>• Escribir un anuncio en un tablón de las Naciones Unidas para hacer un intercambio lingüístico con personal de habla hispana.</li> <li>• Planificar una misión con un compañero de la clase a otro país: decidir a dónde ir, qué hacer, describir el lugar, etc.</li> <li>• Buscar el compañero ideal para trabajar en las Naciones Unidas.</li> <li>• Elegir entre varias la mejor solución para resolver algunos problemas de nuestros compañeros.</li> <li>• Crear y decorar la oficina de trabajo ideal o de nuestros sueños en las Naciones Unidas.</li> <li>• Seleccionar el candidato idóneo para un puesto determinado de trabajo en las Naciones Unidas.</li> <li>• Escribir un diario personal o de viajes (viajes de placer, misiones, etc.).</li> <li>• Presentar un problema social del país de origen de cada estudiante al resto de la clase y proponer entre todos los mejores consejos o soluciones.</li> <li>• Elaborar una guía de recomendaciones de novelas, películas y series de TV para las Naciones Unidas.</li> <li>• Tomar partido en un conflicto entre dos compañeros del trabajo en las Naciones Unidas.</li> <li>• Elaborar el noticiero de las Naciones Unidas.</li> <li>• Hacer una presentación de tu país ante la Misión Española.</li> <li>• Elegir entre los galardonados al personaje que mejor represente el Premio Nobel de la Paz.</li> <li>• Elaborar el manifiesto y la declaración de un colectivo.</li> <li>• Buscar trabajo para formar parte de una misión a un país de habla española.</li> <li>• Crear una ONG que contribuya a una de las causas de las Naciones Unidas.</li> <li>• Elegir al delegado o representante de la clase y escribir el decálogo del buen representante.</li> <li>• Presentar un proyecto de desarrollo ante una comisión a fin de convencerlos para que otorguen fondos de financiación.</li> <li>• Crear una empresa o departamento de las Naciones Unidas y diseñar su campaña publicitaria.</li> <li>• Presentar y debatir un problema social del país de origen de cada estudiante ante el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.</li> <li>• Preparar una entrevista para elegir al mejor jefe de oficina en proyectos de desarrollo.</li> <li>• Preparar una página de Internet que sirva de publicidad para el departamento de lenguas a fin de atraer a más funcionarios de las Naciones Unidas.</li> </ul>



Como se observa, algunas de las palabras clave utilizadas para cada tarea son: *Naciones Unidas, candidato, proyecto, departamento, oficina, Consejo de Seguridad, compañeros de trabajo, misión, etc.*

Con relación a la extracción o predicción de objetivos y contenidos curriculares, podemos partir de la siguiente tarea de *En acción 1* en la que los estudiantes del Nivel 2 de la sede de las Naciones Unidas<sup>30</sup> deben *elaborar una entrevista para conocer la rutina diaria de sus compañeros y presentarla en clase*. Con este ejemplo, pretendemos ilustrar la interrelación de los componentes en la propuesta curricular.

<b>Tarea:</b> Elaborar una entrevista para conocer la rutina de los compañeros y presentarla en clase.
<b>Actividades de lengua:</b> –Escribir preguntas sobre los hábitos y la rutina de los compañeros. –Plantear y responder sobre qué hace en su trabajo y en su tiempo libre, etc. –Comprender a un compañero que le habla de su rutina diaria. –Hablar de la rutina diaria y de los horarios y la frecuencia de algunas actividades.
<b>Gramática:</b> –Pronombres reflexivos. –Pronombres interrogativos. –Presente de Indicativo: regular e irregular. –Adverbios de cantidad, tiempo. –Oraciones temporales y causales.
<b>Vocabulario:</b> –Actividades diarias y tiempo libre: higiene personal, comida, trabajo, deporte, aficiones. –Frecuencia y partes del día. –Horas y días de la semana.
<b>Pragmática:</b> –Fórmulas para llamar la atención. –Expresiones para verificar si los interlocutores han entendido. –Marcadores sencillos para organizar el discurso. –Fórmulas de cortesía. <b>Pronunciación:</b> –Entonación interrogativa y afirmativa. <b>Ortografía:</b> –Signos de puntuación.
<b>Contenidos socioculturales:</b> –Costumbres y hábitos en la rutina. –Actividades cotidianas y de tiempo libre. –Horarios y formas de organizar el tiempo.
<b>Estrategias:</b> –Indicar lo que no se entiende. –Seleccionar y extraer información importante. <b>Actitudes:</b> –Aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase. –Perder el miedo a los errores y reconocerlos como parte integrante del proceso de

<sup>30</sup> Véase Anexo II, páginas 32-38.

aprendizaje.  
–Interpretar de forma adecuada y positiva las nuevas diferencias culturales que tienen lugar dentro del aula, así como fuera del aula.

**Texto:**  
–Entrevista corta y sencilla.  
–Presentación oral.

Sin embargo, durante la labor de concreción de los objetivos que el alumno debía alcanzar a lo largo del curso y que le posibilitaran para llegar a realizar las tareas propuestas, tropezamos con un conjunto de dificultades a la hora de organizar y especificar dichos objetivos. A continuación enumeramos y describimos las dificultades más relevantes:

**1. No existir una equivalencia exacta entre los contenidos lingüísticos del manual y los del nivel del *Marco de Referencia*.** Un caso particular, por ejemplo, es que todos los manuales correspondientes al nivel A1 del *Marco de Referencia* estaban por encima de este nivel, ya que describen competencias lingüísticas del nivel A2 del *Marco de Referencia*.

Un ejemplo es el que analizamos a continuación: la descripción general que hace referencia al nivel A1 del *Marco de Referencia* comprende competencias lingüísticas muy básicas y sin embargo algunos manuales del nivel A1 ya comprenden competencias que están por encima de este nivel:

*Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (MCER 2002:26).*

Así pues, un estudiante de A1, tal y como está descrito en este nivel del *Marco de Referencia*, todavía no debería ser capaz de hablar del pasado y sin embargo si echamos un vistazo a los manuales del nivel A1 vemos que ya se introducen los tiempos del pasado, o cuando menos, el pretérito perfecto, los cuales deberían corresponder al nivel común de referencia A2:

*Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe*

*comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (MCER 2002:26).*

Otros ejemplos son el tema de la “familia”, que si bien puede introducirse en un nivel A1, ya que cualquier estudiante de este nivel debe ser capaz de *presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce*, no debería tratarse con profundidad hasta el nivel A2, en el que el estudiante debe ser capaz de *comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)*. Asimismo, la tarea de describir un lugar, si partimos de la descripción en la escala global, debería corresponder más bien a un nivel A2 ya que en este nivel se hace referencia a los *lugares de interés*. Sin embargo, en algunos manuales hallamos que estos temas ya aparecen en el nivel A1. En algunos casos, la enseñanza de algunos de estos contenidos en un nivel A1 puede tener su explicación si se trata de un curso de español en un contexto de inmersión lingüística, en el que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes es mucho más rápido que en un contexto de no inmersión.

Un ejemplo de este tipo pero en relación con el Nivel 1 es el tema de las compras. En el primer curso, se introduce ya la tarea de ir de compras, la cual no debería tratarse hasta un nivel A2 del *Marco de Referencia*. Sin embargo, se introduce en el Nivel 1 debido a que el nivel de referencia que le corresponde a este curso, como hemos visto en el establecimiento de equivalencias, está un poco por encima del nivel A1 y además porque guarda cierta coherencia con el resto de los objetivos y contenidos lingüísticos de este nivel. Respetar este último principio y tener en cuenta la buena progresión y secuenciación de las tareas han sido algunas de las claves para la distribución de los objetivos y contenidos de cada curso en la propuesta curricular.

**2. Decidir y especificar los objetivos que pueden encajar en más de un curso del mismo nivel del *Marco de Referencia*:** por ejemplo, un objetivo del nivel A2 del *Marco de Referencia*, como “pedir en un restaurante” o “preguntar y dar direcciones para llegar a un lugar”, puede fijarse tanto en el Nivel 2 como en el Nivel 3 (A2.1 y A2.2, respectivamente). Y lo mismo sucede en los cursos más

avanzados Nivel 4, Nivel 5 y Nivel 6 –cursos que corresponden a B1– y en los cursos Nivel 7 y Nivel 8 –cursos que corresponden a B2– en los que el objetivo de “contar anécdotas” o “hacer hipótesis”, por ejemplo, puede encajar en más de un curso de su nivel.

A veces, dos objetivos de un mismo nivel, por su propia naturaleza, tienen un nivel de complejidad diferente: uno puede ser más complejo o sencillo que otro dentro de un mismo nivel del *Marco de Referencia*. Este ejemplo puede facilitar la tarea de determinar en qué curso del mismo nivel de referencia debe incluirse cada objetivo. Sin embargo, el nivel de dificultad puede no ser evidente entre un objetivo y otro. Algunas posibilidades que se han tenido en cuenta para organizar la programación en función de los objetivos de cada curso son, por ejemplo:

- partir de lo más sencillo para ir a lo más complejo, considerando no solamente los elementos gramaticales sino factores de carácter cognitivo.
- ir de lo más concreto a lo más abierto o de actividades de práctica controlada a actividades de práctica libre.
- considerar la secuenciación de las actividades, de manera que una actividad determinada prepare a los alumnos para realizar otra.
- partir de la rentabilidad de uso de cada objetivo o establecer un orden de prioridad, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- la coherencia de cada objetivo con respecto al resto de los objetivos del curso y de otros cursos.

Estos criterios pueden ayudar, aunque no siempre resulta fácil aplicarlos de forma sencilla y eficaz. Otro dato importante a este respecto es la dificultad encontrada en el establecimiento de escalas de nivel tanto en el componente sociocultural como en las estrategias y las actitudes de aprendizaje.

**3. Hacer una selección exhaustiva y precisa de los objetivos y contenidos lingüísticos que necesitan los estudiantes de cursos avanzados.** A diferencia de los cursos iniciales o elementales, en los que identificar las necesidades de los estudiantes es bastante previsible, no es así en los cursos más avanzados, en los que el estudiante ya ha cubierto sus necesidades más básicas y tiene las herramientas y conocimientos para realizar un sinnúmero de tareas, a veces bastante imprevisibles. Por ello, solamente se describen aquellas tareas que por su

naturaleza parecen más significativas en relación con su realidad personal y profesional.

**4. Diseñar descriptores de lengua aplicando los criterios que postula el *Marco de Referencia* para fijar, evaluar y autoevaluar los objetivos lingüísticos de cada curso en las diferentes destrezas<sup>31</sup>.** Como se sabe, redactar un descriptor no es fácil, ya que puede comprender diversos aspectos: actuación lingüística, conocimiento, contexto o situación, etc. Simplificarlos no parece una tarea fácil, y menos si tenemos en cuenta que cada descriptor puede ser no entendido de la misma manera por cada uno de los usuarios. De ahí que la eficacia de los mismos no debe residir en su acertada redacción sino en que quienes vayan a utilizarlos den el mismo alcance a las definiciones.

Estas dificultades descritas también se pueden vencer atendiendo al enfoque propuesto por Nunan (1988)<sup>32</sup> en el que el profesor comparte y negocia los objetivos y contenidos con los alumnos, de manera que conjuntamente diseñen una programación que pueda concretarse en el futuro en un programa coherente con sus necesidades a lo largo del curso. Por una parte, se pueden ir seleccionando los objetivos y contenidos más significativos para los estudiantes teniendo en cuenta sus posibilidades y por otra parte, se puede explicar o detallar qué significa exactamente cada descriptor de manera que todos los objetivos y contenidos estén claros. Cabe decir al respecto que lo más importante es que ambas partes –profesores y estudiantes– interpreten de la misma manera los descriptores.

#### **3.4.1. Características generales**

En primer lugar, hay que destacar que una programación que admita la negociación de los objetivos y contenidos de cada curso con los estudiantes, debe ser abierta y flexible para cualquier modificación. Es decir, debe permitir realizar cambios para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y del centro de enseñanza. En segundo lugar, hay que destacar otras características que reúne el cuadro de programación y que al hilo del análisis y descripción de la estructura y de los elementos que componen

---

<sup>31</sup> Cada una de estas características relativas a los descriptores que postula el *Marco de referencia* están descritas en esta memoria, exactamente en el primer nivel de análisis curricular: nivel de fundamentación.

<sup>32</sup> Describe una programación centrada en el estudiante, en la que puede tomar decisiones y negociar los objetivos y contenidos conjuntamente con el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

el cuadro de programación, tal y como aparece en el Anexo II, irán apareciendo con explicaciones. A continuación, solamente recogemos y resumimos las más importantes.

**Es abierta y adaptable:** constituye un plan flexible y fácil de adaptar a las circunstancias concretas del entorno social, cultural y educativo de las Naciones Unidas – NY y a las características y necesidades propias de cada grupo de alumnos. La selección de los contenidos es un proceso abierto, por lo que permite introducir modificaciones si es necesario.

**Es circular:** cada curso recicla y retoma contenidos que se han presentado en cursos anteriores con el fin de revisarlos y presentar nuevos contenidos, y conforman así una programación en forma de espiral o círculo. Por otra parte, no se propone una secuenciación cerrada de los objetivos, dado que los contenidos de cada curso no se presentan en el orden en que deben enseñarse.

**Es reguladora y armonizadora:** busca la mayor coherencia entre todos los elementos curriculares que actúan de forma simultánea y no sucesiva en el currículo para asegurar al estudiante de español una formación completa, adecuada y coherente en cada uno de los niveles de las Naciones Unidas – NY.

**Está centrada en el alumno:** los alumnos son los protagonistas de la propuesta, por lo que está diseñada por y para ellos. Es fundamental el diálogo entre el profesor y los alumnos sobre los objetivos, los contenidos e incluso la metodología de enseñanza, ya que no es propiedad única del profesor.

**Está orientada hacia la “acción”:** parte del enfoque basado en las competencias comunicativas que los estudiantes deben desarrollar, como agentes sociales, para lograr determinados fines.

**Está basado en el enfoque comunicativo:** no parte de la gramática –ni en su punto de origen, ni en su secuenciación– sino que, para lograr la comunicación efectiva, exige tomar como referencia un conjunto de componentes relativos a:

- **destrezas lingüísticas** en que se ejerce la comunicación: oralmente y por escrito;
- **estructuras lingüísticas** que se precisa para la comunicación;

- **léxico** necesario para construir tales estructuras y llegar a crear textos;
- **niveles del lenguaje** y **reglas pragmáticas** que se van a ejercer;
- **sonidos** de que se vale la comunicación lingüística;
- **características socioculturales** del entorno donde se va a desarrollar la comunicación;
- **estrategias** que se van a utilizar para facilitar la comunicación;

**Está basada en los niveles comunes de referencia:** facilita al profesor el diseño de su propio curso atendiendo a los niveles comunes de referencia establecidos por el *Marco de Referencia*.

Finalmente, en relación con las categorías, las necesidades lingüísticas de los alumnos deben condicionar la selección de los elementos que vamos a incluir en cada una de las categorías presentadas en el plan curricular, como hemos apuntado en varias ocasiones. A continuación, vamos a describir cómo se ha organizado toda esta información en el cuadro de programación.

### 3.4.2. Estructura

El cuadro de programación está dividido en ocho cursos diferentes que van del nivel A1 (básico) al nivel B2.2 (avanzado) del *Marco de Referencia*, cada uno de los cuales sigue una misma estructura que consta de cuatro partes bien diferenciadas y con una serie de componentes relacionados entre sí<sup>33</sup> que el alumno deberá ser capaz de emplear como usuario de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas para llevar a cabo las tareas que se proponen en cada curso.

En primer lugar, cada curso aparece bajo la descripción global del nivel de referencia que establece el *Marco de Referencia* de tal manera que bajo la descripción del nivel de referencia A1, encontraremos el curso Nivel 1 de las Naciones Unidas – NY; bajo la descripción del nivel de referencia A2, los cursos Nivel 2 y Nivel 3; bajo la descripción del nivel B1, los cursos Nivel 4, Nivel 5 y Nivel 6; y por último, bajo la descripción del nivel de referencia B2, los cursos Nivel 7 y Nivel 8.

A continuación, presentamos estas descripciones globales del *Marco de Referencia* que han servido para describir los cursos de español en el Programa de Lenguas y

---

<sup>33</sup> Cada uno de estos componentes necesitará del resto para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua sea efectivo.

Comunicación, excepto las de los niveles de referencia C1 y C2 ya que no corresponden a ningún curso de las Naciones Unidas – NY.

Figura 10: Escala global

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(MCER 2002:26)

En segundo lugar, cada uno de los cursos, independientemente del nivel de referencia al que correspondan, presenta una misma estructura que se repite sistemáticamente: consta de cuatro partes (*actividades de lengua, contenidos lingüísticos, contenidos socioculturales y estratégicos y tareas finales*). A continuación, los enumeramos y explicamos brevemente:

**Actividades de lengua:** engloba los descriptores relativos a las cuatro destrezas tradicionales: comprensión auditiva (escuchar), comprensión lectora (leer),



producción oral (hablar) y expresión escrita (escribir), y engloba también los descriptores relativos a otra destreza que propone el *Marco de Referencia*: la interacción oral (conversar).

**Contenidos lingüísticos:** integran los componentes lingüísticos tales como la gramática, el vocabulario y los aspectos relacionados con el discurso para lograr una buena comunicación.

**Contenidos socioculturales y estratégicos:** se centran en el componente cultural tanto para entender y conocer mejor la sociedad y la cultura que se asocian a una lengua como para conocer y entender la diversidad cultural entre los estudiantes dentro del aula. Asimismo, en esta parte se incluyen las estrategias y actitudes que favorecen el aprendizaje de una lengua y su cultura.

**Tareas finales:** presenta tareas que los estudiantes pueden llevar a cabo para poner en práctica objetivos y contenidos lingüísticos del resto de la programación. En esta parte, también se especifican los textos con los que el alumno tendrá que familiarizarse o conocer para realizar cada tarea y los materiales didácticos complementarios que tanto el alumno como el profesor pueden utilizar.

En la siguiente página, mostramos un ejemplo ilustrativo de la estructura completa del cuadro de programación, tal y como aparecen en el Anexo II.

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL DE REFERENCIA SEGÚN EL MCER				

**1. ACTIVIDADES DE LENGUA**

<u>Comprensión auditiva (escuchar):</u>	<u>Comprensión lectora (leer):</u>	<u>Interacción oral (conversar):</u>	<u>Producción oral (hablar):</u>	<u>Producción escrita (escribir):</u>

## 2. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

<u>Gramática</u>	<u>Vocabulario</u>	<u>Aspectos del discurso</u>
		<b>Pragmática:</b> <b>Pronunciación:</b> <b>Ortografía:</b>

## 3. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES Y ESTRATÉGICOS

<u>Contenidos socioculturales</u>	<u>Estrategias y actitudes</u>

## 4. TAREAS FINALES

<u>Tareas</u>	<u>Textos</u>	<u>Materiales</u>

En las siguientes páginas, vamos a describir de forma más detallada con algunos ejemplos cada una de estas partes y categorías de que consta el cuadro de programación.

### 3.4.3. Primera parte: *actividades de lengua*

La descripción de los contenidos en esta parte está basada en las actividades de lengua que deben realizar los estudiantes en clase, poniendo especial énfasis en la competencia comunicativa y en la importancia de la interacción en los procesos comunicativos como motor de aprendizaje. Estas actividades de lengua definen y describen, en forma de *microdestrezas* que hacen referencia a objetivos de actuación o de conducta (Tyler 1949), lo que el alumno debe ser capaz de llevar a cabo en las diferentes *macrodestrezas* lingüísticas: escuchar, leer, conversar, hablar y escribir. No hay que confundirlas con las tareas, que son más complejas e implican un mayor número de procesos que las actividades de lengua.

<b><u>Comprensión auditiva (escuchar):</u></b>	<b><u>Comprensión lectora (leer):</u></b>	<b><u>Interacción oral (conversar):</u></b>	<b><u>Producción oral (hablar):</u></b>	<b><u>Producción escrita (escribir):</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUEDE entender las instrucciones de clase que da el profesor.</li> <li>• PUEDE comprender saludos y despedidas.</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUEDE comprender las instrucciones sencillas del libro.</li> <li>• PUEDE comprender un cuestionario sobre intereses de aprendizaje.</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUEDE preguntar cómo se dice o qué significa o cómo se pronuncia una palabra.</li> <li>• PUEDE saludar y despedirse.</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUEDE hablar de sus intereses y necesidades de aprendizaje del español.</li> <li>• PUEDE explicar los motivos por los cuales estudia español.</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUEDE transcribir datos personales para rellenar fichas y cumplimentar escritos sencillos (por ejemplo, un formulario o un cuestionario para las Naciones Unidas).</li> <li>• ...</li> </ul>

(Curso 1: Nivel A1)

Cada descriptor ha sido redactado a imagen y semejanza de las descripciones adoptadas por el *Marco de Referencia* en las tablas de niveles: “puede hacer + acción”. Esta forma de especificar los descriptores también ha sido adoptada por otros miembros de la familia del *Marco de Referencia*, como el *Portafolio Europeo* o como otros proyectos o instituciones encargadas de evaluar competencias lingüísticas, por ejemplo, las escalas ofrecidas por ACTFL<sup>34</sup>, las especificaciones de autoevaluación y escalas descriptivas del proyecto DIALANG<sup>35</sup> o los niveles ilustrativos de dominio de la asociación ALTE<sup>36</sup>, estos tres últimos descritos los anejos del *Marco de Referencia*: en el Anejo B (MCER 2002:209-216), en el Anejo C (MCER 2002:217-234) y en el Anejo D (MCER 2002:235-248) respectivamente.

Estos descriptores tienen una clara proyección para la evaluación (Bordón 2006), igual que los descriptores del *Marco de Referencia* y el *Portafolio Europeo*, por lo que constituyen una base idónea para la elaboración de escalas que determinen la actuación lingüística de los estudiantes, sin olvidar que deben ser precisos y sencillos

<sup>34</sup> *American Council on the Teaching of Foreign Languages*: organización norteamericana que ha desarrollado unas pautas concretas para evaluar y determinar los niveles de dominio en diferentes lenguas extranjeras.

<sup>35</sup> Proyecto desarrollado con el apoyo de la Comisión Europea y basado en el *Marco de Referencia* que permite la autoevaluación de los estudiantes en comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral, gramática y vocabulario en 14 lenguas. Ofrece comentarios y consejos sobre los resultados obtenidos.

<sup>36</sup> *Association of Language Testers in Europe*: asociación de instituciones dentro del marco europeo que elabora exámenes y certificaciones para estudiantes de lenguas en 21 lenguas europeas a partir de niveles comunes de referencia.

para evitar confusiones y también ilustrativos de lo que los estudiantes son capaces de hacer.

Así, a pesar de las dificultades que hemos descrito ya en páginas anteriores, observamos que la mayor parte de los descriptores cumplen con los criterios que dicta el *Marco de Referencia*. Son *positivos* (“puede” en lugar de “no puede”); *precisos* (describen una competencia lingüística limitada: “puede explicar los motivos por los que estudia español”); *claros* (son fáciles de entender y no presentan ambigüedad: “puede comprender las instrucciones sencillas del libro”); *breves* (son cortos: “puede saludar y despedirse”) e *independientes* (describen una sola competencia: “puede preguntar cómo se dice o qué significa o cómo se pronuncia una palabra”<sup>37</sup>).

La especificación final de cada descriptor y su colocación y ordenación en la planificación curricular definitiva corresponderá al profesorado que con su puesta en práctica docente en el aula deberá:

- comprobar que el nivel de dificultad que hay entre los descriptores de un curso y otro es gradual;
- probar que la relación que hay entre los descriptores de un curso y el resto de los componentes de la programación así como con el resto de los cursos es coherente;
- validar el orden en el que se van a presentar los objetivos lingüísticos, tanto dentro de un mismo curso como de toda la programación;
- comprobar si todos los usuarios entienden los descriptores de la misma manera;
- comprobar que todos los descriptores cumplen los criterios básicos que establece el *Marco de Referencia*.

Finalmente, en esta primera parte, cabe señalar que los objetivos de cada destreza se han determinado antes de fijar el contenido lingüístico, por lo que su función consiste en actuar de guía y condición primera para tomar decisiones sobre qué contenido ha de seleccionarse: no existe todavía una especificación de los contenidos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las actividades de lengua. Sin embargo, se parte de la

---

<sup>37</sup> Aunque este último descriptor presenta diferentes funciones lingüísticas, lo cual puede llevar a pensar que no es un descriptor válido por falta de independencia, podemos observar que todas las funciones que describe hacen referencia a una misma competencia lingüística: *ser capaz de formular preguntas en clase sobre la lengua*.

idea de que la especificación precisa de lo que el alumno debe ser capaz de hacer al final del curso es un paso esencial en el proceso de diseño de la programación ya que facilita considerablemente la concreción de la base que permitirá la selección y descripción de los contenidos lingüísticos que van a figurar en el cuadro de programación.

#### **3.4.4. Segunda parte: *contenidos lingüísticos***

Esta segunda parte está basada en los *contenidos lingüísticos* –la *gramática*, el *vocabulario*, la *pragmática*, la *pronunciación* y la *ortografía*– y se diferencia de la primera en cuanto que los contenidos lingüísticos están especificados en forma de listas o inventarios de elementos, y no en forma de descriptores de lengua como en la primera parte. Recuérdese que estos contenidos constituyen solamente un medio para lograr las actividades de lengua descritas en la primera parte.

Igualmente, estos contenidos están estrechamente relacionados con el resto de los componentes que integran todas las partes del plan curricular en aras de conferir transparencia y coherencia a la propuesta. A continuación, describiremos cada uno de los componentes de esta parte.

##### **3.4.4.1. Gramática**

Los contenidos gramaticales no deben entenderse como un objetivo lingüístico en sí mismo sino como un medio para posibilitar la comunicación y debe integrarse de manera natural en el aprendizaje de la lengua extranjera: las actividades de gramática deben tener un objetivo comunicativo práctico y estar relacionadas estrechamente con la pragmática, ya que sin ésta no se pueden explicar muchos usos gramaticales.

La descripción de la organización gramatical supone la especificación de aspectos morfológicos: *elementos* (morfemas, palabras), *categorías* (conjugaciones, tiempos verbales), *procesos* (sustantivación, afijación), *clases* (verbos, sustantivos, adverbios); y también aspectos sintácticos: *estructuras* (cláusulas, oraciones) y *relaciones* (concordancia).

- SUSTANTIVOS:
  - Formación de palabras.
  - Género y número irregulares.
- DETERMINANTES:
  - Presencia y ausencia del artículo.
  - Determinante posesivo combinado con otros determinantes.
- ADJETIVOS:
  - Grados y posición del adjetivo.
- PRONOMBRES:
  - Posición de los pronombres personales.
  - La impersonalidad con el pronombre **uno**.
  - Pronombre **se** en las pasivas reflejas.
  - Pronombre **se** para eludir la responsabilidad del hablante: **se (me) ha roto**.
  - Combinación de pronombres de objeto directo e indirecto: **le / se**.
  - Anticipación del complemento: **la boda la vieron por la televisión**.
- VERBOS:
  - Repaso de todos los pretéritos de indicativo.
  - Usos del presente de subjuntivo:
    - para expresar duda.
    - para dar consejos y hacer sugerencias.
    - para expresar mandato.
    - para hacer peticiones.
    - para protestar y expresar quejas.
    - para expresar finalidad.
    - para expresar opinión: **no pienso que/no creo que** + subjuntivo.
    - para valorar hechos: **me parece bien o mal que/es una vergüenza que** + subjuntivo.
  - Condicional simple:
    - para expresar cortesía, deseos y consejos.
    - para expresar condiciones improbables.
  - Pretérito imperfecto de subjuntivo: oraciones condicionales improbables.
  - Futuro simple y compuesto para expresar probabilidad en el presente y en el pasado (pretérito perfecto).
  - Pasiva refleja con **se** y pasiva perifrástica.
- PREPOSICIONES:
  - Uso de las preposiciones en sus valores propios y de los verbos y adjetivos que rigen preposición.
- ADVERBIOS:
  - Adverbios relativos: **donde, cuando y como**.
- ESTILO INDIRECTO (PRESENTE Y PASADO).
- CONSTRUCCIONES:
  - **Habría que/deberíamos** + infinitivo.
  - **Proponer/ser conveniente** + infinitivo / subjuntivo.
- ORACIONES:
  - Oraciones coordinadas: adversativas.
  - Oraciones subordinadas sustantivas con infinitivo o subjuntivo.
  - Oraciones causales: **porque, es que, como**, etc.
  - Oraciones consecutivas: **por eso, así que**, etc.
  - Oraciones impersonales con **ser/estar** + adjetivo / sustantivo + **que** + indicativo o subjuntivo: **está claro que** + indicativo o **está muy mal que** + subjuntivo.
  - Oraciones finales con **para** + infinitivo/**para que** + subjuntivo.
  - Oraciones relativas con indicativo o subjuntivo.
  - Oraciones condicionales reales e improbables.

(Curso 6: Nivel B1.3)

<sup>38</sup> Véase Anexo II, páginas 63-65.

El *Marco de Referencia* define la competencia gramatical como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos”. Es decir, se trata de la “capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas” (MCER 2002:110). De esta definición, se desprende la idea de que la docencia de la gramática –sea de la lengua que sea– exige contextualizar las estructuras y elementos que se quieren trabajar en el aula.

#### 3.4.4.2. Vocabulario

El vocabulario está organizado en *temas* o *ámbitos generales*, donde se recogen *temas específicos*. Tanto los generales como los específicos están relacionados entre sí y tienen el objetivo fundamental de proporcionar un contexto a los objetivos y contenidos gramaticales y pragmáticos que se van a impartir en cada curso, según las características y necesidades de cada grupo de estudiantes en particular. La selección de los temas y el vocabulario, por tanto, dependerá de los alumnos, de sus necesidades y de las actividades de lengua en que van a desenvolverse a lo largo del curso, por lo que se puede simplificar, ampliar o cambiar.

Asimismo, está graduado, de manera que para seguir avanzando en el aprendizaje de la lengua es necesario retomar el léxico trabajado en cursos más inferiores y ampliarlo en cursos superiores. Por ejemplo, en el curso B1.2 cuando se habla de las relaciones personales y los sentimientos que generan estas relaciones es una preparación para el curso B2.1 donde se retoma parte del vocabulario presentado y trabajado en el curso B1.2 y donde se amplía para ofrecer información personal sobre parentesco, amigos, etc. Este vocabulario a modo de ejemplo está destacado en negrita en el siguiente cuadro extraído de la planificación curricular.

<b>Vocabulario</b> <sup>39</sup>
<p>– APRENDIZAJE DE LENGUAS:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Intereses para aprender idiomas.</li><li>• Habilidades y destrezas en el aprendizaje.</li><li>• Dificultades y problemas en el aprendizaje del español.</li><li>• Sentimientos y emociones relacionados con el aprendizaje de idiomas.</li><li>• Hábitos y estrategias de aprendizaje.</li></ul> <p>– VACACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formas y costumbres de viajar.</li><li>• Anuncios de viajes.</li><li>• Tiempo libre: actividades.</li></ul>

<sup>39</sup> Véase Anexo II, páginas 56-58.

- Problemas en vacaciones: enfermedades e incidentes.
- Malentendidos culturales: anécdotas de viaje.
- Otros temas y asuntos relacionados.

– FIESTAS:

- Celebraciones y felicitaciones.
- Fechas significativas.
- Expresiones de deseo.
- Léxico relacionado con los deseos que se expresan.
- Ocasiones especiales y regalos típicos.
- Adjetivos para felicitar de forma más personal.

– **RELACIONES PERSONALES:**

- **Sentimientos y emociones.**
- **Estados de ánimo y carácter.**
- **Relaciones familiares y sociales.**
- **Adjetivos de carácter: positivos y negativos.**
- **Conflictos: familia, trabajo, etc.**
- **Expresiones de sentimiento: tristeza, enfado, sorpresa, etc.**
- **Otros temas y asuntos relacionados.**

(...)

(Curso 5: Nivel B1.2)

**Vocabulario**<sup>40</sup>

– APRENDIZAJE DE LENGUAS:

- Intereses en el aprendizaje de idiomas.
- Dificultades y problemas en el aprendizaje del español.
- Hábitos y estrategias de aprendizaje.

– **INFORMACIÓN PERSONAL:**

- **Origen y residencia.**
- **Profesiones.**
- **Relaciones de parentesco.**
- **Aficiones y gustos.**
- **Cualidades de una persona.**
- **Cambios en la vida de una persona: físicos y de carácter.**
- **Acontecimientos importantes en la vida de una persona.**

– TRABAJO:

- Actividades profesionales.
- Búsqueda de empleo.
- Ofertas de trabajo.
- Entrevista de trabajo.
- Relaciones profesionales.
- Cualidades profesionales de una persona.

– TIEMPO LIBRE:

- Tópicos y estereotipos asociados a los españoles.
- Adjetivos relativos al carácter y la personalidad.
- Formas de relacionarse.
- Música, teatro, cine, etc.
- Vida nocturna: restaurantes, bares y discotecas.
- Otros temas y asuntos relacionados.

(...)

<sup>40</sup> Véase Anexo II, páginas 70-72.



Esta característica en la que se retoman contenidos de cursos inferiores en cursos posteriores es lo que hemos denominado “circularidad” y aunque la ilustramos ahora en el componente léxico, se puede aplicar a otras categorías de la propuesta curricular. Creemos que es importante destacar esta característica, ya que la lengua no es algo que se aprende de forma lineal y que todo lo aprendido se adquiere y se retiene en un solo curso. Por ello, es siempre necesario volver a lo aprendido para revisarlo y fijarlo.

Por lo que respecta a la *interacción oral* del Nivel 1 y del Nivel 2, vemos que hay objetivos lingüísticos comunes a ambos cursos que están muy relacionados entre sí, de manera que permiten el aprovechamiento de objetivos y contenidos del Nivel 1 para ampliarlos en el Nivel 2. Los ejemplos a los que hacemos referencia están destacados en negrita para su fácil identificación.

#### **Interacción oral (conversar)<sup>41</sup>**

- PUEDE preguntar cómo se dice o qué significa o cómo se pronuncia una palabra.
- PUEDE saludar y despedirse.
- **PUEDE presentarse a sí mismo y presentar a otras personas con frases sencillas.**
- **PUEDE intercambiar información básica con otra persona para empezar a conocerse (nombre, nacionalidad, edad, aficiones e intereses personales, estudios o trabajo, las cosas que le gustan o las que prefiere, etc.).**
- **PUEDE contrastar gustos y preferencias con otras personas.**
- PUEDE discutir con sus compañeros de clase a dónde ir de vacaciones.
- PUEDE preguntar información básica relativa a un viaje que le interesa en una oficina de turismo o agencia de viajes.
- PUEDE preguntar si un producto está o no disponible en una tienda.
- PUEDE preguntar la hora.
- PUEDE adquirir artículos en una tienda.
- PUEDE manejar cifras y cantidades en una tienda.
- PUEDE informarse sobre las formas de pago de un producto.
- PUEDE ponerse de acuerdo con otras personas para elegir un regalo para una persona.
- PUEDE preguntar por los gustos e intereses de una persona.

(Curso 1: Nivel A1)

#### **Interacción oral (conversar)<sup>42</sup>**

- **PUEDE plantear y responder preguntas directas sobre información personal, qué hace en su trabajo y en su tiempo libre.**
- **PUEDE comunicarse en situaciones cotidianas sencillas: hablar de sí mismo y de otros, plantear y responder sobre qué hace en su trabajo y en su tiempo libre, etc.**

<sup>41</sup> Véase Anexo II, páginas 26-28

<sup>42</sup> Véase Anexo II, páginas 32-34

- PUEDE entender y preguntar dónde se encuentra un lugar y llegar a él en una ciudad.
- PUEDE pedir y conseguir bienes y servicios comunes.
- PUEDE desenvolverse en intercambios rutinarios y previsibles en un banco o estafeta de correos.
- PUEDE comprender y hablar con un vecino, por ejemplo en un ascensor, sobre el tiempo que hace.
- PUEDE conseguir información sencilla sobre actividades de ocio que se pueden hacer una ciudad y hacer propuestas a otras personas.
- **PUEDE hablar con sus compañeros para conocer sus gustos relacionados con las comidas y para confeccionar un menú.**
- PUEDE invitar a alguien y responder a su invitación; por ejemplo, para ir a comer o a tomar algo.
- PUEDE aceptar o rechazar una invitación; por ejemplo, para ir a comer o a tomar algo.
- PUEDE pedir comida y bebidas en un restaurante, un bar o un mercado.
- PUEDE pedir y dar información sobre diferentes comidas.
- PUEDE manejar cifras y cantidades en un restaurante o en el mercado.
- PUEDE hablar con alguien para llegar a un acuerdo sobre qué hacer y a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
- PUEDE pedir información sobre hoteles por teléfono y hacer una reserva de una habitación.
- PUEDE obtener información básica de una oficina de turismo.
- PUEDE seguir las explicaciones de una visita guiada, haciendo preguntas sencillas para solicitar aclaración.

(Curso 2: Nivel A2.1)

Por último, hay que señalar que, además de los inventarios de temas descritos en esta categoría, también se hace referencia a otros aspectos del léxico: *elementos léxicos*, como las fórmulas o estructuras fijas, refranes, modismos, frases hechas, etc.; *procesos gramaticales* que atañen al ámbito de las palabras, como la formación de palabras: composición y derivación; y *aspectos semánticos*, como la distinción de registros, las interferencias léxicas, la polisemia, etc.

#### **Vocabulario**<sup>43</sup>

- OTROS ASPECTOS DEL LÉXICO:
- Exponentes funcionales, vocabulario y frases hechas y modismos propios de las funciones, situaciones y temas trabajados.
  - Significado de los afijos más usuales en la formación de palabras.
  - Formación de palabras por composición y derivación.
  - Valores connotativos de palabras usuales.
  - Interferencias léxicas.
  - Distinción de registros formales e informales.

(Curso 5: Nivel B1.2)

Cada profesor deberá determinar cuáles son los elementos léxicos que tendrán que conocer y utilizar los alumnos y de qué manera se van a organizar a lo largo de cada curso.

<sup>43</sup> Véase Anexo II, páginas 56-58.

### 3.4.4.3. Aspectos del discurso

En cuanto a los elementos relacionados con el discurso, tanto oral como escrito, es importante tener siempre presente en cualquier planificación del curso la *pragmática*, la *pronunciación* –para el discurso oral– y la *ortografía* –para el discurso escrito. No es suficiente enseñar gramática, hay que enseñar más cosas para que los estudiantes sean capaces de producir textos de forma inteligible, con coherencia y cohesión.

Con respecto a la pragmática, se ha incluido diversidad de elementos: conectores, marcadores del discurso, valores de las conjunciones, reduplicaciones, valores anafóricos y catafóricos, recursos conversacionales para enfatizar, para repetir lo dicho, etc. Para ilustrar estos elementos no basta con la gramática, sino que hay que partir de un contexto determinado. El *Marco de Referencia* subraya que para la enseñanza de lenguas es necesario tomar en consideración los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, y las múltiples competencias que los hablantes emplean en sus producciones lingüísticas (MCER 2002:9).

En cuanto a la pronunciación y a la ortografía se ha incluido de forma general un inventario de los diferentes aspectos fonéticos y ortográficos más significativos para cada curso y así dar claridad al discurso oral y escrito respectivamente. Con el fin de ilustrar todo esto, se han incluido ejemplos que hemos destacado en negrita para facilitar la identificación y clarificación de la terminología utilizada en el cuadro de la programación.

<b>Aspectos del discurso</b> <sup>44</sup>
<p><b>Pragmática</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conectores y estructuradores de la información: de apertura <b>antes que nada, lo primero es que</b>; de continuidad <b>igualmente, también habría que señalar</b> y de cierre <b>para concluir, finalmente</b>.</li><li>• Comentadores: <b>pues bien, bien</b>.</li><li>• Conectores aditivos <b>asimismo, de igual manera</b>; consecutivos <b>de ahí que, de modo que, así pues, en consecuencia</b>; justificativos <b>puesto que, ya que, debido a</b> y contraargumentativos <b>mientras que, al contrario, no obstante, a pesar de</b>; reformuladores explicativos <b>en otras palabras, dicho de otro modo</b>; recapitulativos <b>en resumidas cuentas, en definitiva</b>; de rectificación <b>mejor dicho</b>; de distanciamiento <b>de todas maneras</b>; de concreción <b>en particular, en concreto</b>.</li><li>• Valores anafóricos de los demostrativos.</li><li>• Diferentes recursos para referirse a lo anterior.</li><li>• Mantenimiento del referente por procedimientos léxicos: uso de sinónimos como sustitutos léxicos.</li></ul>

<sup>44</sup> Véase Anexo II, páginas 78-80.

- Mantenimiento del referente por procedimientos gramaticales: sustitutos pronominales (pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios modales, temporales, locativos) y de proformas verbales con función anafórica; y sustitución por elipsis.
- Recursos para enfatizar elementos del mensaje: ¡cuánto + verbo!, ¡cuánto/a/os/as + sustantivo!, etc.
- Uso de las conjunciones **ni, sino, más que, ni siquiera**, etc., para expresar negación.
- Uso de la negación reiterada: **que no, hombre, que no**.
- Concordancia temporal y de marcas deícticas y verbales en la enunciación de mensajes.
- Características discursivas propias de los tipos de escritos utilizados durante el curso: partes, organización, fórmulas, enlaces discursivos, etc.
- Formas de cortesía en diferentes ámbitos.
- Recursos para atenuar lo dicho mediante el condicional para aconsejar, el imperfecto de indicativo o de subjuntivo y el futuro para solicitar algo con cortesía, etc.
- Recursos para atenuar el desacuerdo con el interlocutor recursos que expresan incertidumbre o ignorancia.
- Recursos para intensificar el acuerdo o desacuerdo con el interlocutor mediante el uso de vocativos o refuerzos de la afirmación o mediante exclamaciones o interrogaciones.
- Estrategias para utilizar correctamente los turnos de habla: cómo tomar la palabra o mantenerla, etc.

### Fonética

- Presentación de todos los fonemas en todas sus posiciones.
- Énfasis en los fonemas que ofrecen mayor dificultad: por ejemplo, /x/, /r/, /θ/ y /R/.
- Combinaciones silábicas: diptongo, triptongos e hiatos.
- El acento: tipos de palabras.
- Sílabas átonas y sílabas tónicas.
- Tipos de entonación con función expresiva: cortesía o descortesía.
- Reconocimiento de variedades de pronunciación y entonación en España e Hispanoamérica.

### Ortografía

- Repaso de las reglas ortográficas en general.
- Reglas de acentuación: uso del acento gráfico para distinguir homófonos.
- Separación correcta de sílabas al escribir.
- Reglas de puntuación.

(Curso 8: Nivel B2.2)

Sin embargo, hay que señalar también que no ha sido fácil establecer escalas de niveles de referencia. Graduar el nivel de dificultad puede ser en algunos casos fácil, pero no siempre es así.

### **3.4.5. Tercera parte: contenidos socioculturales y estratégicos**

Esta parte de la planificación curricular no corresponde exactamente a elementos lingüísticos, tal y como hemos visto en la primera y segunda parte, pero sí son elementos cuyo conocimiento facilita y posibilita, sin lugar a dudas, la buena comunicación entre las personas: se trata de la cultura, de las estrategias y de las actitudes de aprendizaje.

La descripción de estos contenidos se basan, por un lado, en los contenidos culturales, a partir de la idea de que la cultura es un elemento que permite establecer conexiones entre la propia lengua y cómo usarla, cuándo y en relación con quién; y por otro, se basa en factores relacionados con los alumnos como personas que aprenden algo nuevo: actitudes, estrategias, confianza, motivación, comprensión y desarrollo de las propias destrezas de aprendizaje.

### 3.4.5.1. Contenidos socioculturales

Los rasgos que caracterizan el modo de vida de un grupo de personas están intrínsecamente unidos a la lengua, de modo que cuando enseñamos lengua estamos enseñando cultura. Por ello, los contenidos socioculturales (Byram *et al* 1997) deben incluirse también en la planificación cultural e informar de la vida cotidiana, las normas, costumbres y hábitos de la cultura española.

Por otra parte, debido a que un número considerable de estudiantes no aprenden español para vivir o viajar a España sino trabajar o realizar misiones de trabajo a Hispanoamérica o simplemente para conversar con sus vecinos o amigos hispanos que residen en Nueva York, la cultura hispanoamericana desempeñará un papel importante.

A este respecto, cabe apuntar que no es fácil seleccionar los aspectos culturales que deben corresponder a un curso o a otro: por un lado, no está claro qué contenidos culturales podrían favorecer la comunicación de los estudiantes y por otro lado, es difícil establecer escalas de nivel que midan una progresión de dificultad entre los descriptores. Por consiguiente, la presentación de los rasgos culturales dependerá de los contenidos lingüísticos que se traten en el curso.

#### **Contenidos socioculturales**<sup>45</sup>

- Aprender a aprender: diferentes formas de aprender.
- Formas de saludarse y despedirse.
- Gestos en las presentaciones.
- Formas de conocer y relacionarse con personas hispanas.
- Recetas de platos típicos de distintos lugares del mundo hispano.
- Tipos de viviendas.
- Partes de la casa y actividades que se realizan en ellas.
- Acontecimientos sociales y familiares: cumpleaños, santos, invitaciones, etc.
- Trabajo en el mundo hispano: CV y carta de presentación.

<sup>45</sup> Véase Anexo II, páginas 44-45.

- Tipos de trabajo.
- Acontecimientos históricos y sociopolíticos de diferentes países.
- Personajes significativos españoles e hispanoamericanos en la historia.
- Campo y ciudad.
- Historia de España: siglo XX.
- Comparación de costumbres y hábitos entre el pasado y el presente relacionados con temas de interés: viajes, deportes, trabajo, educación, etc.

(Curso 3: Nivel A2.2)

Una manera de tratar estos aspectos es manifestar interés por las costumbres de los países de origen de los estudiantes y de su conocimiento de otras culturas para favorecer el intercambio de ideas y de información, y como medio de enriquecimiento de la propia cultura.

### 3.4.5.2. Estrategias

Si bien todas las personas competentes cuando realizan cualquier intercambio comunicativo hacen uso de modo inconsciente de las estrategias de comunicación gracias a una competencia estratégica (Nunan 1996), no es así cuando aprendemos una lengua extranjera, ya que no siempre hacemos uso de nuestra competencia estratégica y a veces necesitamos que nos pongan de relieve la posibilidad de utilizar una serie de estrategias de aprendizaje para rentabilizarlo.

Enseñar estrategias está estrechamente relacionado con el enfoque comunicativo ya que fomenta que el alumno sea responsable de su aprendizaje y desarrolle su autonomía. Las estrategias pueden ayudar a poner en práctica y a mejorar las competencias individuales del alumno para realizar las tareas planteadas en el curso. Por ello, su aprendizaje es uno de los objetivos primordiales en los cursos de español de las Naciones Unidas – NY, de ahí que se hayamos reservado un espacio para ellas.

#### **Estrategias**<sup>46</sup>

- Indicar lo que no se entiende.
- Intentar expresarse con otras palabras.
- Relacionar, comparar, adivinar y deducir a partir de lo que se conoce.
- Hacer esquemas, listas, resúmenes.
- Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.
- Memorizar frases corrientes, letras de canciones y poemas sencillos, etc.
- Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos del mismo.
- Prestar atención a los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos (imágenes,

<sup>46</sup> Véase Anexo II, página 44.

mapa formal de un texto, entonación, gestos, tono, etc.).

- Deducir el asunto de un discurso o de un texto y el significado de palabras desconocidas, a partir de la situación y del contexto.
- Organizar el contenido y realizar esquemas.
- Crear palabras por analogía.
- Parafrasear, definir, hacer gestos o dibujos, señalar cuando una palabra no está disponible.
- Crear palabras por analogía.

(Curso 3: Nivel A2.2)

En el cuadro se han incluido tanto las estrategias de aprendizaje como las de comunicación en el mismo inventario, ya que ambos tipos, consideramos, siempre están orientados al mismo objetivo: ayudar a agilizar las competencias individuales de los estudiantes, los cuales deberán, por un lado, ponerlas en práctica y, por otro, mejorarlas o ampliarlas siempre con el fin de llevar a cabo las actividades de lengua o tareas propuestas en el curso. El profesor, asimismo, deberá facilitarles parte de estas estrategias creando situaciones, proponiendo tareas, haciendo ejercicios de reflexión y de toma de conciencia, etc. Asimismo, en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes es importante que cada uno reconozca cuál es su mejor estilo de aprendizaje y qué estrategias se ajustan mejor a sus necesidades.

### **3.4.5.3. Actitudes de aprendizaje**

Para aprender una lengua es necesario adoptar también una actitud positiva o favorable hacia el aprendizaje ya que el éxito del aprendizaje tiene mucho que ver con esta actitud del estudiante: es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición por parte de los alumnos. Las actitudes negativas, por el contrario, provocan problemas que tienen claro reflejo en un bajo nivel de adquisición lingüística.

En las actitudes de aprendizaje, hay que destacar la comunicación intercultural como un objetivo fundamental para promover y respetar la diversidad cultural en el aula y aprovecharla para conocer e interpretar de forma adecuada la cultura de la nueva lengua que se está aprendiendo. Como observan Dubin y Olshtain (1986), una actitud positiva hacia la lengua por parte de los alumnos suele estar en relación con el aprecio por la cultura relacionada con esa lengua.

Abordar situaciones de comunicación intercultural implica adoptar unas actitudes determinadas y tener unos conocimientos socioculturales, pero también tener habilidades para poner en relación la propia identidad y cultura con la cultura

extranjera, establecer contactos con extranjeros, resolver malentendidos, superar estereotipos, actuar de manera adecuada a cada situación, etc.

Estos aspectos interculturales se han integrado en las actitudes, aunque no de forma exhaustiva, con el fin de que el estudiante tome conciencia del hecho de que para aprender una lengua no solamente tendrá que hablar en español en la clase con los compañeros y respetar las diferencias culturales, sino que también tendrá, por ejemplo, que establecer contacto con nativos o leer el periódico fuera del aula como parte de su proceso de aprendizaje.

Uno de los principios más importantes de las Naciones Unidas es precisamente el principio de fomentar y respetar la diversidad lingüística y cultural entre sus funcionarios. Destacar este respeto a la diversidad dentro del aula de español como un elemento que enriquece a través del conocimiento de las formas de pensar y de vivir de los demás puede facilitar que los estudiantes, por ejemplo, lleguen a:

- reconocer la importancia de ser capaz de expresarse en español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como forma de entendimiento entre las personas;
- profundizar de forma personal en los aspectos socioculturales y lingüísticos que más le interesan;
- mostrar interés en comunicar oralmente o interactuar de forma escrita con hablantes nativos de español;
- respetar la diversidad cultural del aula y aprovecharla para el conocimiento de la cultura de la nueva lengua que se está aprendiendo;
- interpretar de forma adecuada y positiva las nuevas diferencias culturales que tienen lugar dentro del aula, así como fuera del aula;

#### **Actitudes**<sup>47</sup>

- Identificar su propio estilo de aprendizaje y sus necesidades.
- Tener presentes las finalidades y los intereses generales y personales para los que se aprende la nueva lengua.
- Aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase y fuera de clase.
- Arriesgarse a comunicar e intentar activar los recursos que se poseen.
- Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros.
- Adoptar una actitud positiva hacia el error en clase.
- Reconocer la utilidad de aportar los propios esquemas de conocimiento y las propias experiencias al aprendizaje de la nueva lengua.

<sup>47</sup> Véase Anexo II, páginas 44-45.



- Superar las fases de aparente estancamiento y no desanimarse.
- Comprender cómo se aprenden las lenguas y para qué sirve cada una de las actividades y experimentar la rentabilidad de cada una de ellas.
- Perder el miedo a los errores y reconocerlos como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Reconocer el propio estilo de aprendizaje y ensayar diferentes técnicas.
- Participar reflexiva y críticamente en diferentes situaciones comunicativas.
- Respetar la diversidad cultural del aula y aprovecharla para el conocimiento de la cultura de la nueva lengua que se está aprendiendo.
- Interpretar de forma adecuada y positiva las nuevas diferencias culturales que tienen lugar dentro del aula, así como fuera del aula.

(Curso 3: Nivel A2.2)

Por otra parte, cabe decir que la mayor parte de los estudiantes son conocedores de estas actitudes que favorecen el aprendizaje. Sin embargo, creemos que es importante hacer hincapié en este punto. A este respecto, también hay que añadir que las Naciones Unidas es una organización que promueve muchas de estas actitudes y valores entre todos sus empleados en la Carta de las Naciones Unidas.

#### **3.4.6. Cuarta parte: *tareas finales***

Esta parte está dedicada a las *tareas* que ponen en funcionamiento todos los objetivos y contenidos del curso comprendidos en la planificación curricular, los *textos* que se van a utilizar o producir con estas tareas y los *materiales* que van a facilitar el aprendizaje de los estudiantes y la realización o comprensión de los textos. Se trata, pues, también de una parte lingüística igual que la primera y segunda parte, pero con la diferencia de que integra todo lo anterior: actividades de lengua, gramática, vocabulario, pragmática, pronunciación, etc.

##### **3.4.6.1. Tareas**

Son las tareas que los estudiantes pueden llevar a cabo para poner en juego las actividades de lengua; los contenidos lingüísticos y socioculturales; y las estrategias que se han aprendido a lo largo del curso (MCER 2002:155). Los siguientes ejemplos son una muestra de algunas tareas clasificadas en un nivel A2 del *Marco de Referencia* en las Naciones Unidas – NY. Como se observa, el orden de las tareas en el cuadro de programación es arbitrario ya que se trata de una propuesta, aunque en la mayoría de las veces se ha respetado la secuenciación de las actividades de lengua de la primera parte.

## Tareas<sup>48</sup>

- Conocer a los compañeros de la clase.
- Presentar y describir una familia (real o surrealista).
- Buscar el compañero ideal para trabajar en las Naciones Unidas.
- Crear un personaje.
- Organizar una cena en un restaurante para la clase de acuerdo con sus gustos: elegir el restaurante, decidir el menú, hacer las invitaciones, etc.
- Crear una ciudad o barrio ideales para vivir.
- Planificar un fin de semana de ocio en una ciudad española o hispanoamericana.
- Elaborar una entrevista para conocer la rutina de los compañeros y presentarla en clase.
- Entrevistar a un invitado para conocer aspectos de su vida cotidiana, sus gustos, sus aficiones, planes, etc.
- Dar y comprender indicaciones sencillas para llegar a la casa de un amigo o compañero del trabajo.
- Elaborar una presentación sobre las costumbres típicas del país de origen de cada estudiante.
- Preparar una cita a ciegas con una persona que hemos conocido en la red.
- Crear un personaje famoso e imaginar sus hábitos y sus proyectos futuros.

(Curso 2: Nivel A2.1)

Estas tareas, por otra parte, parten del *enfoque por tareas* y se diferencian de las actividades de lengua por ser complejas, abiertas y no guiadas (Denyer 2007:15). En primer lugar, son *complejas* porque se presupone el dominio de diferentes recursos o herramientas durante la realización de la tarea; en segundo lugar, son *abiertas* porque su producto no puede ser totalmente previsible; y en tercer lugar, *no están guiadas* porque corresponde a los estudiantes saber resolverla de forma autónoma. El profesor, por su parte, debe decidir qué tareas se ajustan mejor a las necesidades de sus estudiantes o por el contrario proponer otras diferentes y secuenciarlas en el programa del curso.

### 3.4.6.2. Textos

Para cada tarea, el estudiante deberá comprender o producir un tipo de texto o discurso que podrá ser tanto oral como escrito, dependiendo del objetivo del curso. Los textos (MCER 2002:91) deben adecuarse siempre al nivel del curso y a los objetivos de las actividades que se lleven a cabo en clase. Por otra parte, las muestras de lengua, ya sean orales o escritas, han de presentarse en contextos reales, y en función de las necesidades de los estudiantes han de ser relevantes para ellos.

---

<sup>48</sup> Véase Anexo II, páginas 37-38.

En la propuesta curricular aparece una gran variedad de textos orales y escritos, los cuales no deben comprender o producir los estudiantes en su totalidad sino solamente aquellos que se consideren más significativos para el curso.

<b>Textos</b> <sup>49</sup>
<p><b>Textos orales</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conversaciones informales sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (intercambio de experiencias personales, sentimientos, etc.).</li><li>• Anécdotas de viaje.</li><li>• Películas donde la acción conduce gran parte del argumento.</li><li>• Presentaciones breves sobre temas conocidos.</li><li>• Canciones sencillas.</li><li>• Debates donde el discurso esté claramente articulado.</li></ul> <p><b>Textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anécdotas sencillas.</li><li>• Cartas personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, etc.).</li><li>• Correo electrónico de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, etc.).</li><li>• Tarjetas de felicitación.</li><li>• Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración, etc.).</li><li>• Informes breves en formato convencional estándar.</li><li>• Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos.</li><li>• Notas y mensajes (avisos, recados, etc.).</li><li>• Informes breves en formato convencional estándar.</li><li>• Poemas muy sencillos.</li><li>• Letras de canciones sencillas.</li><li>• Programaciones de TV.</li><li>• Sinopsis de películas.</li><li>• Trabajos de clase (composición escrita dentro o fuera del aula).</li><li>• Teletexto.</li><li>• Test de personalidad.</li></ul>

(Curso 5: Nivel B1.2)

Aunque hay tipos de textos que se repiten en varios cursos, la complejidad gramatical, el grado de elaboración, el tema y el contexto, etc., puede variar según el nivel y el curso. A continuación, presentamos algunos tipos de textos, tanto orales como escritos, los cuales guardan una estrecha relación con las actividades de lengua de la primera parte.

---

<sup>49</sup> Véase Anexo II, páginas 59-60.

### 3.4.6.3. Materiales

Los materiales que se pueden utilizar para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada curso son elementos de gran utilidad para el profesor, pero no deben ser nunca el eje principal para establecer la planificación curricular. Deben ser un elemento facilitador de la tarea del profesor.

<b>Material didáctico<sup>50</sup></b>
<b>Libros</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Gente 2</i> Nueva edición</li><li>• <i>Aula 3 y 4</i></li><li>• <i>En acción 2</i></li></ul>
<b>CD ROM</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Gente</i></li><li>• <i>Aula</i></li></ul>
<b>Internet</b>
<b>Material complementario</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Rápido, rápido</i></li><li>• <i>Planeta 2 y 3</i></li><li>• <i>ELE 2</i></li><li>• <i>Dual</i></li><li>• <i>Acuerdos</i></li><li>• <i>Como suena</i></li><li>• <i>De dos en dos</i></li></ul>
<b>Material audiovisual</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Socios y colegas</i></li><li>• <i>Gente de la calle</i></li></ul>
<b>Películas en español</b>
<b>Diccionario bilingüe</b>

(Curso 5: Nivel B1.2)

En el cuadro de programación, como se observa, solamente se cita una breve bibliografía de algunos materiales o recursos a modo de ejemplo, aunque corresponderá a cada profesor o a la institución educativa decidir los materiales que pueden ser más idóneos para cada curso o que mejor se adapten a las necesidades y perfil de los estudiantes.

<sup>50</sup> Véase Anexo II, páginas 59-60.

### 3.4.7. Descripciones generales

Todos los componentes del cuadro de programación están encabezados por una descripción general que procede de las descripciones generales del *Marco de Referencia* que establece para cada nivel de referencia y de los objetivos marcados por los profesores en el ejercicio basado en los descriptores. Unas veces se extrajeron textualmente del documento; y otras veces, se reformularon completamente.

Cada descripción describe lo que el estudiante al final del curso es capaz de hacer, por ejemplo, cuando escucha, lee, conversa, habla o escribe, o el grado de control de la gramática, o el grado de conocimiento del vocabulario. Por otra parte, estas descripciones no siguen todos los criterios que propone el *Marco de Referencia* para la redacción de los descriptores, ya que estas descripciones generalizan o engloban una mayor variedad de situaciones de uso. Y así, por ejemplo, a diferencia de los descriptores específicos, estas descripciones comprenden más de una competencia lingüística, son más extensas, etc. A continuación, vamos a presentar algunos ejemplos de cómo se adaptaron los descriptores del *Marco de Referencia* a las necesidades de las Naciones Unidas – NY:

#### **Ejemplo 1**

Este ejemplo y el siguiente corresponden a la *interacción oral* de los cursos Nivel 2 (A2.1) y Nivel 3 (A2.2). Si partimos de los descriptores señalados por los profesores en el ejercicio basado en los descriptores para establecer las equivalencias de niveles entre las Naciones Unidas – NY y el *Marco de Referencia*, podremos relacionar dichos descriptores con las descripciones generales y justificarlas en el cuadro de programación.

Los descriptores del Nivel 2 referentes al nivel A2 del *Marco de Referencia* señalados por dos profesores de este curso constituyen la base para redactar la descripción general<sup>51</sup> que debe corresponder a la *interacción oral*. He aquí los descriptores del *Marco de Referencia* marcados por los profesores:

---

<sup>51</sup> Véase Anexo II, página 32.

- Sólo uno de los dos profesores lo había señalado (tachado simple).**
- Los dos profesores lo habían señalado (doble tachado).**

- INTERACCIÓN ORAL

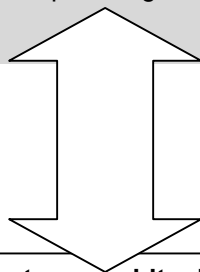
- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades corrientes y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas corrientes.
- Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el trabajo, los estudios y el ocio.
- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento.
- Puede disculparse y aceptar disculpas, invitar a alguien y aceptar una invitación, proponer una actividad, etc.
- Sabe pedir y conseguir bienes y servicios comunes.
- Sabe conseguir información sencilla sobre un viaje, el uso del transporte público y comprar billetes.
- Construye frases sobre temas corrientes con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de que las dudas sean evidentes.
- Es capaz de pedir cosas y recibir información sobre cantidades, números y precios.
- Es capaz de hacer compras sencillas pidiendo lo que quiere y preguntando por el precio.
- Puede pedir cualquier cosa para beber o comer en un restaurante o en un bar, por ejemplo.
- Es capaz de hablar con alguien sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
- Puede preguntar y responder a preguntas sobre qué hace en el trabajo y en su tiempo libre.
- Puede pedir y comprender indicaciones para llegar a un sitio, refiriéndose a un plano o un mapa.

Estos descriptores se han tomado como punto de referencia y se han fundido en una sola descripción general que corresponde a la *interacción oral*. Los elementos que se han incluido son los más generales, por englobar un mayor número de competencias lingüísticas. A continuación, se han señalado con un subrayado los elementos que se han tenido en cuenta:

- INTERACCIÓN ORAL

- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades corrientes y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas corrientes.
- Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el trabajo, los estudios y el ocio.
- Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento.
- Puede disculparse y aceptar disculpas, invitar a alguien y aceptar una invitación, proponer una actividad, etc.
- Sabe pedir y conseguir bienes y servicios comunes.
- Sabe conseguir información sencilla sobre un viaje, el uso del transporte público y comprar billetes.
- Construye frases sobre temas corrientes con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de que las dudas sean evidentes.
- Es capaz de pedir cosas y recibir información sobre cantidades, números y precios.
- Es capaz de hacer compras sencillas pidiendo lo que quiere y preguntando por el precio.
- Puede pedir cualquier cosa para beber o comer en un restaurante o en un bar, por ejemplo.
- Es capaz de hablar con alguien sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
- Puede preguntar y responder a preguntas sobre qué hace en el trabajo y en su tiempo libre.
- Puede pedir y comprender indicaciones para llegar a un sitio, refiriéndose a un plano o un mapa.



**Se comunica en actividades corrientes y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información (pedir cosas, comida, etc.) o actividades que traten asuntos cotidianos relativos a la rutina diaria y al tiempo libre, como pedir información sobre un viaje. Construye frases con bastante facilidad, aunque con ciertas dudas.**

Por lo que respecta a los elementos que no se han incluido, cabe decir que algunos de ellos se han descartado por tres razones principales: o bien por ser muy específicos y por lo tanto reducir o acotar demasiado el número de competencias lingüísticas, o bien por no guardar coherencia con las descripciones generales del resto de la programación, o bien porque el contenido principal que describían se repetía de alguna manera en los descriptores seleccionados.

## Ejemplo 2

En cuanto al Nivel 3 de las Naciones Unidas – NY, que equivale al nivel A2+ del *Marco de Referencia*, los descriptores marcados por un solo profesor de este curso son la base a partir de la cual se ha redactado la descripción general de la *interacción oral*:

- INTERACCIÓN ORAL

Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas corrientes en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y corrientes y siguiendo fórmulas básicas.

Conversa con bastante facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves, aunque a veces necesite de cierta cooperación por parte de su interlocutor.

Es capaz de plantear y contestar preguntas e intercambiar opiniones e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas previsibles.

Puede seguir los cambios de tema en una discusión formal relacionada con su campo en la que se habla lento y claro.

Intercambia información relevante y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pide, siempre y cuando se le ayude a formular bien su respuesta y pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.

De la misma manera que el ejemplo 1, en este ejemplo también se ha hecho una refundición de los descriptores del *Marco de Referencia* los cuales constituyen la fuente de la que todas las descripciones generales se han nutrido. A continuación, presentamos con un subrayado los elementos extraídos de los descriptores y la descripción final<sup>52</sup> del proceso de adaptación curricular:

- INTERACCIÓN ORAL

Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas corrientes en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y corrientes y siguiendo fórmulas básicas.

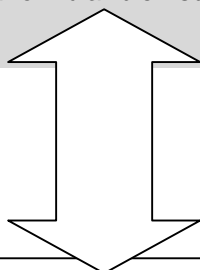
Conversa con bastante facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves, aunque a veces necesite de cierta cooperación por parte de su interlocutor.

---

<sup>52</sup> Véase Anexo II, página 39.



- Es capaz de plantear y contestar preguntas e intercambiar opiniones e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas previsibles.
- Puede seguir los cambios de tema en una discusión formal relacionada con su campo en la que se habla lento y claro.
- Intercambia información relevante y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pide, siempre y cuando se le ayude a formular bien su respuesta y pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.



**Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas y opiniones sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.**

A continuación, analizamos otros ejemplos de aplicación y adaptación del *Marco de Referencia* en la elaboración de las descripciones generales y en la especificación de las actividades de lengua. Para ello, vamos a tomar como ejemplo la *producción escrita* de los cursos Nivel 4, Nivel 5 y Nivel 6 –cuyos descriptores se han extraído de los niveles A2+, B1 y B1+ del *Marco de Referencia*.

### **Ejemplo 3**

Por lo que respecta al Nivel 4, cuando analizamos los resultados del Anexo I, observamos que dos profesores que impartían este curso habían señalado los siguientes descriptores de la lista:

- Sólo uno de los dos profesores lo había señalado (tachado simple).**
- Los dos profesores lo habían señalado (doble tachado).**

#### **Nivel A2+**

- Es capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas.
- Puede escribir cartas personales muy sencillas de agradecimiento o de disculpas.

#### **Nivel B1**

- Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

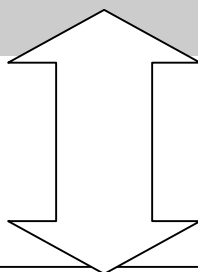
Estos descriptores constituyen la pauta para redactar la descripción general<sup>53</sup> relativa a la *producción escrita* en el cuadro de programación. Para mayor claridad, presentamos con un subrayado los elementos que se han recuperado de los descriptores del *Marco de Referencia* y la descripción general resultante del proceso de adaptación curricular:

#### Nivel A2+

- ☐ Es capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas.
- ☐ Puede escribir cartas personales muy sencillas de agradecimiento o de disculpas.

#### Nivel B1

- ☐ Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo



**Escribe textos sencillos más o menos cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal. Narra y describe experiencias culturales, hechos en el pasado y hace predicciones del futuro.**

Esta descripción general debe estar en consonancia con las actividades de lengua del curso, las cuales recogen la esencia de la descripción general, y así se ilustra también en la siguiente lista con los descriptores relativos a la producción escrita del Nivel 4 (B1.1) en el cuadro de programación y que están destacados en negrita para mayor claridad:

- PUEDE describir costumbres y tradiciones de su país y otros lugares en una carta o correo electrónico a un amigo o compañero de trabajo.
- PUEDE **contar o relatar una experiencia cultural** con suficientes detalles para hacerse entender correctamente.
- PUEDE escribir una nota expresando una petición, un **agradecimiento, disculpándose** sobre una alguna cosa.
- PUEDE **contar una biografía** de una persona conocida con detalle.
- PUEDE describir los cambios que ha sufrido una persona a lo largo de su vida.
- PUEDE diseñar y escribir una campaña publicitaria para anunciar un producto o servicio determinados: el nombre del producto, el eslogan, el logotipo, etc.
- PUEDE **escribir un texto sobre un tema de actualidad y hacer predicciones del futuro.**
- PUEDE preparar preguntas sencillas para realizar una entrevista y conocer las opiniones de sus compañeros sobre **un tema de su especialidad.**
- PUEDE recoger por escrito las opiniones de sus compañeros para extraer sus propias conclusiones, exponerlas y mostrar acuerdo o desacuerdo.
- PUEDE describir el argumento de una novela o película y hacer una breve crítica expresando las impresiones que le ha causado.
- PUEDE elaborar una guía de las novelas, películas y series de TV que recomienda y escribir un resumen de cada una de ellas.

De esta forma, las descripciones generales y los descriptores particulares del cuadro de programación están estrechamente relacionados entre sí. De esta manera, conferimos mayor coherencia al plan curricular.

#### **Ejemplo 4**

Con relación con los cursos Nivel 5 y Nivel 6, también se llevó a cabo el mismo proceso de adaptación del *Marco de Referencia*. Para ver la progresión que se sigue de un nivel a otro, teniendo en cuenta tanto el *Marco de Referencia* como los objetivos y contenidos lingüísticos de cada curso, vamos a presentar una muestra de la *producción escrita*.

Si comparamos los resultados del Anexo I recogidos por dos profesores diferentes para el Nivel 5, vemos que los descriptores señalados son:

- Sólo uno de los dos profesores lo había señalado (tachado simple).**
- Los dos profesores lo habían señalado (doble tachado).**

#### **Nivel A2+**

- Es capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas.

#### **Nivel B1**

- Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
- Escribe cartas y notas personales, contando experiencias y describiendo impresiones, haciendo ver los aspectos que cree importantes.

Estos descriptores, igual que los presentados hasta ahora, son también un punto de referencia para crear la descripción general<sup>54</sup> correspondiente al Nivel 5 (B1.2) y que se ha fundido en un solo enunciado. A continuación, presentamos con un subrayado los descriptores tenidos en cuenta y la descripción general resultante que aparece en el cuadro de programación.

#### **Nivel A2+**

- Es capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas.

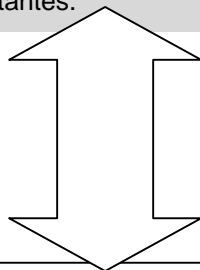
---

<sup>54</sup> Véase Anexo II, páginas 54-55.

## Nivel B1

✎ Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

✎ Escribe cartas y notas personales, contando experiencias y describiendo impresiones, haciendo ver los aspectos que cree importantes.



**Escribe textos sobre temas corrientes o de interés personal enlazando una serie de distintos elementos en una secuencia lineal. Transmite información, resaltando los aspectos importantes y escribe anécdotas y cartas personales describiendo experiencias, sentimientos e impresiones con cierta profundidad.**

Para mayor claridad, también destacamos en negrita los elementos adaptados del *Marco de Referencia* en la lista de los objetivos lingüísticos del curso. Estos elementos parten directamente de la descripción general, tal y como veíamos en el ejemplo anterior correspondiente al Nivel 4.

- PUEDE escribir un correo electrónico o carta **contando una anécdota**.
- PUEDE describir sucesos o incidentes que tienen lugar cuando se viaja.
- PUEDE escribir una tarjeta o carta para **felicitar a un amigo** o compañero de trabajo en situaciones diferentes.
- PUEDE escribir **cartas personales, expresando sentimientos y describiendo impresiones sobre un hecho**.
- PUEDE escribir algunas preguntas en forma de entrevista o cuestionario para conocer rasgos de la personalidad de sus compañeros.
- PUEDE **contar por escrito un conflicto o problema personal a un amigo**.
- PUEDE **cumplimentar una ficha con información personal sobre las cosas que le gustan o le molestan y otras cosas relacionadas con su personalidad para encontrar pareja**.
- PUEDE hacer una lista de los objetos y cosas que necesita para viajar, cocinar un plato, etc.
- PUEDE redactar un anuncio de compra, venta o intercambio de objetos por Internet o en un periódico.
- PUEDE **tomar un recado que alguien le deja para otra persona**.
- PUEDE escribir un mensaje o una nota breve en el que pide, pregunta, propone o recuerda información sencilla a alguien, haciendo **llegar los aspectos más relevantes**.

Por otra parte, los descriptores que habían señalado los siguientes profesores constituyen la base para la redacción de la descripción general del Nivel 6 (B1.3). He aquí el proceso de adaptación del *Marco de Referencia* al contexto de las Naciones Unidas – NY que se siguió:

En primer lugar, los profesores marcaron los descriptores que se correspondían a su curso.

- Sólo uno de los dos profesores lo había señalado (tachado simple).
- Los dos profesores lo habían señalado (doble tachado).

#### Nivel B1

Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

#### Nivel B1+

- Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés.
- Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.

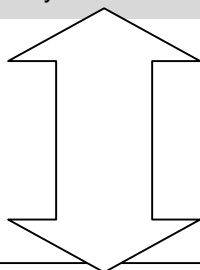
En segundo lugar, a partir de estos descriptores del *Marco de Referencia*, los cuales corresponden a los niveles B1 y B1+, se tuvieron en cuenta los descriptores que están señalados con un subrayado en la siguiente lista con el fin de redactar una descripción general<sup>55</sup>. A continuación presentamos cómo se llevó a cabo la adaptación:

#### Nivel B1

Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas corrientes dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

#### Nivel B1+

- Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés.
- Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.



**Escribe textos bien cohesionados, ensayos breves y sencillos, etc., sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, resumiendo, informando y dando su opinión con cierta confianza.**

<sup>55</sup> Véase Anexo II, página 61.

Una vez realizado este proceso de adaptación, parte de los descriptores particulares que se recogerán en la lista de las actividades de lengua del curso relativas a la producción escrita deberán proceder directamente de la descripción general que hace referencia a esta categoría, aunque en esta lista de las actividades de lengua deben ampliarse y detallarse otros descriptores, atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes y del programa de lengua.

- PUEDE escribir un relato de misterio para sus compañeros de clase.
- PUEDE redactar preguntas para realizar un test sobre hábitos de salud para averiguar quién es el estudiante que se cuida más.
- PUEDE recoger las respuestas del test y elaborar una lista de recomendaciones para llevar una vida sana o para aprender español.
- PUEDE hacer una lista de los temas que más le preocupan a la sociedad en general y al grupo con el que trabaja, y **escribir una carta dirigida al director de un periódico para informar y dar su opinión.**
- PUEDE **escribir un ensayo sobre un tema determinado que le interese** y hacer valoraciones sobre él.
- PUEDE escribir una carta o correo electrónico describiendo a un amigo o compañero de trabajo un aspecto cultural de cualquier país en el que está de misión.
- PUEDE escribir cartas personales a amigos o compañeros de trabajo, **resumiendo noticias de actualidad** o narrando acontecimientos concretos.

### 3.5. Evaluación: Portafolio de las Naciones Unidas – NY

Si tomamos el *Marco de Referencia* como punto de partida para elaborar la propuesta de programación, el sistema de evaluación también deberá inscribirse dentro de las directrices del *Marco de Referencia*, de manera que podamos dar coherencia y establecer una equivalencia entre la metodología de enseñanza y la forma de evaluar durante y al final del curso. En el capítulo final del documento (MCER 2002:177), vemos que describe varios tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo en función del objetivo que se persiga. En nuestro proyecto curricular, vamos a centrarnos en la evaluación continua y sumativa.

El *Marco de Referencia* siguiendo su filosofía de impulsar la autonomía del alumno defiende también la autoevaluación de los procesos y los logros. Para ello, los alumnos deben conocer claramente desde el principio del curso:

- a. ¿Qué se evalúa? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje y el grado de consecución previsto?
- b. ¿Cómo se evalúa? ¿Cuáles son los criterios y cómo funcionan en la práctica?

Una de las maneras de evaluar de forma continuada a nuestros estudiantes que propone el *Marco de Referencia* es a través de un *portafolio de lenguas* propuesto por el *Portafolio Europeo*. La palabra “portafolio” se asocia con el mundo de las artes y el diseño: evoca muestras de trabajo, presentadas en grandes carpetas, que los artistas, diseñadores, arquitectos, modelos y otros profesionales utilizan para guardar fotografías, dibujos, certificados y otros documentos relativos a sus mejores trabajos y así tener una muestra de sus habilidades.

Con esta carpeta se pueden mostrar a los posibles clientes y empresarios las características y las cualidades de sus obras. Igual que este portafolio del artista, el portafolio que propone el *Marco de Referencia* sirve al estudiante para descubrir cuáles son las mejores producciones lingüísticas de los estudiantes, además de ilustrar su nivel de competencia del español y los procesos que han seguido en su aprendizaje y en la elaboración de su carpeta personal.

El *Portafolio Europeo*<sup>56</sup> recoge esta “carpeta” donde el estudiante guarda sus muestras de trabajo y también la llama *dossier*. Asimismo, se recogen otros dos componentes que son fundamentales y que atienden a los principios del *Marco de Referencia*: se tratan del *pasaporte* y la *biografía*, partes descritas en la primera dimensión del nivel de fundamentación.

Con esta herramienta de evaluación, además de evaluar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes –la gramática, el vocabulario y los aspectos del discurso–, también se pueden evaluar aspectos difíciles de certificar o evaluar en un examen: por ejemplo, los aspectos socioculturales, actitudes, estrategias de aprendizaje, reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, valores, etc., los cuales requieren, en muchos casos, un seguimiento para constatarlos y evaluarlos. La evaluación no se limita al producto, sino que debe abarcar todo el proceso, de ahí la decisión de proponer un portafolio como método de evaluación, no sólo para evaluar los logros sino también el proceso.

Por otra parte, el *Portafolio Europeo* es una herramienta muy acorde, no sólo con los principios del *Marco de Referencia*, sino también con los principios de las Naciones Unidas y del Programa de Lenguas y Comunicación – NY: se trata de una herramienta para toda la vida en la que, además de incluir el aprendizaje del español, el estudiante

---

<sup>56</sup> Para más información sobre el *Portafolio Europeo*, véanse las páginas 39-43 de esta memoria.

puede incluir el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, a través de la cual se promueve la interculturalidad, el plurilingüismo, la autonomía del estudiante, su evaluación continua, etc.

El Portafolio de las Naciones Unidas – NY recoge la misma esencia del *Portafolio Europeo*, pero la adapta al marco de la Organización y a las necesidades de los estudiantes. Su objetivo principal es recopilar y evaluar las experiencias educativas de los estudiantes a lo largo del curso y “a lo largo de toda su vida” en un contexto donde, igual que entre los países europeos, también existe un cruce de lenguas y culturas.

El equilibrio entre el respeto a un esquema común y la adaptación flexible al marco de las Naciones Unidas – NY se presenta como uno de los grandes retos del proyecto. En esta memoria, asimismo, hay que puntualizar que no se describe el portafolio que se está usando actualmente en las Naciones Unidas – NY. Se trata, pues, igual que el cuadro de programación, de un borrador que constituye un punto de partida para que los profesores elaboren un portafolio que sirva como herramienta evaluadora de sus cursos más adaptado tanto a las necesidades de la Organización como de sus estudiantes.

### **3.5.1. Objetivos específicos**

El Portafolio de las Naciones Unidas – NY parte de los objetivos generales del *Portafolio Europeo*. Estos objetivos se resumen en los siguientes, algunos de ellos presentados por Pérez-Cordón (2007), una de las profesoras del Departamento de Español en la Organización:

- Profundizar en el entendimiento mutuo y el respeto entre los funcionarios de la Organización.
- Respetar, proteger y promover la diversidad lingüística y cultural de la Organización.
- Favorecer una visión integrada del plurilingüismo que abarque las diversas lenguas del Programa de Lenguas y Comunicación.
- Desarrollar la responsabilidad del estudiante y potenciar su autonomía mediante el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Promover el aprendizaje del español y otras lenguas a lo largo del curso y de toda la vida.



- Medir la capacidad que tiene el estudiante para utilizar la lengua de manera correcta y apropiada en un determinado contexto, teniendo en cuenta sus conocimientos de la lengua y también su competencia (lingüística, social, cultural, etc.).
- Fomentar la transparencia y claridad de los sistemas, procesos y criterios de evaluación en los cursos de español en consonancia con el *Marco de Referencia*.
- Evaluar el progreso y el resultado de los estudiantes a lo largo del curso de forma coherente con la metodología utilizada en el aula, dando mayor importancia al proceso de aprendizaje que al resultado obtenido.
- Permitir a los estudiantes seguir con su aprendizaje del español fuera de la clase de español cuando deban ausentarse por trabajo.
- Desarrollar la motivación en detrimento de la frustración que en ocasiones puede aparecer tanto en estudiantes como en profesores.
- Motivar al estudiante a aprender otras lenguas del Programa de Lenguas y Comunicación y a buscar nuevas experiencias interculturales, ya sea conociendo gente que habla español o haciendo un intercambio lingüístico.

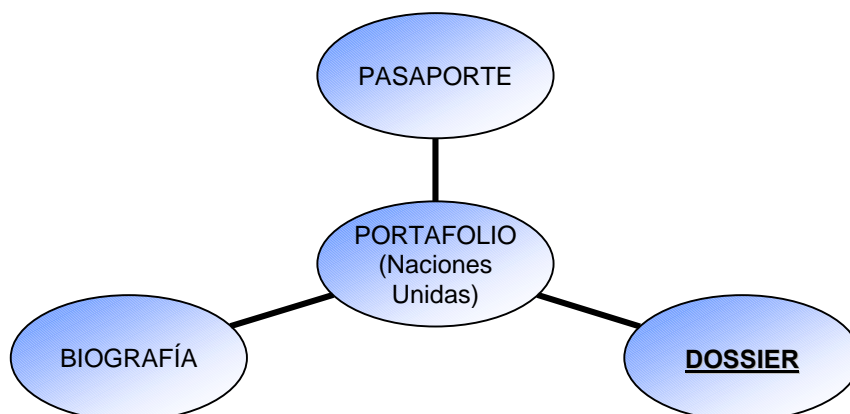
El portafolio, siguiendo a Cassany (2002), debe entenderse como un “instrumento de intercomprensión” entre las distintas lenguas y culturas de la Organización y como un “instrumento para el crecimiento lingüístico integral del aprendiz”, en un contexto de “aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida”.

### **3.5.2. Proceso de elaboración**

Para elaborar el portafolio de lenguas, es necesario seguir unos pasos determinados que conduzcan a unos resultados efectivos en relación con el proceso de aprendizaje del español por parte de los alumnos. Las formas didácticas para explorar y desarrollar el portafolio en clase y fuera de clase pueden ser diversas. En esta memoria, presento una sugerencia para los profesores de la Organización en Nueva York, los cuales deberán validar, con su aplicación al aula, si los planteamientos del portafolio son útiles para los estudiantes: destinatarios de esta herramienta, y de si ésta es la forma más adecuada para llevarlo a cabo.

El Portafolio de las Naciones Unidas – NY está compuesto por los tres elementos descritos en el *Portafolio Europeo: pasaporte, biografía y dossier*, y así se ilustra en la siguiente figura:

Figura 11: Partes del Portafolio de las Naciones Unidas – NY



(Pérez-Cordón 2007)

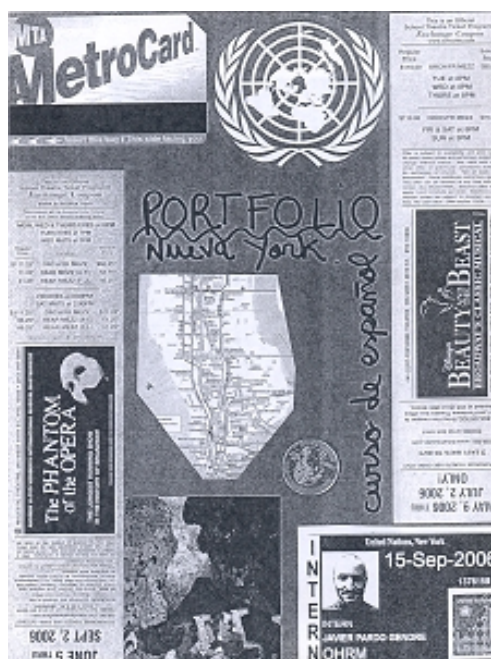
Aunque este portafolio recoge todos estos elementos, el mayor peso del diseño y evaluación del portafolio cae en el *dossier* o *carpeta de trabajo*, en la que los estudiantes guardan sus trabajos.

### 3.5.2.1. Presentación del portafolio

Al inicio de cada curso, los profesores tendrán que presentar el portafolio que los estudiantes deberán desarrollar a lo largo del semestre. Es recomendable llevar al aula alguna muestra o ejemplo de portafolio para que los estudiantes conciban una idea clara de lo que es y de su utilidad en el aula de lenguas extranjeras.

Es también un buen momento para indicarles las partes de que estará compuesto y también se les destacará que confeccionen una portada significativa o relevante: puede ser cualquiera que elijan y diseñen ellos. A veces, hay estudiantes que no le dan mucha importancia a este detalle, pero en muchas ocasiones las portadas más trabajadas son las de los estudiantes que están más motivados. El siguiente ejemplo corresponde a la portada del Portafolio de las Naciones Unidas – NY que se utilizó de muestra para la presentación del sistema de evaluación continua.

Figura 12: Ejemplo de portada



(Portafolio de las Naciones Unidas – NY 2006)

Se insistirá en el hecho de que el portafolio es su herramienta de evaluación del curso, por lo que deberán poner todo su empeño y esfuerzo para presentar un trabajo que refleje las habilidades lingüísticas que han adquirido a lo largo del curso y sus experiencias culturales. De ahí también que se les pueda pedir que incluyan fotos explicadas de un viaje que han hecho por España o Hispanoamérica; reseñas de un libro que han leído o una película que han visto; cuadros comentados de un pintor que les gusta mucho, etc. Estas experiencias se pueden incluir en lo que hemos llamado *pasaporte cultural*.

### 3.5.2.2. Negociación de objetivos

Desde el principio de curso, el profesor deberá iniciar su tarea de educar a los estudiantes y por ello habrá que dejar claros los objetivos que han de alcanzar a lo largo del curso. Esto les facilitará la tarea de selección de los materiales y actividades que les permitirán mostrar mejor sus logros.

Estos objetivos que determina el profesor proceden del cuadro de programación y como se observa se incluyen en la evaluación: las actividades de lengua, las tareas finales, los contenidos lingüísticos, etc., pueden ser un punto de partida para

establecer los objetivos, los cuales están concretados en la programación y que deben reflejarse en el programa del curso<sup>57</sup> que se elabore. De esta manera, se pretende que los objetivos del curso y la evaluación estén relacionados entre sí de forma coherente.

Por otra parte, si la planificación curricular relativa a cada curso presenta un número excesivo de objetivos lingüísticos, éstos se pueden reducir a un número más abarcable detallando solamente los objetivos que se ajusten mejor a las necesidades de los estudiantes y al ritmo del curso.

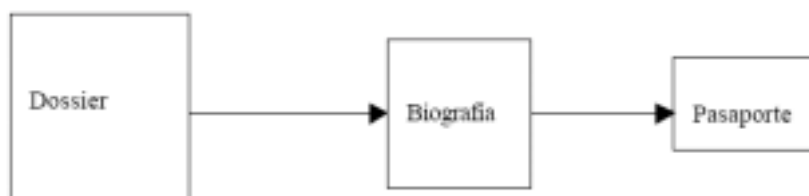
En relación con la diversidad de estudiantes que trabajan en la sede de las Naciones Unidas y por tanto en relación con la diversidad de necesidades, además de los objetivos que se deben establecer para el curso, cada estudiante puede fijarse otros objetivos que no estén contemplados en el cuadro de la programación: puede fijar sus propios objetivos.

El portafolio consiste en una herramienta didáctica flexible que se adapte a las necesidades particulares de cada estudiante, que promueva siempre su autonomía y que le permita delimitar sus objetivos de aprendizaje, además de autoevaluarlos después de un tiempo razonable de trabajo.

### 3.5.2.3. Desarrollo del portafolio

El trabajo a lo largo del curso se puede organizar de formas diferentes. Little y Perclová (2002:16), por ejemplo, distinguen dos enfoques básicos:

- 1) A partir del dossier, los estudiantes trabajan la *biografía* y terminan rellenando el *pasaporte*.

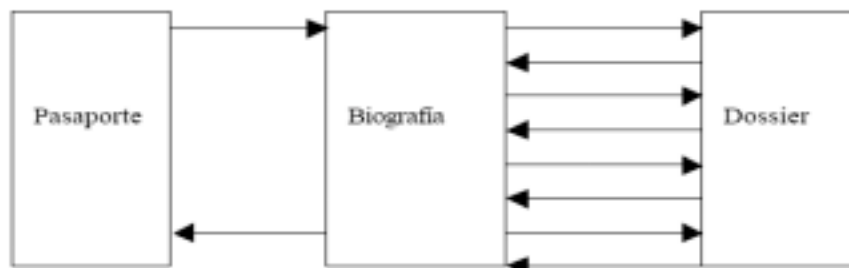


(Little y Perclová 2002:16)

---

<sup>57</sup> Véase Anexo IV, página 85.

2) Los estudiantes inician el trabajo desde el *pasaporte* para justificarlo en la reflexión de la *biografía* y el análisis de los materiales incluidos en el *dossier*, para volver a verificar el *pasaporte*, en una especie de círculo pedagógico.



(Little y Perclová 2002:16)

En general, el *pasaporte* tiene una función más certificativa y la *biografía*, más formativa, de modo que el primer enfoque quizá sea el enfoque más recomendable, aunque no existe un único enfoque para implementar el portafolio.

### **Pasaporte**

Después de confeccionar la portada del portafolio, el estudiante puede presentar el *pasaporte*. En él, especificará la información básica, como su **nombre y apellidos**, la **lengua materna** que habla, etc.

Figura 13: Ejemplo de cómo presentar la información básica de cada estudiante

(Portafolio europeo del español *Gente Nueva Edición 2006:4*)

Para conocer sus capacidades en español así como su nivel, el *Portafolio Europeo*, igual que el *Marco de Referencia*, propone un **cuadro de autoevaluación** con unas

escala de nivel<sup>58</sup> en la que se describen las competencias individuales de cada estudiante en relación con diferentes destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva y lectora, la interacción oral, la producción oral y escrita, organizadas en los niveles del *Marco de Referencia*.

Esta escala se presenta en el Portafolio de las Naciones Unidas – NY como un ejercicio de autoevaluación, a través del cual, cada estudiante podrá situarse en el nivel que le corresponda con respecto al *Marco de Referencia* al inicio del curso. Asimismo, con este ejercicio se consigue que los estudiantes hagan un primer acercamiento o aproximación a los descriptores del *Marco de Referencia* y del *Portafolio Europeo*.

Una forma de recoger los resultados de este ejercicio de autoevaluación es utilizar el siguiente cuadro. A este respecto es interesante destacar que no todos los estudiantes progresan de la misma manera y al mismo ritmo en todas las destrezas lingüísticas, de ahí los desniveles que se reflejan en las distintas destrezas orales y escritas.

Figura 14: Ejemplo del perfil lingüístico de un estudiante

Mi perfil lingüístico		Pasaporte de lenguas					
Evalúa tus competencias		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Español	Escuchar	■	■	■	■		
	Leer	■	■	■	■		
	Hablar				■		
	Escribir				■		
	Conversar			■	■		
Inglés	Escuchar	■	■				
	Leer	■	■				
	Hablar						
	Escribir	■					
	Conversar						
Francés	Escuchar	■					
	Leer						
	Hablar						
	Escribir						
	Conversar						
	Escuchar						
	Leer						
	Hablar						
	Escribir						
	Conversar						

(PEL, extraído de Alonso 2007:26)

<sup>58</sup> Véase Anexo III, página 84. Esta tabla también aparece en el *Marco de Referencia* (2002:30-31)

Estas escalas de niveles en el Anexo III, por otra parte, pueden reelaborarse y adaptarse a los cursos y objetivos concretos de las Naciones Unidas – NY, de manera que se puede presentar una descripción de las destrezas lingüísticas correspondientes a cada uno de los niveles de la planificación curricular: A1, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B1.3, B2.1 y B2.2.

Por último, es conveniente que cada estudiante describa las diferentes **experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales** que ha tenido con las lenguas extranjeras que está estudiando o ha estudiado: qué cursos ha tomado, para qué, dónde, en qué nivel, etc.

Figura 15: Ejemplo de experiencias de aprendizaje

Idioma: español

Tipo de experiencia (Marque las casillas oportunas):

Curso de idiomas:  Centros de idiomas  
 Centros de adultos  
 Formación en el centro de trabajo

Utilización del idioma en el trabajo o por motivos profesionales

Contacto regular con hablantes de la lengua:  Conversación  
 Correspondencia  
 Hospedar a un hablante de la lengua en cuestión

Otros: A veces viajo a países de habla hispana.

Descripción y comentarios  
[Especifique nombre y tipo de curso, tipo de trabajo, circunstancias de su relación con hablantes de la lengua, etc. e incluya cualquier información que considere relevante] :

He tomado cursos de lengua en el programa de español de Naciones Unidas.

He estado en Santiago de Chile (ECLAC) de misión durante 2 meses

He viajado a República Dominicana de vacaciones.

(Portafolio de las Naciones Unidas – NY 2006, extraído de los impresos PEL 2004)



En esta sección, no será necesario incluir las acreditaciones que el estudiante obtenga a lo largo de su aprendizaje en otras instituciones educativas, a diferencia del *Portafolio Europeo*, si el profesor lo cree conveniente.

## Biografía

En esta parte, cada estudiante relatará las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras más significativas, ya sea con el español o ya sea con otras lenguas. Se tratará de su **historial lingüístico**, y en él, se detallarán los objetivos que ha conseguido hasta el momento, los problemas que ha encontrado, las estrategias de aprendizaje que le han ayudado más, etc.

Una vez reflejadas estas experiencias, es hora de que el estudiante elabore un **diario de aprendizaje** durante el curso, en el que cada semana escriba una o dos entradas sobre una reflexión del proceso de aprendizaje que está siguiendo, además de ayudarlo a identificar cuáles son sus necesidades, tanto a la hora de fijar objetivos lingüísticos como a la hora de cómo aprender mejor una lengua extranjera.

Figura 16: Entrada de un diario de aprendizaje

23, abril, 2006

Los pasados  
Hemos estudiado en clase las diferencias entre el indefinido y el imperfecto. Es muy difícil para mí porque en mi lengua no tenemos dos tiempos verbales para contar una historia en el pasado. Mi profesora me ha dicho que trate de representar una historia con un dibujo y que diga qué tiempo verbal usaría para hablar de cada uno de los elementos de la historia: usa el imperfecto para describir el dibujo, y el indefinido para hablar de las acciones, las cosas que pasan en el dibujo.

(Portafolio de las Naciones Unidas – NY 2006)



En esta entrada de diario, un estudiante reflexiona sobre una estrategia para entender y practicar la diferencia entre dos tiempos del pasado: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Otros temas sobre los que pueden reflexionar los estudiantes en el diario de aprendizaje son:

- las razones por las que está estudiando español;
- los objetivos que quiere alcanzar al final del curso;
- la manera en la que piensa lograrlos;
- los problemas que va encontrando;
- la manera en la que van a utilizar las cosas aprendidas.

## Dossier

A la hora de empezar a desarrollar el *dossier*, se facilitará a los estudiantes una **tabla de objetivos** del curso extraída de la programación. Gracias a esta tabla, se podrán establecer los materiales, actividades, tareas, textos, etc., que deben conformar el *dossier*. Por eso, el estudiante puede recoger todas las producciones que el profesor determine a lo largo del curso y otras que determine por su cuenta.

Asimismo, al inicio del curso, el profesor puede pasarles a los estudiantes una **tabla de contenidos**. Esta tabla se puede negociar con los estudiantes y, además, les puede ayudar a decidir otros contenidos que les interesen. Una posible lista de temas y materiales es la siguiente:

En mi carpeta de trabajo quiero incluir...	SÍ	NO
El vocabulario aprendido (por secciones, en listas, etc.)		
Mis dudas y las soluciones a esas dudas.		
Estrategias de aprendizaje.		
Técnicas para leer, hablar y escribir mejor.		
Un proyecto cultural.		
Mis ideas y opiniones sobre temas de discusión, lecturas, programas de televisión, actividades de clase, etc.		
Un resumen semanal de lo estudiado en clase.		
Las correcciones que me haga el profesor.		
Tareas del libro que parecen interesantes o importantes.		
Grabaciones de audio o de vídeo (producciones orales de la lengua)		
Mis ejercicios de gramática.		
Pruebas de experiencias de aprendizaje (entradas de cine o teatro, folletos turísticos, etc.).		
Mis pruebas orales y escritas.		
...		

(Lista adaptada de García Abia 2002:115)

## Actividades

Este instrumento de evaluación forma parte de la programación del curso y por lo tanto debe integrarse también en el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en el aula, de manera que los estudiantes puedan comprender y evaluar cómo están llevando a cabo este proceso, y también saber qué objetivos están logrando.

Las siguientes actividades, algunas de ellas extraídas y adaptadas del *Portafolio Europeo* para la enseñanza secundaria en versión española (MEC 2004), pueden ajustarse al perfil y las necesidades de los estudiantes de las Naciones Unidas – NY y por lo tanto pueden formar parte de la carpeta del portafolio. Asimismo, estas actividades deben recoger parte de las orientaciones metodológicas que se han presentado a lo largo de la descripción de cada una de los componentes del cuadro de programación. A continuación, vamos a presentar una breve explicación de cómo se pueden adaptar al contexto educativo e integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español:

### 1) Diario antropológico

**Objetivo:** Conocer la diversidad cultural dentro del mundo hispano a través de la propia experiencia personal de los estudiantes o a través de su conocimiento del mundo hispano.

**Procedimiento:** Escribir semanalmente anécdotas, experiencias personales, malentendidos culturales o cualquier vivencia relacionadas con sus viajes a otros lugares del mundo hispano o relacionadas con su conocimiento del mundo hispano con el fin de hablar de la diversidad cultural hispana. Los estudiantes pueden escribir también algunas de las diferencias o similitudes que existen entre Nueva York o su país y otros lugares del mundo hispano, así como escribir sus experiencias en algunos barrios hispanos de Nueva York.

Los estudiantes pueden intercambiarse algunas anécdotas para decidir cuál de las que han leído les ha parecido más interesante, más divertida o más curiosa y comentarla en clase.

Con esta actividad, integramos el componente cultural en la clase y en el portafolio para la evaluación del curso. Este componente es difícil de medir en cualquier examen y, por eso, es oportuno que los estudiantes lo incluyan en su portafolio a modo de reflexión, diario, etc.

Figura 17: Ejemplo de entrada del diario antropológico

Diciembre, 2005

Día de los muertos  
He ido a una fiesta que se celebraba en el barrio de un amigo, donde viven muchos mexicanos. La fiesta era en una iglesia y casi todo el mundo era mexicano. Lo que me ha sorprendido es que la gente se agrupaba entre conocidos y no hablaban con otras personas si no eran presentados por alguien. Esto me ha sorprendido porque entre los americanos, en una fiesta, la gente va a hablar con otras personas que no conoce. Se acerca y dice: Hola, me llamo Mike ¿cómo estás?

(Portafolio de las Naciones Unidas – NY 2006)

## 2) Mi material de clase

**Objetivo:** Familiarizarse con los descriptores del *Marco de Referencia* y *Portafolio Europeo*, y crear su propio material didáctico.

**Procedimiento:** El profesor buscará en las actividades de lengua del cuadro de programación un objetivo de dominio conforme al nivel actual de los estudiantes. En parejas los estudiantes deberán preparar un ejercicio para los compañeros de la clase. Por ejemplo, el profesor podría seleccionar como objetivo para este curso el descriptor: *leer un artículo divulgativo sobre las dificultades del aprendizaje de lenguas* del curso Nivel 7, a partir del cual cada pareja podría formular cinco afirmaciones correctas / incorrectas o cinco preguntas de comprensión basadas en un texto que la clase debe leer. Luego, cada grupo podrá intercambiar los ejercicios con el grupo más cercano.

De esta manera, se hacen más explícitos los objetivos del curso y cada estudiante toma mayor conciencia de lo que se espera de él. Presentando esta actividad para el portafolio, se integran en la clase diaria, por un lado, los objetivos del curso descritos en el cuadro de programación y, por otro, la evaluación y autoevaluación de los estudiantes.

## 3) Mis mejores trabajos

**Objetivo:** Valorar los trabajos (textos escritos, grabaciones, lecturas) realizados así como los conocimientos y habilidades que suponen.

**Procedimiento:** En pequeños grupos, los alumnos elaboran una lista de los criterios, a modo de preguntas, que les ayuden a valorar los trabajos realizados, tanto escritos como orales, y los discursos leídos y comprendidos. Las siguientes preguntas pueden servir de guía:

- ¿Hemos sido creativos en la exposición (escenificación, entrevista, juego de rol, etc.)?
- ¿El texto que hemos elaborado en grupo es creativo? ¿Por qué?
- ¿Qué texto presentaríamos en un concurso de narración? ¿Por qué?
- ¿Qué es más importante en un texto oral: la fluidez, la corrección gramatical, la entonación, etc.? ¿Por qué?
- ¿Qué argumentación es más convincente, expone las ideas de modo más claro, está mejor ordenada, etc.?

Una vez elaborada y comentada esta lista, cada alumno la utiliza para elegir su mejor producción oral o escrita (o su lectura más difícil, su discurso comprendido más importante, etc.) y para defender su elección ante el pequeño grupo. Cuando se ha escuchado a todos los miembros del grupo, se eligen “los mejores trabajos del grupo” por consenso y un portavoz de cada grupo previamente elegido los presenta al grupo clase.

Esta actividad puede ser útil para evaluar lo que son capaces de hacer los estudiantes y determinar su nivel alcanzado al final del curso: a partir de las mejores producciones cada uno determina lo que puede hacer y lo que espera poder hacer.

También es una actividad muy recomendable para que los estudiantes puedan tomar ideas de sus compañeros que les ayuden en la confección de su portafolio y también para integrar el portafolio como parte de la clase diaria, de tal manera que la metodología y la evaluación no están separadas.

#### **4) Misión**

**Objetivo:** Realizar actividades de aprendizaje fuera del aula.

**Procedimiento:** Introducir la actividad diciendo que una persona que realiza un viaje a un país donde se habla español vuelve con documentos reales que le fueron entregados (billetes de avión, tren, autobús; recibos de taxi, restaurantes; entradas de cine, teatro, museos; facturas de compras; folletos; etc.).

Se entrega a los estudiantes esta información y ellos deben averiguar todo lo que hizo la persona en cuestión en cada jornada, como si fueran detectives. Con toda esta información deben escribir un breve informe sobre el viaje de la persona.

El desarrollo de la actividad en el aula puede adoptar varias formas. Una posibilidad es que los estudiantes pueden trabajar en pequeños grupos, reconstruyendo las actividades del viajero y completando una agenda o un itinerario. Después de poner en común las diversas interpretaciones de cada grupo, el debate final puede tratar cuestiones de aprendizaje lingüístico y cultural que aportan los viajes y los intercambios, los contrastes socioculturales, etc.

También, pueden ser los propios alumnos los que aporten el material (fotografías, entradas a museos, etc.) de sus propios viajes a países de habla hispana o de sus experiencias con el mundo hispano en Nueva York y guardarlo en el dossier. No hay que olvidar que con frecuencia los estudiantes de las Naciones Unidas participan en diferentes misiones de trabajo en el extranjero, por lo que, si un estudiante se va de misión, puede recoger materiales diversos para su portafolio, de manera que sus compañeros de clase puedan intentar reconstruir la misión a la que ha sido destinado.

### **5) Mi pasaporte cultural**

**Objetivo:** Realizar una presentación oral a partir de las postales, fotos explicadas de viajes, críticas de cine, exposiciones visitadas, etc., en clase sobre su experiencia cultural.

**Procedimiento:** Se les puede pedir a los estudiantes que durante el curso vayan guardando las postales, cartas que han escrito en español, fotos de viajes, entradas de cine o museos, etc., para comentarlas después. De esta manera, los estudiantes podrán confeccionar una especie de cajón para los recuerdos de experiencias culturales en español. Al final del curso, se les podrá pedir a los estudiantes que hagan una presentación oral a partir de estos documentos.

Con esta actividad se les anima a vivir nuevas experiencias culturales con el idioma y al mismo tiempo confeccionar un portafolio más personal y con más color. Por otra parte, aunque los recuerdos culturales deberían incluirse en la sección del pasaporte del portafolio, la presentación oral se debe incluir en el dossier, como parte de los trabajos orales.

Figura 18: Ejemplo de pasaporte cultural



(Portafolio de las Naciones Unidas – NY 2006)

Éste es un ejemplo de pasaporte cultural extraído de un portafolio realizado por una estudiante estadounidense de un curso de nivel avanzado. En este pasaporte, se han recogido y explicado diversas experiencias culturales y de aprendizaje en bares, restaurantes, cines, viajes, etc.

Los estudiantes pueden clasificar y registrar, en forma de índice, todas estas actividades y trabajos, según sean trabajos escritos, grabaciones de audio y vídeo o documentos y recuerdos, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

### TRABAJOS ESCRITOS, GRABACIONES DE AUDIO Y VÍDEO

Título	Fecha	¿Por qué lo elegí?

### DOCUMENTOS Y RECUERDOS

Título	Fecha	¿Por qué lo elegí?

De esta manera, el profesor o cualquier persona que acceda al portafolio tiene constancia de todos los trabajos y documentos que han hecho, de su fecha y de las razones por las que el estudiante los ha elegido.

### 3.5.3. Criterios de evaluación (y autoevaluación)

Además de compartir con los estudiantes los objetivos y los contenidos del portafolio desde el inicio del curso, también conviene compartir con ellos los criterios de evaluación: cómo se van a autoevaluar los estudiantes y cómo el profesor les va a evaluar.

A diferencia del *Portafolio Europeo* que hace hincapié en la autoevaluación de los estudiantes durante y al final del curso con el fin de que tomen mayor conciencia del progreso que hacen en su aprendizaje, el Portafolio de las Naciones Unidas – NY hace hincapié tanto en la autoevaluación del estudiante durante el curso como en la evaluación final del profesor al final del curso. A este respecto, el portafolio debe servir como herramienta para decidir si el estudiante puede pasar o no al siguiente curso, por lo que no solamente el estudiante se autoevaluará sino que también será evaluado por el profesor.

El conjunto de elementos –tabla de contenidos– que son objeto de evaluación y requisito para superar el curso serán fijados desde el principio. Una lista de los trabajos sujetos a evaluación, a modo de ejemplo, puede ser la siguiente, cada uno de los cuales con un porcentaje determinado:

TRABAJOS EVALUABLES	%
PRUEBAS ORALES Y ESCRITAS EN CLASE	25
LISTAS DE VOCABULARIO	20
PROYECTOS CULTURALES	20
TAREAS DE CLASE	20
EJERCICIOS GRAMATICALES	15
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

A cada una de las partes del portafolio le corresponderá una puntuación equivalente a un porcentaje establecido por el profesor, el cual a lo largo del curso podrá ir recogiendo todos los trabajos que los estudiantes vayan realizando para su evaluación. Una vez corregidos y evaluados, se devolverán al estudiante para que los incluya de nuevo en el portafolio y haga la revisión o las correcciones correspondientes.

Asimismo, el profesor deberá informar a los estudiantes al inicio del curso de cuáles van a ser las etapas de evaluación que se van a seguir. Evaluación continua significa que el profesor y el estudiante deberán evaluar su trabajo a lo largo del curso, y no únicamente al final. Por ello, se deben establecer distintas etapas de evaluación. Sugerimos en esta memoria una evaluación parcial y otra final, aunque cada profesor puede fijar las etapas que crea convenientes.

### 3.5.3.1. Evaluación parcial

Se realizará a mitad de curso para revisar el proceso que han seguido o siguen los estudiantes durante su aprendizaje del español. De esta manera, son más conscientes de sus puntos fuertes y débiles en la elaboración del portafolio y también de los objetivos a los que están llegando en las diferentes destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y lectora, interacción oral, producción oral y escrita). En esta etapa, los estudiantes se autoevaluarán y negociarán los resultados con el profesor.

Con ese fin, conviene que el profesor le entregue al estudiante una tabla de preguntas de autoevaluación, en forma de listas de control. El alumno la completa en casa y después se la envía al profesor. Una vez que el profesor se ha leído con detenimiento la tabla de preguntas con las respuestas del estudiante, le hace llegar una carta en la que le comenta cuáles son sus puntos más fuertes o más débiles en el proceso de aprendizaje y elaboración del portafolio, dándole consejos y recomendaciones concretas para mejorar y aprovechar mejor las clases. Las preguntas de autoevaluación se pueden presentar en forma de listas de control:

<b>PARTES DEL PORTAFOLIO: estructura, materiales, etc.</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Las partes del portafolio están bien señaladas? ¿Se encuentran fácilmente?		
¿Los materiales escritos están bien presentados? ¿Elaborados?		
¿Los materiales orales se escuchan bien? ¿Están bien grabados?		
¿Hay diversidad de materiales? (Textos, fotos, cintas, dibujos, esquemas, etc.)		
¿Hay equilibrio entre estos materiales en cuanto a la cantidad?		
¿Hay una portada relevante?		



¿Los textos orales y escritos son relevantes para demostrar los objetivos generales del curso? ¿Están relacionados con la clase?		
¿Hay variedad de temas y contenidos en el portafolio? ¿Los temas seleccionados son variados?		

En relación con los textos escritos que van a incluir en el portafolio, las preguntas de autoevaluación que se pueden formular son las siguientes:

<b>TEXTOS ESCRITOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿El texto está bien presentado? ¿Limpio? ¿Sin arrugar?		
¿Se lee bien? ¿Está escrito con buena letra o en formato electrónico?		
¿Cumple con la extensión específica para el curso (150 palabras)?		
¿Dejas doble espacio entre líneas para escribir?		
¿Elaboras un borrador antes de escribir el texto?		
¿Cumple con las características formales correspondientes al texto? (Carta, ensayo, e-mail, etc.).		
¿Está bien estructurado u organizado formalmente?		
¿Es coherente? ¿Tiene sentido? ¿Expresa bien lo que quieres decir?		
¿El contenido del texto es relevante y está relacionado con el tema que se está tratando en clase?		
¿Usas las estructuras gramaticales aprendidas en clase?		
¿Utilizas un vocabulario preciso y correcto, que se ajusta al registro de la situación o contexto de uso (formal, informal, coloquial, etc.)?		
¿Usas el vocabulario aprendido en clase?		
¿Usas diferentes técnicas que te ayudan a recordar mejor el vocabulario (listas, mapas conceptuales, etc.)?		
¿Los signos de puntuación están usados correctamente?		
¿Las palabras están bien escritas ortográficamente? ¿Usas el diccionario para comprobarlo?		
¿Has revisado el texto antes de presentarlo? ¿La ortografía, la gramática, el vocabulario, etc.?		
¿Prestas atención a las nuevas formas gramaticales aprendidas en clase y las utilizas de manera correcta?		
¿Usas diferentes técnicas que te ayuden a comprender cómo se usan las nuevas estructuras gramaticales?		
...		

También podemos formular preguntas para ver cómo van desarrollando los materiales orales del portafolio:

<b>TRABAJOS ORALES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Los materiales orales se escuchan bien? ¿Están bien grabados?		
¿Los textos orales son relevantes y relacionados con los objetivos generales del curso?		
¿Los textos orales están grabados en situaciones comunicativas reales?		
¿Hablas con naturalidad y fluidez? ¿El ritmo es adecuado?		
¿Hablas con una entonación adecuada?		
¿La pronunciación es correcta? ¿Se entiende bien lo que quieres decir?		
¿Usas diferentes estrategias de comunicación que ayuden a que otras personas te comprendan mejor?		
¿Haces preguntas relevantes para cooperar con el interlocutor cuando no entiendes algo?		
¿Comunicas eficazmente lo que quieres decir? ¿Te expresas con claridad?		

Asimismo, se pueden evaluar los objetivos y contenidos del curso facilitando a los estudiantes una tabla con los objetivos y contenidos del curso que aparecen descritos en el cuadro de programación<sup>59</sup> con el fin de que autoevalúen los logros conseguidos hasta el momento.

En el Anexo IV, presentamos una tabla de evaluación correspondiente al Nivel 1 (A1) a modo de ejemplo. En ella, por un lado, se recogen preguntas, en forma de descriptores, que tienen la finalidad de comprobar si el estudiante está logrando o no los objetivos (actividades de lengua) propuestos en el curso y de qué manera, y cómo va progresando en el aprendizaje de los contenidos lingüísticos: gramática, vocabulario, pragmática, pronunciación y ortografía. Y por otro, en esta tabla se recogen preguntas relativas al proceso de elaboración y aprendizaje del español. Estas preguntas de evaluación se pueden valorar en una escala que va de 0 a 3 puntos en función de la medida en que el estudiante es capaz de llevar a cabo los objetivos y contenidos:

**0: insuficiente / nunca, 1: regular / a veces, 2: bien / normalmente, 3: muy bien / siempre**

Por último, en esta tabla, hay dos tipos de preguntas de evaluación: las que pueden aplicarse a otros niveles (se han señalado con un sombreado) y las que son específicas del Nivel 1 (no aparecen con sombreado). Será también decisión del profesor ampliar o reducir estas preguntas, según los requisitos específicos para superar el curso, las necesidades de los estudiantes, etc.

### **3.5.3.2. Evaluación final**

Se realizará al concluir el curso para valorar y medir el dominio lingüístico que han logrado los alumnos. Los criterios de evaluación, en esta etapa, parten de la totalidad de los objetivos y contenidos establecidos en el cuadro de la programación, parte de los cuales ya habrán sido autoevaluados en la evaluación parcial por los estudiantes. Cabe decir que no todos los objetivos y contenidos que se presentan en la planificación curricular son los que se tienen que evaluar: debe ser decisión del profesor y del alumno negociarlos y concretarlos desde el inicio del curso.

---

<sup>59</sup> De esta manera, la programación curricular queda completamente integrada en el curso.

En esta etapa también se puede usar la tabla presentada en el Anexo IV correspondiente al Nivel 1 (A1) para la evaluación parcial con el fin de que el estudiante autoevalúe sus objetivos, progreso lingüístico, actuación, etc. Una vez evaluado el portafolio, así como la actuación del estudiante en clase por parte del profesor, llega el momento de comunicarle al estudiante el resultado final de su portafolio. En este apartado, es necesario hacer un *feedback* positivo de todo el trabajo realizado tanto durante el proceso como del resultado, haciendo hincapié en las cosas que ha hecho bien y en las cosas que debe mejorar. De esta manera, el estudiante podrá aprovechar mejor el *feedback* dado.

Un *feedback* positivo tiene como objetivo alentar y animar al estudiante a que siga con el aprendizaje del español, pero no equivale a pasar de nivel. Si el estudiante no ha cumplido los objetivos del curso, se le informará de que a pesar de todo el buen trabajo que ha realizado no está preparado para pasar al siguiente nivel. En otras palabras, no se trata de castigar o penalizar al estudiante, sino de comunicarle qué es lo mejor para él con el fin de proseguir con su proceso de aprendizaje.

### **3.5.3.3. Cuestionario final del portafolio**

Con el fin de mejorar esta herramienta, es importante fomentar la reflexión entre los profesores y los estudiantes para validar los planteamientos del portafolio, para sugerir correcciones y mejoras, para explorar y desarrollar distintas formas didácticas y para contrastar la experiencia que tiene el profesor con el resto del departamento.

Por ello, la reflexión sobre el proceso de elaboración es fundamental en el Portafolio de las Naciones Unidas – NY. Es recomendable que se desarrolle al principio del curso con la planificación de los objetivos, materiales y contenidos; durante el curso, con las tareas que los estudiantes presentan en el portafolio; y también al final del curso, después de la evaluación de lo aprendido.

Con relación al final de la evaluación, también es importante hacer reflexionar a los estudiantes sobre el proceso que han seguido en la elaboración del portafolio. Así pues, se les puede entregar al final del curso un cuestionario para ver cuáles han sido sus puntos más fuertes y sus puntos más débiles de este proceso, para ver qué cosas les han ayudado más y cuáles les han parecido más interesantes, para saber qué cosas cambiarían, etc. Un ejemplo de cuestionario es el siguiente:

1) ¿Por qué has realizado un portafolio en esta clase?
2) ¿Te ayudó el portafolio a ser más organizado? ¿De qué manera?
3) ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué?
4) ¿Mostrarías tu portafolio a otras personas? ¿A quiénes?
5) ¿Qué les destacarías del portafolio?
6) ¿Qué parte no te gustaría enseñarles?
7) ¿Crees que tu nota es más justa? ¿Por qué?
8) ¿Tienes alguna sugerencia que pueda servir para mejorar el portafolio?

Este proceso de reflexión constituye una fuente de retroalimentación muy beneficiosa para el profesor de cara a cursos posteriores. Por otra parte, estas preguntas son solamente una propuesta: el profesor podrá proponer otras preguntas que le parezcan más convenientes.

### 3.5.4. Otros propuestas de criterios de evaluación

Por otra parte, otros criterios de evaluación del portafolio que proponen Kemp y Toperoff (1988) y que pueden ser de interés para crear o formular distintos criterios de evaluación. En esta memoria vamos a presentar dos de ellos: el primero ha servido de base para crear la tabla de evaluación presentada para el Nivel 1 de las Naciones Unidas – NY y que consiste en elaborar una lista con las muestras que los estudiantes deben incluir en su portafolio y que se van a evaluar con una calificación final. El estudiante también se autoevalúa. En este ejemplo de evaluación, hay una puntuación para cada una de las partes del portafolio.

APARTADOS	MÁX. PUNTOS	TUS PUNTOS
1) PORTADA	3	
2) PASAPORTE	7	
3) BIOGRAFÍA	15	
4) DOSSIER		
TAREA ESCRITA	20	
TAREA ORAL	20	
LECTURA	10	
TAREAS OPCIONALES	20	
DEBERES	5	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	

El segundo, por ejemplo, consiste en fijar un conjunto de requisitos obligatorios que deben cumplir los estudiantes al final del curso para conseguir una determinada calificación. Estos requisitos se pueden formular en forma de listas de control que tanto el profesor como el estudiante revisarán.

<b>Tu portafolio recibirá un SUSPENSO si:</b>
<input type="checkbox"/> no contiene todos los trabajos principales.
<input type="checkbox"/> no prueba evidencias de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> ha sido entregado fuera de plazo.

<b>Tu portafolio recibirá un APROBADO si:</b>
<input type="checkbox"/> contiene todos los trabajos principales.
<input type="checkbox"/> contiene por lo menos tres trabajos opcionales.
<input type="checkbox"/> prueba algunas evidencias de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> ha sido entregado en el plazo establecido.

<b>Tu portafolio recibirá un NOTABLE si:</b>
<input type="checkbox"/> ha sido entregado en el plazo establecido.
<input type="checkbox"/> contiene todos los trabajos obligatorios.
<input type="checkbox"/> contiene cuatro trabajos opcionales.
<input type="checkbox"/> contiene comentarios reflexivos sobre todos los trabajos incluidos.
<input type="checkbox"/> las opiniones expresadas están basadas en textos leídos.
<input type="checkbox"/> contiene el borrador de algunos trabajos.
<input type="checkbox"/> contiene información sobre el desarrollo del progreso en la escritura.
<input type="checkbox"/> prueba sensibilidad, originalidad o creatividad en las respuestas dadas a la lectura.
<input type="checkbox"/> está bien presentado.
<input type="checkbox"/> puedes discutir tus elecciones coherentemente.

<b>Tu portafolio recibirá un SOBRESALIENTE si:</b>
<input type="checkbox"/> ha sido entregado en el plazo establecido.
<input type="checkbox"/> contiene todos los trabajos obligatorios.
<input type="checkbox"/> contiene cuatro trabajos opcionales.
<input type="checkbox"/> contiene comentarios reflexivos sobre todos los trabajos incluidos.
<input type="checkbox"/> las opiniones expresadas están siempre basadas en los textos leídos.
<input type="checkbox"/> contiene la versión original y borrador de todos los trabajos incluidos.
<input type="checkbox"/> contiene información sobre el desarrollo del progreso en la escritura.
<input type="checkbox"/> prueba sensibilidad, originalidad o creatividad en expresar las respuestas.
<input type="checkbox"/> prueba la habilidad de establecer conexiones entre diferentes textos reales.
<input type="checkbox"/> prueba evidencias de una amplia lectura independiente.
<input type="checkbox"/> está muy bien presentado.

La ventaja de este criterio de evaluación es que puede agilizar el proceso de corrección y evaluación del portafolio por parte del profesor. Además de evaluar el portafolio, el profesor debe evaluar otros elementos fundamentales, tales como la participación en clase, el desarrollo y resultado de las actividades llevadas a cabo en el aula, la realización de los deberes en casa, las pruebas orales o escritas que el profesor determine, etc. Una vez calificado el portafolio y el resto de los elementos evaluables del curso, el profesor debe informar al estudiante de su nota final, ya sea mediante una carta o ya sea mediante una entrevista personal.

### 3.6. Orientaciones metodológicas

A lo largo de la memoria ya se han presentado diversas cuestiones metodológicas a propósito del cuadro de programación y la evaluación continua que pueden ayudar a los profesores a la hora de llevar a cabo actividades y tareas en el aula o a la hora de presentar los diferentes objetivos y contenidos curriculares. Tomar una serie de decisiones metodológicas relativas a cómo enseñar y a cómo organizar estos objetivos y contenidos y también compartidas por todos los profesores es la mejor manera de lograr un mayor grado de transparencia y coherencia en todas las dimensiones del análisis curricular. Sin embargo, hay que puntualizar que este proceso curricular no constituye el objetivo de la presente propuesta de programación.

En este apartado, simplemente conviene resaltar algunas de las cuestiones metodológicas que han aparecido ya en el transcurso de la memoria al hilo de las explicaciones referentes a los planteamientos curriculares del capítulo 1 y del nivel de fundamentación del capítulo 2. Algunas de estas orientaciones pueden deducirse ya del cuadro de programación. Por ejemplo, la primera de ellas es la atención que se pone a la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje ya que es una de las prioridades de los cursos de español y algo que tiene que ver con un enfoque curricular que considera al alumno el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario establecer en la propuesta curricular aquellas estrategias que favorezcan el proceso de aprendizaje y las actitudes que fomenten la reflexión del alumno sobre lo que significa aprender una lengua extranjera y que estimulen su interés por el aprendizaje.

#### **Estrategias y actitudes**<sup>60</sup>

##### **Estrategias**

- Indicar lo que no se entiende.
- Seleccionar y extraer información importante.
- Identificar el tipo de texto y prever la información que puede contener.
- Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.
- Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos del mismo.
- Prestar atención a los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos (imágenes, mapa formal de un texto, entonación, gestos, tono, etc.).
- Memorizar frases corrientes.
- Organizar el contenido y realizar esquemas.
- Parafrasear, definir, hacer gestos o dibujos, señalar cuando una palabra no está disponible.
- Releer para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc.

<sup>60</sup> Véase Anexo II, páginas 36-37.

### **Actitudes**

- Identificar y expresar los propios intereses y necesidades de aprendizaje.
- Aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.
- Arriesgarse a comunicar e intentar activar los recursos que se poseen.
- Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros.
- Adoptar una actitud positiva hacia el error en clase.
- Tener presente las finalidades y los intereses generales y personales para los que se aprende la nueva lengua.
- Perder el miedo a los errores y reconocerlos como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Mostrar interés en comunicar oralmente con hablantes nativos.
- Mostrar interés en la interacción escrita con hablantes de español.
- Respetar la diversidad cultural del aula y aprovecharla para el conocimiento de la cultura de la nueva lengua que se está aprendiendo.
- Interpretar de forma adecuada y positiva las nuevas diferencias culturales que tienen lugar dentro del aula, así como fuera del aula.

(Curso 2: A2.1)

Otra cuestión importante en las primeras sesiones de clase es crear un clima de confianza y un espíritu de cooperación compartiendo la experiencia de aprender una lengua, detectando las formas en que el alumno aprende mejor y conociendo sus necesidades más inmediatas. Estos temas desempeñan un papel muy importante a la hora de fomentar la cohesión del grupo. El profesor, por ejemplo, podrá realizar tareas en clase como las que se especifican en el cuadro de programación para el Nivel 1. Su objetivo es que los estudiantes se conozcan, puedan expresar sus necesidades y puedan hacer preguntas básicas sobre algunos aspectos lingüísticos.

### **Tareas**<sup>61</sup>

- **Conocer a los compañeros de la clase.**
- **Elaborar carteles con frases útiles para la clase.**
- **Rellenar un cuestionario para la clase de español con las cosas que se quieren hacer durante el curso.**

(Curso 1: Nivel A1)

Con respecto al tema de cómo aprender mejor una lengua, vamos a encontrarlo como uno de los primeros temas que se deben tratar en la propuesta curricular, justamente al inicio del curso, tal y como se refleja, por ejemplo, en los temas propuestos en el apartado de “vocabulario” o en el inventario de las actividades de lengua.

---

<sup>61</sup> Véase Anexo II, páginas 30-31.

## Vocabulario<sup>62</sup>

- APRENDIZAJE DE LENGUAS:
- Intereses en el aprendizaje de idiomas.
  - Dificultades y problemas en el aprendizaje del español.
  - Hábitos y estrategias de aprendizaje.

(Curso 3: Nivel A2.2)

El papel del alumno en este proceso es siempre activo y no se limita únicamente a su participación en las actividades de clase sino que también se espera de él que aporte su propio punto de vista sobre los objetivos que se pretenden alcanzar en clase y la forma de alcanzarlos. La negociación y la consulta con los estudiantes respecto a las decisiones que se adopten a lo largo del curso permitirán al profesor seleccionar procedimientos metodológicos más acordes con las preferencias y estilos de aprendizaje.

El Portafolio de las Naciones Unidas – NY, por ejemplo, desempeñará un papel fundamental tanto en la identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes como en la toma de conciencia de todo el proceso que están siguiendo en el aprendizaje a través de sus reflexiones. Asimismo, con respecto a este instrumento de evaluación, logramos reforzar el papel autónomo y activo del estudiante.

Por otra parte, hay que destacar el enfoque orientado a la “acción” propuesto por el *Marco de Referencia*, el cual está estrechamente ligado al enfoque por tareas, de ahí que en cada uno de los cursos presentados en el cuadro de programación encontremos un apartado reservado a las tareas finales que los estudiantes deben ser capaces de realizar a lo largo del curso.

## Tareas<sup>63</sup>

- **Conocer a los compañeros de la clase.**
- **Organizar un debate entre esotéricos y científicos.**
- **Escribir o contar una historia misteriosa o leyenda urbana a los compañeros de clase.**
- **Pedir cosas a los compañeros de clase.**
- **Dar el mejor consejo sobre problemas de salud (y otros) a los compañeros de clase.**
- **Crear un decálogo para mejorar la salud.**
- **Hablar de las ventajas de la medicina tradicional y de la medicina homeopática.**
- **Transmitir mensajes a los compañeros de trabajo en las Naciones Unidas.**

<sup>62</sup> Véase Anexo II, páginas 41-43.

<sup>63</sup> Véase Anexo II, páginas 66-67.



- **Tomar partido en un conflicto entre dos compañeros del trabajo en las Naciones Unidas.**
- **Elaborar el noticiero de las Naciones Unidas.**
- **Hacer una presentación de tu país ante la Misión Española.**

(Curso 6: Nivel B1.3)

Los contenidos, la metodología y los procedimientos de evaluación no están nunca determinados, sino que deberán ser negociados entre el profesor y los alumnos a lo largo del curso. Estas orientaciones generales sobre metodología tienen sentido en la medida en que proporcionan al profesor las claves que permiten relacionar la dimensión de los fundamentos teóricos (nivel de fundamentación) con las actividades y las experiencias de aprendizaje que constituyen el eje de la práctica de clase (nivel de actuación), de manera que se pueda llegar a la concreción de la programación en un plan pedagógico particular.

## Conclusiones y reflexiones finales

El *Marco de Referencia* no ha sido concebido para ser desarrollado en la práctica en un contexto determinado, sino que se trata de una declaración de principios y orientaciones metodológicas y curriculares que pueden aplicarse a la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, de manera que cuando se inició el diseño de esta propuesta curricular, uno de los retos consistía en partir de ningún modelo curricular previo diseñado atendiendo a los principios que establece este documento. A pesar de que el Consejo de Europa había publicado estudios de casos concretos de utilización del *Marco de Referencia*, solamente contábamos con algunos de estos casos prácticos y con una pila de bibliografía y autores que habían escrito sobre el tema.

Desde hace dos años se ha iniciado un proceso de mejora a través de su puesta en práctica de manera que se pueda lograr, por un lado, una programación curricular más acorde con las necesidades de los estudiantes y de la Organización y, por otro, una programación curricular más transparente y coherente con el sistema de enseñanza: niveles de referencia, objetivos, contenidos, metodología, etc., de todos los cursos.

El trabajo presentado es abierto y flexible, por lo que permite un margen suficiente de maniobra para que, a partir de la experiencia práctica de los profesores, puedan introducirse modificaciones, reajustes e incluso cambios de enfoque en el plan inicial. Este trabajo corresponde al nivel de actuación, el cual consiste en la puesta en práctica de los fundamentos y decisiones tomadas en el nivel de fundamentación y el nivel de decisión respectivamente. Esta aplicación debe desarrollarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje trasladando las decisiones relativas a los distintos componentes curriculares del nivel de planificación a los objetivos específicos de cada curso mediante unas actividades determinadas para practicar los contenidos de la programación y también los procedimientos de evaluación referidos a los objetivos propuestos.

Con respecto al sistema de evaluación, cabe apuntar que la puesta en práctica del portafolio modificado y adaptado por los profesores a sus cursos dentro del marco de un proyecto piloto en la actualidad está obteniendo muy buenos resultados entre los estudiantes y así lo muestran los cuestionarios de satisfacción recogidos de los estudiantes. Algunos de los comentarios más relevantes son los siguientes:

- La evaluación se lleva a cabo a lo largo del curso, y no al final. Es una parte más de la clase.
- La evaluación es más objetiva, dado que hay un número más elevado de ejercicios para evaluar.
- Ya no se estudia en el último momento, justo antes del examen, sino durante todo el curso.
- Los estudiantes estudian para aprender una lengua, no para hacer un examen.
- Los estudiantes pueden ver mejor su progreso a lo largo del curso.
- Los estudiantes reciben *feedback* constantemente y por ello la interacción entre el profesor y el estudiante ha aumentado.
- Con la guía del profesor, los estudiantes llevan a cabo las tareas de clase de una forma natural, como en la vida real cuando realizan otras tareas. La práctica refleja el progreso de los estudiantes.
- Se identifican más rápidamente los puntos fuertes y los puntos débiles de los estudiantes en su aprendizaje.
- Se pueden medir todas las destrezas de una forma íntegra y evaluarlas desde diferentes perspectivas, métodos, etc.
- Los estudiantes son más conscientes de su aprendizaje y de su progreso.

De estos comentarios, se desprende que el nivel de satisfacción de los estudiantes es muy alto ya que aprecian más el esfuerzo que han invertido y los resultados obtenidos, y con todo esto aumenta también la motivación. Sin embargo, también parece que, según este informe, hay otros aspectos que se tienen que mejorar. Una de las profesoras del Departamento de Español cuenta que “una de las partes más complicadas del proceso fue la de educar al propio alumno que, acostumbrado al examen final, no acababa de ver con claridad por qué debía utilizar este nuevo sistema” (Pérez-Cordón, 2007). Algunos aspectos recogidos por los estudiantes con el fin de mejorar el sistema de evaluación son los que se detallan a continuación:

- Recortar la cantidad de trabajos que los estudiantes han de incluir en su portafolio.
- Establecer un mínimo de requisitos que le permita al estudiante decidir la cantidad de trabajo que quiere hacer para superar el curso.
- Proporcionar desde el principio una guía con las fechas de examen, entrega de trabajos, etc.

- Dar mayores facilidades y flexibilidad a los estudiantes que deben ausentarse en clase por razones de trabajo.
- Reducir el trabajo en grupo fuera de clase.
- Clarificar bien las partes del portafolio y los trabajos que se deben entregar.

Por el momento, el Departamento de Español sigue avanzando en este sistema de evaluación para poder definirlo al máximo y lograr el mayor rendimiento, aunque todavía no está aprobado por la Administración que se pueda llevar a cabo la sustitución del sistema de evaluación con exámenes finales por el de evaluación continua en soporte portafolio.

Con respecto a la planificación curricular, cabe apuntar que también se ha iniciado un proyecto piloto con la colaboración de todo el equipo de profesores orientado a la realización de los reajustes y los cambios necesarios para diseñar los cursos de español de la sede de las Naciones Unidas. No obstante, aunque sería muy interesante poder analizar los resultados de este nivel curricular en trabajos posteriores, no se han recogido suficientes datos de su aplicación práctica por el momento.

Tanto la aplicación práctica de la planificación curricular como de la evaluación en todos los cursos de español de la sede de Nueva York puede beneficiar en un futuro, a corto o largo plazo, a otros Programas de Lenguas y Comunicación de las Naciones Unidas en los que se impartan cursos de español: en primer lugar, nuestra propuesta puede servir como base común para crear niveles de referencia, exámenes, materiales y certificaciones que se pueden compartir entre todos los programas de español y facilitar la movilidad del personal dentro de la propia Organización.

Y en segundo lugar, la implantación de un método de evaluación –un portafolio– que sirva para certificar el conocimiento no solamente de una lengua extranjera –en este caso, del español–, sino también de otras lenguas, ya que los estudiantes del Programa de Lenguas y Comunicación de cualquier oficina de las Naciones Unidas pueden tomar, además de los cursos de español, cursos de otras lenguas oficiales, podría ser un instrumento ideal. Cabe recordar que cualquier estudiante puede incorporar en su pasaporte y biografía las certificaciones y experiencias de aprendizaje que ha tenido en otras lenguas. Si, además, el estudiante tiene continuidad en el aprendizaje del español y de las otras lenguas, tendrá la oportunidad de ir ampliando

el portafolio a lo largo de los diferentes cursos de lengua que tome en el Programa de Lenguas y Comunicación, y también a lo largo de su vida.

Finalmente, pensamos que haber realizado y presentado este proyecto educativo puede ser una buena herramienta, no sólo para las Naciones Unidas – NY, sino también para otras oficinas de la Organización o para otras instituciones o centros educativos que estén interesados en revisar, analizar y diseñar su propia programación poniendo en práctica los principios que establece el *Marco de Referencia*.

## Bibliografía

### Libros y revistas

- Allen, D. (comp.) 2000. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, E. 2003 (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- Alonso, I (coord.). 2007. "El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas": *Carabela*. Número 60. Madrid: SGEL.
- Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bailly, S. et al. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*. [En línea] Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en <http://www.coe.int/T/DG4/Portafolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Bordón, T. 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.
- Breen, M. y Littlejohn, A. 2000. *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G. 1997. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carter, R. y Nunan, D. 2004 (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. 2002. "El portfolio europeo de lenguas". *Aula de Innovación educativa*. Barcelona.
- Conde, G. 2005. "El español es noticia. El Portfolio Europeo de las Lenguas: el proyecto europeo y su desarrollo en España", en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- Consejería de Educación en los Países Bajos: "Marco común europeo de referencia y Portafolio de las lenguas": *Mosaico*. Número 9 [En línea] Documento disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Anaya.
- Consejo de Europa. 2003. *Manual for Relating Language Examinations to the CEF. A Preliminary Pilot Version*. [En línea] Strasbourg: Language Policy Division. DGIV/EDU/LANG. Documento disponible en [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/languages/language\\_policy/manual/2manual.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/languages/language_policy/manual/2manual.asp#TopOfPage). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Denyer, M. 2007. "Cuáles son exactamente los lazos entre el enfoque por tareas y el Marco Europeo?", en *XVI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. International House y Difusión: Barcelona.
- Dubin, F. y Olshtain, E. 1986. *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escobar, C. 2000. *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB (Tesis doctoral).
- Fernández, S. 2003. *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Colección E. 5. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Edinumen.
- 2005. "El Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas", en Alonso, I. (coord.) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- Figueras, N. 2005. *Escales de nivell: el Marc europeu comú de referència per a les llengües a les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació. Escoles Oficials d'Idiomes.
- 2005. "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica", en Alonso, I. (coord.) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- García Abia, B. 2002. "Cómo evaluar en el aula de E/LE", en Eusebio, S. (coord.) *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- García Santa-Cecilia, A. 2000 (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros.

- 2004. “Claves del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*”. [En línea] Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/garcia/p04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/p04.htm). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- 2005. “La enseñanza del español lengua extranjera desde la perspectiva del *Marco común europeo de referencia*”. [En línea] Documento disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/garcia\\_a.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Giovannini, A. et al. 2003 (1996). *El proceso de aprendizaje. Profesor en acción 1*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- Gutiérrez, R. 2005. “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras”, en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- Instituto Cervantes. 2005. *Español como nueva lengua: Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca e Instituto Cervantes.
- Johnson, R. K. 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas, C y Osoro, A. 1993. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Llorián, S. y Rodrigo, C. 2005. “Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. 2005. “La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en Alonso I. (coord.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. CARABELA, 57. Madrid: SGEL.
- Morrow, K. 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- North, B. 2007 (2002). “Developing descriptor of language proficiency for the CEF common reference levels”. [En línea] Documento disponible en [www.ealta.eu.org/conference/2004/ppt/north14may.ppt](http://www.ealta.eu.org/conference/2004/ppt/north14may.ppt). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]



- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez-Cordón, C. 2007: “Propuesta de un sistema de evaluación continua a través de un portafolio”. Comunicación del Congreso ASELE. Alicante: ASELE.
- Richards, J. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Renandya, W. 2003 (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. USA: Cambridge University Press.
- Robles, S. (coord.) et al. 2006. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Área de Innovación Educativa. Málaga: Universidad de Málaga.
- Roger, C. 1983. *Freedom to learn*. Nueva York: Macmillan.
- Sánchez, A. 1999. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Sociedad General Española de Librería. Madrid: SGEL.
- Spicer-Escalante, M. 2004. “El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE UU”, en Alonso I. (coord.). *La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*. CARABELA, 55. Madrid: SGEL.
- Slagter, J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R. 1977 (1949). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanón, J. 1990. “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5. Madrid: CABLE.
- 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Yalden, J. 1983. *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon.

### **Manuales de Español Lengua Extranjera y otros materiales didácticos**

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. 2002. *Aula 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J.; Garmendia, A. y Soriano, C. 2003. *Aula 2*. Barcelona: Difusión.

— 2004. *Aula 3*. Barcelona: Difusión.

— 2005. *Aula 4*. Barcelona: Difusión.

Verdía, E. *et al.* 2004. *En acción 1 y En acción 2*. Madrid: Enclave-ELE.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004. *Gente 1, Gente 2 y Gente 3*. (Nueva edición). Barcelona: Difusión.

Mata, E. (coord.). 2006. *Un portafolio europeo del español. Gente Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

### **Páginas Web**

ACTFL: American Council on the Teaching on Foreign Languages. <http://www.actfl.org>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

ALTE: Association of Language Testers in Europe. <http://www.alte.org/>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

Carta de las Naciones Unidas.

<http://www.un.org/spanish/aboutun/charter/index.htm> [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

Consejo de Europa: *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio*.

[http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/documents/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

Consejo de Europa. *European Language Portfolio*.

<http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

Consejo de Europa. *European Language Portfolio. Principles and guidelines*. Strasbourg: Language Policy Division.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf#search=%22Principals%20and%20guidelines%2C%20European%20Common%20Framework%22](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf#search=%22Principals%20and%20guidelines%2C%20European%20Common%20Framework%22).

[Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

DIALANG: <http://www.dialang.org/spanish/index.htm>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]

- DIDACTIRED (Instituto Cervantes): <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Dutch CEF Construct Project: [www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid](http://www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid). [Consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Kemp, J. y Toperoff, D. 1988. *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*: <http://www.anglit.net/main/portfolio/default.html>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *El Portfolio de las lenguas*. <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- 2004. *Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza Secundaria* (Guía didáctica): [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=872](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=872). [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- Organización de las Naciones Unidas: <http://www.un.org>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- REDIRIS: <http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/documentos/portfolio.htm>. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]