

Las lenguas extranjeras, cosa de todos

Las lenguas extranjeras y su aprendizaje están presentes en nuestro mundo de manera habitual. Todos los días llenan nuestro buzón o nos bombardean a la salida del metro con papeles de propaganda de academias que prometen enseñarnos un idioma: «¿Sabes inglés?» «Me defiendo pero me cuesta hablarlo» «Entiendo y me defiendo en francés» «Creo que el chino es el idioma del futuro». Y nos sorprendemos cuando nos cuentan que, con tan sólo once años, Tomás, hijo de un conocido, está aprendiendo chino. «A mí me gusta el italiano, me encanta su musicalidad». No hay duda de que el tema de los idiomas es algo cotidiano para la mayoría de nosotros en este mundo global en el que vivimos. Para algunos como asignatura pendiente, para otros como algo que nos gustaría llegar a dominar cada vez mejor, a otros les ha abierto puertas en su ámbito profesional; los que somos profesores de idiomas estamos orgullosos de serlo aunque cueste enseñarlo, y todos reconocemos que las lenguas son una riqueza en nuestro mundo y el poder comunicarnos en ellas algo maravilloso que nos une a otras gentes.

Por tanto, este encarte de Lenguas Extranjeras va dedicado a todos nosotros sin excepción. El conocimiento de lo que es el Marco Europeo de las Lenguas y el Portfolio de Lenguas nos llevará a reconocer el esfuerzo del Consejo de Europa por profundizar en el tema y orientar el aprendizaje hacia la comunicación, estableciendo parámetros que nos ayuden a una efectividad en su aprendizaje. (Averiguar si tengo un B1 en hablar en inglés y un A2 en mi comprensión oral en italiano puede, sin duda, motivarme a mejorar mi nivel.)

Estamos oyendo que se imparten materias en idiomas extranjeros. ¿Qué es el AICLE?

Seguramente nos interese también lo referente a Instituciones como las EOI o los nuevos títulos de grado universitarios con relación a Lenguas Extranjeras, ya que se refieren a estudios superiores que sufrirán una notable transformación muy pronto.

Todos estaremos de acuerdo en subrayar «el importante cometido de las lenguas como motores de apertura, entendimiento y aproximación entre personas», como se dijo en las Jornadas de Lenguas que el CDL celebró en abril, con motivo del Año Internacional de las Lenguas. Sin embargo, pese al esfuerzo de muchos profesionales, sabemos que hace falta tomarse más en serio el asunto y poner medios más adecuados, políticos e institucionales en primer lugar, para que nuestras escuelas, nuestra universidad y aquellos que deseamos seguir aprendiendo, podamos ensanchar nuestro horizonte lingüístico de manera eficaz. El tema merece la pena y requiere el apoyo de todos. Contad con el nuestro.

SEMINARIOS DIDÁCTICOS DE LENGUAS EXTRANJERAS CDL

El Marco Europeo, clave en la política lingüística del Consejo de Europa

JOANNE NEFF VAN AERTSELAER

Profesora de la Facultad de Filología Inglesa de la UCM

M^a CARMEN SÁNCHEZ SÁNCHEZ-MÁRMOL

Coordinadora del Departamento de Inglés del Instituto Veritas

*El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza**, evaluación es, sin duda, el documento fundamental para conocer un enfoque actualizado en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Elaborado por el Consejo de Europa y publicado en el 2001 se considera clave para la comprensión de los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas modernos y la política europea respecto a este tema.

Breve historia

Establecido en 1949, el Consejo de Europa es la organización política más antigua de este continente. Como se explica en su página web (www.coe.int), su cometido principal comprende defender los derechos humanos y la democracia parlamentaria; desarrollar, dentro de este continente, convenios que permitan la estandarización de las prácticas sociales y legales; y, promover la identidad europea que se funda sobre valores compartidos en las distintas culturas comprendidas dentro de una Europa en expansión.

El hecho de que todas las naciones europeas no posean una lengua en común constituía una preocupación temprana, y a la vez el reconocimiento de que dicha diversidad lingüística constituye un rico patrimonio que forma una parte esencial de la identidad de Europa. Por eso, en un principio, el Consejo de Europa enfocó su trabajo sobre la enseñanza de idiomas con fines laborales. Por ejemplo, *Le français fondamental*, realizado a raíz de trabajos lingüísticos llevados a cabo a lo largo de los años 50 del siglo pasado, perfilaba un vocabulario y sintaxis básicos para trabajadores adultos. Esta primera iniciativa se vio reforzada a lo largo de los años 70, cuando, basándose en categorías nacionales y funcionales, se formularon descriptores específicos por niveles de competencias, tanto para inglés (*Threshold Level*, 1975) como para francés (*Un niveau seuil*, 1976). Estas dos series de descriptores sirvieron como modelos *de facto* para las demás lenguas (*Nivel Umbral*, 1979).

Hoy en día, el enfoque del Consejo relativo a la educación lingüística comprende también objetivos políticos como «sa-

tisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural, desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí, superando las barreras lingüísticas y culturales.» Con el objetivo de preparar a los europeos para una movilidad internacional y una cooperación más intensas, el *Marco Europeo* establece unos descriptores por niveles para las siguientes lenguas: alemán, catalán, checo, danés, español, esloveno, eslovaco, estoniano, eusquera, francés, galés, gallego, griego, holandés, húngaro, inglés, latvio, lituano, maltés, noruego, portugués y rumano. De esta forma, el *Marco* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.

Dentro de este contexto, los descriptores incorporados en el *Marco* tienen su origen en 1991, cuando el Consejo de Europa decidió que, con el fin de reconocer los títulos, certificados y objetivos educativos de los distintos estados europeos, sería necesario disponer de una serie de estándares de referencia, que serían de naturaleza descriptiva, no prescriptiva. A lo largo de los años 90, distintos equipos nacionales, locales y pan-europeos elaboraron las especificaciones que podrían ser utilizadas por autoridades educativas, diseñadores de cursos, formadores de profesores, profesores, y entidades examinadoras.

Niveles y descriptores

El *Marco* se fundamenta sobre unos niveles comunes de referencia, que comprenden una serie de actividades lingüísticas como son: la comprensión oral y escrita, la interacción oral y escrita y la producción oral y escrita. Se han establecido una serie de niveles con puntos comunes de referencias a escala global (los descriptores), para facilitar la comunicación entre usuarios no especialistas y puntos de orientación para profesores y responsables de la planificación. Estos niveles comprenden tres bandas de capacidades: dos niveles de usuarios básicos (A1 y A2), dos de usuarios independientes (B1 y B2) y dos de usuarios competentes (C1 y C2). A modo de ejemplo, en inglés el nivel B2 corresponde a *First Certifi-*

* <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Common%20European%20Framework%20hyperlinked.pdf>

cate de los exámenes de Cambridge y, en francés, corresponde al examen *DELF*.

Estos niveles son los siguientes:

Usuario Básico

- A1 Puede entender y utilizar expresiones básicas y cotidianas que le servirán para cubrir sus primeras necesidades en el país. Sabe presentarse a sí mismo y hacer las preguntas básicas para identificar a los demás. Puede interactuar siempre que las otras personas estén dispuestas a hablar relativamente despacio y a ayudarle.
- A2 Puede entender frases y expresiones frecuentemente utilizadas en las áreas más relevantes, información personal básica, sobre la familia, compras, empleo... Puede describir básicamente su pasado y su medio inmediato.

Usuario Independiente

- B1 Puede entender los puntos principales de cualquier input estándar o asuntos familiares. Puede manejar la mayoría de las situaciones que puedan aparecer en posibles viajes por zonas donde se habla el idioma. Puede producir textos sencillos de interés personal o familiar. Puede describir experiencias, sucesos, sueños, deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre sus opiniones y planes.
- B2 Puede entender las ideas principales de textos, tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas sobre un campo en el que este especializado. Puede interactuar con nativos con un nivel de fluidez y espontaneidad muy alto. Puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema aportando comentarios sobre las ventajas y desventajas de las diferentes opciones.

Usuario Competente

- C1 Puede entender un amplio espectro de textos más largos y exigentes (especializados, complejos...) así como reconocer el significado implícito de los mismos. Puede explicarse fluente y espontáneamente sin necesidad de hacer un gran esfuerzo para buscar las expresiones adecuadas. Sabe utilizar el lenguaje con fines profesionales, académicos o sociales de forma flexible y efectiva. Produce textos detallados, claros y bien estructurados sobre temas complejos y muestra un completo dominio sobre las estructuras organizativas, conectores y elementos de cohesión del texto.
- C2 Puede entender virtualmente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes

fuentes escritas y habladas, reconstruyendo argumentaciones de forma coherente. Se expresa con fluidez y precisión diferenciando los más pequeños matices de significados, incluso en las situaciones más complejas.

Estos 6 niveles se denominan: A1: Acceso, A2: Plataforma, B1: Umbral, B2: Avanzado, C1: Dominio, C2: Maestría y pueden ramificarse según las necesidades del contexto y lengua que se aprende. Por ejemplo, para un universitario español, el aprendizaje del portugués será relativamente fácil en las etapas iniciales. Un centro podría acometer los dos niveles básicos, A1 y A2, en un curso de 80 horas de enseñanza (un año escolar con 3h impartidas por semana). En cambio, una lengua más difícil, por ejemplo el danés, puede subdividirse en A1.1, A1.2, A1.3, etc. Es decir, un alumno que estudia danés a nivel A2 debe tener los mismos conocimientos y competencias que un alumno de portugués a nivel A2, aunque el alumno de danés tarde más tiempo en alcanzar ese mismo nivel. Como el *Marco* incluye tanto una dimensión horizontal como vertical, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de rasgos desiguales y competencias parciales. Un alumno puede haber alcanzado un nivel A2 en expresión oral, pero estar en un nivel A1 en cuanto a expresión escrita.

Otra característica que señalar es que los descriptores que propone el *Marco* para comprobar y establecer los niveles, no se basan nunca en un conocimiento teórico de la lengua sino en lo que podemos hacer con ella. Por ejemplo: «Puede llevar a cabo una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés.» «Puede narrar una historia» «Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal» etc. La clasificación y pormenorización de los descriptores nos proporciona un elenco eficaz de aquello que se puede hacer con el lenguaje.

Además de descriptores que requieren competencia lingüística, el *Marco* también incluye una amplia gama de otros tipos de competencias más generales que se deben tener en cuenta al evaluar los logros alcanzados por parte del usuario. Estas competencias sociolingüísticas y pragmáticas comprenden ámbitos de uso (como contextos personales, públicos, profesionales, y educativos) y aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (como corrección, fluidez, interacción y coherencia).

Repercusión del Marco en otros documentos

Fruto del Marco es el llamado *Portfolio Europeo de las lenguas*. A este documento le dedicamos el artículo siguiente por considerar que su enfoque, eminentemente práctico, está dirigido a todos aquellos que estamos aprendiendo alguna lengua extranjera. El Portfolio, a la par que el Marco, se pro-

pone unos objetivos de carácter político muy marcados por el Consejo de Europa, encaminados a asegurar el desarrollo de la ciudadanía democrática en Europa como son: la profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa; la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural; la promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida y la descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa. Por tanto, conocer el Portfolio nos ilumina la intencionalidad del Marco Europeo y nos pone al alcance parte de su contenido.

Los niveles comunes de referencia y los descriptores referidos al uso de la lengua quedan reformulados en el Portfolio oficial y en otros documentos que siguen las directrices y niveles del Marco. Actualmente, están adquiriendo cada vez mayor importancia por la repercusión práctica que están teniendo. Así pues, es algo habitual referirse a un nivel A2, un C1 etc. y a las actividades lingüísticas en las que se requiere ese nivel (entender, hablar, conversar, leer o escribir) para especificar el nivel que se pide en un trabajo o en cualquier otra situación que se requiera un idioma.

Otro documento en esta misma línea, emanado también del Marco Europeo, es el *Europass*, cuyo principal objetivo es facilitar la movilidad de los estudiantes y los trabajadores a través de los Estados Miembros de la UE, los países del Área Económica de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo y los países candidatos, siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo. (Para más información sobre estos documentos, se puede acudir a la Agencia Nacional OAPEE <www.oapee.es>, Paseo del Prado, 28 - 1ª planta, 28014 Madrid)

También es de subrayar el creciente interés por averiguar en qué nivel estamos en las lenguas que conocemos. A este respecto, existen varios tests que se pueden realizar a través de Internet, como el Dialang, que, a pesar de las limitaciones que presenta, es cada vez más visitado. Este test tiene además la singularidad de ser uno de los que el Consejo de Europa tomó como referencia para elaborar el Marco y forma parte de uno de los anexos.

Un enfoque basado en la acción

A pesar de la importancia de los niveles y descriptores, lo que da una verdadera dimensión al Marco es la fundamentación que presenta del aprendizaje de un idioma, desarrollado a lo largo del capítulo 2. En él se expresa claramente que es un enfoque centrado en la acción. Es de destacar que a la persona que está aprendiendo una lengua se la considera un agente social que tiene que llevar a cabo unas tareas en un ámbito concreto de la sociedad. Las actividades de lengua

forman parte de un contexto social más amplio, que es el que les otorga el pleno sentido. «El enfoque basado en la acción, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social» (cap.2-2.1) Por tanto, es un enfoque que analiza todas las cuestiones relacionadas con el tema (competencia comunicativa, competencias generales, contexto, actividades de la lengua, temas en ámbitos específicos, estrategias y tareas); y todo ello, para que la persona vaya avanzando en la producción del idioma hacia un dominio del mismo que le permita comunicarse mejor y con mayor rigor.

El Marco insiste una y otra vez en que es algo flexible e integrador de tendencias diferentes, sobre todo cuando habla de metodología, pero es evidente que al enfocar el aprendizaje de una forma concreta, lo está dirigiendo hacia una metodología que sea consecuente con el enfoque que propone. Pueden haber diferentes métodos e innumerables tipos de tareas y ejercicios, pero nunca podrán alcanzarse unos objetivos de aprendizaje como los que indica el Marco, marcados por el «poder hacer...», si en las aulas de idioma no se proponen unas series de actividades que lleven a una interacción y a una acción creativa del individuo. Esto es fundamental para todos nosotros. Si seguimos las directrices del Marco no pueden existir unas clases de idiomas en las que no se enseñe a hablar o se sea un analfabeto a la hora de redactar un párrafo.

Repercute también en el aula y en la consideración del hecho comunicativo, la diferenciación que se hace entre interacción y producción, tanto oral como escrita. Esta distinción otorga un nuevo matiz a lo que hasta ahora hemos considerado las cuatro destrezas de la lengua (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) en las que no se diferenciaba entre una conversación de preguntas y respuestas (interacción) y, por ejemplo, el contar un relato de forma oral (producción oral), siendo éstas, según el Marco, dos actividades de una categoría distinta que requieren un tratamiento diferente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Avanzaremos en el aprendizaje de idiomas?

Como hemos podido comprobar, el Consejo de Europa ha dado en este documento unas directrices claras que apuntan en una dirección que todos vemos necesaria. El Marco Europeo pretende garantizar el aprendizaje y que nuestro esfuerzo vaya dirigido a dominar el idioma y adquirir unas competencias lingüísticas que nos posibiliten la comunicación. Y en esa dirección deberían apuntar los esfuerzos de todos los profesionales implicados en el tema. Sin embargo, si queremos avanzar en el aprendizaje de idiomas, es imprescindible que los países europeos gestionen, desde todos los niveles, los medios adecuados para llevar el Marco a la práctica.

El Portfolio en la práctica: ¿Cómo empezar?

VIRGINIA GIL

Asesora pedagógica de la editorial Langenscheidt

Antes del «cómo empezar» puede ser útil recordar el «cómo empezó»: uno de los primeros impulsos para la creación del ahora conocido PEL fue el Simposio del Consejo Europeo sobre el tema «Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification» 1991 en Rüschtikon.

De ese encuentro surge la idea de crear un proyecto que promueva :

- el desarrollo de un marco europeo transparente para la descripción de la competencia comunicativa.
- la formación de un grupo de trabajo para investigar las posibles formas y funciones de un Portfolio Europeo, en el que cada uno pueda incluir todas sus experiencias y calificaciones de las lenguas que aprende.

El Consejo Europeo decide en 1997 el desarrollo definitivo del Portfolio en una jornada en la que participaron 40 países.

Suiza, Francia, Gran Bretaña y Alemania fueron los primeros países en presentar borradores, que acabaron sirviendo como base para la futura realización del proyecto.

A partir de ese momento se forman numerosos grupos de trabajo en los diferentes países y estos van desarrollando sus propios Portfolios, que serán validados finalmente por el Consejo Europeo. Con esta función se crea en el año 2000 un comité evaluador .

España, que ha participado activamente en este proyecto ya tiene 4 Portfolios validados: los de educación Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos.

Todos los Portfolios parten de los estándares que se han establecido en el Marco Común Europeo de Referencia. (A1-A2-B1-B2-C1-C2) y que hacen posible que los niveles de competencia lingüística sean comparables en los distintos países.

EL MCER aborda las diferentes competencias con descriptores, y esto supone un cambio de perspectiva pedagógica hacia una visión más positiva: «ya sé describir el lugar en el que vivo», significa que el foco no está puesto en lo que aún no sabemos sino en lo que hemos aprendido.

El análisis de las competencias lingüísticas con sus correspondientes descriptores, pone al alumno ante una serie

de preguntas que le sitúan en el centro del proceso de aprendizaje. Las reflexiones permanentes deben ser:

- ¿Qué aprendo?
- ¿Cómo aprendo?
- ¿Hasta qué punto he avanzado?

De este modo el alumno se convierte en el principal responsable de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Portfolio se muestra como un instrumento utilísimo para cumplir los objetivos que la Unión Europea se marcó en el Tratado de Lisboa: fomento del plurilingüismo y el diálogo entre culturas, facilitar la movilidad en Europa, fortalecer la diversidad cultural, fomentar el aprendizaje autónomo y animar a un aprendizaje de idiomas durante toda la vida.

La carpeta del Portfolio puede usarse para archivar documentos de naturaleza muy diversa, incluso de trabajos personales, que se van actualizando a lo largo de la vida y que muestran de forma transparente el grado de plurilingüismo, las competencias que un individuo tiene en los diferentes idiomas y sus experiencias interculturales. El trabajo con el Portfolio debe estar orientado tanto al proceso como al resultado final, en este caso el de poder usar un idioma.

El Portfolio ofrece tres partes con las que se fomenta principalmente la reflexión, la auto-organización y la eva-





luación: La Biografía Lingüística, el Pasaporte y el Dossier.

Un buen comienzo para la utilización del Portfolio puede ser el siguiente ejercicio que forma parte de la **Biografía Lingüística**:

Los alumnos rellenan este dibujo con las lenguas que tienen algo que ver con ellos. Por ejemplo: el castellano en el corazón; el inglés en la mano derecha, porque es muy útil; el italiano en el oído porque lo entiendo pero no lo hablo; el francés en el estómago porque me gusta la comida y es un plan de futuro; el latín en el pie porque se me está perdiendo, etc. Los alumnos colorean y rellenan esta hoja y se comenta en clase. Así, cada uno puede describir su biografía lingüística con todos los idiomas que forman parte de su vida, sea por conocimiento, sea por vínculo emocional, plan de futuro o sea por cumplir alguna de las destrezas: hay lenguas que sólo dominamos de forma receptiva mientras que en otras lo hacemos de forma productiva.



Un ejercicio para fomentar la **conciencia** sobre nuestra propia lengua y las demás es, por ejemplo, el trabajo con instrucciones o descripciones de ingredientes de productos:

Zorg dat u de meest recente software heeft!

Hewlett-Packard maakt regelmatig verbeterde printersoftware beschikbaar op de website van de online Klantenondersteun van HP. Bezoek deze site vaak om de bijgewerkte printersoftware voor uw HP DeskJet printer te downloaden. Download de bijgewerkte printersoftware van http://www.hp.com/support/home_products. Na het downloaden van de software volgt u instructies op de website voor de installatie van de printersoftware.

Ottieni il software più recente!

Presso il sito web dell'Assistenza clienti HP in linea la Hewlett-Packard fornisce periodicamente software della stampante migliori. Visitando spesso questo sito è possibile scaricare il software della stampante aggiornato per la propria stampante HP DeskJet (andare all'indirizzo http://www.hp.com/support/home_products). Dopo aver scaricato il software, seguire le istruzioni fornite presso il sito web per l'installazione.

Obtenha o software mais recente!

A Hewlett-Packard fornece periodicamente, no web site Soluções de Suporte HP Online, o software atualizado da impressora. Visite este site frequentemente para fazer o download do software atualizado da impressora HP DeskJet. Faça o download do software atualizado da impressora em http://www.hp.com/support/home_products. Depois de fazer o download do software, siga as instruções fornecidas no web site sobre como instalar o software da impressora.

Skaffa senaste programvara!

Hewlett-Packard tillhandshåller med jämna mellanrum förbättrade skrivareprogram på webbplatsen HP Customer Care Online. Besök denna plats ofta för att få uppdaterad programvara för din HP DeskJet-skrivare. Ladda ner den uppdaterade skrivareprogramvaran från http://www.hp.com/support/home_products. När du har laddat ner skrivareprogrammet ska du följa anvisningarna på webbplatsen för att installera de

La tarea es que el alumno pueda ejercer en este caso como investigador: identificando los idiomas, sacando información sobre ellos, describiendo las similitudes a otros idiomas conocidos. En grupos internacionales es recomendable que haya idiomas que pueda presentar un alumno que proceda del correspondiente país.

El **diario de aprendizaje** es otra forma de fomentar la conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Se trata de encontrar una modalidad en la que el alumno disponga de un espacio para poder reflexionar sobre los procesos de su aprendizaje. Para eso hay que determinar qué forma debe tener el «diario de aprendizaje»: puede ser una simple tabla para cada unidad didáctica, con valoraciones, o puede ser un diario con formato libre en el que el alumno puede fijar todo lo que sea relevante para él: estados de ánimo, progresos, revelaciones nuevas sobre el idioma, tareas que sé solucionar con éxito, tareas que me cuestan, estrategias útiles, etc. Si ha de ser un documento personal hay que

determinar si el diario deberá formar parte de la evaluación o no y si en su caso debe ser corregida por el profesor o limitarse a ser una plataforma individual de reflexión.

El **pasaporte lingüístico** en cambio sí tiene relevancia hacia el exterior, ya que será la parte «oficial» del Portfolio, mostrándose a otras instituciones, profesores, empresarios etc. Las calificaciones serán realizadas bajo la responsabilidad del alumno y se verificarán a través de todo tipo de certificaciones, exámenes, cursos realizados, estancias en el extranjero, prácticas en empresas extranjeras, etc.

Muchas veces se da el problema de que el alumno no ha aprendido a autoevaluarse y que en clase no se deja un espacio para fomentar la auto-observación y la co-observación como base para la creación de una imagen propia y con eso una autoevaluación adecuada y acertada.

Para solventar este problema sería conveniente incorporar en cada unidad didáctica una fase de observación y evaluación. Un ejercicio muy útil para fomentar estas destrezas es el de elegir un descriptor relacionado con el tema a tratar, por ejemplo: Describe el lugar en que vives, y proponer la elaboración de un texto corto en folios grandes. Los textos escritos serán anónimos y la clase hará una selección de mejor a peor según sus propios criterios. Durante el ejercicio los alumnos razonarán sobre por qué consideran un texto más acertado que otro.

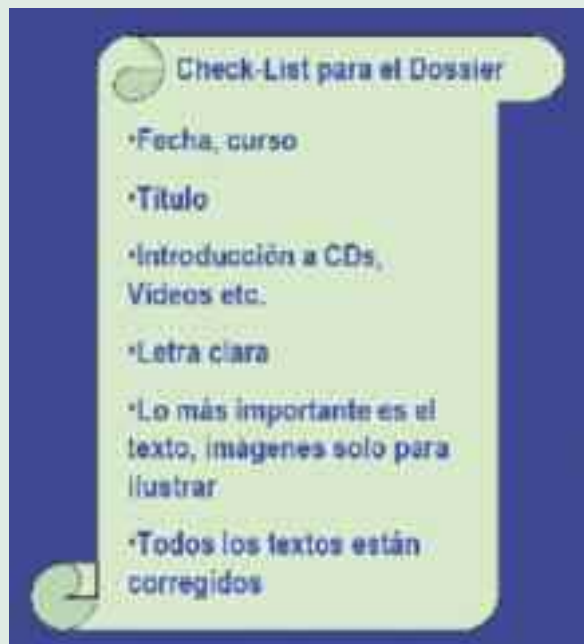
La tarea es muy completa, ya que los alumnos escriben, leen, se corrigen mutuamente y mejoran conjuntamente los textos, aprenden del otro apuntándose por ejemplo estructuras aún desconocidas y útiles.

Tareas de ese tipo fomentarán una mayor conciencia de lo que se sabe hacer y si se sabe hacer bien.

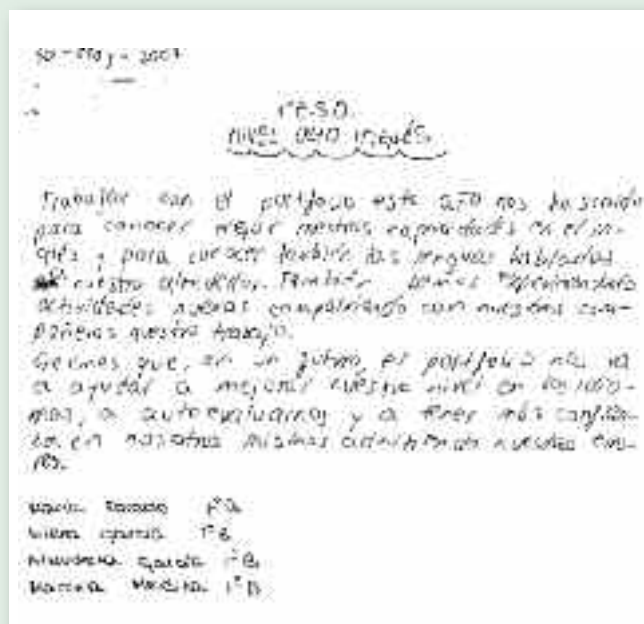
El Pasaporte Lingüístico debe estar actualizado y clasificado por destrezas, así el perfil lingüístico será más específico a la hora de determinar las competencias del alumno.

Las «pruebas» del progreso de aprendizaje se archivan en el llamado **Dossier**. En el dossier se guardan todo tipo de trabajos realizados en clase para poder mostrarlos a final de curso a otros alumnos, padres o publicarlos en Internet.

Para añadir trabajos en el dossier se recomienda valorar el diseño, el contenido, y capacidad lingüística de los trabajos seleccionados. También es conveniente fijar unas reglas para los trabajos que se añaden al Dossier:



De este modo, el Portfolio se convierte en un acompañante muy útil del aprendizaje, y ayuda a hacer más transparentes tanto los procesos que se desarrollan en clase, como la valoración del progreso individual de aprendizaje del alumno.



El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): muchas preguntas y algunas respuestas

EMMA DAFOUZ MILNE

Filología Inglesa I

Facultad de Filología (Universidad Complutense de Madrid)

La enseñanza bilingüe, también denominada más acertadamente enseñanza-aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE o *CLIL* en inglés), es ya una realidad en gran parte de los colegios públicos de nuestro país. Cada vez más niñas y niños cursan asignaturas como Conocimiento del Medio, Educación Física, Ciencias Sociales o Tecnología en una lengua extranjera (principalmente inglés). Sin embargo, y a pesar de esta creciente expansión, existe todavía cierta desinformación, tanto entre el profesorado como entre las familias, con respecto a lo que significa este tipo de aprendizaje. En este artículo se pretende responder a los interrogantes más acuciantes que este enfoque educativo plantea, basándome en mi experiencia con profesores y autoridades educativas y en mi investigación en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras. En repetidas ocasiones, las preguntas que todos los colectivos se formulan son las siguientes: ¿Qué significa aprendizaje integrado o dual? ¿De dónde procede? ¿Por qué surge con tanta fuerza? Y, sobre todo, ¿qué implicaciones tiene para los docentes, centros, alumnos y padres interesados?

¿Qué significa aprendizaje integrado o dual?

Empecemos por el principio. La enseñanza de materias curriculares a través de una lengua extranjera, a menudo llamada «enseñanza bilingüe o de inmersión» (término éste último relacionado con las experiencias bilingües de Canadá en los años 60; véase Genesse 1987), se ha practicado desde siempre en los colegios internacionales como el British Council, American School, Liceo Francés o Colegio Alemán, por citar algunos ejemplos. En estos centros los alumnos estudian los contenidos curriculares en una lengua extranjera y suelen seguir el currículo de la lengua meta. En principio, los profesores de estos centros son hablantes nativos de la lengua extranjera y, a su vez, especialistas en una materia (Historia, Ciencias, Arte, etc.). Esto último implica que en dichas clases el foco de atención se centra principalmente en los contenidos curriculares, sin especial énfasis a los aspectos lingüísticos

En el caso de los centros que siguen un enfoque AICLE o dual, los centros implicados son colegios públicos (o recientemente también concertados), los profesores son, en principio, hablantes no nativos con un nivel alto de competencia en la lengua extranjera y el currículo a seguir es o bien integrado (combinación del currículo nacional y extranjero) o bien el de la L1. En un enfoque dual, a diferencia de los colegios internacionales, se pretende otorgar igual importancia al contenido curricular y al desarrollo de la lengua extranjera, puesto que estudios recientes sobre aprendizajes en contextos de inmersión (Lyster 2007) han demostrado que además de una exposición continuada a la lengua extranjera es necesario una atención específica a la forma de la lengua vehicular o de trabajo.

Obviamente, la división estricta que he trazado en los primeros párrafos entre centros internacionales y centros públicos sólo persigue distinguir principios básicos. En la práctica existen en nuestro país y en el mundo una enorme diversidad de modelos AICLE. Algunos autores (Marsh 2001; Maljers, Marsh y Wolff, 2007) hablan de más de 200 variedades, según el énfasis prestado a la lengua extranjera y a los contenidos curriculares, decisiones que dependen de los factores contextuales, políticos y socioeconómicos en los que este enfoque se implante.

¿De dónde procede? ¿Y en qué principios se fundamenta?

Como ya he señalado, este enfoque tiene sus orígenes más directos en las experiencias fructíferas de inmersión (inglés-francés) de Canadá. En Europa, en los años 90, fue Finlandia la que lideró la enseñanza integrada con gran éxito en sus escuelas, y la que acuñó el acrónimo AICLE. Pero, en gran medida, el impulso de la Unión Europea a través del Consejo de Europa con su libro Blanco de Educación (1995) ha sido decisivo para la implantación de una metodología AICLE en nuestro continente. El libro Blanco de la Educación propuso

Continúa en pág. 25 →

→ Viene de pág. 16

la fórmula 2+1 (dos lenguas europeas) + la lengua materna, como estrategia para favorecer la cohesión europea a través del plurilingüismo o multilingüismo y lograr así una mayor democratización en el acceso a las lenguas extranjeras.

Carmen Pérez Vidal (2005, 2007, 2008) distingue tres tipos de razones en el planteamiento europeo de AICLE, a las que denomina «dimensiones»: la dimensión social, la dimensión psicolingüística y la dimensión cognitiva. Sin entrar en demasiado detalle por motivos de espacio, la dimensión social confiere a las lenguas un papel clave a la hora de crear un espacio europeo y una identidad europea, puesto que «ser europeo» implica hablar diferentes lenguas comunitarias. Desde el punto de vista económico, el multilingüismo favorece la integración de los países europeos, la movilidad de sus miembros, la creación de un mercado laboral y educativo más abierto y en definitiva, la construcción de una Europa más sólida. La dimensión psicolingüística se basa en los principios de adquisición de primera y segunda lengua, el conocimiento de la programación curricular y los principios pedagógicos subyacentes (Pérez Vidal 2008:9). A grandes rasgos, AICLE aumenta considerablemente la exposición a la lengua extranjera, y un aumento del ‘input lingüístico’ (Krashen 1985) resulta clave para un mejor aprendizaje de dicha lengua extranjera. Asimismo, existe una mayor autenticidad en todo el proceso de aprendizaje de lengua extranjera puesto que los contenidos sobre los que se habla/escibe son reales (no prácticas formales) y la interacción se hace genuina (Wildhage y Otten 2003), al tener que intercambiar información verdadera. Por último, en relación a la dimensión cognitiva, AICLE se asemeja al aprendizaje de la lengua materna (L1) puesto que resulta más natural, favorece un uso más comunicativo de la lengua, exige una mayor concentración y, en última instancia, logra un aprendizaje más significativo y duradero (van de Craen et al. 2007).

**¿Por qué surge con tanta fuerza?
Algunas ventajas AICLE**

Los motivos para explicar el enorme impacto con el que el enfoque integrado se ha implantado en España, y en otros países (véase Informe Eurydice 2006, en www.eurydice.com) son muy variados y junto con razones de tipo exclusivamente educativo conviven otras de tipo político y socioeconómico (como se ha destacado en el punto anterior). Ahora bien,

existen tres aspectos esenciales relacionados con la innovación escolar que explican el porqué de este gran interés:

En primer lugar, AICLE muestra una mejora muy significativa en la competencia del alumnado en lengua extranjera (Dalton-Puffer 2007b). Diferentes estudios en muy diversos ámbitos y niveles educativos (véase Vollmer et al 2006; Llinares and Whittaker 2007; Dafouz et al 2007) coinciden en demostrar empíricamente que los alumnos AICLE adquieren un nivel más alto en las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita), en la fluidez oral, la morfología, y el vocabulario específico de las asignaturas en lengua extranjera, si los comparamos con los niveles en lengua extranjera de alumnos no AICLE. Por el contrario, la sintaxis, el vocabulario no específico, y los usos más pragmáticos de la lengua extranjera son aspectos que necesitan de una mejora sustancial, puesto que los estudios realizados hasta la fecha no son concluyentes.

Además, los alumnos AICLE más jóvenes (en las etapas de infantil y primer ciclo de primaria) normalmente no muestran dificultades o retraso en su proceso de alfabetización en la L1. Varios trabajos (Byalistok 2004; Van de Craen et al 2007) confirman que sus destrezas de lectoescritura a veces incluso mejoran con respecto a los niños no AICLE.

En segundo lugar, este enfoque logra una mejor conceptualización de los contenidos. Al tener que comprender la materia en una lengua extranjera, el alumno desarrolla una mayor concentración y realiza un mayor esfuerzo, lo que se traduce en una mejor retención de los contenidos. Esto es lo que Schmitt (2002) bautizó como «hipótesis de la captación» y que efectivamente, plantea que el aprendizaje integrado activa unas estrategias de aprendizaje de orden superior. Ciertamente existe todavía escasez de estudios empíricos centrados en el tipo de aprendizaje curricular que se desarrolla en AICLE, siendo la mayoría de los trabajos de naturaleza lin-

**Colegio Privado en la Comunidad de Madrid,
de nueva creación,**
con más de 1.000 alumnos y con posible aumento de otros 1.000

**NECESITA
PARA EL CURSO 2009/2010**

JEFE DE ESTUDIOS
(30/40 años con experiencia de 3 a 5)

PROFESORES/AS
(Primaria / E.S.O. / Bachillerato)

Sueldos a convenir.
Interesados enviar C.V. a:
apartado de correos nº 21.034 - 28080 Madrid

güística al ser el *output* más visible. Se recomienda, por tanto, un mayor énfasis en la investigación en este ámbito.

En tercer lugar, AICLE se basa en una enorme motivación. En líneas generales, este enfoque activa la motivación intrínseca del alumnado por aprender de una manera novedosa e interdisciplinar, así como la del profesorado por dinamizar y revisar las metodologías docentes utilizadas hasta la fecha. En mis visitas escolares aquí y en Europa, destacaría como rasgo más sobresaliente, los beneficios afectivos entre profesores y alumnos. AICLE desarrolla una mayor confianza, eleva los niveles de autoestima, favorece la participación en el aula, reduce el absentismo escolar y fomenta un aprendizaje más autónomo. Aspectos todos ellos que se suelen traducir en unos mejores resultados académicos, en un aumento de las matrículas en el centro y en una elevación en la categoría y prestigio del mismo. Como muestra, el caso de un colegio rural de la sierra de Madrid que desde que implantó el programa bilingüe en 2004 ha visto cómo la matriculación de alumnos ha crecido en un 117%.

¿Qué implicaciones tiene AICLE para estos colectivos?

A mi parecer, el primer paso en todo este proceso de innovación escolar ha de ser el de informar a los profesores, a las familias implicadas y a los alumnos de lo que significa verdaderamente AICLE. Este primer paso ha de estar acompañado o incluso precedido (como ocurre con el «año cero» en Andalucía) de una formación continua y un apoyo incondicional al profesorado (tanto el implicado como el no implicado). Basándome en Escobar y Pérez Vidal (2004), se proponen los siguientes puntos en un plan de formación del profesorado AICLE:

- Información sobre la naturaleza del enfoque y su concreción en el aula.
- Conciencia de sus ventajas y retos.

- Información sobre la evolución de otros programas en distintos contextos (una mayor comunicación entre Comunidades Autónomas).
- Información sobre las técnicas para generar interacción en el aula y desarrollo de la autonomía del aprendiz.
- Información sobre técnicas para la lectoescritura y el vocabulario específico.
- Programación y planificación de unidades didácticas.
- Acceso a materiales y recursos específicos de AICLE.
- Información sobre los procesos de evaluación.

¿Qué aspectos habría que revisar? Retos de AICLE

Como toda innovación, AICLE no es ninguna poción mágica exenta de problemas. Existen numerosos retos que han de afrontarse y plantearse tanto desde administración como desde la metodología para que funcione adecuadamente. Además de los aspectos arriba destacados sobre formación del profesorado, se necesitan mecanismos de evaluación externa que permitan valorar los puntos débiles y fuertes del programa, medidas para garantizar la continuidad de estas iniciativas, mayor colaboración entre los colectivos implicados, así como más investigación empírica en el aula, tanto en lo que se refiere a aspectos de aprendizaje de lenguas como a aprendizaje de contenidos. Por último, creo verdaderamente esencial una certificación específica, tanto para profesores como alumnos, que reconozca el esfuerzo añadido que supone la implantación de una nueva metodología.

¿Y ahora?

Este artículo ha pretendido ser un breve repaso del enfoque AICLE, basado en la observación de estas experiencias en diferentes contextos (tanto a nivel nacional como internacional), basado también en diversas conversaciones con padres, profesores y autoridades educativas implicadas, y en la investigación que estoy desarrollando desde la Universidad Complutense de Madrid con colegas de otras universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Viena, Universidad de Jyväskylä o Universidad de Bruselas). Evidentemente, quedan numerosos interrogantes sin responder, entre otros el tema de los materiales necesarios, los métodos de evaluación, los niños con necesidades especiales, el papel de los auxiliares de conversación en el aula etc. Sin embargo, confío en que esta incursión en el enfoque AICLE haya servido para despejar algunas dudas e



invitar a los no iniciados a conocer mejor los principios de una nueva forma de entender la educación.

Referencias bibliográficas

- Bialystok, E. 2004. «The impact of bilingualism on language and literacy development». In Bhatia, T.; Ritchie W. (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 577-601.
- Dalton-Puffer, C. 2007a. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dalton-Puffer, C. 2007b. Research on CLIL-where do we stand? Paper presented at the Universidad Autónoma de Madrid, March 2007.
- Dafouz, E. Núñez, B. y Sancho, C. 2007. Analysing Stance in a CLIL university context: non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10 (5). *Special Issue on CLIL*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 647-662
- Escobar, C. y Pérez Vidal, C. 2004. Teacher Education for the implementation of Content and language integrated learning approach (CLIL) in the School System en Wilkinson, R. (ed) *Integrating Content and Language. Meeting the challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastrich: Maastrich University Press. Pp. 402-415.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge MA: Newbury House.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, New York.
- Llinares, A. and Whittaker, R. (in press). Teaching and learning history in secondary CLIL classrooms: From speaking to writing. En Dafouz, E. y Guerrini, M. (eds) *CLIL across Educational Levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Londres: Richmond Santillana.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D. 2001. *Using Languages to learn and learning to use languages*.
- Marsh, D. 2002. «The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe». European Language Council Report. <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (8 Dec. 2007).
- Maljers, A., Marsh, D. and Wolff, D. 2007. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- Pérez Vidal, C. y Campanale Grilloni, N. (eds.) 2005. *Content and Language Integrated Learning in Europe. Teaching materials for use in the secondary school classroom*. Barcelona: Gráficas Revenaue.
- Pérez Vidal, C. 2007. 'The European Framework of Reference: The Portfolio.' En Usó, J. and Ruiz-Madrid, N., eds. *Pedagogical reflections on learning languages in instructed settings*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.
- Pérez Vidal, C. 2008. 'El Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua en Europa.' *Aula de Innovación Educativa*, 168, pp.7-17.
- Schmitt, N. (ed.) (2002) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Van de Craen, P.; Lochtman K.; Ceuleers, E.; Mondt, K.; Allain, L. 2007. «An interdisciplinary approach to CLIL learning in primary schools in Brussels». In Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 253-274.
- Vollmer et al. 2006. Subject-specific competence in and language use of CLIL learners: the case of Geography in grade 10 of secondary schools in Germany. Paper presented at the ESSE8 Conference in London, 29 August 2006.
- Wildhage, M. y Otten, E. 2003. «Content and Language Integrated Learning», in *Praxis des bilingualen Unterrichts*, eds M Wildhage and E Otten, Cornelson, Berlin, pp. 12-45.

OPOSICIONES PROFESORADO

www.learningposiciones.com

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA
Programa con Learning. Su "defensa" será extraordinaria.
Todavía está a tiempo. ¡Inicia, comienzan grupos! También Distancia

LETRAS VIVAS
www.letrasvivas.es

"Aprendizaje precoz de la lectura"; E. Infantil; E. Primaria;
dificultades específicas; "apoyo" al Cole; "refuerzo" en casa



LEARNING

Castilla, 3B. 28039 Madrid
Tel.: 91 450 83 04



Las Escuelas Oficiales de Idiomas

MARÍA DEL PRADO MARTÍN PRADO

Profesora de Italiano de la E.O.I. de Las Rozas (Madrid)

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros públicos que dependen del actual Ministerio de Educación, Política Social y Deporte o de las distintas Comunidades Autónomas con competencias en Educación. Las EE.OO.II. gozan de gran prestigio y reconocimiento entre la opinión pública puesto que son una institución especializada que se dedica exclusivamente a la enseñanza de idiomas, ya se trate tanto de lenguas nacionales, como europeas o de otros continentes.

Numerosa ha sido la normativa que ha ido configurando la evolución y el funcionamiento de las EE.OO.II. desde su nacimiento en 1911, año en el que se crearon con el nombre de «Escuela Central de Idiomas». En la actualidad están presentes en casi todas las grandes y medianas poblaciones de todo el territorio español.

Los idiomas más demandados por parte de los alumnos son, como cabría esperar, el inglés, el francés, el alemán y el italiano. Son, por tanto, los que se ofrecen en mayor medida en las EE.OO.II. De todas formas, existen escuelas en las que se imparten clases de un elevado número de idiomas, lo que las convierte en centros oficiales de gran riqueza lingüística y cultural. En este sentido, podríamos citar la E.O.I. de Madrid Jesús Maestro donde se ofrece enseñanza de 22 idiomas (alemán, árabe, catalán, chino, danés, español para extranjeros, euskera, finés, francés, gallego, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, ruso y sueco); la E.O.I. de Barcelona Drassanes (la más antigua de las EE.OO.II. de Cataluña), donde se pueden estudiar 15 idiomas (alemán, árabe, catalán, chino, coreano, español para extranjeros, euskera, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués y ruso); la E.O.I. de A Coruña, donde se imparten clases de 11 lenguas (alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, gallego, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso); la E.O.I. de Alicante, donde se enseñan 11 idiomas (alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego, inglés, italiano, portugués, ruso y valenciano); o la E.O.I. de Málaga, donde encontramos clases de 11 lenguas (alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso).

Actualmente las EE.OO.II. están encarando una nueva actualización legislativa. La anterior ordenación de las enseñanzas de idiomas en las EE.OO.II. establecía para cada idioma un Ciclo Elemental y un Ciclo Superior. Al final del Ciclo Elemental, que constaba de tres cursos (los llamados 1º, 2º y 3º) y tras superar una serie de pruebas, se obtenía el

certificado correspondiente a dicho ciclo. Al final del Ciclo Superior, formado por dos cursos (los llamados 4º y 5º) y tras superar las pruebas correspondientes, se obtenía el Certificado de Aptitud.

En la «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación» (Capítulo VII *Enseñanzas de Idiomas*, artículos 59 a 62) se regula la enseñanza de idiomas en las EE.OO.II. y se determina que estas se organizarán en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. También se establece que al final de cada nivel se realizarán pruebas para la obtención de los certificados oficiales correspondientes a cada uno de los tres niveles mencionados.

El «Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación» (BOE núm. 4, jueves 4 de enero de 2007) indica que el Nivel Básico corresponderá al nivel A2 del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, 2002) y que el Nivel Intermedio y el Nivel Avanzado al nivel B1 y al B2 respectivamente del citado *Marco*.

Las normativas autonómicas están adaptando y desarrollando este Real Decreto regulando la práctica docente en las enseñanzas de idiomas de régimen especial dentro del ámbito territorial de cada comunidad autónoma. Pero no todas las comunidades están ordenando la enseñanza de idiomas del mismo modo. Por ejemplo, en todas las comunidades autónomas se establecen seis cursos en total para los tres niveles (dos por cada nivel), excepto en Andalucía y Cataluña, donde se determinan cinco cursos en total para los tres niveles (han reducido el Nivel Intermedio a un solo curso), o en Cantabria, donde se establecen seis cursos pero existe la posibilidad de finalizar los estudios de un idioma en cinco.

En la Comunidad de Madrid encontramos el «Decreto 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid» (B.O.C.M. núm. 147, viernes 22 de junio de 2007) y el «Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid» (B.O.C.M. núm. 180, miércoles 30 de julio de 2008).

Según se indica en el mencionado *Decreto 31/2007*, los alumnos procedentes del plan de estudios anterior se han incorporado a la nueva ordenación de las enseñanzas de idiomas de acuerdo con el siguiente cuadro de equivalencias:

Enseñanzas reguladas por el R.D. 967/1988	Enseñanzas reguladas por el R.D. 1629/2006
1 ^{er} curso del Ciclo Elemental 2 ^o curso del Ciclo Elemental	Nivel Básico (A2)
3 ^{er} curso del Ciclo Elemental y certificación académica del Ciclo Elemental.	Nivel Intermedio (B1) y Certificado de Nivel Intermedio
1 ^{er} curso Ciclo Superior 2 ^o curso Ciclo Superior	Nivel Avanzado (B2)
Certificado de Aptitud	Certificado de Nivel Avanzado

En la Comunidad de Madrid la implantación del nuevo plan de estudios se ha realizado de forma paulatina, de modo que en el presente curso académico 2008-2009 se ha completado la implantación del mismo, según se puede observar en el siguiente cuadro:

Alumnos que en 2007/2008 cursaron	Si aprobaron, en 2008/2009 cursan	Si suspendieron, en 2008/2009 cursan
Nivel Básico 1	Nivel Básico 2	Nivel Básico 1
Nivel Básico 2	Nivel Intermedio 1	Nivel Básico 2
Nivel Intermedio 1	Nivel Intermedio 2	Nivel Intermedio 1
1 ^o Ciclo Superior (4 ^o)	Nivel Avanzado 2	Nivel Avanzado 1
2 ^o Ciclo Superior (5 ^o)	Obtienen el Certificado	Nivel Avanzado 2

Por lo que se refiere al número de horas de enseñanza de cada nivel, el *Decreto 31/2007* indica que será de un máximo de 240 tanto en el Nivel Básico como en el Nivel Intermedio para todos los idiomas excepto para árabe, chino y japonés que se impartirán en un máximo de 360 horas. En cambio, para el Nivel Avanzado, el Decreto determina que las enseñanzas tendrán una duración de 240 horas para todos los idiomas.

En la Comunidad de Madrid y siguiendo lo establecido en la LOE (Capítulo VII, artículo 59), para acceder a las

enseñanzas de cualquiera de los niveles de las EE.OO.II. es requisito indispensable tener dieciséis años cumplidos en el año natural en que se comiencen los estudios. No obstante, los alumnos de catorce o quince años pueden acceder a las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la Educación Secundaria Obligatoria como primera lengua extranjera, siempre y cuando hayan completado los dos primeros cursos de dicha Educación Secundaria Obligatoria. A los alumnos que no poseen la nacionalidad española se les exigen distintos requisitos en función de si se trata de alumnos que hayan realizado estudios en España o no, o de si se trata de extranjeros comunitarios o no comunitarios. En todo caso, los estudiantes pueden solicitar cursar cualquier idioma siempre que acrediten poseer una nacionalidad que no comporte el conocimiento obligado de dicho idioma. A cualquiera de los niveles se puede acceder por prueba de nivel.

Con respecto a la modalidad de enseñanza, siempre en la Comunidad de Madrid, el alumno puede optar por la modalidad de enseñanza oficial presencial (es decir, enseñanza en la que el alumno, integrado en un grupo, asiste regularmente a clase a lo largo de un curso académico), la modalidad de enseñanza oficial a distancia (existente únicamente para el idioma inglés a través del programa «That's English», basado en el trabajo individual del alumno y que se apoya en programas televisivos, materiales audiovisuales y tutorías) y la modalidad de enseñanza no presencial (el alumno se matricula sólo con la finalidad de realizar las pruebas para la obtención de los certificados oficiales correspondientes a cada nivel: Certificado de Nivel Básico, Certificado de Nivel Intermedio y Certificado de Nivel Avanzado). Hemos de decir que acceder a la modalidad de enseñanza oficial presencial puede ser difícil en algunas lenguas ya que existe una gran demanda. La gran afluencia de alumnos es debida, básicamente, a tres causas: la posibilidad de obtener un certificado oficial, el precio de los cursos (mucho más económico que en otros centros de lenguas) y, tal y como hemos mencionado, el reconocimiento por parte de la opinión pública de la alta calidad de enseñanza que se imparte en las EE.OO.II.

Por lo que se refiere a los tipos de curso, los hay de carácter anual, pero también se pueden encontrar en la Comunidad de Madrid otros distintos, por ejemplo, intensivos o cua-

**PREPARADORES DE OPOSICIONES
PARA LA ENSEÑANZA**

OPOSICIONES 2009

www.preparadoresdeoposiciones.com
informacion@preparadoresdeoposiciones.com

SEDE CENTRAL: Génova, 7, 2^o - 28004 Madrid. Tel.: 91 308 00 32
SALAMANCA: Tel.: 923 12 35 08 - 661 211 958
NUEVA SEDE EN VALLADOLID: Tel.: 666 756 439

¡TU ÉXITO ES EL NUESTRO!

trimestrales, y no sólo de idiomas, sino también de traducción, de lenguas para fines específicos, de conversación, etc.

En la Comunidad de Madrid, los Currículos de los tres niveles (Básico, Intermedio y Avanzado) siguen las indicaciones establecidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El enfoque del *Marco* está orientado a la acción, es decir, es fundamentalmente práctico y por tanto los tres Currículos se definen como *currículos orientados a los procesos* (en contraposición a los currículos orientados a los contenidos). Este hecho es fundamental para entender el enfoque de los Currículos y para elaborar programaciones coherentes en consecuencia con lo que se indica en dichos Currículos. Además del enfoque orientado a la acción, los Currículos también se basan sobre el plurilingüismo, el aprendizaje autónomo y la interculturalidad, porque se entiende que estos aspectos redundan en un aprendizaje más efectivo. Ello implica que el aprendiz de un idioma sea considerado como un usuario de la lengua, como un «actor social»: el aprendiz utiliza las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en contextos y condiciones diferentes para desarrollar actividades lingüísticas, y activa estrategias para producir y recibir textos con el fin de llevar a cabo las tareas previstas. En este sentido, principalmente, la finalidad de las enseñanzas de idiomas que se imparten en las EE.OO.II es la de

- desarrollar la capacidad del alumno de usar la lengua de forma efectiva como vehículo de comunicación.
- hacer que el alumno sea cada vez más consciente de su propio proceso de aprendizaje y que por tanto desarrolle un aprendizaje autónomo.
- desarrollar el reconocimiento y el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

La nueva normativa también regula la evaluación en las enseñanzas de las EE.OO.II. En la Comunidad de Madrid la «Orden 1798/2008, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación en las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial» (B.O.C.M. núm. 97, jueves 24 de abril de 2008) establece que ésta se llevará a cabo teniendo presente los criterios establecidos por los Currículos de los diferentes niveles. Asimismo indica los tipos de evaluación que se realizan en las EE.OO.II. Estos son:

- evaluación de clasificación (se lleva a cabo antes de empezar un curso y sirve para acceder a los distintos niveles de enseñanza).
- evaluación de diagnóstico (se realiza al principio de cada curso para determinar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos y poder así adecuar la programación didáctica al grupo).

- evaluación de progreso (se realiza durante todo el curso, tiene carácter formativo y sirve para orientar al alumno en su proceso de aprendizaje).
- evaluación de aprovechamiento (se realiza al final de un curso y sirve para determinar la promoción o no de los alumnos al curso siguiente. No se lleva a cabo en el último curso de cada nivel).
- evaluación de dominio (se realiza al final del último curso de cada nivel y sirve para verificar la superación de las exigencias académicas para la obtención del correspondiente certificado oficial de cada nivel).

Como hemos mencionado anteriormente, el Certificado de Nivel Básico, el Certificado de Nivel Intermedio y el Certificado de Nivel Avanzado se corresponden con los niveles A2, B1 y B2, respectivamente, del *Marco común europeo de referencia*. El hecho de que el nivel más alto de certificación sea un nivel B2 y no un C2 (o incluso un C1) ha creado una gran controversia. Tanto sindicatos como asociaciones de profesores y alumnos han venido denunciando que la nueva normativa que regula las enseñanzas de idiomas en las EE.OO.II ha supuesto lo que consideran una degradación y una devaluación de las enseñanzas de idiomas por distintos motivos. Fundamentalmente por los siguientes:

- porque el *Marco común europeo de referencia* establece dos niveles más altos: el C1 y el C2, considerados como niveles avanzados (*Dominio operativo eficaz* y *Maestría* respectivamente). Esto implica que el alumno se vea obligado a dirigirse a instituciones privadas y/o extranjeras para poder obtener una certificación de los niveles C (reconocidos en los baremos para oposiciones y los más requeridos para acceder a muchos puestos de trabajo o para optar a becas y ayudas).
- porque seis años de estudios parecen demasiados en algunas lenguas para alcanzar tan sólo un nivel B2.
- porque el actual Certificado de Nivel Avanzado (que se corresponde con un nivel intermedio según el *Marco*, lo cual ya es de por sí una incongruencia) queda devaluado frente al anterior Certificado de Aptitud, que acreditaba el nivel más alto de conocimiento de un idioma.
- porque las EE.OO.II., centros públicos especializados en la enseñanza de idiomas, no puedan certificar el nivel más alto de conocimiento de una lengua.

Por todo ello, exigen que todos los niveles establecidos por el *Marco* puedan ser impartidos y certificados en las EE.OO.II.

En la actualidad se está elaborando un Real Decreto que regulará los aspectos básicos del currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Los nuevos planes de estudios universitarios en Lenguas y Literaturas extranjeras adaptados al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)

ÁLVARO ARROYO ORTEGA

Para el curso 2009-2010, se pondrán en funcionamiento los nuevos Grados y Másteres en Lenguas y Literaturas extranjeras. Como todos sabemos, España adoptó la fórmula de 4+1 (cuatro años de Grado y un año de Máster) en lugar de 3+2, sistema adoptado por otros países europeos que, en realidad, ya lo venían haciendo. Esto supone reducir la Licenciatura de 300 o más créditos a 240. Claro que la noción de créditos ha cambiado y ahora se habla de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Los ECTS tienen en cuenta no sólo las horas de clases presenciales sino también todo el trabajo personal y dirigido que debe realizar el estudiante para alcanzar los objetivos de las materias. En general, se establece que para crédito son necesarias 25 horas de trabajo. Estas horas se dividen, en función del tipo de materia, en clases teóricas, prácticas, apoyo virtual, seminarios, laboratorio, trabajo dirigido, trabajo personal y asistencia a conferencias, coloquios, congresos, etc. Otra novedad consiste en realizar 60 ECTS de formación básica según la rama de conocimiento, en nuestro caso Artes y Humanidades. Estos créditos podrán ser transferidos a otros estudios, dentro de la rama, si el estudiante desea cambiar de carrera.

Por otro lado, y con vistas a la convergencia europea y fundamentalmente a unas mejores perspectivas laborales, las clásicas Filologías Modernas han decidido incorporar en sus estudios dos lenguas modernas y sus literaturas. La estructura prevé, en la mayoría de los casos, una lengua *maior* (o lengua A) y una lengua *minor* (o lengua B). El porcentaje de créditos para cada lengua y su literatura puede variar de una universidad a otra (por ejemplo, el 70% y el 30% respectivamente). Lo mismo sucede, en cuanto a la combinación de lenguas. El estudiante podrá así elegir entre las lenguas más demandadas tradicionalmente en España o entre lenguas menos comunes pero importantes desde el punto de vista cultural y profesional. Surgirán pues, si así lo desean los estudiantes, combinaciones con profundo raigambre histórico-cultural, o combinaciones más acorde con las nuevas profesiones emergentes en el campo de la comunicación multilingüe y multicultural y con los retos de la globalización y de la cons-

trucción de una Europa multilingüe. Tampoco debemos olvidar la importancia que supone, aunque sólo sea para el aprendizaje, el poder estudiar al menos una lengua, de las dos, que esté en consonancia con la personalidad o los deseos más íntimos de los estudiantes.

No obstante, debido a su fuerte implantación, los estudios de Lengua y Literatura inglesas seguirán existiendo desde una perspectiva monolingüe.

La elaboración de los planes de estudios ha tenido que contar con unas consultas internas (Departamentos, Junta de Facultad, donde están representados tanto los profesores como los estudiantes y personal de administración y servicios, Rectorado) y con consultas externas (asociaciones de profesionales, universidades extranjeras y organismos europeos, etc.). Por otro lado, para su implantación, tienen que haber sido aprobados por la ANECA y por las Comunidades Autónomas.

Los Másteres van encaminados a una mayor especialización tanto científica como profesional. La variedad es grande en función de las universidades, de las lenguas y de la especialización. En muchos casos son además interdepartamentales o interuniversitarios e incluso, en algunos, internacionales en colaboración con universidades prestigiosas. Los graduados podrán pues profundizar en el estudio lingüístico, literario o cultural de las lenguas con vistas a una especialización profesional o a los estudios de Doctorado. Hay que destacar que a muchos de esos másteres podrán acceder estudiantes de otras titulaciones, con un cierto nivel en las lenguas en cuestión, que quieran mejorar sus perspectivas profesionales con un alto nivel de competencia lingüística.

GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS
FRACASO ESCOLAR, FALTA DE AUTOESTIMA,
TEMORES, ANGUSTIA, DEPRESIÓN,
TRASTORNOS PSICOSOMÁTICOS

D. PEDRO SANTAMARÍA POZO
COLEGIADO 39.697

CONSULTA: C/ VIRGEN DE LOS PELIGROS, N.º 9 / 3.º D
(METRO SEVILLA)

TEL.: 91 523 25 57 (Previa petición de hora)

**DESCUENTO DEL 25% A LOS
SRES. COLEGIADOS Y FAMILIARES**

Centro Superior de Idiomas Modernos

El Centro Superior de Idiomas Modernos (CSIM) de la Universidad Complutense tiene como objetivo promover el aprendizaje de lenguas modernas con un fin instrumental, para el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Ofrece, tanto a la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios) como a toda aquella persona, mayor de edad, interesada en el estudio de las lenguas modernas, un instrumento eficaz para su dominio.

Desde el año académico 2002-2003, los cursos se han estructurado en seis niveles de conocimiento, en función del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa. Dichos niveles corresponden al triple eje de Usuario Básico: A1, A2; Usuario Independiente: B1, B2; Usuario Competente: C1, C2.

En el momento de la inscripción en el Centro, la realización de una prueba de nivel es obligatoria para todos los nuevos alumnos, excepto para los que parten de un nivel cero del idioma. La finalidad de dicha prueba es establecer grupos homogéneos según los niveles de lengua de los alumnos.

El CSIM ofrece de octubre a mayo **cursos generales de 80 horas** en distintas Facultades y Centros de la UCM. En el curso académico 2008-2009 se han formado alrededor de 200 grupos en los siguientes idiomas: Alemán, Árabe, Checo, Chino, Coreano, Francés, Hindi, Inglés, Italiano, Japonés, Lengua de señas española, Noruego, Polaco, Portugués, Rumano, Ruso y Turco.

También se ofrecen cursos de 80 horas de **Preparación a los exámenes de Cambridge** (First Certificate, Advanced y Proficiency) y **cursos cuatrimestrales** de idiomas para fines específicos. Entre estos últimos figuran Business English II y III, Conversación, Traducción, Fines Jurídicos, Ciencias de la Información, Ciencias de la Salud y preparación para TOEFL. El número de horas semanales que se imparten en los cursos anuales es de tres, repartidas en dos sesiones de hora y media. Los cursos cuatrimestrales de 45 horas constan de cuatro horas semanales.



Asimismo, el CSIM organiza **cursos intensivos** de 60 horas durante el mes de julio. Los idiomas ofertados son: Alemán, Chino, Francés, Inglés, Italiano, Japonés, Lengua de Señas y Portugués

Desde el curso 2007-2008, el CSIM, junto con otras universidades públicas madrileñas, imparte formación lingüística en lengua inglesa a los **profesores de Secundaria** de la Comunidad.

Además de esta actividad docente, el CSIM es **centro oficial examinador** de:

- Exámenes Cambridge (inglés), en virtud del convenio firmado entre la U.C.M. y la Fundación UCLES (University Cambridge Local Examinations Syndicate).
- Exámenes ÖSD (alemán), en virtud del convenio firmado entre la UCM y ÖSD.
- Exámenes para alumnos que solicitan beca Erasmus, por acuerdo con el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales.

Por último, desde mayo de 2002, el CSIM consta de un **Gabinete Lingüístico** que ofrece servicios de asesoramiento y traducción a toda la comunidad universitaria:

- *Traducción de resúmenes* (abstracts) para publicaciones internacionales.
- *Traducción de textos* de divulgación general, de carácter informativo para sectores especializados y de creación literaria.
- *Revisión de artículos académicos*: corrección sintáctica y ortográfica de artículos y resúmenes.
- *Asesoramiento para pronunciar exposiciones orales y/o conferencias*: servicio dirigido a profesores, investigadores y profesionales que necesitan el asesoramiento de un experto sobre el discurso oral en lengua extranjera.
- *Transcripción de conferencias a partir de grabaciones* efectuadas en el transcurso de congresos o seminarios internacionales.