

Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

JAVIER PARDO GENDRE

Instituto for the International Education of Students, Barcelona

RESUMEN: El MCER ha llevado a muchas instituciones a actualizar sus sistemas curriculares con el fin de sumarse a los propósitos de transparencia y coherencia del Consejo de Europa y contribuir con sus esfuerzos por una Europa plurilingüe y pluricultural. Por esa razón, se presentarán diversos motivos por los que cualquier institución debe plantearse una revisión de su currículo, concebido éste como un conjunto de decisiones que deben tomarse en relación con la fijación de los objetivos y contenidos, y de su evaluación. A partir de diferentes niveles curriculares, se explicarán los procedimientos que implica el desarrollo de un currículo y de qué manera se pueden aplicar a un contexto educativo determinado: equivalencia de niveles entre el MCER y la institución, análisis de necesidades, definición de objetivos y contenidos y evaluación. Asimismo, se introducirán también conceptos teóricos basados en el MCER, como el enfoque orientado a la “acción”, niveles de referencia, descriptores de lengua, competencias, etc.

PALABRAS CLAVE: MCER, curriculum, niveles curriculares, competencia, descriptor.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo está basado en un proyecto educativo realizado y presentado para los cursos de español que se imparten en el Programa de Lenguas y Comunicación en las Naciones Unidas en Nueva York con el objetivo principal de diseñar una propuesta curricular por competencias destinada a los funcionarios que trabajan en la sede de la Organización, atendiendo a los principios y enfoques que propone el MCER.

Con el término “curriculum” hacemos referencia 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 adopten en el aula de cualquier centro docente (García Santa-Cecilia, 1995). Con frecuencia, encontramos centros privados de enseñanza de lenguas que no disponen de un curriculum que describa cada uno de los cursos que ofrece, y son los materiales de enseñanza generalmente los que constituyen tal curriculum, 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.

Otras veces, encontramos centros educativos que, si bien ya disponen de un currículum para sus cursos, no cumplen con algunos criterios que son básicos en el diseño de cualquier currículum. Como consecuencia, encontramos programaciones que, o bien limitan 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; o bien están estrictamente basada en los objetivos y contenidos de los materiales de enseñanza del curso; o bien se centran en los contenidos más formales de la lengua: gramática y vocabulario; encontramos también programaciones que se basan estrictamente en un examen que los estudiantes deben superar, normalmente al final del curso; son poco transparente y coherente estructuralmente en la distribución de contenidos por cursos; o que poco tienen que ver con la metodología que realmente se utiliza en las clases o que propone el centro de enseñanza.

Debido a todas estas razones, parece, por tanto, conveniente la creación de un nuevo currículum, especialmente con el fin de dar mayor transparencia y coherencia a toda la planificación y evaluación de los objetivos y contenidos de los cursos de español.

2. DESARROLLO DEL PROYECTO: NIVELES CURRICULARES

Para la descripción del desarrollo de la propuesta de currículum, partiremos de un modelo de tres niveles curriculares de análisis (García Santa-Cecilia, 1995): 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 del currículum en la situación de enseñanza particular.

Aunque los tres niveles de análisis conforman un todo coherente y presentan entre ellos una correlación, vamos a centrar las explicaciones del proceso de elaboración en los dos primeros niveles, ya que el tercer nivel corresponde a la puesta en práctica de los profesores.

2.1. Nivel de fundamentación

Este nivel está integrado por dos dimensiones que constituyen la base de cualquier iniciativa de planificación curricular: la primera se centra en los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta el currículum y la segunda se basa en la descripción del contexto educativo.

2.1.1. Primera dimensión curricular

Con respecto a la primera, debemos describir a grandes rasgos lo que significa el MCER. Este documento tiene 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.

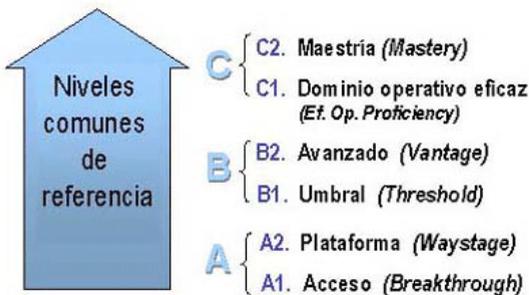
Figura 1: Base común



De esta manera, el MCER 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. A continuación, vamos a presentar algunas de las características más destacables del MCER (citadas y descritas en Gutiérrez, 2005)

a) Niveles comunes de referencia: el MCER 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.

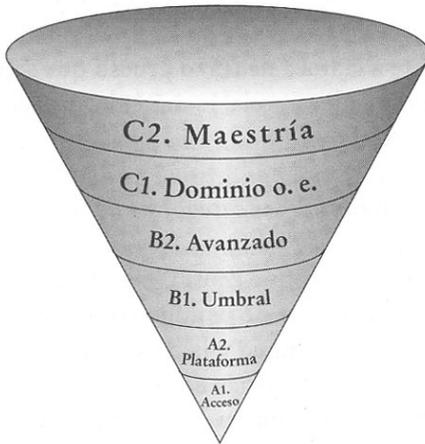
Figura 2: Niveles comunes de referencia



(García Santa-Cecilia, 2004)

b) Cono invertido: a partir de la metáfora del cono invertido, 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. 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.

Figura 3: Cono invertido



(García Santa-Cecilia 2004)

c) Enfoque ramificado: 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

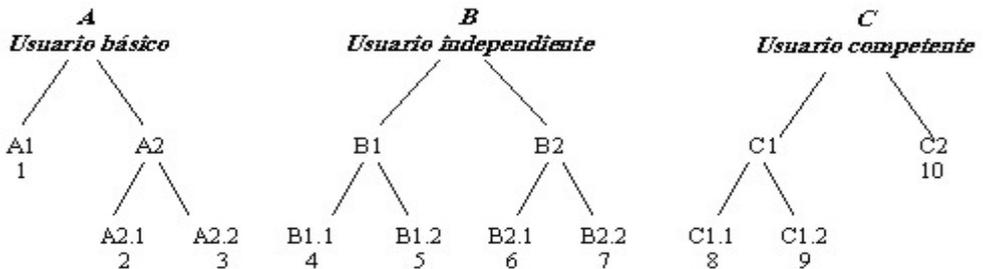


Figura 4

(MCER 2001:33)

d) 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 que se requieren para alcanzar el “Nivel Umbral” en una lengua extranjera¹.

e) Enfoque orientado a la “acción”: 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. Los alumnos que aprenden una lengua son principalmente agentes sociales que tienen “tareas” que llevar a cabo, tareas que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

f) Plurilingüismo: a medida que 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.

Con respecto a la *segunda dimensión curricular* deberemos hacer referencia a las características principales del entorno, situación de enseñanza de la lengua extranjera en el centro y circunstancias sociales y educativas del país– donde se va a llevar a cabo el proyecto curricular.

2.1.2. Segunda dimensión curricular

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. Con el fin de conocer al equipo de profesores en mayor profundidad, compartí varias reuniones con ellos y de ellas se concluye que las prioridades del profesor en la enseñanza del español son:

- 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.

Por otra parte, a través de algunas clases de diferentes niveles que impartí durante mi estancia

¹ 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).

tuve la oportunidad de conocer y tratar personalmente con algunos de los estudiantes. De este contacto, me permitió observar:

- tipo de alumno que estudia español
- necesidades comunicativas que tiene
- su nivel de lengua en relación con cada curso
- contenidos lingüísticos de cada curso
- materiales empleados en la enseñanza
- duración de las clases y cursos

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. 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.

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.

2.2. Nivel de decisión

Los especialistas en diseño curricular han planteado distintos modelos y esquemas que, con diferencias, coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo curricular (García Santa-Cecilia, 1995). Los siguientes procesos corresponden al nivel de decisión:

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

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 (García Santa-Cecilia, 1995). Las medidas adoptadas en este segundo nivel curricular en las Naciones Unidas-NY son:

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

2.2.1. *Establecimiento de correspondencias*

Es necesario saber qué significa cada nivel de las Naciones Unidas-NY y para ello se deben establecer las equivalencias o correspondencias de niveles entre los cursos de español y los niveles de referencia que propone el MCER con la aplicación de tres aspectos fundamentales descritos en el primer capítulo:

- a) Los descriptores lingüísticos.
- b) La metáfora del *cono invertido*.
- c) El enfoque ramificado.

a) Descriptores del MCER

El Departamento de Español en las Naciones Unidas-NY partió de los descriptores que establece el MCER 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 MCER, 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:

Figura 5: Cursos y número de profesores por curso

Niveles	Número de profesores
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 consistía en confeccionar una lista que recogiera con todos los descriptores que establece el MCER 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 MCER. Con ello, se pretendía averiguar en qué niveles del MCER 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 MCER.

Estos descriptores están clasificados en los nueve niveles propuestos por el MCER: 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*. A partir de esta lista, cada profesor tuvo que señalar las competencias del MCER 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). 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.

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

- Interpretar y leer algunos descriptores del MCER: 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”? 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.
- Verificar si un estudiante es capaz de realizar las competencias lingüísticas descritas en los descriptores: hay descriptores que por estar fuera del alcance del aula, no se puede saber si la competencia lingüística que se describe la pueden llevar a cabo o no los estudiantes por 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.
- 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. En otras ocasiones, profesores de un mismo nivel, además de señalar los descriptores que pertenecen a su nivel, habían marcado descriptores que correspondían a niveles diferentes del MCER.
- Encontrar descriptores que no miden o delimitan con precisión las competencias lingüísticas que se describen: hay descriptores que se repiten en varios cursos de diferentes niveles. En otras ocasiones, los descriptores señalados estaban muy alejados del nivel que les debería corresponder en relación con el MCER, ya sea porque están muy por encima del nivel esperado o ya sea porque están muy por debajo de este nivel.

- 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, al haber aprendido otras lenguas antes que el español, ya tienen incorporadas muchas de las estrategias que el MCER establece.

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 MCER:

Figura 7: Resultado del ejercicio basado en los descriptores

Cursos de las Naciones Unidas	Equivalencias a los Niveles del Marco de Referencia
Nivel 1	A2-
Nivel 2	A2+
Nivel 3	A2+/B1-
Nivel 4	B1-/B1
Nivel 5	B1
Nivel 6	B1+/B2-
Nivel 7	B2-/B2
Nivel 8	B2

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

1. Los cursos iniciales de las Naciones Unidas-NY presentan un nivel de referencia que está por encima del nivel lógico que les debería corresponder en relación con el MCER. 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 MCER 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 MCER que deben corresponder a cada uno de los cursos de las Naciones Unidas. Se trata, pues, de una primera aproximación a los niveles del MCER. Por ello, hay que aplicar otros instrumentos: el *cono invertido* y el *enfoque ramificado*.

b) Cono invertido

Para aplicar la metáfora del *cono invertido* que menciona el MCER al contexto de las Naciones Unidas-NY, hay que tener en cuenta las horas de cada curso y las horas que invierten los estudiantes fuera de la clase. En el siguiente cuadro mostramos las equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas-NY, los niveles del MCER y el número de horas correspondientes a cada curso:

Figura 8: Equivalencias basadas en el número de horas

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

Gracias al ejercicio basado en los descriptores y al número de horas correspondientes a cada nivel de referencia, se puede hacer una aproximación más definida de las equivalencias entre los cursos de las Naciones Unidas-NY y el *Marco de Referencia*. No obstante, para definir las con mayor precisión, además de tener en cuenta estos resultados, hay que graduar y etiquetar cada curso de acuerdo con el *Marco de Referencia*.

c) Enfoque ramificado

Cursos de las Naciones Unidas	Equivalencias a los Niveles del Marco de Referencia
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2.1
Nivel 3	A2.2
Nivel 4	B1.1
Nivel 5	B1.2
Nivel 6	B1.3
Nivel 7	B2.1
Nivel 8	B2.2
...	
...	

Con respecto al etiquetaje de los cursos, utilizamos el *enfoque ramificado* que propone el MCER (2002:29), el cual esta

blece 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.

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 pueden abarcar competencias lingüísticas que

pertenecen al siguiente nivel de referencia.

2.2.2. *Análisis de necesidades: cuestionario*

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. 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:

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 un currículum 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 en varios grupos.

De estos datos, se desprende que, en primer lugar, un número significativo de estudiantes estudian español con el fin de sociabilizar con sus compañeros: ya sea para hacer amigos, o ya sea para establecer contactos. Este aspecto redundante 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.

En segundo lugar, un número también importante de estudiantes está interesado en la cultura española e hispanoamericana, por lo que se pueden plantear actividades 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.

Y en tercer lugar, 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.

2.2.3. *Selección de categorías: cuadro curricular*

La selección de los elementos curriculares que deberán integrar el *cuadro curricular*² se extraen de la cita que aparece en las primeras páginas del MCER (2002:9), 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”:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que,

2 Texto en el que se elaboran los inventarios de los objetivos y contenidos que integran la planificación curricular.

*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)

Por consiguiente, si nuestro plan es diseñar un plan curricular basado en el enfoque que defiende el MCER, en primer lugar, una parte de estas categorías curriculares que vamos a seleccionar procederán de esta cita:

- 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.

Por otra parte, 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 por último, 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.

2.2.4. Definición de objetivos y contenidos

El cuadro curricular no constituye un plan pedagógico apto para guiar la actuación del profesor en clase, pero sí una guía con los objetivos y contenidos que deben corresponder a cada uno de los cursos de las Naciones Unidas-NY en relación con los niveles de referencia que establece el MCER. Con respecto a las fuentes utilizadas para la selección, definición y concreción de los objetivos y contenidos, cabe decir que el cuadro curricular se nutre básicamente de tres fuentes de información:

a) las respuestas de los estudiantes de español a través del cuestionario 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 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 orientado a la “acción” y cuyos contenidos han sido organizados atendiendo a los niveles comunes de referencia propuestos en el MCER. Asimismo, hay que añadir la *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas* de Sonsoles Fernández (2003).

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 MCER que establecía la editorial en cada manual. Sin embargo, estos niveles se respetaron hasta cierto punto, dado que no siempre el nivel de los contenidos de cada manual equivalía exactamente al nivel del MCER que la editorial les había asignado.

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. 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.

En segundo lugar, se utilizó la *Propuesta curricular* de Sonsoles Fernández (2003). 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 MCER, articulada de manera coherente y orientada, de forma creativa, a la realización de “tareas y proyectos” (Sonsoles 2003:11).

Figura 11: Ejemplo de tareas seleccionadas

Primer curso (A2.1)	Segundo curso (A2.2)
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentarse en clase. -Adivinar personajes. -Buscar el amigo ideal. -Preparar un itinerario para turistas. -Confeccionar un mapa. 	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer un diario de clase. -Hacer un retrato de familia. -Escribir una receta y explicarla. -Pedir en un bar, cafetería o restaurante. -Recomendaciones para estar en forma. -Conocer y presentar personajes. -Hacer un juego de parchís: diferencias y semejanzas entre la propia lengua y la española.

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.

Figura 12: Ejemplo de tareas adaptadas

<u>Tareas</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una nueva tarjeta de identificación para las Naciones Unidas. • Cumplimentar un impreso o formulario para solicitar una visa a otro país. • Preparar y simular una fiesta o reunión informal de departamento en las Naciones Unidas. • Planificar una misión con un compañero de la clase a otro país: decidir a dónde ir, qué hacer, describir el lugar, etc. • Buscar el compañero ideal para trabajar en las Naciones Unidas. • Elegir entre varias la mejor solución para resolver algunos problemas de nuestros compañeros. • Seleccionar el candidato idóneo para un puesto determinado de trabajo en las Naciones Unidas.

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:

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

2. **Decidir y especificar los objetivos que pueden encajar en más de un curso del mismo nivel del MCER:** por ejemplo, un objetivo del nivel A2 del MCER, como “pedir en un restaurante” puede fijarse tanto en el Nivel 2 como en el Nivel 3 (A2.1 y A2.2, respectivamente). Los criterios que nos ayudaron a encajar los objetivos en cada curso son:

- partir de lo más sencillo para ir a lo más complejo, considerando no solamente los elementos gramaticales sino factores de carácter cognitivo.
- 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.

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 tareas imprevisibles.

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.** Redactar un descriptor no es fácil, ya que puede comprender diversos aspectos: actuación lingüística, conocimiento, contexto o situación, etc.

a) Estructura

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*).

1. ACTIVIDADES DE LENGUA

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

2. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

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

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>

Primera parte: actividades de lengua.

La descripción de los contenidos de esta parte está basada en las actividades de lengua que deben realizar los estudiantes, poniendo especial énfasis en la competencia comunicativa y en la importancia de la interacción en los procesos comunicativos como motor de aprendizaje.

Figura 13: Actividades de lengua (Nivel 1)

Estas actividades de lengua definen y describen, en forma de *microdestrezas* que hacen referencia a objetivos de actuación o de conducta, lo que el alumno debe ser capaz de llevar a cabo en las diferentes *macrodestrezas* lingüísticas:

- comprobar que el nivel de dificultad que hay entre los descriptores de un curso y otro es gradual;
- validar el orden en el que se van a presentar los objetivos lingüísticos, tanto dentro de un

mismo curso como de todo el curriculum;

- 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*.

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:

1. La descripción de la organización gramatical supone la especificación de aspectos morfológicos y también aspectos sintácticos;
2. el vocabulario está organizado en *temas* o *ámbitos generales*, donde se recogen otros *temas específicos*, y tienen el objetivo fundamental de proporcionar un contexto a los objetivos y contenidos gramaticales y pragmáticos que se van a impartir.
3. los elementos pragmáticos se refieren a conectores, marcadores del discurso, valores de las conjunciones, reduplicaciones, valores anafóricos y catafóricos, recursos conversacionales para enfatizar, etc.
4. los diferentes aspectos fonéticos y ortográficos más significativos se han descrito de forma general para cada curso.

Tercera parte: contenidos socioculturales y estratégicos

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.

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.

b) Descripciones generales

Todos los componentes del curriculum están encabezados por una descripción que describe de forma global lo que el estudiante es capaz de hacer con respecto a una categoría determinada del cuadro curricular, las cuales proceden de la lista de descriptores del MCER. El siguiente ejemplo corresponde a la *interacción oral* de los cursos Nivel 2 (A2.1) y parte de los descriptores señalados por los profesores.

Los descriptores 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.

El resto de los descriptores se han descartado por tres razones principales: o bien por ser muy específicos y por lo tanto reducir demasiado el número de competencias lingüísticas, por no guardar coherencia con las descripciones generales del resto del currículum, o bien porque el contenido principal que describían se repetía de alguna manera en los descriptores seleccionados.

c) Características generales

Para concluir, la planificación curricular constituye un plan flexible y fácil de adaptar a las circunstancias concretas del entorno social, cultural y educativo del contexto en el que está y a las características y necesidades propias de cada grupo de alumnos. Cada curso recicla y retoma contenidos que se han presentado en cursos anteriores con el fin de revisarlos y presentar nuevos contenidos, buscando siempre la mayor coherencia entre todos los elementos curriculares que actúan de forma simultánea y no sucesiva.

Por otra parte, está centrada en los alumnos, por lo que es fundamental el diálogo entre el profesor y los alumnos sobre los objetivos, los contenidos y la metodología de enseñanza. Asimismo, parte del enfoque basado en las competencias comunicativas que los estudiantes deben desarrollar, como agentes sociales, con el fin de lograr una comunicación efectiva y así lograr determinados fines.

2.2.5. Procedimiento de evaluación

Una de las formas de evaluación que propone el MCER es a través del PEL, documento que sirve para configurar un método de evaluación acorde con los principios y parámetros del MCER y con el que comparte instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación (y autoevaluación).

El PEL, 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.

3. REFLEXIONES FINALES

Es necesario que el profesorado reflexione sobre los fundamentos de esta propuesta a través del análisis crítico de la propia práctica docente y considere en qué medida es viable o no en las Naciones Unidas-NY. De esta manera, a partir de las informaciones, las orientaciones y los criterios de planificación que constituyen esta propuesta de currículum, cada profesor podrá desarrollar un programa de curso adecuado a las características y a las necesidades de sus alumnos, fijando los objetivos de cada curso.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Anaya
- 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
- García Santa-Cecilia, A. (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
- (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. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- (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. [Última consulta: 1 de septiembre de 2007]
- 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
- 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