

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

MEMORIA FINAL

**LA ADECUACIÓN DE PROGRAMACIONES AL
MARCO DE REFERENCIA EUROPEO**

**Coordinador: José Ignacio McKenna Gleeson
Escuela Oficial de Idiomas, Córdoba (Córdoba)**

Referencia del proyecto: 056/02

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y
Ciencia de la Junta de Andalucía.
(Orden de 02-05-02; Resolución de 05-11-02)**

PIE 056/02 MEMORIA FINAL.

1. JUSTIFICACIÓN.

Como parte de su política lingüística en la promoción del plurilingüismo ante la diversidad lingüística y cultural del continente, el Consejo de Europa ha redactado entre otros documentos el Marco Común Europeo de Referencia (desde ahora en adelante, el MCER o el Marco). Es éste un instrumento de consulta y planificación que presenta bases comunes para la descripción de objetivos, métodos y evaluación para todos los implicados en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Asimismo el Marco incorpora una detallada descripción de los niveles comunes de competencia dentro de las actividades comunicativas que puede necesitar el alumnado. Publicado en español en el año 2002, el Marco es el fruto de muchos años de trabajo y sirve de base también para el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL), documento que se propone como instrumento de evaluación abierto y flexible que permitirá a la ciudadanía reflejar sus conocimientos lingüísticos tanto al nivel académico como personal. Los cuatro Portfolios del Ministerio de Educación español, correspondientes a las etapas de pre-escolar, primaria, secundaria y adultos, ya están convalidados por el Consejo de Europa (años 2003 y 2004). Tanto el Marco como el Portfolio se basan en tres niveles clave de la competencia lingüística del usuario:

- A (Básico)
- B (Intermedio)
- C (Avanzado)

- sistema éste que adopta el estado español en la LOCE y en su desarrollo. Reza el Real Decreto 944/2003 (BOE nº 182 del 31 de julio 2003) en su preámbulo:

“La estructuración en tres niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial que determina la Ley Orgánica de Calidad de la Educación facilita la adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras..... El nivel de competencia en idiomas alcanzado por los alumnos de las escuelas oficiales de idiomas será acreditado mediante las certificaciones correspondientes. Para la obtención de estas certificaciones será necesario un proceso de evaluación fiable y objetivo mediante unas pruebas específicas reguladas de manera que puedan ser homologadas por todas las instancias autonómicas, nacionales y europeas.”

Por otra parte, el Real Decreto 827/2003 (BOE nº 154 del 28 de junio 2003) fija el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo derivado de la LOCE y según el cual, en el trienio 2005-2008, se implantarán en las escuelas oficiales de idiomas los niveles europeos arriba mencionados.

Con semejantes cambios en el aire, ya en el año 2002 la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba tomó la decisión de adecuar sus programaciones a los términos del Marco para así poder incorporar las nuevas directrices con tiempo y sin sobresaltos.

2. BASES DEL ESTUDIO.

Un enfoque orientado a la acción

La base teórica del Marco de Referencia Europeo se centra en la **ACCIÓN** y describe el uso y el aprendizaje de la lengua dentro del **ENFOQUE COMUNICATIVO**.

El enfoque adoptado considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene **tareas** (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Según el Marco de Referencia Europeo, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua — que incluye el aprendizaje— comprende las **acciones** que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**. Dichas competencias son de dos tipos :

- a) **Generales**. Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas. Se componen de sus conocimientos, sus destrezas y habilidades así como de su competencia existencial y de su capacidad de aprender, que moviliza todos los elementos anteriores. Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.
- b) **Comunicativas**. Son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: Las **competencias lingüísticas**, que incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Las **competencias sociolingüísticas**, que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las **competencias pragmáticas**, que tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos**, (conjunto de acontecimientos y de factores situacionales físicos y de otro tipo, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación) y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** , que conllevan **procesos** (la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** interpretando o traduciendo) para producir y recibir **textos**. Estas actividades suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un **ámbito** específico, que pueden ser muy diversos, pero que por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*. Al realizar una actividad de la lengua la persona pone en juego las **estrategias** : cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo y que parece la más apropiada para realizar una **tarea**. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Estas distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, por lo que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

Sin embargo, y como señala el Marco, queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas

de comunicación, algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo principal del proyecto tal y como se recoge en la propuesta original ha sido:

“Redactar una programación que refleje las tendencias y prioridades europeas, que resulte accesible dentro de nuestro contexto educativo y que abarque los componentes básicos: objetivos, contenidos, metodología, evaluación.”

En lo que a los objetivos de enseñanza y aprendizaje se refiere, el Marco identifica un total de cinco perspectivas (§ 6.1.2.1), de las que cuatro nos han parecido relevantes para nuestro contexto educativo – un centro de enseñanza no obligatoria, con una fuerte presencia de adultos entre el alumnado y cuya característica principal sería quizá la heterogeneidad de identidades, intereses, prioridades etc. Estas perspectivas son las siguientes:

a) El desarrollo de las competencias generales del alumno, es decir el *conocimiento declarativo (el saber)*, las *destrezas y habilidades (el saber hacer)*, los *rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (el saber ser)* y la *capacidad de aprender*.

El conocimiento declarativo por sí solo ya no es suficiente: se necesita complementarlo con las demás competencias para hacer frente a una participación activa en la Europa plural.

b) La *extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua*, de forma que los objetivos tienen relación con el *componente lingüístico*, el *componente pragmático*, y el *componente sociolingüístico*. Se busca aquí una relación equilibrada entre estos tres elementos.

- c) *Una mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas*, de forma que los objetivos tienen relación con la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*. Una vez más, se propone una relación equilibrada entre las tres primeras, haciendo menos hincapié en la cuarta por entender que la traducción e interpretación en sí no forman parte significativa de nuestra labor docente.
- d) *La operación funcional óptima en un ámbito dado* de forma que los objetivos tienen relación con el *ámbito público*, el *ámbito profesional*, el *ámbito educativo* o el *ámbito personal*. Consideramos que es ésta la perspectiva que menos incide en nuestro contexto, al menos a plazo corto. Por corresponder al

“área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales», «preparación para un período de residencia en el extranjero», «comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes»,

(MCER, § 6.1.2.1)

confiamos en poder ampliar nuestra oferta educativa en tal sentido una vez se haya desarrollado este aspecto ya previsto en el Real Decreto 944/2003 anteriormente citado.

- e) *La diversificación de estrategias y la función del cumplimiento de tareas*.

Compartimos la constatación del Marco, que señala que:

“la formulación de objetivos en función de las tareas tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje.”

(MCER § 6.1.2.1)

Creemos que es sumamente importante expresar los objetivos de nuestra enseñanza en términos accesibles al alumnado, prescindiendo en la medida de lo posible de términos muy técnicos o académicos, por tratarse precisamente de un alumnado adulto de muy variada procedencia. Además, el trabajo basado en estrategias y tareas brinda la posibilidad de aplicar los conocimientos así adquiridos a otros campos de comunicación o actividad, quizá no disponibles en su paso por la enseñanza obligatoria.

Estrechamente vinculadas con estos objetivos están las hipótesis sobre las posibles consecuencias del proyecto.

Para el profesorado:

- Fomentar una mayor confianza en el centro por su objetividad y profesionalidad.

- Una adaptación más fluida al nuevo plan de estudios
- Facilitar la labor docente por hacerla más coherente y sistemática.
- Promover una mayor y mejor implicación del alumnado en su aprendizaje.

Para el alumnado:

- Proporcionarle una enseñanza de mayor calidad y de mayor garantía a la hora de la evaluación del rendimiento.
- Proporcionarle mejores herramientas para desenvolverse en un entorno cada vez más cosmopolita y plurilingüe, tanto a nivel nacional como internacional.

Por los motivos expuestos más adelante (apartado 7), la evaluación del grado de cumplimiento de estos objetivos trasciende ya de los confines del presente proyecto, proporcionando así un posible campo de investigación futura.

4. METODOLOGÍA.

En cuanto a la práctica metodológica, se puede resumir de la siguiente manera:

1. Estudiar los textos relevantes: El Marco de Referencia; muestras del Portfolio; los libros del Consejo de Europa (Waystage, Threshold, Vantage).
2. Debatir y reflexionar sobre los contenidos de los mismos.
3. Comparar y contrastar con nuestro contexto educativo y programaciones ya existentes.
4. Elaborar borradores para luego cotejarlos y comentarlos entre los departamentos, con vistas a su desarrollo.
5. En su caso, como ha sido para los esquemas de evaluación para la producción escrita y oral, poner éstos en práctica en una convocatoria para posteriormente proceder a su debate y revisión.

Con un proyecto de esta envergadura ha sido necesario sistematizar el *modus operandi*, que ha funcionado así:

- A. Reuniones generales de todos los componentes del proyecto para fijar contenidos y programar el trabajo.

- B. A nivel individual, cada uno/a realiza la lectura correspondiente a fin de aportar ideas en las reuniones de departamento.
- C. Reuniones de departamento, en las que se fijan formatos, contenidos, niveles etc. Cada departamento elabora sus borradores que se llevarán a una reunión general de todos.
- D. Reuniones generales de proyecto para cotejar los borradores, acordar formatos y contenidos definitivos y fijar los siguientes pasos a seguir.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Los documentos resultando del proyecto se presentan en el siguiente apartado, de modo que aquí nos limitamos a comentar las conclusiones principales del proyecto.

1. Quizá lo más significativo ha sido el constatar los niveles reales de nuestro alumnado en términos del MCER, por lo menos en lo que se refiere a los últimos años. Ciñéndonos a los descriptores propuestos en el Marco, se puede situar al alumnado del último curso (5º) en el nivel B2 aproximadamente e incluso con tendencia en ocasiones a repetir curso para alcanzar dicho nivel, circunstancia que nos conduce a pensar que con un curso adicional (el 6º, previsto en el plan nuevo), el alumnado llegaría en términos reales a afianzar un *buen* nivel B2, pero en muy pocos casos a un nivel superior. Esta realidad choca frontalmente con el planteamiento de que “seis cursos equivalen a seis niveles” aparente en algunos documentos del ministerio y nos preocupa en mayúsculas que tal equivalencia sea la base del nuevo plan de enseñanza para las EEOOII porque lo vemos como una meta, no ya de difícil alcance, sino del todo inalcanzable, por lo menos dentro de los seis años previstos. Otra cosa sería la opción de ofrecer unos cursillos

específicos de mejora y profundización que sí permitirían quizá alcanzar un nivel mayor en alguna destreza en concreto.

2. El enfoque de acción propuesto en el Marco constituye un gran acierto puesto que supone menos hincapié en las *formas* lingüísticas en favor de una mayor relevancia para las *competencias comunicativas* en un mundo cada vez más interrelacionado. Ya no es suficiente el lujo de detenerse en el conocimiento declarativo (la gramática o la literatura) – el *saber*. En el ámbito de la Unión Europea se requiere una aplicación pragmática de los conocimientos, es decir las destrezas y habilidades (el *saber hacer*) y una mayor conciencia de los rasgos de personalidad y de las actitudes (el *saber ser*) para alcanzar una mayor convivencia en una comunidad ya transnacional.
3. Aunque el proyecto ha durado dos años y ha desembocado en una programación revisada y actualizada a fondo, estos resultados en realidad no son más que un punto de arranque. Habiendo pasado por un largo proceso de reflexión, debate y elaboración de los documentos, somos conscientes de la importancia de mantenerlos al día y del proceso de revisión y ajuste que será necesario para que el trabajo hecho no quede obsoleto sino que prospere, que siga evolucionando.

Análisis.

Con los objetivos indicados en el apartado 6, los instrumentos a utilizar han sido inevitablemente los documentos base elaborados por el Consejo de Europa, de los que el Marco es sólo uno. Mucho de lo que se propone en el Marco se desarrolla en otros tres libros de obligada consulta en la materia: Waystage, Threshold y Vantage. Algunas clasificaciones en ellos expuestas aportan sistematización en nuestras programaciones,

dando así coherencia a todo el proyecto. Tal es el caso de las secciones de temas lingüísticos y contenidos gramaticales. Por otra parte estos libros han servido de punto de referencia habitual a la hora de debatir qué contenidos incluir o no, por ejemplo en el apartado de las funciones.

6. PRODUCTOS.

Los documentos que se han elaborado se pueden dividir en tres bloques:

- A: documentos borrador, paso previo para llegar a
- B: las propuestas definitivas de programación ya adecuada a los términos del MCRE.
- C: los criterios de evaluación para la producción escrita y oral.

A. DOCUMENTOS BORRADOR.

1. Programación general por destreza y Ciclo.
2. Programación general por destreza y curso.
3. Programación desarrollada por actividad comunicativa y Ciclo.
4. Programación desarrollada por actividad comunicativa y curso.
5. Programación general por competencia comunicativa y Ciclo.

Estos cinco documentos definen los niveles de nuestros alumnos en términos de los niveles A-B-C del MCER, tal y como se han apreciado por cada departamento y como resultado de un estudio detallado y debatido de los niveles generales y descriptores desglosados en el MCER. De este modo, nos aseguramos una relación coherente y consecuente desde el primer hasta el último curso, trabajando desde lo global hacia lo específico.

Utilidad y funcionalidad.

El hecho de que el enfoque adoptado en el MCER se centre en la actividad comunicativa del alumnado supone un cambio significativo en las bases de la actividad docente en el aula de idiomas, ya que ésta tradicionalmente se ha fundamentado en los conocimientos gramaticales, dejando en un segundo plano la aptitud comunicativa del alumnado. Y así lo reconoce el propio Marco:

“En vez de comenzar partiendo de las formas lingüísticas y sus significados, comienza [el enfoque nocional/ funcional] partiendo de una clasificación sistemática de funciones y de nociones comunicativas, divididas en generales y específicas, y de forma secundaria trata las formas, léxicas y gramaticales, como sus exponentes.....

El éxito del enfoque de *Un nivel umbral* indica que a muchos profesionales les resulta más ventajoso ir del significado a la forma y no seguir la práctica más tradicional de organizar la progresión en términos puramente formales.” (MCER, p.§ 5.2.1.3)

Ante tal cambio de prioridades, se requiere partir de otra base, como es la capacidad comunicativa. Dicho de otra manera, ¿Qué sabe hacer el alumno en la lengua extranjera? Desde la perspectiva docente, se necesita un marco local de referencia, por así expresarlo. Y en esto radica la utilidad de los borradores.

1. La programación general por *destreza* y *Ciclo* permite enfocar y establecer los objetivos de forma global.
2. La programación general por *destreza* y *curso* nos acerca a los detalles de cada curso, encajadas de forma lógica en el Ciclo correspondiente.
3. La programación desarrollada por *actividad comunicativa* y *Ciclo* define las microdestrezas necesarias para alcanzar los objetivos arriba fijados, y anticipa a su vez..

4. La programación desarrollada por *actividad comunicativa y curso*: ésta proporciona una descripción de los objetivos específicos que habrá que cubrir y que una vez más están estrechamente vinculados a su desarrollo por Ciclo.

Para el profesorado, todo lo anterior permite:

- La relación vertebrada y equilibrada de los objetivos comunicativos que se pretende cubrir.
- Un contexto práctico en el que situar una posterior descripción de los conocimientos lingüísticos que serán necesarios para alcanzar dichos objetivos, evitando así una programación parcial y/o arbitraria que brinde una importancia excesiva a cualquier componente lingüístico como puede ser la gramática.
- Recordar al profesorado que sus objetivos son prioritariamente comunicativos.
- Acostumbrar al profesorado a los términos y niveles descritos en el MCER.
- Obligar al profesorado a tomar conciencia del cambio de enfoque propuesto por el Consejo de Europa.
- Empujar al profesorado a reflexionar sobre su práctica docente habitual hasta la fecha y a la vez anticipar los reajustes necesarios en el proceso de adaptación al nuevo enfoque.

5. Programación general por competencia comunicativa y Ciclo.

Este documento parte del capítulo 5 del MCER e intenta perfilar lo que cabría esperar del alumnado en cuanto a las competencias comunicativas generales y específicas. No se ha desarrollado a nivel de curso por considerar que su relevancia recae sobre todo por una parte en su uso como herramienta para la

concienciación tanto del profesorado como del alumnado en estas cuestiones, y por otra porque la evaluación de las propias competencias lingüísticas se lleva a cabo en las hojas de evaluación aparte (ver apartado C abajo), lugar en el que se encuentran los descriptores léxicos y gramaticales – entre otros – que corresponden.

Utilidad y funcionalidad.

- Sirve el borrador para orientar y en su caso precisar los apartados a tener en cuenta a la hora de evaluar la producción oral y escrita.
- Recuerda asimismo tanto al profesorado como al alumnado que una comunicación eficaz depende no sólo de conocimientos estrictamente lingüísticos sino también de factores socioculturales y psicológicos, actitudinales y personales, además de los no verbales.

B. VERSIONES DEFINITIVAS DE LA PROGRAMACIÓN REFORMADA.

Consiste ésta en juegos de cuatro hojas, un juego por curso para así facilitarles la consulta tanto al alumnado como al profesorado a cargo del curso.

1. Programación general por destreza y curso. Extraída del Borrador 2 anteriormente descrito, proporciona al alumnado un resumen de lo que se espera sepa hacer a nivel comunicativo general cuando haya concluido el curso correspondiente.
2. Programación desglosada por actividades comunicativas y curso. También extraída del Borrador 3 arriba mencionado, desglosa por actividades puntuales los apartados básicos de la programación general.
3. Contenidos temáticos. Presentada en tres columnas, esta hoja adopta la subdivisión en catorce temas propuesta por los libros clave del Consejo de

Europa. Respetando este reparto a lo largo de todos los cursos del Centro, resulta más sencillo controlar y efectuar un seguimiento coherente de los componentes temáticos. La segunda columna desglosa las áreas más específicas relacionadas con los temas, mientras la última columna proporciona datos sobre las funciones lingüísticas asociadas a las actividades típicas que se pueden desarrollar en estos ámbitos.

4. Contenidos gramaticales. Al igual que para los contenidos temáticos, se ha adoptado aquí el mismo sistema de división que aquel utilizado en el MCER, aunque con algunas modificaciones (se ha suprimido la sección sobre el nivel de sintagma, por considerar el apartado y sus términos más técnicos que prácticos en relación con nuestro alumnado). De este modo se abarcan los distintos niveles de estudio desde el de la palabra hasta el de la frase completa y de una manera sistematizada que una vez más facilita la vertebración de este apartado de la programación.

Utilidad y funcionalidad.

Para el profesorado:

- Permite saber de dónde vienen y a dónde tiene que llegar el alumnado, con independencia del libro de texto que se emplee.
- Facilita al profesorado interino o sustituto la integración en el entorno didáctico del Centro.
- Proporciona al profesorado una referencia clave y fiable a la hora de evaluar libros de texto para su posible adopción en el Centro.
- Ofrece una base estable y consensuada sobre la que incorporar las modificaciones oportunas, acorde con la evaluación del Centro.

- Facilita la comunicación e intercambio de ideas entre los distintos departamentos, ya que el formato de las programaciones es común.
- Allana el camino para una posterior divulgación tanto del MCER como del PEL a departamentos de idiomas en otros niveles educativos, mediante por ejemplo cursos monográficos.

Para el alumnado:

- ◆ Le proporciona una programación sistemática y conforme a las últimas tendencias didácticas.
- ◆ Le garantiza una enseñanza global y coherente centrada más en el significado de la comunicación que en sus formas.
- ◆ Le define y aclara en términos accesibles y sin excesivo uso de jerga lingüística las distintas etapas de la enseñanza por la que ha optado.
- ◆ A través de una mayor concienciación de las tareas global y específica de la comunicación puede impulsarse una mayor aceptación del autoaprendizaje, es decir, de la responsabilidad que corresponde asumir a la hora de matricularse en un curso de idiomas.
- ◆ Le marca unos objetivos bien claros al principio del aprendizaje con los que contrastar su propio progreso. Favorece que su participación resulte más activa y eficaz.
- ◆ Muestra una disciplina y objetividad que genera un mayor grado de confianza en el sistema/ la institución.
- ◆ Le facilita la comparación y el contraste con otros sistemas educativos dentro de la UE, ya que el MCRE se está implantando en todos los países de la Unión.

C. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA.

Como colofón a la adaptación de la programación a los términos del MCER, se han reformado estos criterios con el fin de alcanzar una mayor transparencia y objetividad en el proceso de evaluación. Era preciso incorporar las dos vertientes de la comunicación verbal recogidas en el Marco: la expresión hablada y la interacción hablada. También ha sido en este apartado en el que más han discrepado los tres departamentos, adaptando cada uno un formato propio en los documentos que se quieren utilizar. Por ello a continuación se presenta un resumen por departamento del contenido propuesto para estas evaluaciones.

Departamento de inglés:

◆ *La expresión e interacción hablada.*

Se buscaba un formato que proporcionara un perfil mejor definido y por tanto más preciso de las microdestrezas involucradas en la producción oral. En la programación anterior se empleaban cinco apartados:

Comunicación eficaz/ Fluidez; Iniciativa; Vocabulario; Precisión gramatical; Pronunciación.

La carencia de descriptores en estas categorías conllevaba sin embargo cierto grado de subjetividad en lo que al rendimiento y consiguiente puntuación del alumnado se refiere, de modo que se han revisado y actualizado los parámetros, incorporando uno nuevo que tiene en cuenta las estrategias de comunicación interactiva e introduciendo al mismo tiempo unos descriptores graduados según los distintos niveles de capacidad. El resultado es una hoja claramente

descriptiva que facilita la labor del examinador, permitiendo además señalarle al alumnado aquellas áreas específicas que pudieran precisar de una mayor atención.

◆ *La expresión escrita.*

El formato anterior en esta destreza sí ofrecía una serie de descriptores, pero éstos en comparación con el Marco carecían de profundidad. Se han mantenido las bandas numéricas de puntuación para ampliar de manera cualitativa y cuantitativa los correspondientes descriptores.

En ambos casos se ha modificado la práctica en el uso de estos documentos, pasando a entregar al alumnado una copia de la hoja de evaluación desglosada para su referencia y archivo, con la esperanza de así fomentar una mayor concienciación de su proceso de aprendizaje por una parte y por otra una mayor participación en el aula/centro.

Departamento de francés:

Criterios de expresión oral

A) Hoja de criterios

Al trabajar con el MRE, el departamento de francés vio la necesidad de volver a cambiar la hoja de criterios de evaluación de la expresión oral., para adaptarla a los parámetros del MRE.

La antigua hoja de criterios **constaba de** 5 apartados : fluidez, comunicación, precisión gramatical, pronunciación/entonación y vocabulario

La nueva también **consta de** 5 apartados :

- 1) expresión, fluidez, estrategias comunicativas e interacción
- 2) cumplimiento de la tarea, extensión, contenido
- 3) gramática : riqueza de las estructuras, uso/corrección e interferencias

- 4) pronunciación, entonación
- 5) vocabulario : riqueza/estilo/registro, uso/corrección e interferencias

B) Puntuación

También hemos cambiado la puntuación. Cada apartado se valora con 4 puntos, considerando como apto los renglones superiores y no apto los 2 inferiores.

Para aprobar, hace falta tener un mínimo de 10 puntos sobre un total de 20, pero si en uno de los apartados, se encuentra la valoración de la prueba en el renglón inferior, no puede aprobar, por ser muy descompensado.

Criterios de expresión escrita

No existía ninguna hoja de criterios de expresión escrita en el departamento. Cada profesora tenía sus propios criterios, y no planteaba problemas, puesto que a la hora de hacer las correcciones de las expresiones escritas de los exámenes (libres y oficiales) solíamos coincidir en las notas.

La necesidad surgió a raíz de este PIE, viendo que así el alumno tendría mejor información sobre sus niveles de expresión y por lo tanto más orientación a la hora de estudiar

También consta de 5 apartados :

- 1) coherencia, cumplimiento de la tarea
- 2) cohesión
- 3) expresión
- 4) morfosintaxis
- 5) vocabulario

Cada apartado se valora con 4 puntos, considerando como apto los renglones superiores y no apto los 2 inferiores.

Para aprobar, hace falta tener un mínimo de 10 puntos sobre un total de 20, pero si en uno de los apartados, se encuentra la valoración de la prueba en el renglón inferior, no puede aprobar, por ser muy descompensado.

Departamento de alemán:

Según la plantilla anexa, para evaluar las competencias comunicativas se tienen en cuenta cinco apartados, que a su vez se subdividen en otros tantos subapartados en los que se incluyen una o varias de las competencias comunicativas, desde las lingüísticas hasta las pragmáticas, pasando por las sociolingüísticas. Los apartados y sus respectivos subapartados son los siguientes:

1. vocabulario, registro, interferencias lingüísticas

en este apartado se evalúan la:

- la competencia lingüística léxica, es decir, la riqueza de vocabulario, el dominio del mismo y si se adecúa a la tarea.
- la competencia lingüística semántica, es decir, si se domina el uso de la connotación, la sinonimia, la antonimia, así como la corrección del régimen semántico.. Además se evalúa si se producen interferencias semánticas
- las competencias sociolingüísticas, si se utiliza el lenguaje en el registro y estilo adecuados a la tarea
- en el caso de la expresión escrita, la competencia lingüística ortográfica, es decir, si se hace un uso correcto de ortografía de las palabras, los signos de puntuación y sus normas de uso.

1. riqueza/ estilo/ registro

1. vocabulario rico y adecuado a la tarea, adecuado al nivel
2. vocabulario variado, aunque de estilo y registro neutros
3. vocabulario básico, aunque puede resultar confuso y con errores de registro y estilo
4. vocabulario elemental e inapropiado

2. uso/ corrección

1. el uso del vocabulario es correcto, adecuado al nivel
2. uso con errores leves de significado o régimen, pero que no dificultan la comunicación
3. uso con errores graves de significado o régimen, que dificultan la comunicación
4. uso incorrecto de vocabulario, lo que dificulta la comunicación

3. interferencias (expresión oral)

1. el uso del vocabulario sin interferencias gramaticales, adecuado al nivel
2. uso del vocabulario con interferencias lingüísticas leves que no dificultan la comunicación
3. uso del vocabulario con interferencias lingüísticas graves que dificultan la comunicación
4. uso del vocabulario con interferencias lingüísticas muy graves, que dificultan la comunicación

4. ortografía (expresión escrita)

4. la ortografía es clara y correcta, adecuado al nivel
5. aparecen errores aislados en la ortografía, si bien no son graves
6. aparecen errores básicos en la ortografía, que dificultan la comunicación
7. aparecen errores elementales en la ortografía, no ha asimilado la ortografía alemana

2. gramática, uso, interferencias gramaticales

en este apartado se evalúa la competencia lingüística **gramatical**, es decir, si hace un uso rico, variado y correcto de los contenidos morfológicos y sintácticos, adaptándolos a las necesidades de la tarea. Además se evalúa si se producen interferencias morfológicas y sintácticas.

1. riqueza de estructuras/ uso de los nexos

1. uso rico de las estructuras gramaticales y los nexos, adecuado al nivel
2. uso variado de las estructuras gramaticales y los nexos, aunque gramática básica
3. uso básico de las estructuras gramaticales y los nexos, puede resultar confuso
4. uso elemental e inapropiado de las estructuras gramaticales y los nexos

2. uso/ corrección

1. el uso de la gramática es correcto, adecuado al nivel
2. uso con errores leves, que no dificultan la comunicación
3. uso con errores graves que dificultan la comunicación
4. uso incorrecto de la gramática, lo que dificulta la comunicación

3. interferencias

1. el uso de la gramática sin interferencias gramaticales
2. uso con interferencias gramaticales leves que no dificultan la comunicación
3. uso con interferencias gramaticales graves que dificultan la comunicación
4. uso con interferencias gramaticales muy graves, que dificultan la comunicación

3. pronunciación, acentuación, entonación

en este apartado se refiere única y exclusivamente a la expresión oral, y en él se evalúa la competencia lingüística fonológica, es decir, si hace un uso correcto y apropiado de la pronunciación (fonemas, alófonos, prosodia), acento, ritmo y entonación, en la expresión oral.

1. pronunciación

1. la pronunciación es clara y correcta
2. aparecen errores aislados en la pronunciación, si bien no son graves
3. aparecen errores básicos en la pronunciación, que dificultan la comunicación
4. aparecen errores elementales en la pronunciación, no ha asimilado la pronunciación alemana

2. acentuación

1. la acentuación es clara y correcta
2. aparecen errores aislados en la acentuación, si bien no son graves
3. aparecen errores básicos en la acentuación, que dificultan la comunicación
4. aparecen errores elementales en la acentuación, no ha asimilado la acentuación alemana

3. ritmo/ entonación

1. la entonación y el ritmo son claros y correctos
2. aparecen errores aislados en la entonación y el ritmo, si bien no son graves

3. aparecen errores básicos en la entonación y el ritmo, que dificultan la comunicación
4. aparecen errores elementales en la entonación, carece de ritmo, no está asimilado

4. exposición, fluidez, interacción

en este apartado se evalúa la competencia pragmática, es decir, si se usan las estrategias de interacción y la competencia discursiva (organización de texto, la coherencia, la cohesión) adecuadas a la tarea..

1. fluidez/ cohesión

1. la exposición de la tarea es fluida y tiene cohesión
2. la exposición es vacilante, aunque cohesionada
3. la exposición es muy vacilante, a veces con oraciones sueltas
4. la exposición carece de sin cohesión, responde con palabras sueltas y/o con mímica

2. coherencia

1. exposición coherente, adecuada a la tarea y rica en propuestas
2. exposición bastante coherente, aunque limitada
3. exposición con problemas de coherencia, contradicciones, repeticiones, circunloquios
4. exposición incoherente

3. interacción (expresión oral)

1. exposición adecuada a la tarea y rica en propuestas
2. exposición adecuada, aunque no toma la iniciativa y hay que repetir la pregunta
3. exposición inadecuada, sólo responde a lo que se pregunta, hay que simplificar la pregunta
4. exposición pasiva, no entiende lo propuesto, ni aunque se simplifique la pregunta

5. cumplimiento de la tarea, extensión, contenido

por última, se evalúa el contenido, es decir, las competencias pragmáticas (microfunciones, macrofunciones), si se cumple con lo exigido en la tarea, su extensión y su intención.

1. extensión

1. el texto/ la exposición/ la participación son extensos
2. el texto/ la exposición/ la participación son suficientes
3. el texto/ la exposición/ la participación son breves, aunque suficientes
4. el texto/ la exposición/ la participación son muy breves e insuficientes

2. contenido

1. aborda todos los puntos propuestos en la tarea, con riqueza de propuestas
2. aborda la mayoría de lo propuesto en la tarea, con bastantes propuestas
3. aborda bastantes de los puntos propuestos, aunque repite pocas ideas
4. se desvía del tema o es muy pobre en ideas

Cada uno de estos cinco apartados vale un máximo de siete puntos, con el fin de no primar ninguno de ellos sobre los demás. La nota máxima sería **45 puntos**, siendo necesario, para obtener la calificación de apto, alcanzar el (criterio a discutir en cada departamento)

25 = 55%

29 = 64%

30 = 67%

El reparto de los siete puntos sería el siguiente:

- 7** domina todos los subapartados con soltura y nivel satisfactorio
- 6** domina la mayoría de los subapartados con nivel satisfactorio, pero con muy leves deficiencias
- 5** domina bastantes subapartados con nivel aceptable, pero con leves deficiencias
- 4** domina los subapartados con nivel aceptable, pero con deficiencias notables
- 3** domina los subapartados con nivel casi aceptable, pero hay deficiencias graves
- 2** domina muchos subapartados con nivel insuficiente y deficiencias graves
- 1** domina la mayoría de los subapartados con nivel muy insuficiente y deficiencias muy graves
- 0** domina todos los subapartados muy deficientemente

Utilidad y funcionalidad:

- Al nivel del aula cabe destacar la homogeneización en la evaluación de la producción escrita y oral que proporcionan las hojas estandarizadas y desglosadas. Facilita y mucho la labor del examinador.
- Las hojas de evaluación elaboradas como parte integral del proyecto le aportan al alumnado datos claros y estandarizados sobre su rendimiento.
- Permiten al alumnado seguir su propio progreso con indicaciones escritas sobre ello y así fomentar una mayor conciencia, participación y autonomía en su proceso de aprendizaje.
- Encaja perfectamente con la filosofía y la práctica del Portfolio Europeo de Lenguas.
- Ahorra al profesorado la necesidad de hacer copiosas anotaciones en los ejercicios y/o pruebas correspondientes.

7. VALORACIÓN GENERAL DEL PROCESO.

Dificultades:

El trabajo inicial de aproximación a lo que contempla el Marco costó tiempo y esfuerzo. Queríamos adentrarnos muy pronto en el mundo de los descriptores y sus parámetros. Tardamos algún tiempo en tomar conciencia de la necesidad de fijar como base primordial la relación entre nuestro alumnado y los niveles propuestos en el Marco. Una vez establecida esa relación se despejó el horizonte y supimos organizarnos los esquemas. También necesitamos tiempo y debate para acostumbrarnos a la terminología: “expresión hablada” e “interacción hablada” por lo que antes era ‘la producción oral’, para citar un ejemplo. Y después de hojear el Marco cada uno en ‘su’ idioma, nos dimos cuenta de que el trabajo, para poderlo compartir y contrastar, tendría que hacerse en la lengua común, es decir en español. Otra dificultad fue la decisión de qué adoptar: qué material y parámetros incluir y cuáles omitir. No todo es relevante, así

que por ejemplo decidimos no contemplar el ámbito profesional en nuestro contexto educativo, dada la heterogeneidad de nuestro alumnado.

Fueron quizá otros factores externos los que más dificultad han supuesto para el proyecto. Primero una baja imprevista por parte del coordinador, lo que incidió en la marcha de las reuniones. Luego la coincidencia al final del curso 2002-2003 de las dos convocatorias de examen ordinaria y extraordinaria entre finales de mayo y el mes de junio. Desbordados, tuvimos que aplazar mucho trabajo del proyecto al mes de septiembre. Y en tercer lugar apareció en junio del mismo año la orden de traslado del Centro, con todo lo que supone una mudanza de esta índole. Llegamos a finales de septiembre para enfrentarnos con la imposibilidad de terminar siquiera, mucho menos de implantar, la programación nueva en el curso 2003-2004. Todo ello resultó en que hubo que reajustar la temporalización del proyecto.

Un elemento que provocó mucho malestar fue la prueba DIALANG. El proyecto original había previsto la realización de esta prueba electrónica del Consejo de Europa con el objetivo de comparar el rendimiento de grupos de muestra de nuestro alumnado con los niveles que les habíamos atribuido según nuestra interpretación de los descriptores del Marco. Problemas:

- Por las características de nuestros horarios lectivos y los horarios para la supervisión del aula de informática se hacía difícil la administración de la prueba.
- Dudas sobre la validez de la prueba, ya que entre los que sí la hicieron hubo casos de resultados muy dispares entre alumnos del mismo nivel.
- Organización insuficiente. No todos los participantes en el proyecto teníamos el mismo grado de conocimientos de la prueba. Habría hecho falta una mejor coordinación anterior con una o varias sesiones comunes para todos.

- Problemas técnicos: cortes de electricidad en plena prueba; tarjetas de sonido no configuradas, etc.

Todas estas dificultades nos hicieron decidir no repetirla por el momento.

Aspectos positivos:

En este Centro cada departamento ha venido tradicionalmente trabajando con criterios y métodos propios y diferentes entre sí, obedeciendo a la particularidad de la enseñanza/ aprendizaje de cada idioma. Este proyecto en general ha impulsado una colaboración y cooperación académica interdepartamental sin precedentes en el Centro. Ha marcado un auténtico hito en la evolución del mismo. Ha fijado la base de su desarrollo a plazo corto y medio, además de preparar el terreno para los cambios inminentes en la estructuración de sus enseñanzas. Coloca a cada departamento en una posición de confianza y preparación de cara al futuro. Ventajas:

- Renovación y actualización de los objetivos y contenidos marcados en las programaciones.
- Renovación y actualización de métodos y didáctica para el profesorado.
- Mayor concienciación de lo que comparten los distintos idiomas y departamentos así como una mayor comunicación entre ellos.
- Intercambio de ideas, opiniones, enfoques entre los miembros del mismo departamento.
- Mayor conciencia de las características de los distintos niveles del centro y de lo que los separan.
- Fomento de hábitos de debate y consenso en el centro.
- Concienciación de la dimensión europea de las lenguas.

El grado de satisfacción de los resultados de este proyecto es altamente positivo, a pesar de las dificultades descritas, ya que el proyecto ha redundado en enriquecer aspectos fundamentales como: mayor coordinación interdepartamental ; adaptación al MCER desde la base del proceso de enseñanza/ aprendizaje que son las programaciones, y una profunda toma de conciencia de la dimensión europea en la enseñanza de las lenguas.