El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores

David Little y Radka Perclová

© Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés.

Título original: "European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher trainers"
"Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants"

© 2003 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Subdirección General de Programas Europeos,
para la traducción en español.
Paseo del Prado, 28, 1ª planta
28014 Madrid

© 2003 Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Subdirección General de Programas Europeos,
para la traducción en español de los apéndices 1 y 2.
Paseo del Prado, 28, 1ª planta
28014 Madrid

Esta traducción se publica con la autorización del Consejo de Europa y bajo la exclusiva responsabilidad del editor y traductor.

Traducción: Katrin Vanhecke

Introducción

Esta guía va dirigida a los profesores, formadores de profesores y profesores en formación interesados en familiarizarse con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y en explorar su función pedagógica. Esta guía ha sido diseñada como un apoyo para cursos de enseñanza oficial que se centren en el PEL pero también como manual para profesores que a título individual estén utilizando el PEL en sus clases. Creemos firmemente – y es una de las implicaciones centrales del PEL – que el mejor aprendizaje se adquiere mediante un debate documentado que conduce a la reflexión individual. En consecuencia, creemos que nuestra guía será especialmente útil para aquellos que la utilicen en el espíritu reflexivo y de autoevaluación que subyace al PEL. Sugerimos que los usuarios hagan sistemáticamente anotaciones tanto de sus reacciones como de las de sus alumnos, en relación con los puntos de debate y las actividades de aula que utilicen y que proponemos en esta guía. Muchas de estas actividades podrán ser adaptadas para ser utilizadas en cursos de formación para profesores.

Para la planificación y redacción de esta guía hemos recurrido con frecuencia a nuestras propias experiencias usando el PEL – Radka Perclová con profesores de inglés, alemán y francés de primaria y primer ciclo de secundaria de la República Checa; David Little con alumnos de universidad de francés y alemán y con refugiados, alumnos de inglés en Irlanda. También nos hemos referido a los seminarios en los que los coordinadores de los proyectos piloto del PEL han puesto su experiencia en común, celebrados en los últimos tres años en Monte Nerità, Tampere, Soest, Enschede, Budapest, Radovljica y Sèvres. Aprovechamos esta oportunidad para expresar nuestra gratitud hacia los organizadores de los seminarios y otros docentes que los han convertido en acontecimientos estimulantes.

Nuestro agradecimiento específico para:

- Rolf Schärer, ponente general de los proyectos piloto, cuyos informes nos han proporcionado algunos de los ejemplos de impresiones transmitidas por profesores y alumnos;
- los docentes que nos han enviado materiales de muestra (por la limitación de espacio no hemos podido incluir todo el material recibido)- Carmen Argondizzo, Peter Broeder, Lucija Cok, Barbara Lazenby Simpson, Kurt Stenberg, Brigitte Forster Vosicki y Ann y Nicholas Willis;
- Michaela Cejková por dejarnos reproducir “Los seis sombreros para pensar” en el Capítulo 5

También quisiéramos agradecer el permiso para reproducir las escalas ilustrativas de descriptores del *Marco Común Europeo* en el Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación del PEL suizo (desarrollado por Günther Schneider y Brian North en un proyecto financiado por el Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica) en el Apéndice 2. A pesar de los agradecimientos habituales formulados en esta guía, somos conscientes de que nuestros puntos de debate y actividades de aula han estado influenciados por los seminarios, talleres y conversaciones informales cuyos detalles ya hemos olvidado.

Radka Perclová agradece a:

- Pavel Cink y Jaroslava Deslišová del Ministerio Checo de Educación, que hizo posible el proyecto piloto checo;
- Anna Grmelová, Bernie Higgings y Lenka Lánská, todos de la Facultad de Educación, Departamento de Lengua y Literatura inglesa de la Universidad Charles de Praga, por su incesante apoyo e ideas estimulantes;
- Los cincuenta y tres profesores checos de varias zonas del país que participaron en el proyecto piloto y que han desarrollado nuevos enfoques de trabajo con el PEL

  Los profesores que presentaron ideas innovadoras a sus colegas en los seminarios de formación profesional en el trabajo y describieron las actividades que habían aplicado con éxito en sus clases, contribuyendo así al desarrollo del proyecto, o los profesores que nos facilitaron el material generado por sus alumnos para una posible inclusión en esta guía – Ivana Buršová, Vítezslava Cihlárová, Alena Cihláková, Jana Davidová, Jana Dušánková, Olga Göringerová, Jana Hindlsová, Miluška Karásková, Markéta Kamenárová, Alžbeta Kopcáková, Lucie Krcková, Markéta Kozerová, Vera Kuntová, Martin Kurán, Alena Literová, Helena Marxová, Sylva Nováková, Hana Novotná, Katka Prokopová, Kveta Rysová, Bohuslava Šetková, Zuzana Štrbáková, Milena Zbranková;
- Los directores de escuela y los profesores que la permitieron observar las clases y que abrieron debates entre profesores y alumnos sobre el uso del PEL y la permitieron también revisar los PEL de los alumnos – Jana Davidová, Ivana Skalová, Šárka Vlcokvá, Jitka Králová, Jiri Samkot y Hana Elhotová (21. ZŠ Slovanská, Plzen), Jana Hindlsová y Zina Kutová (ZŠ Kutnohorská, Praha 10), Vítezslava Cihlárová, Jarmila Brnická y Leopold Trnený (ZŠ Antonínská, Brno); Alena Cihláková, Helena Marxová y Petr Vojtech (ZŠ Strž, El. Krásnohorské, Dvur Králové).

David Little agradece a Barbara Lazenby Simpson, Jennifer Ridley y Ema Ushioda haber leído y comentado el primer borrador de esta guía y a Danièle Tort por redactar la versión francesa bajo la enorme presión de tiempo.

Finalmente, debemos ambos mucho a Jean en Dublín y Jiri en Praga, por habernos dado el apoyo en casa sin el cual esta guía nunca podía haber sido escrita.

David Little
Dublín

Radka Percolvá
Praga

Índice

1 Introducción al Portfolio Europeo de las Lenguas 1

¿Qué es el Portfolio Europeo de las Lenguas? 1

¿Cuál es la función del PEL? 3

Los proyectos piloto (1997–2000) 17

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 20

Algunas actividades de aula que pueden ser utilizadas como introducción al trabajo con el PEL 22

Y finalmente ... 23

2 Liberar tiempo y espacio: cómo integrar el PEL en sus clases de idiomas 25

Liberar tiempo 25

“¿Con qué frecuencia debo trabajar con el PEL?” 26

Liberando espacio: el programa, el libro de texto y el PEL 28

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 28

Algunas actividades de aula que cumplen con la función pedagógica del PEL 31

Dos últimos puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 33

3 Comprender y utilizar los niveles y descriptores comunes de referencia 35

Algunos problemas que han surgido y cómo abordarlos 35

Cómo ha trabajado una profesora con los descriptores 38

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 39

Algunas actividades de aula para introducir los descriptores 41

Un último punto de reflexión individual y/o debate con otros docentes 42

4 Motivación, reflexión y ‘aprender a aprender’ 43

Algunas reflexiones sobre la reflexión 45

El lenguaje de la reflexión 46

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 47

Algunas actividades de aula que requieren reflexión 49

Un último punto de reflexión individual y/o debate con otros docentes. 52

5. ¿Cómo afrontar la autoevaluación en el aula? 53

Dos enfoques contradictorios hacia la evaluación 53

Dos tipos de evaluación 54

Tres enfoques para la autoevaluación 55

La relación existente entre la autoevaluación y la evaluación por métodos formales de examen. 57

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 57

Algunas actividades de aula que incluyen la autoevaluación 62

Tres últimos puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes. 63

6. Responder al desafío más amplio del PEL 65

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes 66

Algunas actividades de aula que implican a la comunidad de estudiantes y usuarios de lenguas extranjeras 67

Un último apunte para la reflexión individual y/o debate con otros docentes 68

Algunos consejos de profesores implicados en un proyecto piloto. 68

Un balance final 68

Obras de referencia y lectura complementaria 70

Apéndice 1: Escalas ilustrativas del Marco común europeo 72

Apéndice 2: Tablas de descriptores para la autoevaluación del PEL suizo 91

Capítulo 1

Introducción al Portfolio Europeo de las Lenguas

¿Qué es el Portfolio Europeo de las Lenguas?

Probablemente asociará la palabra "Portfolio" con el mundo de las artes y el diseño: evoca muestras de trabajo, presentadas en grandes carpetas, que los artistas o diseñadores utilizan para mostrar sus habilidades a clientes o jefes potenciales. En parte, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) se parece a esto, pero tiene otros dos componentes que no suelen formar parte del portfolio de un artista.

Los *Principios y directrices* aprobados por el Consejo de Europa (DGIV/EDU/LANG (2000) 3) definen las tres secciones del PEL como sigue:

- *La sección del Pasaporte de Lenguas ofrece un resumen de las competencias adquiridas en las diferentes lenguas en un momento dado; el resumen se define en términos de capacidades y según los niveles de referencia del Marco común europeo; registra cualificaciones formales y describe las competencias lingüísticas y las experiencias lingüísticas e interculturales más significativas; incluye información sobre competencias parciales y específicas; permite la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor y por parte de las comisiones de examen oficiales; la información registrada en el Pasaporte indica quién ha evaluado, cuándo y con qué criterios.*
  Para facilitar el reconocimiento paneuropeo y la movilidad, el Consejo de Europa ha promovido un modelo estándar del resumen del Pasaporte de los PEL para adultos.

- *La Biografía lingüística permite al titular involucrarse en la planificación, la reflexión y la evaluación de su proceso de aprendizaje y progreso; le estimula a registrar qué es capaz de hacer en cada una de las lenguas así como de incluir información sobre las experiencias lingüísticas y culturales obtenidas dentro y fuera del contexto educativo formal; se ha organizado para fomentar el plurilingüismo, es decir el desarrollo de competencias en varios idiomas.*

- *El Dossier brinda al titular la oportunidad de seleccionar materiales para ilustrar y documentar progresos o experiencias registradas en la Biografía lingüística o el Pasaporte.*

Conviene ante todo profundizar en las definiciones:

- Las competencias a las que se refiere el *Pasaporte de Lenguas* son COMPRENDER (COMPRENSIÓN AUDITIVA y COMPRENSIÓN DE LECTURA), HABLAR (INTERACCIÓN ORAL y EXPRESIÓN ORAL), y ESCRIBIR; y los niveles que derivan del *Marco común europeo* del Consejo de Europa son USUARIO BÁSICO (A1: ACCESO y A2: PLATAFORMA), USUARIO INDEPENDIENTE (B1: UMBRAL y B2: AVANZADO), y USUARIO COMPETENTE (C1: DOMINIO OPERATIVO EFICAZ y C2: MAESTRIA). Advierta que la inclusión de la autoevaluación en el pasaporte subraya el hecho que el PEL es propiedad del alumno individual y no de la institución o el organismo que lo otorga.

- Desde el punto de vista pedagógico, el eje es la *Biografía Lingüística* ya que es el centro de atención para los procesos reflexivos que median entre el Pasaporte de Lenguas y el Dossier.

- El *Dossier* es la sección del PEL que se asemeja más al Portfolio del artista. Para los alumnos más jóvenes será más bien un álbum de recortes en el que guardar material lingüístico en las lenguas que aprendan, para completar o "ilustrar" el libro de texto y para reforzar la idea de que son dueños del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y de la lengua en sí. Los alumnos adolescentes podrían guardar los resultados de proyectos más o menos relacionados con las competencias de las que se tendrán que examinar. Los adultos querrán probablemente probar su capacidad para realizar tareas reales en estas lenguas, así que en su dossier podrán recopilar cartas, memoranda, informes cortos y similares. Por supuesto puede suceder que los dueños del PEL quieran demostrar no solamente sus competencias en "producción escrita" sino también en "interacción oral" por lo que podrán incluir cintas de audio o vídeo en su dossier.

En los últimos tres años se han desarrollado versiones del PEL que pueden ser utilizadas por alumnos de distintas edades que aprenden en contextos diferentes y por diferentes razones. Por lo tanto, no es de extrañar que existan varios pasaportes, biografías y dossieres. El Consejo de Europa no tiene intención de sofocar dicha diversidad natural. Sin embargo, toda versión del PEL debe ser aprobada por el Comité de Validación del Consejo de Europa para poder llevar el logotipo del Consejo de Europa; y el Consejo de Europa recomienda que todas las versiones del PEL diseñadas para adultos incorporen la versión estándar para adultos del pasaporte (véase los *Principios y directrices*, arriba citados).

Las páginas 4 a 15 dan una idea necesariamente limitada de cómo es el PEL en la práctica. La figura 1.1 muestra la portada de la versión estándar para adultos del pasaporte, mientras que la figura 1.2 muestra parte del perfil de las competencias lingüísticas. Las figuras 1.3 y 1.4 muestran los cuadros de autoevaluación, en inglés y español respectivamente. La figura 1.5 muestra dos páginas de la biografía lingüística de un estudiante universitario suizo de francés, y las figuras 1.6 y 1.7 muestran dos paginas de la biografía lingüística

de un refugiado que estudia inglés en Irlanda. Las figuras 1.8–12 muestran materiales recopilados en los dossieres de alumnos de idiomas de secundaria en la República Checa y universitarios en Irlanda.

¿Cuál es la función del PEL?

El PEL tiene una doble función:

- *Función informativa*. Tal como ocurre con el Portfolio de un artista, el PEL ilustra las capacidades de su dueño, pero relacionadas con las lenguas extranjeras. Su propósito no es el de sustituir certificaciones y diplomas después de haber aprobado exámenes formales, sino de completar dichas certificaciones dando información complementaria sobre las experiencias y competencias lingüísticas demostradas por su titular en las lenguas extranjeras. Esta función concuerda con el interés del Consejo de Europa en (a) facilitar la movilidad individual y (b) unir cualificaciones regionales y nacionales a las normas internacionalmente aceptadas (cf. los niveles comunes de referencia que son el eje central del *Marco común europeo)*. Claramente, la función informativa del PEL dependerá mucho de la edad de su titular. Será en general menos importante para aquellos alumnos en las primeras fases del aprendizaje que para los alumnos que estén llegando al final de su formación o que ya estén trabajando. Eso explica por qué el Consejo de Europa solo ha introducido un pasaporte estándar para adultos. Es de especial importancia para los adultos que su PEL sea reconocido internacionalmente, y eso ocurrirá con mayor probabilidad si sus secciones son iguales en todas partes.

- *Función pedagógica*. La intención del PEL también es hacer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, haciéndoles así capaces de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta función concuerda con el interés del Consejo de Europa de fomentar el desarrollo de la autonomía del alumno y promover la educación a lo largo de su vida; y es esa la función que nos ocupa en primer lugar en esta guía.

Con estas dos funciones, informativa y pedagógica, el PEL está concebido para apoyar los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa: preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía.

Las figuras 1.13 y 1.14 muestran dos maneras de aplicar el PEL en la práctica pedagógica.

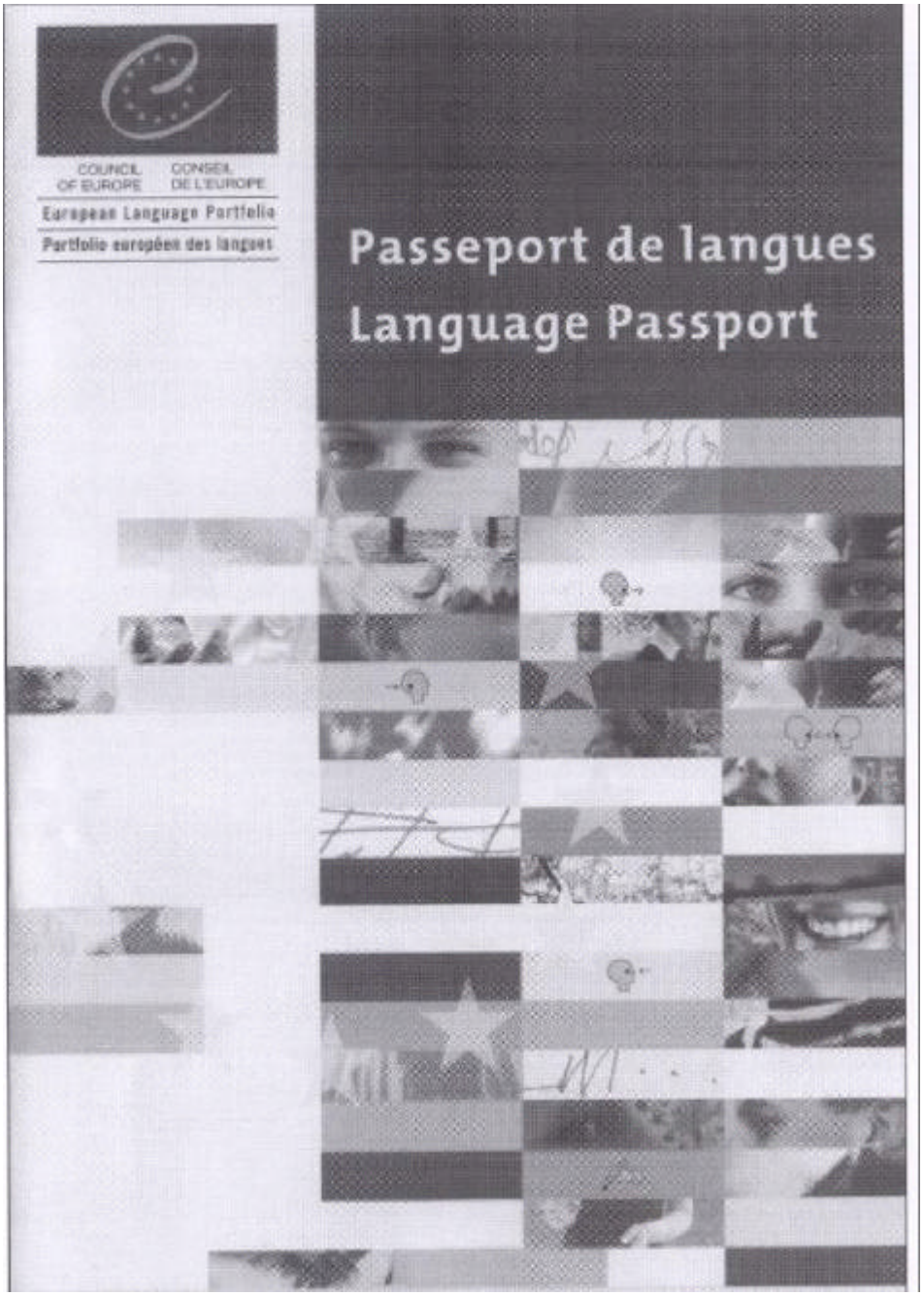
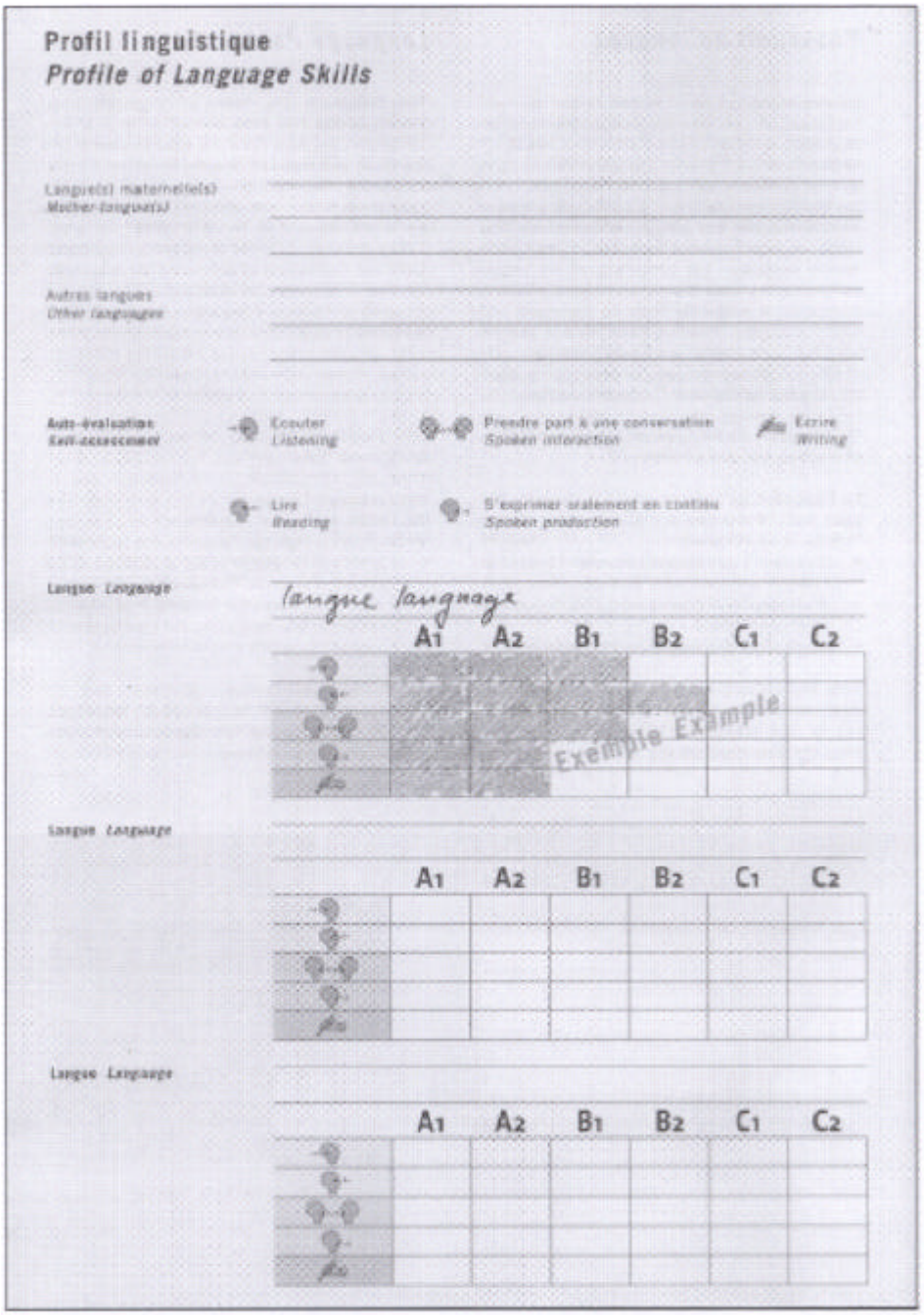


Figura 1.1
Portada del pasaporte estándar para adultos



Profil linguistique
Profile of Language Skills

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)

Autres langues
Other languages

Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening

Prendre part à une conversation
Spoken interaction

Ecrire
Writing

Lire
Reading

S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue *Language*

langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Exemple Example

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Figura 1.2
Pasaporte estándar para adultos: perfil de competencias lingüísticas

Self-assessment grid

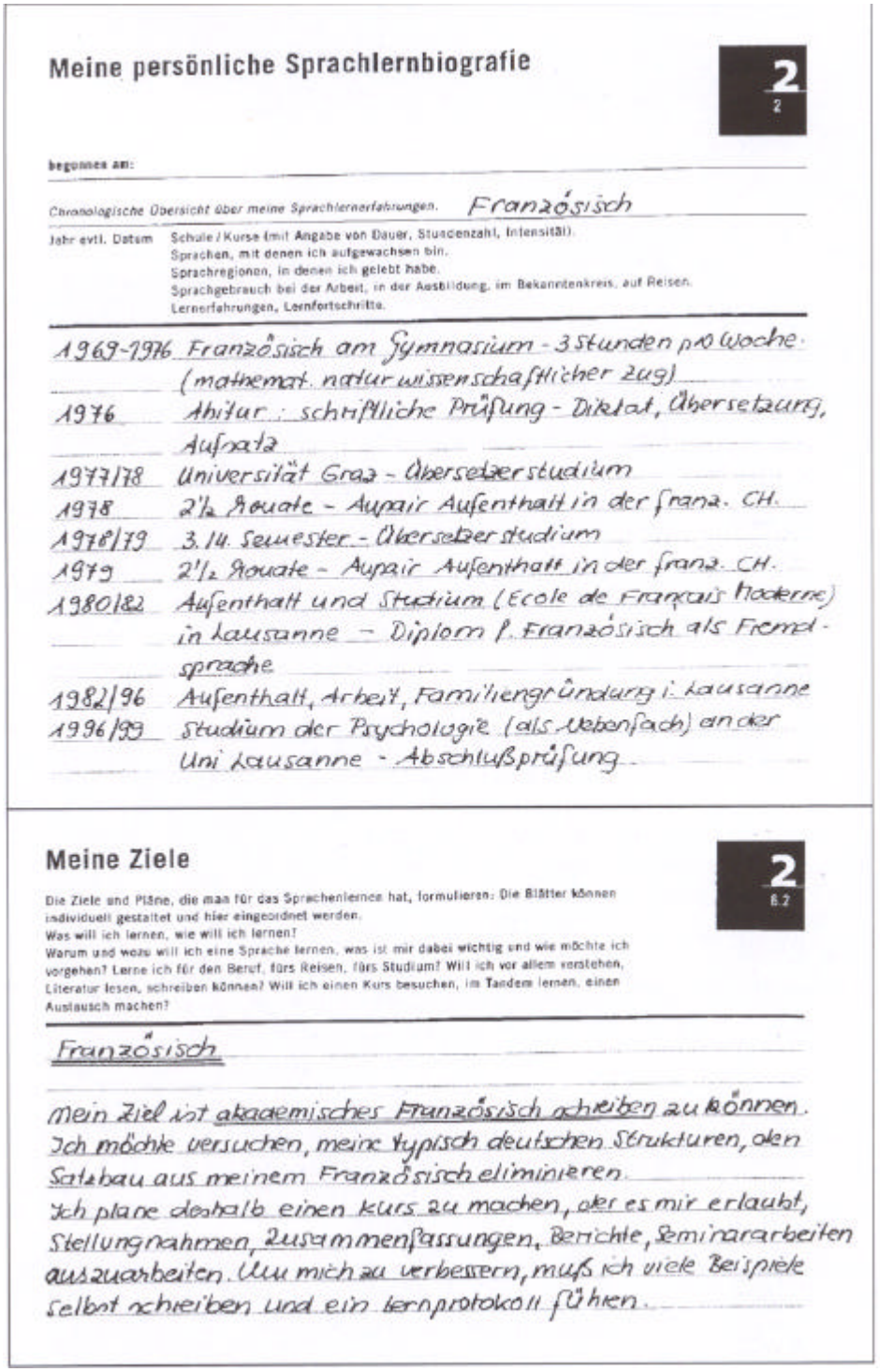
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
UNDERSTANDING	Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surrounding when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encounters in word, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structures and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and film without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style: I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask an answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events.)	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shade of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family band other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points
WRITING	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interest. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in a clear, well-structures text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points: I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Figura 1.3 – Pasaporte estándar para adultos: cuadro de autoevaluación (versión inglesa)

Cuadro de autoevaluación

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de Lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Producción oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Producción escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Figura 1.4 – Pasaporte estándar para adultos: cuadro de autoevaluación (versión española)



Meine persönliche Sprachlernbiografie

2
2

begonnen an:

Chronologische Übersicht über meine Sprachlernerfahrungen. Französisch

Jahr evtl. Datum — Schule / Kurse (mit Angabe von Dauer, Stundenzahl, Intensität).
Sprachen, mit denen ich aufgewachsen bin.
Sprachregionen, in denen ich gelebt habe.
Sprachgebrauch bei der Arbeit, in der Ausbildung, im Bekanntenkreis, auf Reisen.
Lernerfahrungen, Lernfortschritte.

1969-1976 Französisch am Gymnasium - 3 Stunden pro Woche. (mathemat. naturwissenschaftlicher Zug)
1976 Abitur: schriftliche Prüfung - Diktat, Übersetzung, Aufsatz
1977/78 Universität Graz - Übersetzerstudium
1978 2½ Monate - Aupair Aufenthalt in der franz. CH.
1978/79 3./4. Semester - Übersetzerstudium
1979 2½ Monate - Aupair Aufenthalt in der franz. CH.
1980/82 Aufenthalt und Studium (Ecole de Français Moderne) in Lausanne - Diplom f. Französisch als Fremdsprache
1982/96 Aufenthalt, Arbeit, Familiengründung i. Lausanne
1996/99 Studium der Psychologie (als Nebenfach) an der Uni Lausanne - Abschlußprüfung.

Meine Ziele

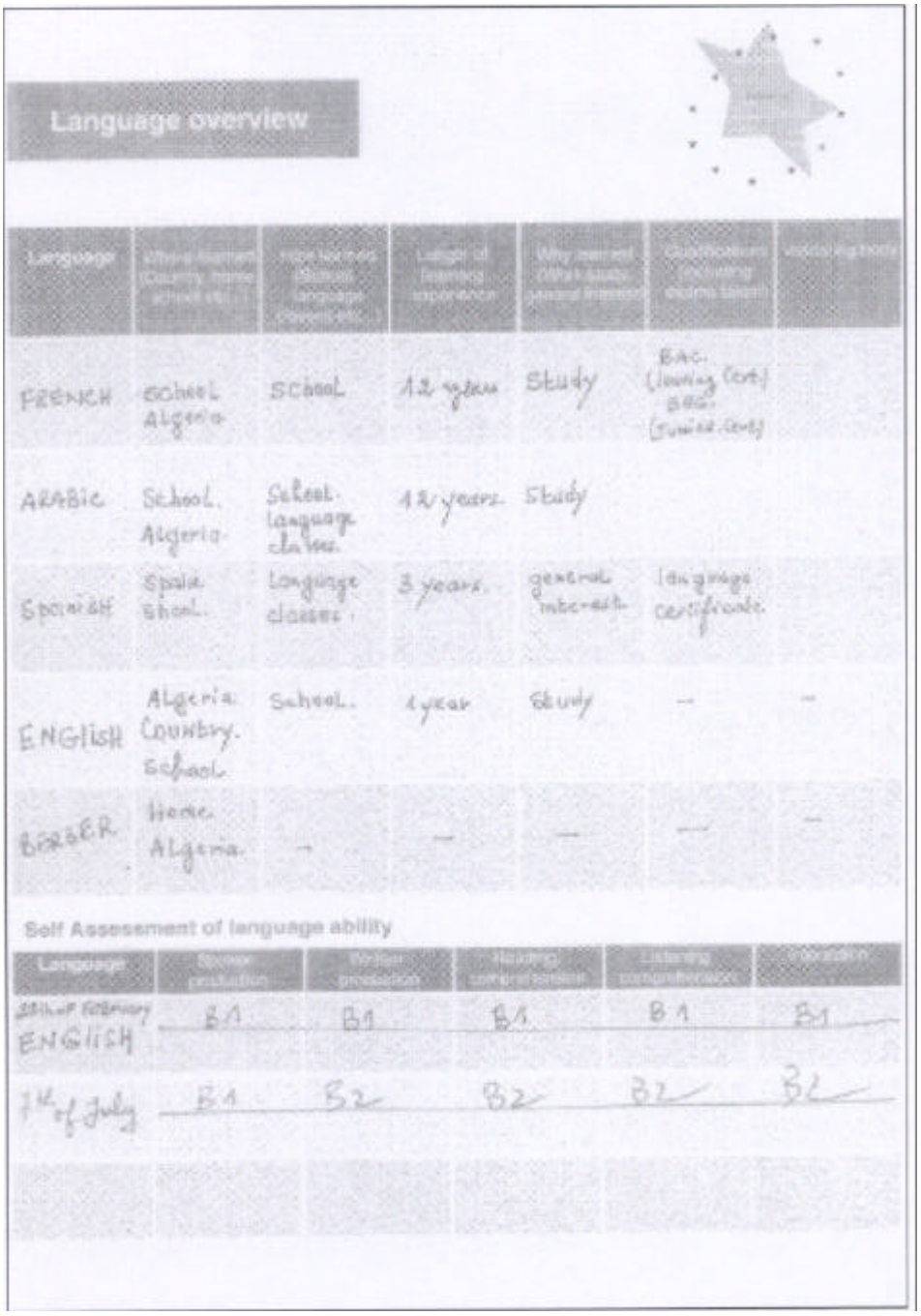
2
8.2

Die Ziele und Pläne, die man für das Sprachenlernen hat, formulieren: Die Blätter können individuell gestaltet und hier eingeordnet werden.
Was will ich lernen, wie will ich lernen?
Warum und wozu will ich eine Sprache lernen, was ist mir dabei wichtig und wie möchte ich vorgehen? Lerne ich für den Beruf, fürs Reisen, fürs Studium? Will ich vor allem verstehen, Literatur lesen, schreiben können? Will ich einen Kurs besuchen, im Tandem lernen, einen Austausch machen?

Französisch

Mein Ziel ist akademisches Französisch schreiben zu können. Ich möchte versuchen, meine typisch deutschen Strukturen, den Satzbau aus meinem Französisch eliminieren.
Ich plane deshalb einen Kurs zu machen, der es mir erlaubt, Stellungnahmen, Zusammenfassungen, Berichte, Seminararbeiten auszuarbeiten. Um mich zu verbessern, muß ich viele Beispiele selbst schreiben und ein Lernprotokoll führen.

Figura 1.5
Extractos de la biografía del PEL de un alumno universitario suizo



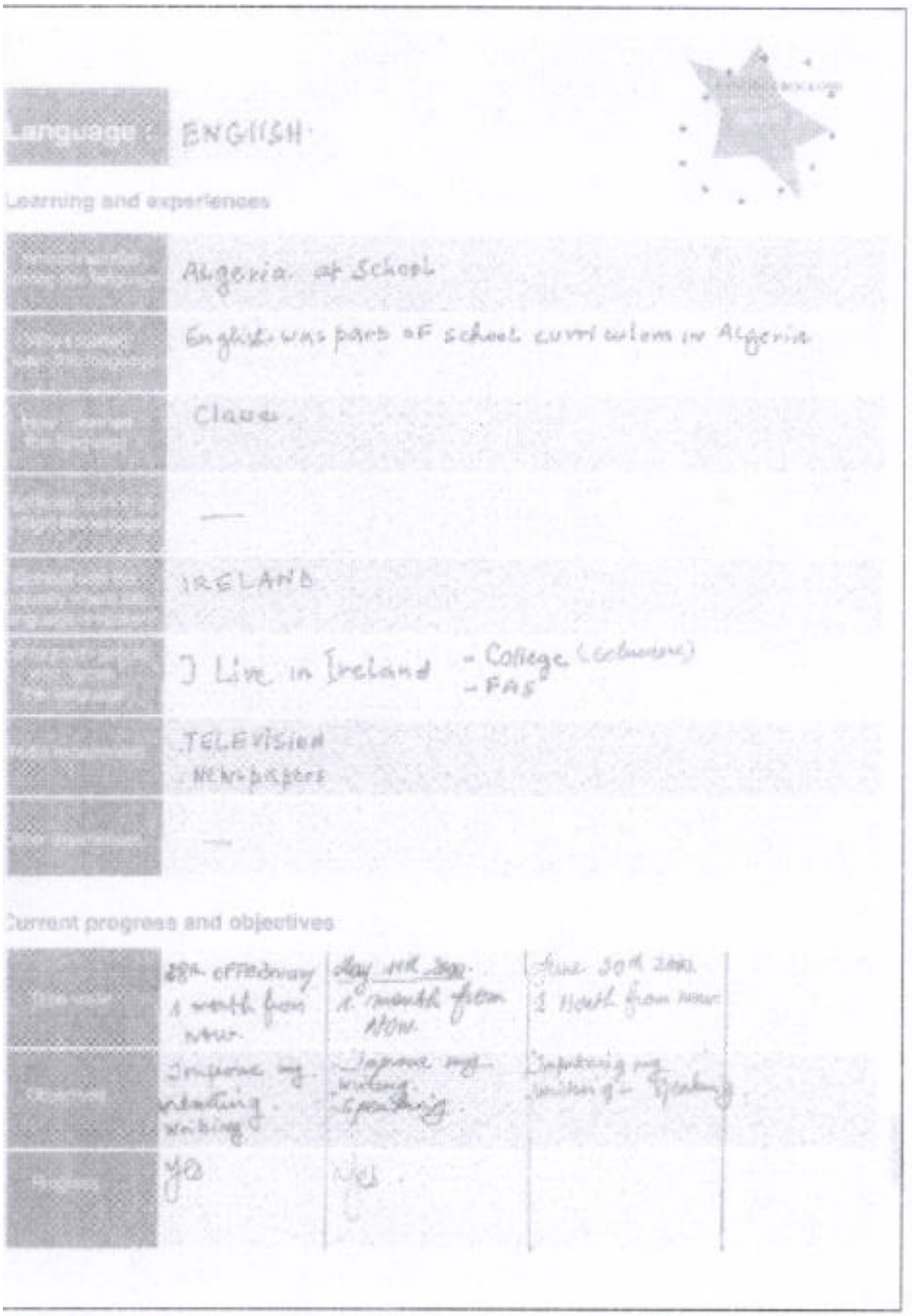
Language overview

Language	Where learned (Country, home, school etc.)	How learned (Mother, language classes, etc.)	Length of learning experience	Why learned (Work, study, general interest)	Qualifications (including exams taken)	Validating body
FRENCH	School Algeria	School	12 years	Study	BAC. (leaving Cert.) BEG. (Junior Cert.)	
ARABIC	School. Algeria	School. language classes.	12 years	Study		
Spanish	Spain School.	Language classes.	3 years.	general interest	language certificate.	
ENGLISH	Algeria Country. School	School.	1 year	Study	–	–
BERBER	Home Algeria.	–	–	–	–	–

Self Assessment of language ability

Language	Spoken production	Written production	Reading comprehension	Listening comprehension	Interaction
28th of February ENGLISH	B1	B1	B1	B1	B1
7th of July	B1	B2	B2	B2	B2

Figura 1.6
Extractos de la biografía del PEL de un refugiado que estudia inglés en Irlanda


Language : ENGLISH

Learning and experiences

Algeria at School

English was part of school curriculum in Algeria

Clause.

—

IRELAND

I Live in Ireland - College (Schweiz) - FAS

TELEVISION
Newspapers

—

Current progress and objectives

	28th of February 1 month from now	May 14th 2000 1 month from NOW	June 30th 2000 1 Month from now
	Improve my reading writing	Improve my writing speaking	Improving my writing - Speaking
	Yes	Yes	

Figura 1.7
Extractos de la biografía del PEL de un refugiado que estudia inglés en Irlanda

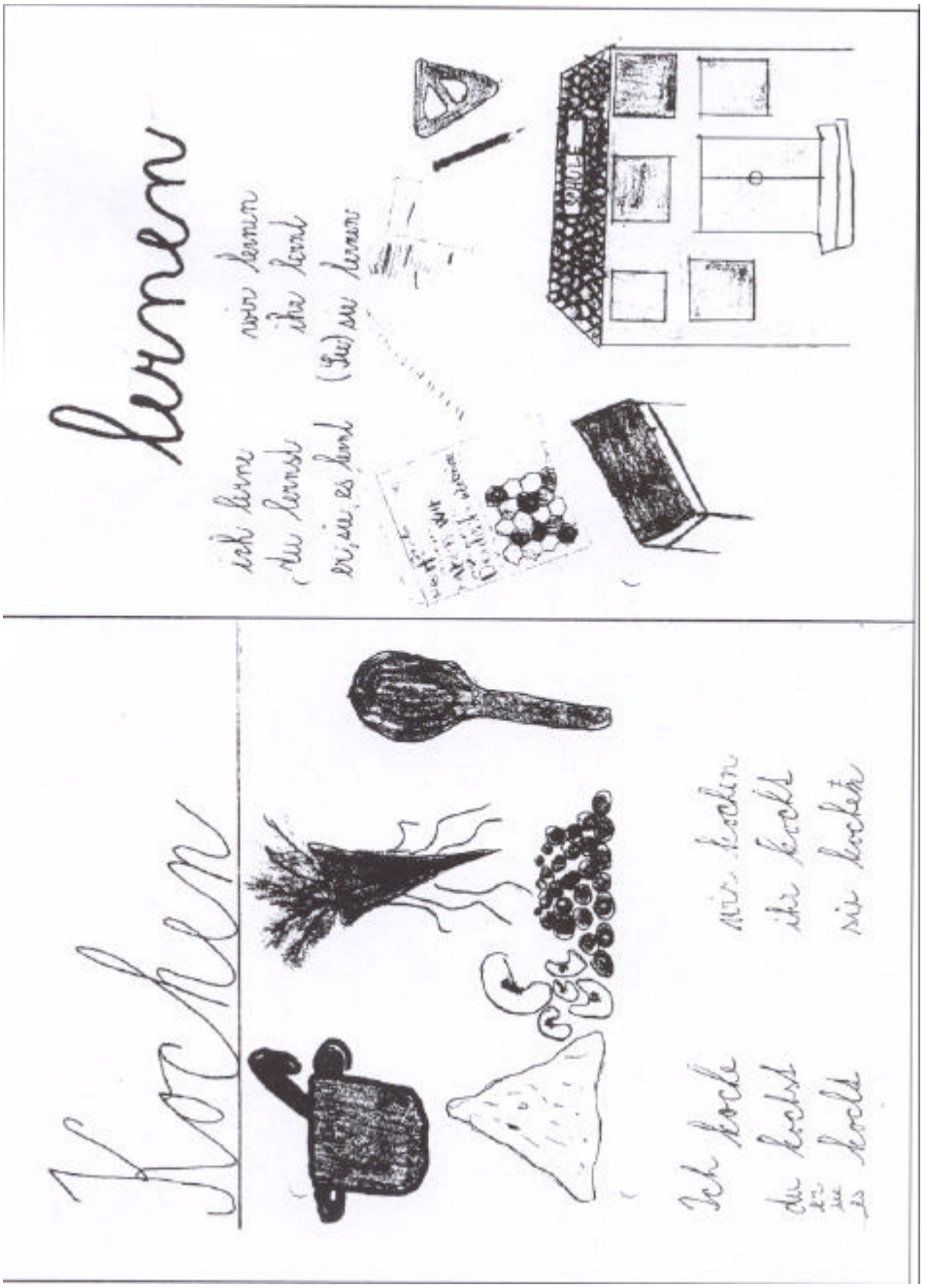


Figura 1.8
Dos páginas del dossier del PEL de un alumno checo de alemán de primer ciclo de secundaria

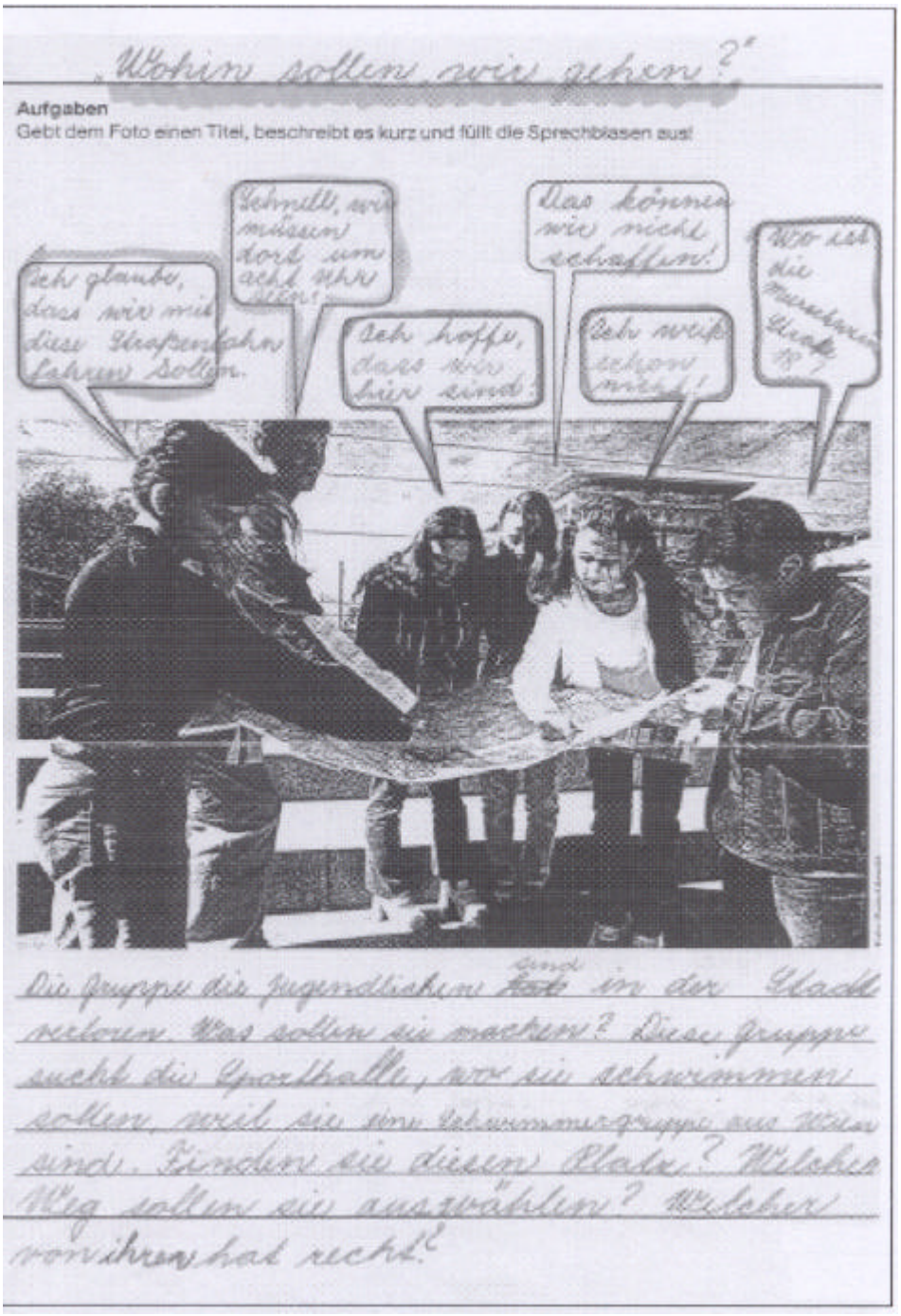
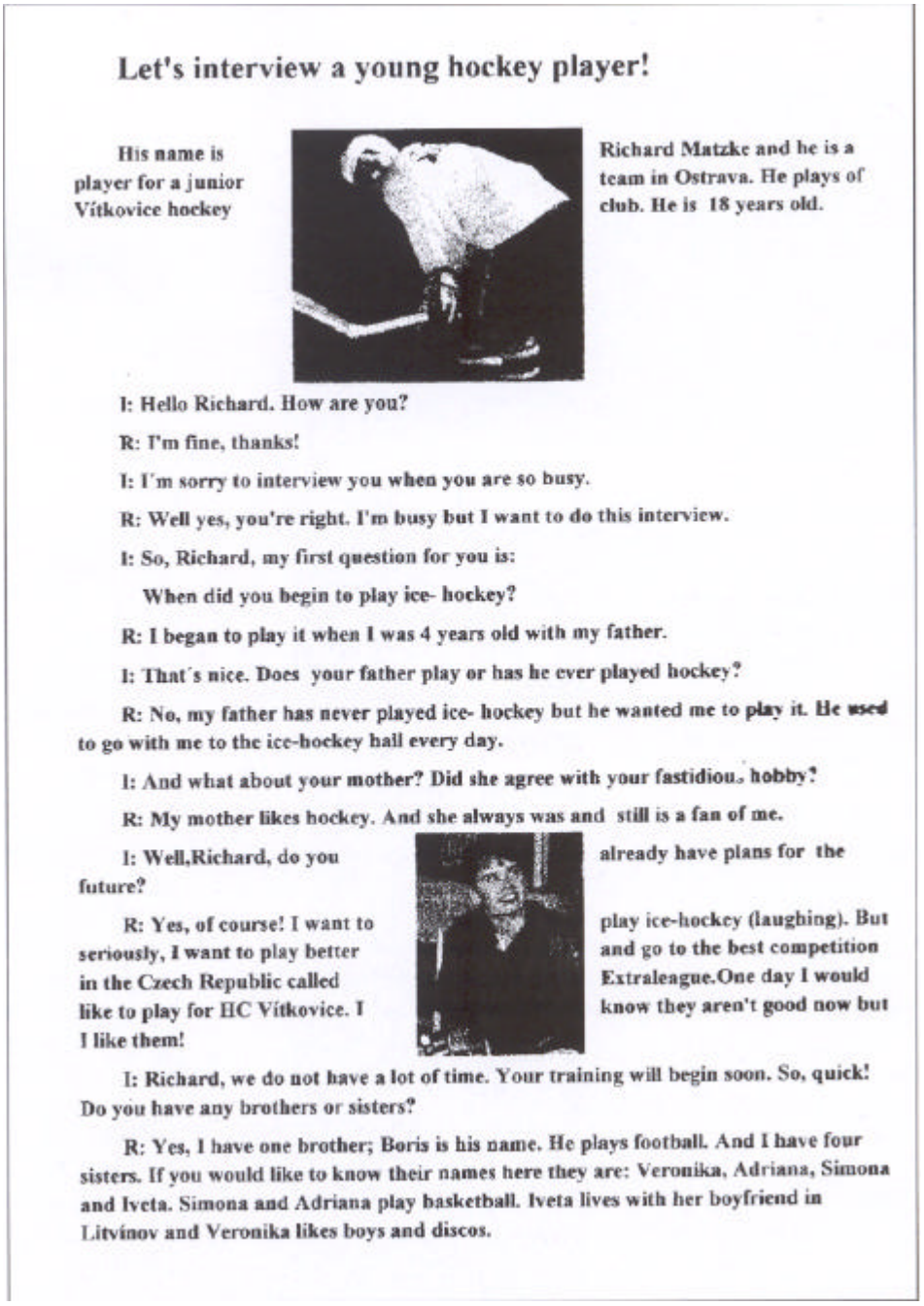


Figura 1.9
Una página del dossier del PEL de un alumno checo de alemán de primer ciclo de secundaria



Let's interview a young hockey player!

His name is Richard Matzke and he is a player for a junior team in Ostrava. He plays of Vítkovice hockey club. He is 18 years old.

I: Hello Richard. How are you?

R: I'm fine, thanks!

I: I´m sorry to interview you when you are so busy.

R: Well yes, you're right. I'm busy but I want to do this interview.

I: So, Richard, my first question for you is:

When did you begin to play ice- hockey?

R: I began to play it when I was 4 years old with my father.

I: That´s nice. Does your father play or has he ever played hockey?

R: No, my father has never played ice- hockey but he wanted me to play it. He used to go with me to the ice-hockey hall every day.

I: And what about your mother? Did she agree with your fastidious hobby?

R: My mother likes hockey. And she always was and still is a fan of me.

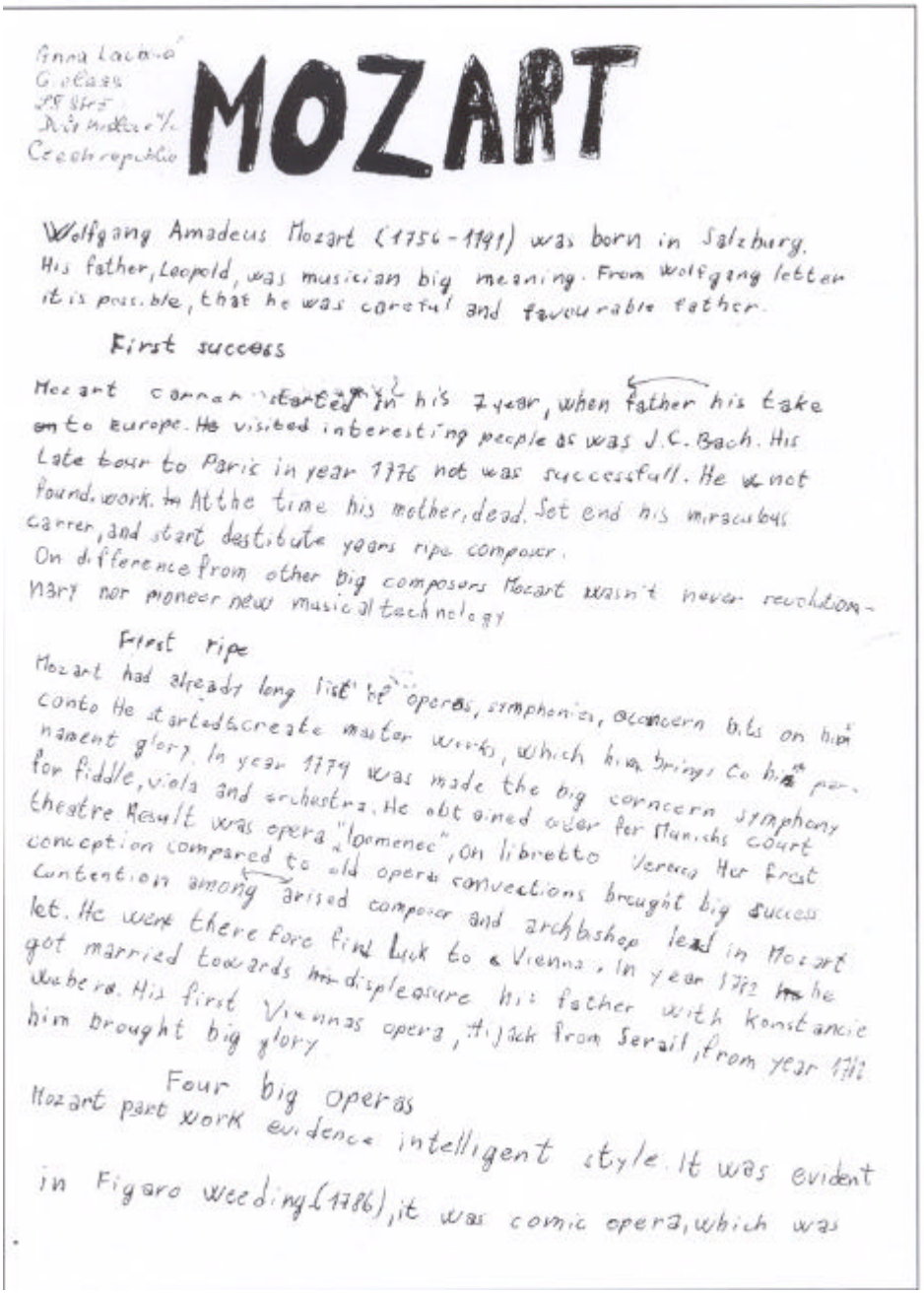
I: Well,Richard, do you already have plans for the future?

R: Yes, of course! I want to play ice-hockey (laughing). But seriously, I want to play better and go to the best competition in the Czech Republic called Extraleague.One day I would like to play for HC Vítkovice. I know they aren't good now but I like them!

I: Richard, we do not have a lot of time. Your training will begin soon. So, quick! Do you have any brothers or sisters?

R: Yes, I have one brother; Boris is his name. He plays football. And I have four sisters. If you would like to know their names here they are: Veronika, Adriana, Simona and Iveta. Simona and Adriana play basketball. Iveta lives with her boyfriend in Litvínov and Veronika likes boys and discos.

Figura 1.10
Una página del dossier del PEL de un alumno checo de inglés de primer ciclo de secundaria



Anna Lacbo-á
G. Class
[illegible]
[illegible]
Czech republic

MOZART

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) was born in Salzburg. His father, Leopold, was musician big meaning. From Wolfgang letter it is possible, that he was careful and favourable father.

First success

Mozart carrer started in his 7 year, when father his take to Europe. He visited interesting people as was J.C. Bach. His Late tour to Paris in year 1776 not was successfull. He not found work. At the time his mother, dead. Set end his miraculous carrer, and start destitute years ripe composer.
On difference from other big composers Mozart wasn't never revolutionary nor pioneer new musical technology

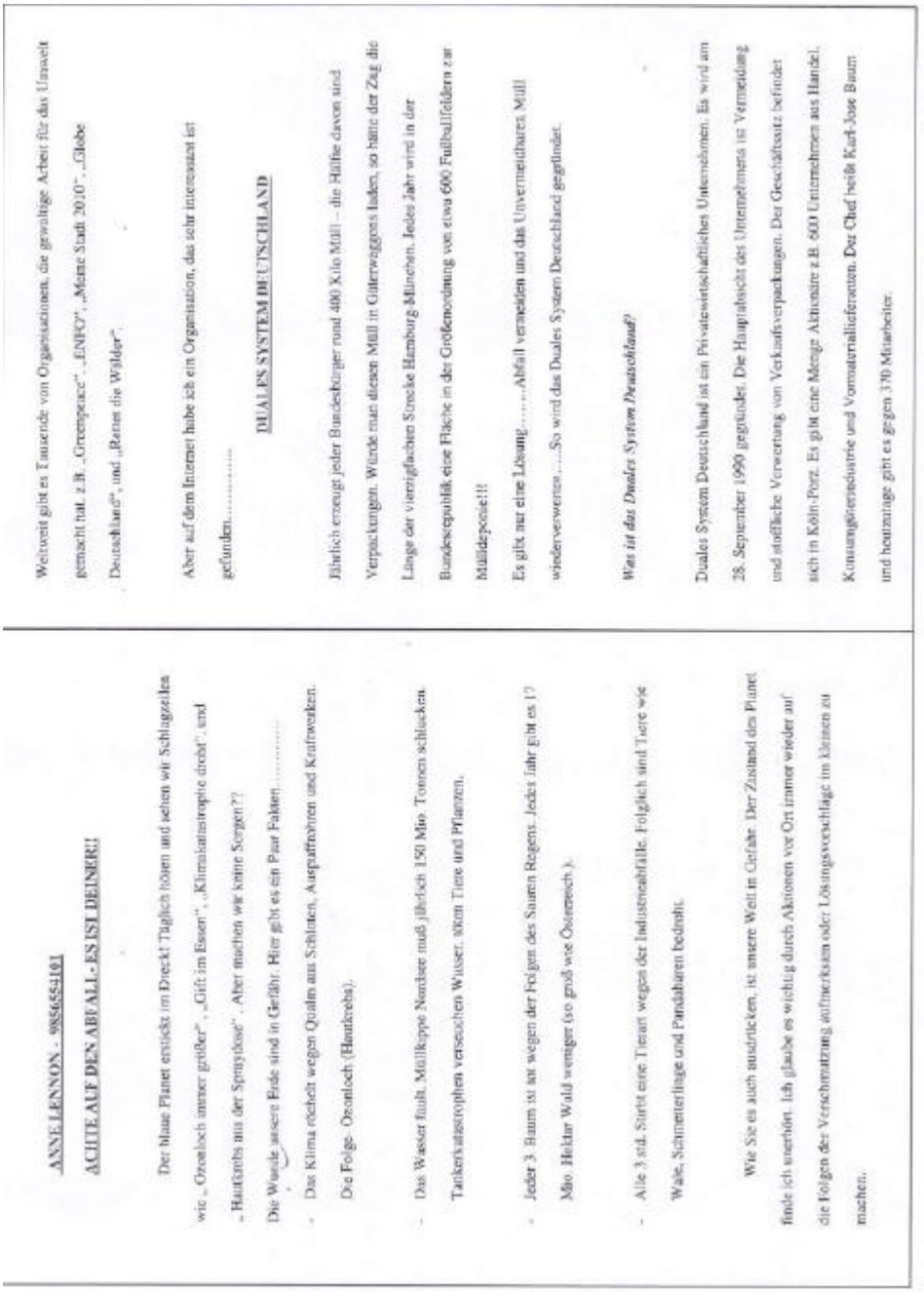
First ripe

Mozart had already long list of operas, symphonies, a concern bits on his conto He started to create master works, which him brings to his permanent glory. In year 1779 was made the big corncern symphony for fiddle, viola and orchestra. He obtained order for Munichs court theatre Result was opera "Idomenee", on libretto Verecca Her first conception compared to old operas convections brought big success Contention among arised composer and archbishop lead in Mozart let. He were therefore find luck to Vienna. In year 1782 he got married towards displeasure his father with konstancie Webera. His first Viennas opera, Hijack from Serail, from year 1782 him brought big glory

Four big operas

Mozart part work evidence intelligent style. It was evident in Figaro weeding (1786), it was comic opera, which was

Figura 1.11
Una página del dossier del PEL de un alumno checo de inglés de primer ciclo de secundaria



ANNE LENNON - 985655401

ACHTE AUF DEN ABFALL - ES IST DEINER!

Der blaue Planet ersickt im Dreck! Täglich hören und sehen wir Schlagzeilen wie „Ozonloch immer größer", „Gift im Essen", „Klimakatastrophe droht", und „Hautkrebs aus der Sprudydose". Aber machen wir keine Sorgen??

Die Wunde unsere Erde sind in Gefahr. Hier gibt es ein Paar Fakten.....

- Das Klima röchelt wegen Qualm aus Schlöten, Auspuffrohren und Kraftwerken.

  Die Folge - Ozonloch (Hautkrebs).

- Das Wasser fault. Müllkippe Nordsee muß jährlich 150 Mio. Tonnen schlucken. Tankerkatastrophen verseuchen Wasser. 80km Tiere und Pflanzen.

- Jeder 3. Baum ist tot wegen der Folgen des Sauren Regens. Jedes Jahr gibt es 17 Mio. Hektar Wald weniger (so groß wie Österreich).

- Alle 3 std. Stirbt eine Tierart wegen der Industrieabfälle. Folglich sind Tiere wie Wale, Schmetterlinge und Pandabären bedroht.

Wie Sie es auch ausdrücken, ist unsere Welt in Gefahr. Der Zustand des Planet finde ich unerhört. Ich glaube es wichtig durch Aktionen vor Ort immer wieder auf die Folgen der Verschmutzung aufmerksam oder Lösungsvorschläge im kleinen zu machen.

Weltweit gibt es Tausende von Organisationen, die gewaltige Arbeit für das Umwelt gemacht hat. z.B. „Greenpeace", „ENFO", „Meine Stadt 2010", „Globe Deutschland", und „Retet die Wälder".

Aber auf dem Internet habe ich ein Organisation, das sehr interessant ist gefunden.....

DUALES SYSTEM DEUTSCHLAND

Jährlich erzeugt jeder Bundesbürger rund 400 Kilo Müll – die Hälfte davon sind Verpackungen. Würde man diesen Müll in Güterwaggons laden, so hätte der Zug die Länge der vierzigfachen Strecke Hamburg-München. Jedes Jahr wird in der Bundesrepublik eine Fläche in der Größenordnung von etwa 600 Fußballfeldern zur Mülldeponie!!!

Es gibt nur eine Lösung.....Abfall vermeiden und das Unvermeidbare Müll wiederverwerten.....So wird das Duales System Deutschland gegründet.

Was ist das Duales System Deutschland?

Duales System Deutschland ist ein Privatwirtschaftliches Unternehmen. Es wird am 28. September 1990 gegründet. Die Hauptaufsicht des Unternehmens ist Vermeidung und stoffliche Verwertung von Verkaufsverpackungen. Der Geschäftssitz befindet sich in Köln-Porz. Es gibt eine Menge Aktionäre z.B. 600 Unternehmen aus Handel, Konsumgüterindustrie und Vormaterialiefeanten. Der Chef heißt Karl-Jose Baum und heutzutage gibt es gegen 370 Mitarbeiter.

Figura 1.12
Dos páginas del dossier del PEL de un estudiante universitario irlandés que estudia alemán

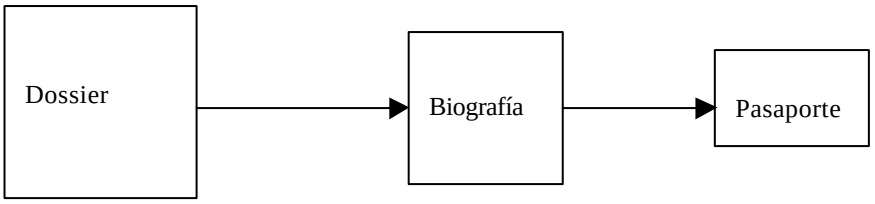


Figura 1.13

La figura 1.13 muestra el orden seguido por el profesor: empieza con el dossier y anima a sus alumnos a guardar en él los mejores ejemplos de sus trabajos. En una fase más avanzada introduce el componente de la biografía y ayuda a sus alumnos a definir sus propios objetivos de aprendizaje y a revisar su proceso. Por último, presenta el pasaporte y muestra a sus alumnos cómo adaptarse a su identidad lingüística en desarrollo a través de la autoevaluación basada en los niveles comunes de referencia del Consejo de Europa. Este orden de trabajo ha funcionado bien con algunos alumnos de primaria y secundaria

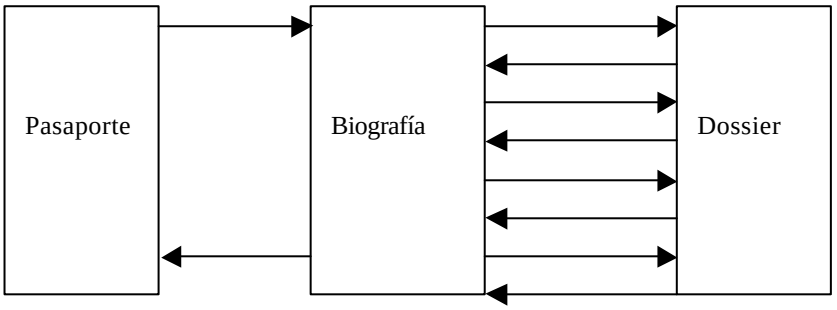


Figura 1.14

La figura 1.14 muestra el proceso inverso: se presenta el Pasaporte de Lenguas al principio para desafiar a los alumnos a reflexionar sobre su identidad lingüística y el grado de dominio que han adquirido en sus lenguas. Desde allí trabajan con la biografía y la definición de los objetivos lingüísticos individuales. Los resultados de aprendizaje son recopilados en el dossier y evaluados en la biografía y esto formará la base de los nuevos objetivos a establecer. Se repite este proceso hasta el final del curso cuando los alumnos retoman el pasaporte para actualizar el cuadro de autoevaluación. Este enfoque ha dado resultados positivos con refugiados adultos que seguían un curso intensivo de inglés de cinco meses de duración en Irlanda.

Los proyectos piloto (1997–2000)

En los últimos tres años se han puesto a prueba versiones del PEL en quince estados miembros del Consejo de Europa: Austria, la República checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza, y el Reino Unido; también en escuelas de idiomas privadas bajo los auspicios de EAQUALS (Asociación Europea para la calidad en centros de Servicios Lingüísticos) así como en universidades de varios países bajo los auspicios del CERCLES (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) y el Consejo europeo para las lenguas. Los proyectos piloto han sido llevados a cabo en todos los niveles de educación – primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria, bachillerato, FP, universitaria, enseñanza para adultos – basándose en una amplia gama de supuestos pedagógicos. En algunos casos los proyectos han sido asociados con temas concretos como, por ejemplo, la introducción de lenguas extranjeras en los primeros ciclos de la escuela primaria, la necesidad de integrar un número cada vez mayor de niños inmigrantes en la enseñanza regular, el uso del "portfolio" para el aprendizaje de lenguas como recurso para el desarrollo curricular de toda la escuela o los problemas y las necesidades lingüísticas concretas que surgen en las zonas fronterizas de las naciones.

Las impresiones de los profesores confirman que el PEL puede tener una influencia muy positiva en el aprendizaje del idioma. Dos profesores de la República checa, por ejemplo, dijeron que hacía su trabajo más fácil:

> Las indicaciones claras del Portfolio sobre los objetivos de la enseñanza y de la transparencia de los resultados de enseñanza y aprendizaje me ayudaron mucho. Los descriptores me animaron a reflexionar sobre mis objetivos como profesor.
>
> Es fácil trabajar con el portfolio. A los niños les encanta trabajar con él y tiene un enfoque mucho mejor que muchos libros de texto. Los niños pueden ver fácilmente los progresos que han hecho.

- Todos los alumnos, incluso los más lentos, se sienten motivados
- Aumenta la autoconfianza cuando disponen de una lista de sus capacidades reales
- Los alumnos dedican más tiempo a pensar en sus capacidades y conocimientos lingüísticos
- El trabajo voluntario les hace más activos
- Mejoran las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores

Figura 1.15

- Los alumnos están más motivados y son más creativos
- Los alumnos tienen más confianza en sí mismo
- Los alumnos reflexionan sobre lo que hacen
- Los profesores pueden ser más creativos
- Los padres pueden estar al corriente de los progresos de sus hijos
- Se da más importancia a la comunicación que a errores menores de gramática
- Los alumnos desarrollan sus propias competencias lingüísticas
- Los alumnos se dan cuenta de que también pueden mejorar su nivel del idioma fuera del colegio

Figura 1.16

Las figuras 1.15 y 1.16 reproducen los carteles en los que dos grupos de profesores checos de inglés y alemán han resumido su experiencia de trabajo con el PEL. Dos temas son de particular interés: la convicción compartida de que el PEL había reforzado la motivación de los alumnos y les había dado más autoconfianza y el reconocimiento de que la creciente capacidad del alumno para tomar sus propias iniciativas y de reflexionar sobre su propio aprendizaje es fundamental para el desarrollo de su dominio de una lengua extranjera.

Algunos profesores dijeron que el PEL era especialmente eficaz con los alumnos más flojos:

> Al contrario de lo esperado, algunos alumnos flojos estaban más motivados con el Portfolio. Creo que se debe al hecho de que el Portfolio no está vinculado a ningún sistema de calificación y que los alumnos no deben memorizar reglas ni vocabulario. (Comentario de un profesor checo de inglés en el primer ciclo de educación secundaria).

> Algunos alumnos flojos vuelven a escribir su trabajo corregido en casa, en su ordenador, e incorporan la versión corregida a su dossier. Esto les ayuda a mejorar su confianza y motivación. (Un profesor checo de inglés en el primer ciclo de educación secundaria).

Otros destacaron que no solamente había ayudado a los alumnos a reflexionar sobre las lenguas y el aprendizaje del idioma sino también a los profesores, y que había ayudado a los alumnos a darse cuenta de lo que ya sabían hacer:

> El Portfolio me ayuda a mí y a mis alumnos a reflexionar sobre las lenguas extranjeras y sobre cómo y por qué las aprendemos (Un profesor de francés en el Liceo de Moscú)

> Algunos de mis alumnos se sorprendían de cuánto sabían y lo descubrieron a través del Portfolio. Incluso niños de 8 ó 9 años eran capaces de decir qué sabían y qué no sabían hacer en las lenguas extranjeras. (Un profesor checo de inglés de primaria).

El conocimiento de sus propias competencias y la creciente capacidad de pensamiento reflexivo son por supuesto fundamentales para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Esto también se señaló como uno de los resultados del trabajo con el PEL:

> El Portfolio anima a los alumnos a ser independientes, a pensar sobre sí mismos y a autoevaluarse. Es algo completamente diferente de lo que han visto hasta ahora. (Profesor checo de inglés de niños de primaria de 8 y 9 años)

> El Portfolio permite a los alumnos ser completamente independientes: "Voy a elegir esta actividad de aprendizaje, la trabajaré y la registraré en el dossier. Luego podré planificar algo nuevo. Voy a poder hacer lo que quiero." (Profesor checo de inglés de niños de primaria de 8 y 9 años)

> El Portfolio permite un enfoque hacia el aprendizaje que tiene en cuenta el ritmo y las aptitudes individuales del alumno. Cada alumno puede conseguir la meta. Ya no soy la única persona de clase responsable de la evaluación. Mis alumnos aprenden a ser más responsables de los resultados de su trabajo. Mi tarea es la de ayudarles a aprender. (Profesor checo de inglés de niños de secundaria de 13 y 14 años)

Algunos profesores han mencionado que la función informativa es positiva, pero son muy explícitos a la hora de alabar la función pedagógica en la puesta en práctica del PEL, como se desprende de este ejemplo:

> El Portfolio ayuda a los alumnos a comprender mejor qué es lo que deben dominar en la lengua extranjera. También les brinda la oportunidad de mostrar a gente de fuera del ámbito escolar qué es lo que hacen en la escuela y les ayuda a trabajar de manera sistemática. (Profesor checo de inglés de niños de secundaria de 13 y 14 años)

En general, el entusiasmo expresado en el informe de un profesor alemán parece ser compartido por muchos de los profesores que participaron en los proyectos piloto:

> Mis reservas iniciales se han convertido en alegría después de haber comprobado que el Portfolio es un buen apoyo para mis objetivos más amplios y globales de la enseñanza de la lengua extranjera (profesor en una Gesamtschule en Alemania)

En conjunto, estos informes de los profesores sugieren que el PEL puede servir como un instrumento de renovación, no solamente en las clases de lengua extranjera individuales sino también en los sistemas nacionales de enseñanza. Puede mejorar la motivación del alumno, desarrollar sus capacidades de reflexión y animarles a tomar sus propias iniciativas de aprendizaje; además, de este modo también les puede ayudar a llevar el aprendizaje (y el uso) de la lengua extranjera más allá de las cuatro paredes del aula. En un informe presentado a los participantes en los proyectos piloto durante el seminario celebrado en Eslovenia en Mayo de 2000, Francis Goullier lo definía así:

> Las pruebas en Francia han demostrado que, en circunstancias favorables [...], el Portfolio puede concienciar a los alumnos y profesores de idiomas de que el aprendizaje moderno del idioma transciende los límites de su aula. El alumno se convierte en protagonista, es quien toma la iniciativa y formula las

necesidades que el sistema educativo debe satisfacer. Ha puesto de manifiesto que una nueva visión de la enseñanza/aprendizaje de idiomas es hoy posible.

Por supuesto no todo ha sido un camino de rosas en los proyectos piloto y no todos los profesores han reaccionado en términos tan positivos al PEL como los arriba reseñados. Entre las preguntas más frecuentes (que claramente indican también las dificultades prácticas más frecuentes), se encontraban:

- ¿Cómo debo integrar el PEL en mis clases?
- ¿En qué medida está el PEL relacionado con el programa y el libro de texto?
- ¿Con qué frecuencia debo utilizar el PEL?
- ¿De dónde debo sacar tiempo para el PEL en mi horario ya de por sí muy apretado?
- ¿Podré utilizar los niveles comunes de referencia y los descriptores del Consejo de Europa en mis clases?
- ¿Cómo puedo utilizar el PEL para ayudar a mis alumnos a reflexionar sobre las lenguas y el aprendizaje de idiomas?
- ¿Por qué debo iniciar a mis alumnos en la autoevaluación?
- ¿Se puede realmente confiar en que los alumnos se evalúen a sí mismos de manera honrada?
- ¿Cómo puedo ayudarles a desarrollar dicha capacidad de autoevaluación?

Abordaremos estas preguntas en los capítulos siguientes. En primer lugar le invitamos a reflexionar más en detalle sobre lo que ha aprendido hasta ahora sobre el PEL y su función pedagógica.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

(Le recomendamos apuntar sus comentarios por escrito: a medida que vaya trabajando en esta guía le resultará útil poder revisar sus ideas y reacciones iniciales.)

Piense en usted mismo como un alumno de idiomas

¿Ha tenido alguna vez una especie de diario o cuaderno del alumno? Si su respuesta es afirmativa, ¿qué ha apuntado en el diario? Si la respuesta es negativa, ¿en qué medida cree que el haber tenido un diario le hubiera ayudado en el aprendizaje del idioma?

¿Cómo ha obtenido su nivel de dominio actual en las lenguas extranjeras? ¿Qué técnicas recuerda haber utilizado? Y ¿Cuál era el papel de las oportunidades de aprendizaje que se presentaban fuera de clase?

¿Qué hubiera puesto en su propio dossier como prueba de su dominio de la lengua extranjera? Considere también las lenguas en las que ha adquirido competencias parciales o limitadas.

Mire ahora los cuadros de autoevaluación de las figuras 1.3 y 1.4. ¿ Cuáles son las especificaciones de dominio que es capaz de hacer en las distintas lenguas que sabe?

Ahora repita el proceso tomando como referencia las escalas ilustrativas del Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación en el Apéndice 2.

Piense en sus objetivos como profesor de idiomas

Intente definir sus objetivos principales como profesor de idiomas en términos de competencias que desea que sus alumnos desarrollen. ¿Qué le gustaría que guardaran en sus dossieres como prueba de haber conseguido dichos objetivos? Haga una tabla sencilla como en el ejemplo:

OBJETIVOS/APTITUDES	DOSSIER
……	.....
……	……....……

Consulte de nuevo las escalas ilustrativas del Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación en el Apéndice 2. ¿Cuáles son las especificaciones de dominio que le gustaría que sus alumnos pudieran marcar al finalizar el curso académico?

Compare sus objetivos con los de los profesores que participaron en los proyectos piloto del PEL

Los profesores que participaron en los proyectos piloto del PEL dijeron que querían:

- apoyar las reflexiones de sus alumnos sobre el aprendizaje del idioma
- ayudar a sus alumnos a comprender el objetivo central del aprendizaje del idioma
- enseñar a sus alumnos a autoevaluarse
- incrementar la motivación de sus alumnos
- ayudar sus alumnos a comprender lo que ya saben hacer y decidir por sí mismos lo que quieren lograr
- establecer objetivos factibles de aprendizaje a corto plazo
- ayudar a sus alumnos a tomar sus propias iniciativas
- utilizar los niveles de dominio europeos (los niveles comunes de referencia del Consejo de Europa)
- explorar nuevas maneras de evaluar el progreso de sus alumnos
- ayudar a sus alumnos a superar el miedo a hablar en una lengua extranjera
- mostrar a sus alumnos cómo pueden recopilar y mostrar las pruebas de lo que han aprendido
- apoyar el desarrollo autónomo de sus alumnos
- aprender algo nuevo y aumentar sus aptitudes profesionales

Señale los objetivos que comparte y póngales en orden de prioridad. Explique su orden de prioridades con unas anotaciones breves.

¿Cómo presentaría el PEL a sus alumnos?

Los profesores que participaron en los proyectos piloto presentaron el PEL a sus alumnos
• explicando la función informativa, que les abre la puerta de Europa
• subrayando el valor de unos niveles europeos comunes
• presentando los resultados de los proyectos piloto
• hablando de su propia experiencia de aprendizaje de idiomas
• enseñando un PEL de muestra que está en marcha
• mostrando el diario de un buen alumno en idiomas
• obteniendo ideas de sus alumnos sobre cómo utilizar el PEL en la clase

¿Qué técnicas utilizaría usted? ¿En qué medida piensa que serán eficaces? Piense en al menos tres técnicas alternativas (apúntelas para referirse luego a ellas).

¿Cómo podrían sus alumnos utilizar el PEL?

Algunos alumnos están buscando trabajo. Querrán presentar su PEL a sus potenciales jefes para demostrar sus habilidades, experiencia y cualificación en materia de lenguas extranjeras. Si usted fuera el empresario, ¿qué le gustaría ver reflejado en el PEL? ¿Cuáles son las aptitudes que valoraría más en un aspirante? ¿Cómo se podrían reproducir estas aptitudes en el PEL?

Apunte al menos tres situaciones en las que sus alumnos podrían presentar su PEL.

Algunas actividades de aula que pueden ser utilizadas como introducción al trabajo con el PEL

Elevar la autoestima de los alumnos

Inicie un debate con sus alumnos sobre las especificaciones de dominio. Subraye la necesidad de pensar en positivo. Pida a sus alumnos que se imaginen que se encuentran entre nativos de la lengua extranjera en cuestión. Ayúdeles a reconocer lo que son capaces de hacer en dicha lengua. Intente sacar el mayor número de definiciones que pueda (p. ej. *Soy capaz de presentarme; Puedo preguntar cómo se encuentra la gente y reaccionar cuando me responden; Soy capaz de comprender direcciones sencillas; Soy capaz de comprender mensajes sencillos y cortos en postales).* Ofrézcales las expresiones adecuadas en la lengua extranjera para poder realizar esta tarea; como alternativa déjeles utilizar su lengua materna. (De nuevo puede resultar útil referir a las escalas ilustrativas en el Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación en el Apéndice 2)

¿Cuáles son las cualidades de un buen dossier?

Debata con sus alumnos cuál debe ser el aspecto de un buen dossier. Pregúnteles qué pueden aportar para ilustrar el dominio que tienen de la lengua objeto de estudio (p. ej. postales que han escrito, cartas, ensayos, proyectos, grabaciones en audio o vídeo, listas de libros que han leído, certificados, diplomas, etc.) ¿Qué es lo que van a guardar los alumnos en el dossier? Anímeles a que den directrices para la selección del material.

Presentar una de las funciones de la sección de la Biografía del PEL

Hable con sus alumnos sobre las maneras en las que pueden mejorar su dominio en las lenguas extranjeras. ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje intercultural que han tenido? ¿Dónde podrán encontrar la lengua extranjera fuera del aula? ¿Qué podrían aprender en estas reuniones o encuentros? Explíqueles que podrán registrar estas experiencias en la Biografía del PEL, donde también podrán registrar aquellos acontecimientos que consideren de especial importancia para el aprendizaje del idioma.

Llevar el aprendizaje del idioma más allá del aula

Pida a sus alumnos que entrevisten a un nativo del idioma que están estudiando y que dibujen una especie de escudo a continuación. Dígales que dividan el escudo en cuatro áreas: p. ej. la familia, la escuela, las aficiones y las ambiciones. Luego pídales que lo utilicen para hablar acerca del entrevistado al resto de los alumnos. Los alumnos podrán guardar el escudo en el dossier, con los apuntes que han tomado durante la entrevista al nativo y/o la preparación de su presentación.

Una tarea para casa: reflexionar sobre el aprendizaje con el PEL

Pida a sus alumnos que ojeen el PEL en casa y que imaginen maneras en las que podría ser utilizado como apoyo al aprendizaje del idioma. Invíteles a intercambiar ideas en clase. Muéstrese abierto a las sugerencias de los alumnos. Puede hacer un cartel con las sugerencias positivas.

Y finalmente ...

¿Cómo podrá el PEL convertirse en un apoyo para sus clases?

Basándose en la lectura del Capítulo 1, y también en su propia experiencia, ¿cómo piensa usted que el PEL puede convertirse en un apoyo para sus clases? Le sugerimos apuntar sus comentarios ordenados en los siguientes apartados:

CÓMO ORGANIZO MIS CLASES

CÓMO PREPARO MIS CLASES

CÓMO UTIILZO EL LIBRO DE TEXTO

CÓMO EVALÚO A MIS ALUMNOS

Podrá añadir más apartados que corresponden a sus intereses particulares.

Guarde sus notas para consultarlas más adelante: le haremos una pregunta similar al final de la guía.

Capítulo 2

Liberar tiempo y espacio: cómo integrar el PEL en sus clases de idiomas

Liberar tiempo

Los profesores son un colectivo muy ocupado, sometido a presiones de distinta naturaleza. En un momento dado pueden tener la responsabilidad de varias clases; en cada una tienen que cumplir los objetivos oficiales de enseñanza, lo que en la práctica a menudo se traduce en acabar uno o varios libros de texto; deben registrar las ausencias y el progreso obtenido por los alumnos; deben hacer y calificar exámenes. Además tienen que asistir a las reuniones de profesores para revisar líneas de actuación y hablar de los problemas que surgen. Si además enseñan en la escuela primaria o secundaria deben atender a los padres de sus alumnos un par de veces al año. En algunos sistemas educativos además se les pide que escriban informes de algún tipo. Deben cumplir con todas estas exigencias por lo que les queda muy poco tiempo para reflexionar y realizar experiencias de innovación en el aula. Por lo tanto, no es sorprendente que los profesores participantes en los proyectos piloto nos hicieran llegar su preocupación porque el trabajo con el PEL cargaba todavía más su poco tiempo. Cabe dar dos ejemplos:

> No dispongo de tiempo para dedicarlo al Portfolio. Tengo la sensación de que me estoy quedando en la superficie del proyecto. Requiere mucho tiempo enseñar a los niños a autoevaluarse. (Profesor checo de inglés a alumnos de secundaria de 12–15).

> Aprendí mucho de mis alumnos, su motivación y su potencial, pero también necesitaba más tiempo para poder preparar mis clases, para poder abordar la nueva experiencia, para dar información de apoyo y discutir el proyecto con los alumnos individualmente. Creo que el esfuerzo ha valido la pena, pero no estoy seguro de poder mantener este nivel de esfuerzo a no ser que empiece a formar parte de mi carga laboral normal. (Profesor de francés en un Liceo Ruso)

No podemos esperar que la introducción del PEL no conlleve una carga extra para los profesores, al menos a corto plazo. Cualquier cambio o innovación requiere un esfuerzo añadido para poder introducirlo y eso se traduce en más tiempo. Pero confiamos en que el arraigo de la función pedagógica del PEL podrá llevar a una reorientación de los alumnos que redundará finalmente en ventajas para el profesorado. En el Capítulo 1 describimos la función pedagógica del PEL como *hacer el proceso de aprendizaje del idioma más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y así capacitarles a asumir gradualmente su*

responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Cuando esto ocurra, los profesores no dispondrán de más tiempo pero la vida será más fácil y la enseñanza más agradable ya que los alumnos entenderán que ellos también tienen su parcela de responsabilidad en lo que sucede en el aula.

"¿Con qué frecuencia debo trabajar con el PEL?"

Los profesores que participaron en los proyectos piloto nos han preguntado a menudo, "¿con qué frecuencia debo trabajar con el PEL?" Pues no hay una respuesta sencilla a esta pregunta, en parte porque puede tener dos significados diferentes aunque complementarios. Por un lado puede significar, "¿con qué frecuencia deben mis alumnos hacer apuntes en su Pasaporte de Lenguas o biografía lingüística, y con qué frecuencia deben guardar material en su dossier?" Esto será un tema de especial preocupación cuando los profesores utilicen una versión del PEL donde tengan que marcar muchas definiciones de dominio (*Soy capaz de...)* o rellenar muchos cuadros. Y por otro lado, la pregunta puede significar, "¿con qué frecuencia debo dedicar explícitamente mi tiempo a las funciones pedagógicas del PEL por ejemplo para establecer los objetivos de enseñanza, reflexionar sobre los resultados de lo enseñado o enseñar mis alumnos a autoevaluarse?"

Nuestra respuesta a la primera de las preguntas dependerá necesariamente de las circunstancias particulares. Piense en las siguientes tres situaciones:

- Una profesora que trabaja con el PEL en el primer ciclo de secundaria (dentro del nivel A2 del Consejo de Europa) pide a sus alumnos elegir tres objetivos fácilmente alcanzables a corto plazo entre las definiciones de dominio – *Soy capaz de comprender instrucciones sencillas relativas a cómo llegar de un punto a otro, a pie o en transporte público; Sé explicar lo que me gusta o no me gusta de algo; Soy capaz de escribir unas descripciones breves y sencillas de acontecimientos, actividades del pasado y experiencias personales*. Estos objetivos se convertirán en el foco de atención de las próximas semanas. A través del trabajo individual o en grupo, los alumnos evaluarán su progreso y compararán su evaluación con la de la profesora. Si se considera adecuado, se guardará alguna prueba en el dossier como muestra del progreso. También apuntarán una fecha al lado de cada objetivo en la biografía cuando crean haberlo alcanzado. Añaden nuevos objetivos continuamente, cada alumno siguiendo su propio ritmo, reflexionando sobre los objetivos de dominio tantas veces como sea necesario y eligiendo nuevos objetivos hasta que hayan alcanzado todos los objetivos inherentes a una determinada competencia. A continuación, apuntan la fecha en el cuadro correspondiente del perfil de competencias lingüísticas en el pasaporte.

- Una profesora que trabaja con el PEL en el segundo ciclo de enseñanza secundaria pide al inicio del curso escolar a sus alumnos rellenar el pasaporte, inclusive el perfil de competencias lingüísticas. La autoevaluación ofrece una buena base para debatir en clase los objetivos

de aprendizaje para el curso escolar en términos de definiciones de dominio. Toda la clase participa en consensuar los objetivos a alcanzar que se organizan por competencia y en las paredes de la clase se cuelgan carteles con los objetivos. A continuación, los alumnos apuntan los objetivos de aprendizaje para el primer trimestre en la biografía del PEL. Según avanza el trimestre, las actividades de aprendizaje generan materiales que podrán ser guardados en el dossier, que se revisa al final del trimestre. En este punto los alumnos retoman la biografía y revisan el trabajo hecho durante el trimestre en relación con los objetivos que se habían marcado a su inicio. El segundo y tercer trimestre se desarrollan según el mismo esquema y al final del curso los alumnos retoman el pasaporte y actualizan su autoevaluación.

- Unos refugiados recién llegados a su país de acogida son admitidos en un curso de cinco meses de duración diseñado para prepararles para FP y/o trabajar. Su profesor utiliza el PEL como la profesora del primer ejemplo, pero siguiendo un ritmo diferente. Los alumnos establecen su agenda de aprendizaje individual al principio del curso, tomando en cuenta su nivel actual de dominio y sus objetivos a largo plazo. Los objetivos individuales de aprendizaje del idioma se establecen para un periodo de cuatro semanas, lo que significa que el dossier se revisa una vez al mes, se evalúa el progreso y se establecen nuevos objetivos de aprendizaje. El perfil de competencias lingüísticas se actualiza al final del curso.

Los profesores en estas tres aulas utilizan el PEL de la misma manera a la hora de planificar, controlar y evaluar el aprendizaje, pero los alumnos de primer ciclo de secundaria apuntan con más frecuencia en su PEL que los alumnos adultos refugiados que a su vez apuntan con más frecuencia en su PEL que los alumnos de segundo ciclo de secundaria. En las tres aulas, el PEL funciona ya que los tres profesores dan la misma respuesta a la pregunta "¿Con qué frecuencia debo dedicar mi tiempo explícitamente a las funciones pedagógicas del PEL?" La respuesta es "Cuantas veces sea posible". Sus clases pretenden cumplir con las funciones pedagógicas del PEL, estén enfocadas explícitamente en el PEL como objeto físico o no. En cada clase recuerdan a sus alumnos los objetivos de aprendizaje acordados y no dejan pasar ninguna oportunidad para animarles a reflexionar sobre su aprendizaje. Así, cuando sus alumnos retoman el pasaporte para evaluar de nuevo su propio dominio, están cerrando un proceso que ha estado subyacente en todo su proceso de aprendizaje y que ha sido formalizado por su trabajo en la biografía lingüística. La reflexión y la autoevaluación son el núcleo de la función pedagógica del PEL y volveremos a hablar de estas dos acciones en los Capítulos 4 y 5.

Liberando espacio: el programa, el libro de texto y el PEL

Los profesores que participaron en los proyectos piloto a menudo se preguntaban cómo hacer espacio en sus clases para el PEL. Su preocupación se plasmaba en dos preguntas: "¿El PEL me obliga a exceder del programa?" y "¿Cómo puedo trabajar con el PEL y a la vez terminar el libro de texto?"

La respuesta a la primera de las preguntas es que el PEL es un apoyo para cualquier programa de enseñanza de lengua extranjera que pretende desarrollar las competencias comunicativas del alumno. Por principio, los objetivos de cualquier programa comunicativo podrán ser reformulados en los términos de definiciones de dominio que forman la base de la autoevaluación en el pasaporte. Más aún, la función pedagógica del PEL, como lo resumimos anteriormente - *hacer el proceso de aprendizaje del idioma más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y así capacitarles para asumir gradualmente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje* – coincide con la importancia dada a 'aprender a aprender' y el desarrollo de unas aptitudes críticas de pensamiento que se encuentran en un número cada vez mayor de programas educativos nacionales y regionales.

De igual modo no existe contradicción entre el PEL y el libro de texto, aunque la función pedagógica del PEL tenga claras consecuencias sobre la manera en que utilizaremos el libro de texto. Si nuestra intención es incitar a los alumnos a la reflexión y la autoevaluación y así capacitarles a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, no podremos seguir usando el libro de texto como una mera serie de guiones para las clases. Porque eso implicaría que impusiéramos sobre nuestros alumnos los objetivos de aprendizaje del autor del libro de texto y su proceso de aprendizaje implícito. Nuestro trabajo con el PEL nos compromete a un proceso continuado de diálogo y negociación con nuestros alumnos, al que el libro de texto siempre deberá permanecer subordinado. Eso implica que debemos usar el libro de texto con flexibilidad e imaginación. A veces puede ser conveniente dar a los alumnos la opción de elegir con qué partes del libro de texto quieren trabajar.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

El PEL y el programa: familiarizarse con los niveles y descriptores comunes de referencia.

Como ya explicamos en el Capítulo 1, el PEL utiliza los seis niveles de dominio elaborados en el *Marco común europeo*: A1, A2, B1, B2, C1, C2. En los párrafos siguientes describiremos las competencias individuales (COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN DE LECTURA, INTERACCIÓN ORAL, PRODUCCIÓN ORAL y PRODUCCION ESCRITA) en los distintos niveles. Intente encajar cada párrafo en los espacios en blanco de la tabla de la página 30. Luego podrá verificar sus respuestas comparándolas con la figura 1.3. del Capítulo 1.

- *Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.*

- *Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.*

- *Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.*

- *Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.*

- *Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.*

- *Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.*

- *Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones e informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.*

- *Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.*

- *Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.*

- *Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar*

Cuadro de autoevaluación

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva		Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.		Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de Lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	.	
HABLAR	Interacción oral	.		Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).		Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Producción oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.			Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Producción escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	.		Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

- *Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.*

Encajar el PEL en su programa

Ahora tome su programa oficial. ¿Se han formulado los objetivos comunicativos en definiciones de dominio del estilo de *Puedo dar descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades*? Si es el caso compárelos con los descriptores del cuadro de autoevaluación (Figura 1.3 en el Capítulo 1), las escalas ilustrativas (Apéndice 1), y las tablas de descriptores de control de autoevaluación (Apéndice 2). Asigne las definiciones de dominio de su programa a los niveles comunes de referencia del Consejo de Europa.

Si los objetivos comunicativos de su programa se han expresado de otra manera, intente reformularlos (p. ej. los relativos a la competencia HABLAR) como una serie de especificaciones de dominio (*'soy capaz de...')*.

Algunas actividades de aula que cumplen con la función pedagógica del PEL

Reflexión sobre actividades de aprendizaje eficaces

Prepare esta actividad haciendo una lista de las actividades que le gusta especialmente usar. ¿Cuáles consiguen mejor involucrar a los alumnos en su propia formación?

Pregunte a sus alumnos cuáles son las actividades que prefieren, cuáles consideran más eficaces y cuáles son las que más les hacen trabajar. Luego pregúnteles cuáles de estas actividades podrían hacer solos. Considere las siguientes opciones:

CONTROLAR SUS TAREAS Y LAS DE SUS COMPAÑEROS

LEER EN PAREJAS O GRUPOS PEQUEÑOS

ELEGIR SUS TAREAS

DETERMINAR SUS PROPIOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

AYUDAR A LOS ALUMNOS MÁS DEBILES

PUNTUAR O EVALUAR SU PROPIO TRABAJO

Haga un cartel con las actividades que han sugerido los alumnos. Consúltelo con frecuencia.

Fomentar el trabajo en grupo

Pida a los alumnos que formen parejas para practicar un breve monólogo (p. ej., A1 – *Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco)*. Marque un límite de tiempo para la actividad, p. ej. un minuto. Explique a los alumnos que uno de ellos se encargará de pronunciar el monólogo mientras que el otro interpretará el papel del profesor, controlando el tiempo y escuchando con atención para poder dar una reacción constructiva. A continuación los alumnos intercambiarán los papeles.

Como alternativa podrá pedir a los alumnos que formen grupos de cuatro y utilizar el mismo método para practicar un diálogo sencillo (p. ej. A2 – *Soy capaz de discutir lo que haré por la tarde, el fin de semana).*

Antes de abordar esta tarea podrá ayudar a sus alumnos a confeccionar una lista de criterios que utilizarán para juzgar las prestaciones de los compañeros y llamar su atención sobre determinados aspectos que deben practicar.

Invitar a sus alumnos a crear su propio material didáctico

Busque en las escalas ilustrativas (Apéndice 1) o en las tablas de descriptores para la autoevaluación (Apéndice 2), un objetivo de dominio conforme al nivel actual de sus alumnos. Pídales que formen parejas y asigne a cada pareja la tarea de preparar un ejercicio para los compañeros de clase. Por ejemplo, si sus alumnos están en el nivel A2, podría seleccionar como objetivo *'Soy capaz de identificar la información esencial de noticias y artículos breves de prensa en los que cifras, nombres e ilustraciones comentadas ayudan a la comprensión'*. (tabla de descriptores para la autoevaluación, A2, comprensión de lectura); y podría pedir a cada pareja que escribiera cinco afirmaciones correctas/incorrectas o cinco preguntas de comprensión basadas en un texto que la clase debe leer. Cada grupo podrá luego intercambiar los ejercicios con el grupo más cercano.

Este ejercicio puede hacerse con los alumnos de cualquier nivel de dominio. Nuestro ejemplo combina 'comprensión de lectura' y 'producción escrita' con una especial atención por la forma lingüística. Podrá indicar a sus alumnos que los ejercicios deberán tener el menor número de errores posible. Anímeles a ayudarse a identificar y corregir los errores y a consultarle en caso de duda.

Invitar a sus alumnos a crear una base de actividades didácticas

Si sus alumnos crean ejercicios de esta manera, podría gradualmente desarrollar una base de actividades didácticas caseras. Los ejercicios fabricados en clase podrían ser registrados por escrito en casa y donde fuera necesario, se podría añadir la llave o solución. Los ejercicios podrían ser clasificados según competencias y niveles y almacenados de tal manera que fueran fácilmente accesibles para los alumnos. Asegúrese de que todos los alumnos aportan algo a la base. Una vez al mes o cada quince días, les podrá invitar a hacer un ejercicio de la base como tarea de casa.

Entrevistar a un hablante nativo

El PEL subraya que el aprendizaje del idioma puede hacerse tanto dentro como fuera de las aulas. Hacer que sus alumnos puedan entrevistar a un nativo de la lengua extranjera en cuestión es una manera de ayudarles a comprender este sistema. Divida su clase en grupos de cuatro o cinco y asigne a cada grupo la tarea de compilar una lista de preguntas (en la lengua extranjera) para el entrevistado. Cada grupo tendrá que enfocarlo de manera distinta, p. ej. un grupo podrá hacer preguntas sobre la infancia del entrevistado, otro preguntas sobre su vida laboral, un tercer grupo sobre las costumbres en el país del hablante nativo. Después de haber hecho las entrevistas, cada grupo podrá escribir un informe y compartir sus resultados con el resto del aula.

Esta tarea implica un uso intensivo de la lengua extranjera por parte de los alumnos: 'hablar', 'comprensión auditiva' y 'producción escrita' (tomando notas y escribiendo el informe). Debería ayudarles a superar su reticencia a hablar en el idioma extranjero. Advierta que ya que los alumnos están al mando de esta tarea, el profesor queda liberado de tomar decisiones.

Una actividad que ayuda a los alumnos a preparase para un examen y les muestra que son responsables de su propio aprendizaje

Antes de que sus alumnos hagan un examen, hable con ellos sobre lo que deben hacer para poder aprobar el examen. Haga que trabajen en grupos para planificar su trabajo, decidir las actividades apropiadas y determinar los criterios según los cuales su actuación será juzgada. Ayúdeles a relacionar sus objetivos de aprendizaje y actividades con los niveles comunes de referencia, las escalas ilustrativas y las tablas de descriptores para la autoevaluación.

Esta actividad deberá recordarles dos cosas a profesores y alumnos. En primer lugar, la enseñanza difícilmente podrá ser eficaz si la iniciativa y la responsabilidad descansan exclusivamente en el profesor y en segundo lugar, incluso preparando los exámenes, nunca debemos perder de vista nuestros objetivos comunicativos.

Dos últimos puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

Analizar el impacto de las actividades didácticas

Consulte de nuevo las seis actividades propuestas arriba. ¿Cuáles de las actividades considera que mejor

- motivarán a *sus* alumnos?
- les ayudarán a comprender el propósito de su aprendizaje?
- crearán un ambiente que les lleve a un aprendizaje más profundo y eficaz?
- apoyarán el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje?

Razone sus respuestas.

Utilizar de manera eficaz el libro de texto

Elija cualquier unidad del libro de texto. En términos de argumentos y ejemplos presentados en este capítulo ¿cómo podría usar dicha unidad como apoyo a la función pedagógica del PEL y ayudar a sus alumnos a ser más autónomos?

Capítulo 3

Comprender y utilizar los niveles y descriptores comunes de referencia

Los niveles comunes de referencia del Consejo de Europa son fundamentales para el PEL. Como ya hemos visto, son la base para la autoevaluación en el Pasaporte de Lenguas, y sirven como punto de referencia para los objetivos de aprendizaje que los alumnos marcan y la autoevaluación que efectúan en la Biografía Lingüística. Ya hemos mencionado competencias, niveles y descriptores en los Capítulos 1 y 2, y ahora ya estará familiarizado con los términos y los conceptos que representan. Sin embargo, son tan fundamentales para la estructura y la función del PEL que debemos de dedicar un capítulo entero a ellos.

Algunos problemas que han surgido y cómo abordarlos

Las impresiones que recibimos de los profesores que participaron en los proyectos piloto, han demostrado que el resumen de los niveles comunes de referencia mostrado en el cuadro de autoevaluación del Pasaporte de Lenguas ha dado lugar a tres tipos de problemas. En primer lugar para algunos profesores resultaba difícil relacionar los términos generales en los que están expresados los descriptores con una situación específica de sus alumnos, como se puede observar de los siguientes tres informes:

> Me cuesta identificar los niveles particulares.
>
> Los descriptores no son lo suficientemente específicos para niños pequeños.
>
> Sería de gran ayuda si se especificara con más precisión el rango de conocimiento en los niveles individuales.

Se puede resolver este problema al reconocer que cada uno de los descriptores generales del Pasaporte de Lenguas debe ser ampliado conforme la edad, las necesidades y los intereses de los alumnos. Las escalas ilustrativas del Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación del Apéndice 2 son de inestimable ayuda para ello, pero tampoco hay que olvidar que los alumnos pueden contribuir también en este proceso (como ya se ha podido observar de las actividades de aula que hemos presentado en los Capítulos 1 y 2). La ampliación deberá generar una lista de objetivos de comunicación precisos, que se pueda utilizar para crear tareas de aprendizaje.

Por ejemplo, tomemos COMPRENSIÓN DE LECTURA en el nivel más bajo, A1: *Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos*. Este descriptor resume el uso comunicativo más básico que se puede hacer de la competencia de lectura. Sin embargo, el comportamiento comunicativo en el que se encuentra fijado, variará de un grupo de alumnos a otro. Por ejemplo, para la mayoría de los adultos parecerá natural que puedan desarrollar su competencia de comprensión de lectura trabajando con letreros, carteles y catálogos; mientras que en un aula de primaria puede resultar mucho más sensato que los profesores y alumnos confeccionen sus propios carteles y letreros nombrando objetos del aula y recordando frases frecuentemente utilizadas o instrucciones de aula. De modo similar, el descriptor para PRODUCCIÓN ESCRITA en el nivel B1 – *Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones*– dará lugar a una gran variedad de temas diversos y experiencias e impresiones de un grupo a otro.

El segundo problema era que para algunos profesores los descriptores eran demasiado generales para que los alumnos pudieran identificar su progreso a lo largo de un periodo de tiempo muy extenso:

> Los niveles en el Marco común europeo son tan amplios que hacen imposible que la gran mayoría de los alumnos puedan apreciar el progreso que han hecho en un periodo de considerable duración, como p. ej. un curso académico. Eso desmotiva a los alumnos y pronto pierden el interés por el Portfolio.

Como respuesta a este problema hay que apuntar que el resumen de competencias y niveles incluidos en el Pasaporte de Lenguas del PEL cubre una gran variedad de posibles dominios en la lengua extranjera, desde el principiante hasta el hablante casi nativo. Solo un pequeño porcentaje de alumnos podrá llegar a los niveles C1 y C2, y sólo lo conseguirán después de varios años de aprendizaje. Por lo tanto no es sorprendente que los alumnos permanezcan en el mismo nivel del Consejo de Europa durante meses, o en algunos casos, incluso años, aunque pueda haber muchas pruebas de que estén progresando. Si están utilizando el PEL como se indica en el Capítulo 2, la biografía, más que el pasaporte, se convertirá en el foco de atención para determinar y actualizar los objetivos de aprendizaje, y el perfil de competencias lingüísticas del pasaporte sólo se revisará de manera ocasional. Advierta, dicho sea de paso, que hay muchas maneras de cumplimentar el perfil de competencias lingüísticas. Una de ellas es marcar los cuadros que se corresponden con las distintas competencias y niveles cuando éstos hayan sido alcanzados; y otra opción es sombrear los cuadros gradualmente según se esté progresando hacia el dominio total de cada nivel. Esta última técnica está en armonía con el enfoque pedagógico dado en el Capítulo 2.

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que los niveles y escalas en los que se basa el PEL no son escalas de medición lineal como una regla, tal como se explica en el *Marco común europeo* (apartado 2.2):

> Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes puede pretender ser lineal en este sentido. Teniendo en cuenta la serie de descripciones de

> contenidos realizadas por el Consejo de Europa, aunque el Nivel Plataforma *(Waystage)* esté situado a medio camino del Nivel Umbral *(Threshold)* en una escala de niveles, y éste a medio camino del Nivel Avanzado *(Vantage),* la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble en alcanzar el Nivel Umbral desde el Plataforma de lo que tardaron en alcanzar el Plataforma; luego es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el Nivel Avanzado desde el Nivel Umbral de lo que tardaron en alcanzar el Nivel Umbral desde el Nivel Plataforma, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone. Este hecho práctico se ve reflejado en la frecuente representación que se hace de una escala de niveles en forma de diagrama que se parece a un cucurucho, un cono tridimensional que se ensancha hacia arriba. Cuando se utilice cualquier escala de niveles, se debe tener una extrema prudencia a la hora de calcular el tiempo medio necesario para conseguir los objetivos concretos.

Lo mismo se puede decir en relación con el número de palabras que los alumnos requieren para poder ser capaces de actuar en los distintos niveles. Un vocabulario de unas 850 palabras es necesario para el nivel A2, y casi 1500 para el B1 (*el nivel Umbral* [van Ek 1976], que corresponde al B1, contiene aproximadamente 1500 palabras). Pero se ha calculado que para poder aprobar el examen de 'First Certificate' de Cambridge, que corresponde al nivel B2, el alumno requiere un vocabulario de 4500 palabras, con más de 8000 valores semánticos (Gairns y Redman 1986, p.58). Estos datos se ven reflejados en la Figura 3.1.

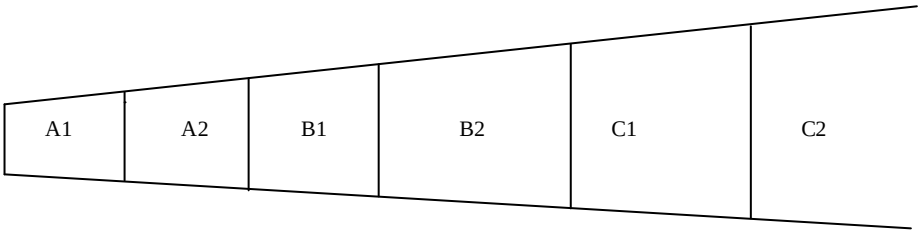


Figura 3.1

El tercer problema identificado por algunos profesores se refería a juzgar cuándo sus alumnos cumplían los requisitos de un determinado nivel:

> No sé cuándo podría confirmar que un alumno domina un determinado nivel.

Este problema probablemente surgió en parte del hecho de que estamos acostumbrados a trabajar con pruebas basadas en normas para clasificar a nuestros alumnos, lo que nos hace difícil aceptar que incluso los alumnos más débiles puedan cumplir los criterios expresados en los descriptores, aunque sea inadecuadamente. Los niveles y descriptores del Consejo de Europa y del PEL nos obligan a pensar en los alumnos no de manera negativa (la medida en que no consiguen alcanzar la perfección) sino de manera positiva (lo que realmente son capaces de hacer en la lengua objeto de estudio). Si por nuestras tradiciones

de evaluación enraizadas en las normas, nos es difícil aceptar eso, podría resultar útil hacer un paralelismo entre la consecución de uno de los niveles con la de aprobar el examen de conducir: todos los conductores con un carnet de conducir pueden conducir un coche, pero no hay duda de que algunos conductores lo harán con más destreza que otros. Por supuesto los exámenes a todos los niveles seguirán clasificando a los alumnos según su nivel de dominio. Pero cuando trabajan con el PEL, los alumnos podrán desarrollar gradualmente sus propias normas a medida que comparen su estado actual de dominio con el del mes, trimestre o año pasado.

Cómo ha trabajado una profesora con los descriptores

Muchos de los profesores que participaron en los proyectos piloto observaron que las escalas, los niveles y descriptores de dominio del Consejo de Europa les habían ayudado a reflexionar más sobre lo que entraña enseñar una lengua extranjera. Y muchos profesores usaban los descriptores para formular los objetivos de aprendizaje y planificar las actividades didácticas. Merece la pena describir el trabajo de una profesora de primaria checa ya que nos ofrece un modelo que puede ser adaptado a alumnos de cualquier edad o nivel de dominio.

La profesora (Jana Hindlsová) empezó hablando de los descriptores con todos los alumnos. Apuntó todos los descriptores A 1 en cinco carteles, uno por competencia, y los colgó en la pared del aula. Invitó a sus alumnos a determinar cuáles de los descriptores les parecían difíciles y por qué, y a discutir sobre qué tendrían que hacer en sus clases para poder conseguirlos. Cuando sus alumnos pensaban que habían logrado un determinado descriptor, escribían su nombre al lado en el cartel. Jana luego les pedía mostrar que su autoevaluación era correcta, por ejemplo a través de trabajos en pareja.

Después de un tiempo, toda la clase había alcanzado los objetivos en comprensión auditiva, interacción oral y expresión oral, pero en 'comprensión de lectura' y 'producción escrita' parecían detectarse más dificultades para algunos alumnos. Jana llamó la atención de la clase sobre este problema y preguntó qué se podía hacer al respecto. Algunos alumnos decidieron preparan actividades de prácticas adicionales para ayudar a sus amigos. Una niña diseñó un ejercicio en comprensión de lectura en forma de juego de caza del tesoro. A continuación reproducimos sus instrucciones (no corregidas y escritas en inglés) para la tarea:

1. Open the door and go out from classroom.
2. Go to the left to the table with ceramics.
3. Find the glass and write on your paper what is in the glass.
4. Turn and go down. Stop under the steps. Turn right and find the glass. Write what is in the glass.
5. Go to the box with the schools magazin and take the paper with colour of grass.
6. Come quickly to your classroom.

Los miembros de la clase hicieron la tarea por turnos y fueron cronometrados por la alumna que había diseñado la tarea. (Cuando no estaban haciendo este ejercicio tenían que contestar cartas que habían recibido de otra clase).

Como reflexión sobre su experiencia, Jana dijo que se había dado cuenta que los alumnos necesitaban ayuda para comprender cómo tenían que trabajar con el PEL. Los carteles en particular habían ayudado a orientarse. Calculó que les costó unos seis meses para ser independientes. Con el paso del tiempo, Jana añadía otros textos y actividades didácticas a los descriptores de los carteles y animaba a sus alumnos a llevarse lo que estimasen oportuno para practicar en casa. A veces, dos clases, de 4º y 5º, se juntaban para que los alumnos de 5º pudieran trabajar con los alumnos de 4º individualmente. A veces los alumnos de 5º preparaban el material de trabajo para los alumnos de 4º, p. ej. crucigramas o adivinanzas. Jane explicó:

> Queríamos que los alumnos lograsen los objetivos A1 antes de dejar la escuela primaria y por eso juntamos las dos clases. Se ponían en pareja alumnos con niveles distintos y los alumnos más avanzados hacían preguntas guiadas a los alumnos menos avanzados. Eso parecía beneficiar a todos. Los niños elegían palabras y preguntas que eran más sencillas que las del profesor, lo cual fomentaba el diálogo. Al asignar estas tareas, animaba a los alumnos a considerar en qué tenían que ayudar a sus compañeros. Francamente, ni yo estaba segura de cómo utilizar el Portfolio sin que interfiriera en lo que se supone que tengo que enseñar. Pero entonces comprendí que la manera más sencilla era la de dar la responsabilidad a los niños. Se creó un ambiente de seriedad en el aula. No hemos dedicado clases determinadas a trabajar con el PEL. Lo usábamos cuando los alumnos decían que tenían que trabajar en algo. Ciertamente, el Portfolio les ha motivado a hacer cosas que no hubieran podido hacer de otra forma; por ejemplo, algunos niños tradujeron las teclas de ordenador y juegos de ordenador al checo. Para mí el Portfolio es más que simplemente un dossier: necesitamos los otros componentes para ayudarnos a formular los objetivos de aprendizaje.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes.

Concéntrese en la comprensión auditiva

En los siguientes seis párrafos se dan los descriptores para los seis niveles de COMPRENSIÓN AUDITIVA, de A1 a C2. ¿Qué descriptor pertenece a qué nivel? Compruebe sus respuestas con la Figura 1.3 en el Capítulo 1.

> *Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que traten temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.*

> *Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad*

No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.

Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.

¿Cuál es su nivel de COMPRENSIÓN AUDITIVA en el idioma que enseña? Consulte de nuevo el cuadro de autoevaluación (Figura 1.3 en el Capítulo 1); consulte también las escalas ilustrativas en el Apéndice 1 y las tablas de descriptores para la autoevaluación en el Apéndice 2.

Utilice el cuadro de autoevaluación, las escalas ilustrativas y las tablas de descriptores para la autoevaluación para determinar su nivel en otras competencias lingüísticas. ¿Ha obtenido el mismo nivel en cada una de las competencias?

Ahora, contemple el cuadro de autoevaluación, las escalas ilustrativas, y las tablas de descriptores para la autoevaluación desde el punto de vista de sus alumnos. ¿Cuál es su nivel medio en cada una de las competencias? ¿Cómo piensa que evolucionarán en el tiempo que les enseñará usted?

Concéntrese en la comprensión de lectura

Aquí reproducimos cuatro descriptores de las escalas ilustrativas para COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA ORIENTACIÓN, pero faltan algunas frases. Busque entre las frases numeradas de 1-4 las correspondientes a los espacios en blanco de las siguientes frases:

B2 *Soy capaz de entender rápidamente …….*
B1 *Soy capaz de encontrar y entender ……..,*
como cartas, folletos y documentos oficiales cortos.
A2 *Soy capaz de encontrar …… …… como anuncios, prospectos, menús, listas de referencias y horarios.*
A1 *Soy capaz de reconocer …… en letreros sencillos en las situaciones más cotidianas.*

1. información relevante en material cotidiano
2. textos largos y complejos, localizando los detalles relevantes
3. nombres y palabras familiar y frases muy básicas
4. información predecible en material cotidiano sencillo

Compruebe sus respuestas en el Apéndice 1.

Aplique los descriptores a sus alumnos

Intente resumir lo que sus alumnos son capaces de hacer en la lengua objeto de estudio como una serie de definiciones de dominio repartidos en cinco epígrafes: COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN DE LECTURA, INTERACCIÓN ORAL, EXPRESIÓN ORAL, PRODUCCIÓN ESCRITA.

Aplique los descriptores al libro de texto

Haga una tabla con cinco filas (para COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN DE LECTURA, INTERACCIÓN ORAL, EXPRESIÓN ORAL, PRODUCCIÓN ESCRITA) y una columna por cada uno de los niveles de dominio aplicables a sus alumnos - para alumnos de primaria hará falta sólo una columna, A1; para alumnos principiantes adultos, dos columnas A1 y A2; para alumnos de primer ciclo de secundaria, dos columnas A2 y B1; y para alumnos de segundo ciclo de secundaria, dos columnas B1 y B2. Antes de iniciar las unidades del libro de texto, échele un vistazo y represente las competencias comunicativas, el conocimiento lingüístico y el vocabulario en el cuadro. Esto ayudará a vincular el libro de texto a los objetivos de comunicación y al objetivo real del uso de la lengua por parte de sus alumnos. También ayudará a integrar el PEL en sus clases.

Algunas actividades de aula para introducir los descriptores

Utilizar los descriptores para formular los objetivos del aula

Al principio del curso/trimestre/curso académico/año, hable con sus alumnos sobre lo que deberían ser capaces de hacer al final del curso/trimestre/curso académico. Ayúdeles a expresar estos objetivos en definiciones de dominio y apunte estos objetivos en carteles que se puedan poner en la pared del aula y que puedan copiar en su biografía. Hable de los pasos a seguir para conseguir dichos objetivos y recuérdeselos a sus alumnos con regularidad. Los alumnos podrán poner su nombre al lado de los objetivos que hayan alcanzado.

Utilice los descriptores para revisar el progreso y formular objetivos individuales de aprendizaje

Organice sus alumnos en parejas. Pídales que estudien los descriptores para una competencia determinada en el nivel en el que están trabajando (p. ej., A1COMPRENSIÓN DE LECTURA, B2 INTERACCIÓN ORAL) y que considera (a) lo que ya son capaces de hacer en relación con los descriptores y (b) lo que todavía deben mejorar. Haga que los alumnos formulen un objetivo que les gustaría conseguir a lo largo del próximo mes y que lo comenten con su pareja de trabajo. Pídales

que lo apunten en su biografía. ¿Qué deben hacer para conseguir el objetivo? Transcurrido un mes pida a los alumnos que trabajen de nuevo en pareja y que evalúen si han conseguido o no el objetivo establecido. (Haciendo a los alumnos responsables de su toma de decisiones les anima a buscar un enfoque más profundo del aprendizaje. Su objetivo debe ser no sentirse agotado al final de la clase sino el de encontrar maneras para ¡hacer trabajar duro a los alumnos!)

Ayudar a sus alumnos a relacionar los niveles y descriptores con el libro de texto

Antes de empezar un nuevo capítulo en el libro de texto, repáselo rápidamente con sus alumnos. Haga que identifiquen el objetivo principal del capítulo y que lo expresen en términos de una o varias definiciones de dominio. Cuando se termine el capítulo, organice su clase en parejas y haga que sus alumnos evalúen en qué medida han alcanzado los objetivos.

Un último punto de reflexión individual y/o debate con otros docentes

¿Qué impacto podrá tener el uso de las tablas de dominio y descriptores del Consejo de Europa en sus clases y sus alumnos? Considere las siguientes áreas en particular:

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

EVALUACIÓN

Capítulo 4

Motivación, reflexión y 'aprender a aprender'

En el Capítulo 1 reprodujimos los carteles en los que dos profesores checos habían plasmado su experiencia con el PEL (Figuras 1.15 y 1.16 en las páginas 17 y 18). Lo primero que mencionaron ambos grupos fue el impacto positivo sobre la motivación de los alumnos, pero los dos carteles también mostraban que el PEL había ayudado a los alumnos reflexionar más sobre su aprendizaje:

> Los alumnos dedican más tiempo a pensar en sus competencias y conocimientos lingüísticos.
>
> Los alumnos reflexionan más sobre lo que hacen.

Ciertamente, la reflexión forma parte de la función pedagógica como se define en el Capítulo 1 – *hacer el proceso de aprendizaje del idioma más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y así capacitarles a asumir gradualmente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje*. Eso explica por qué todas las actividades desarrolladas para presentar el PEL (Capítulo 1) lo intentan integrar en el programa y en los libros de texto (Capítulo 2), y trabajan explícitamente con las escalas y los descriptores del Consejo de Europa (Capítulo 3) y al final obligan a los alumnos a pensar.

En este capítulo queremos profundizar en la relación entre reflexión, motivación y aprender a aprender; para ofrecer algunas ideas sobre los distintos papeles que la reflexión puede desempeñar en el aprendizaje del idioma y el uso lingüístico, y tratar dos temas que a nuestro juicio son cruciales – el uso de la competencia 'producción escrita' para captar y estimular la reflexión y la importancia de desarrollar gradualmente la capacidad de los alumnos para reflexionar en la lengua objeto de estudio.

Motivación y 'aprender a aprender'

De todos los problemas a los que los profesores de idiomas se enfrentan, la falta de motivación de los alumnos es el que con más frecuencia mencionan. Algunos profesores abordan el problema haciendo todo lo posible para convertir sus clases en experiencias vivas e interesantes, seleccionando y fomentando actividades didácticas y materiales atractivos. Sin embargo el problema con este enfoque reside en que sólo funciona a corto plazo, hasta que se hayan desarrollado todas las actividades previstas y agotado los materiales. Una

alternativa es la de invitar a los alumnos a contarnos lo que encuentran interesante y hacerles compartir la responsabilidad de asegurar que lo que sucede en clase sea interesante y útil para ellos. Éste fue el enfoque que usó Leni Dam, una profesora de inglés en el primer ciclo de secundaria en Dinamarca. Ella cuenta lo siguiente (Dam 1995, p.2):

> A mediados de los años 70 empecé a trabajar con alumnos de 14-16 años en clases de idiomas en las que el nivel de los alumnos era dispar. Además tenía que enfrentarme a su actitud apática, típica de esta edad, así como a la falta de interés que mostraban en el inglés como asignatura. Para poder sobrevivir, debía cambiar mi papel tradicional de profesora. Intenté implicar a los alumnos – más bien les forcé a involucrarse – en las decisiones que se tomaban, por ejemplo la elección de las actividades de aula y el material didáctico.

Al invertir su papel, Leni Dam se aseguraba que sus alumnos dejaran de asistir de manera pasiva a las clases esperando la próxima actividad. Ahora tenían que tomar decisiones sobre sus propias actividades didácticas, lo que implicaba que tenían que pensar, que a su vez implicaba que no podían evitar estar involucrados. Así, el problema de la motivación desaparecía poco a poco. Así es como Leni Dam (ibid.) describe el efecto del desplazamiento de la responsabilidad hacia sus alumnos:

> Pronto me di cuenta que dando a los alumnos una parte de la responsabilidad en la planificación y las actividades didácticas, les involucraba de manera activa en la enseñanza y conducía a un mejor aprendizaje. También incrementaba su capacidad de evaluar dicho proceso educativo. De este modo se creó un círculo virtuoso: la conciencia de CÓMO se aprende facilita e influencia QUE se aprende y da una mejor idea de COMO aprender.

También es importante resaltar que aunque el papel de Leni Dam cambió, no por ello fue menos importante. Necesariamente seguía siendo la responsable de crear y mantener la dinámica de la clase: si no lo hubiera hecho, no habrían aprendido mucho. Con el paso del tiempo ella descubrió que podía entregar cada vez más responsabilidad y control a sus alumnos, pero tenía que seguir asegurando que lo que sucedía en su clase coincidía con el programa educativo establecido.

Un enfoque pedagógico en el que el alumno nunca puede tomar la iniciativa, y por lo tanto nunca piensa sobre su propio aprendizaje, no es necesariamente sinónimo de falta de motivación de los alumnos. Eso es lo que experimentó Hanne Thomsen, una profesora de Inglés y Alemán del primer ciclo de enseñanza secundaria en Dinamarca:

> Tengo claro ahora – y era lo que esperaba de mí misma como profesora entonces – que casi todas las iniciativas eran mías. Era “la dueña de los proyectos” y a través de mi entusiasmo conseguía hacer partícipes a los alumnos de “mis proyectos” con ganas y buenos resultados – y sino les convencía de hacerlo. (Thomsen 2000, p.72)

Sin embargo, al no pedirles pensar de manera autónoma, los alumnos de Hanne Thomsen dependían por completo de ella, lo cual le resultaba sorprendente:

> Cuando me tenía que ausentar unos días del instituto, francamente me sorprendía lo poco que habían sido capaces de hacer mis alumnos con el

> profesor sustituto durante mi ausencia. Después de todo, ellos sabían perfectamente cómo tenía que ser la clase y habían recibido instrucciones por adelantado. "Pero su colega no es como usted," me solían decir. Y sin duda alguna ya se pueden imaginar que les reprendía diciendo "Es vuestra responsabilidad. Esperaba de vosotros que..." El tema era – y ahora me he dado cuenta – que nunca les había dado la posibilidad de tomar iniciativas o de asumir la responsabilidad de lo que sucedía en clase, y menos de su propio proceso de aprendizaje.. (ibid.)

Desde el punto de vista pedagógico, el PEL ha sido diseñado ante todo como un instrumento para estimular a los alumnos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje haciéndolo visible para ellos, facilitándoles tomar sus propias iniciativas.

Algunas reflexiones sobre la reflexión

En este libro utilizamos la palabra *reflexión* para *pensar sobre algo de manera consciente y centrada*. Como probablemente ya ha quedado claro, esta definición aparentemente sencilla cubre un complejo proceso mental. En el aprendizaje del idioma podemos reflexionar sobre hechos relacionados con la lengua objeto de estudio, los procedimientos que queremos utilizar para aprender dicho idioma, y los procesos implicados en su uso. Más aún, podemos reflexionar incluso *antes* de empezar la actividad de aprendizaje o la tarea comunicativa (PLANIFICACIÓN), *mientras* estemos haciendo la actividad o tarea (CONTROL), y *después* de haberla completada (EVALUACIÓN).

Con el PEL los alumnos efectúan cada una de estas reflexiones. Por ejemplo, registrar los objetivos pedagógicos en la biografía es una manera de planificación; realizar tareas comunicativas requiere que los alumnos sigan de cerca sus resultados; y cuando seleccionan materiales para guardar en el dossier, revisan los objetivos pedagógicos en la biografía o rellenan el perfil de competencias lingüísticas, se evalúan a sí mismos. En la práctica por supuesto los objetos y procesos a menudo confluyen. Así la planificación de una actividad didáctica puede requerir reflexión sobre un aspecto de la lengua objeto de estudio así como sobre cómo se debe hacer la actividad; el control de la ejecución de la actividad puede desvelar un problema que puede ser solucionado con mayor planificación.

Traducido en términos pedagógicos quiere decir que probablemente es mejor animar a considerar un enfoque de reflexión general hacia el aprendizaje que intentar desarrollar los distintos tipos de reflexión por separado. La lengua objeto de estudio y los procesos de aprendizaje y uso tienen todos su importancia cuando intentamos responder las cinco preguntas que Leni Dam suele hacer a sus alumnos (véase Dam 1995):

- ¿Qué estamos aprendiendo?
- ¿Por qué lo estamos aprendiendo?
- ¿Cómo lo estamos aprendiendo?
- ¿En qué medida conseguimos aprender?
- ¿Qué haremos de ahora en adelante?

El trabajo en pareja o grupo debidamente organizado desempeña un papel fundamental para desarrollar la capacidad de reflexión del alumno: los que participan en una tarea en grupo deben explicitar pensamientos y planes que no hubieran salido a la luz si hubieran hecho la tarea por sí solos. Por eso tantas actividades propuestas en esta guía piden a los alumnos trabajar en pareja o en pequeños grupos. También es esencial anotar cosas, en parte porque proporciona una base de discusión y en parte porque ayuda a clarificar nuestros pensamientos y es un estímulo para la reflexión. Parece natural suponer que primero pensamos y luego escribimos. Sin embargo, Andy Clark argumenta que algunas formas de pensamiento sólo podrán surgir cuando escribimos (Clark 1997, pp.207f.). Explica el proceso en analogía con el desarrollo de una marisma con manglares:

> Cuando vemos que un árbol crece en una isla nos podemos preguntar ¿cuál de los dos habrá llegado antes? Es natural (y en general correcto) asumir que la isla proporcionaba el suelo fértil en el que una semilla se depositó. Los bosques de manglar, sin embargo, son una excepción reveladora a esta regla general. El manglar crece de una semilla flotante que se establece en el agua, y echa raíces en las marismas poco profundas. La semilla echa raíces verticales a través del agua lo que culmina en algo que a todas luces parece un pequeño árbol con zancos. El complejo sistema de raíces aéreas, sin embargo, enseguida atrae tierra flotando, algas y lodos. Después de un tiempo, el material atrapado forma un pequeño islote. Con el paso del tiempo, el islote crece y crece. Una gran cantidad de islotes así puede confluir y formar una línea de costa. En todo este proceso, y a pesar de nuestra intuición, es la tierra la que es progresivamente construida por los árboles.

La relevancia del "efecto manglar" para los procesos de pensamiento reflexivo que nos ocupan aquí debería ser evidente, especialmente teniendo en cuenta que el objeto de estos procesos es una lengua extranjera y cómo la aprendemos y cómo la usamos.

El lenguaje de la reflexión

En capítulos anteriores hemos descrito varias actividades didácticas que empiezan con un tipo de debate y luego piden a los alumnos realizar una tarea que implica la reflexión. La pregunta inevitable es ¿en qué idioma debe conducirse el debate y la subsiguiente reflexión? La misma pregunta se hace en relación con el PEL, especialmente con respecto a la biografía lingüística: ¿deben utilizar su lengua materna o la extranjera cuando apuntan sus objetivos educativos y registran sus experiencias interculturales y de aprendizaje?

La respuesta para ambas preguntas es doble. En primer lugar, la falta de dominio en la lengua objeto de estudio no se debe utilizar como excusa para pasar por alto la reflexión. Cuando se trabaja con principiantes de cualquier edad, es mejor debatir los objetivos educativos, por ejemplo, en su lengua materna que no hablar de ellos siquiera. En segundo lugar, sin embargo, la capacidad de expresarse de manera reflexiva es una parte importante del dominio de cualquier otro idioma. Así, cuando usamos la lengua materna para debatir los objetivos de aprendizaje con los principiantes, también deberíamos resumir dichos objetivos en la lengua objeto de estudio y reflejar este resumen

en un cartel para referirnos a ellos en un futuro; y a medida que nuestros alumnos adquieren competencias, deberíamos asegurar que se les hace reflexionar cada vez más en la lengua extranjera, ya que esto estimulará su progreso. En los siguientes textos se muestra lo que se puede conseguir en un periodo relativamente corto. Los textos escritos en inglés son de los alumnos de Leni Dam después de haber recibido cuatro años de clase (citados por Dam y Little 1999, p.134). Son extraordinarios por la manera en que combinan una expresión clara y fluida con la autoconciencia, y son una prueba concluyente que el aprendizaje de un idioma extranjero puede contribuir al desarrollo personal que una educación eficaz aporta:

> Most important is probably the way we have worked. That we were expected to and given the chance to decide ourselves what to do. That we worked independently … And we have learned much more because we have worked with different things. In this way we could help each other because some of us had learned something and others had learned something else. It doesn't mean that we haven't had a teacher to help us. Because we have, and she has helped us. But the day she didn't have the time, we could manage on our own.
>
> I already make use of the fixed procedures from our diaries when trying to get something done at home. Then I make a list of what to do or remember the following day. That makes things much easier. I have also via English learned to start a conversation with a stranger and ask good questions. And I think that our "together" session has helped me to become better at listening to other people and to be interested in them. I feel that I have learned to believe in myself and to be independent.
>
> *(traducción: Lo más importante es la manera en la que hemos trabajado. Que se esperaba de nosotros y que recibimos la oportunidad de decidir qué hacer. Que pudimos trabajar de manera independiente... Además hemos aprendido mucho más porque hemos trabajado con temas distintos. Así aprendimos a ayudarnos mutuamente cuando alguno de nosotros había aprendido algo y otros habían aprendido algo distinto. No significa que no hemos tenido ningún profesor para ayudarnos. Porque sí la tenemos y nos ha ayudado. Pero los días que estaba muy ocupada, nos podíamos arreglar solos.*
> *Ya uso los procedimientos estándar de nuestros diarios cuando intento hacer algo en casa. Luego hago una lista con las cosas que debo hacer o de las que me tengo que acordar al día siguiente. Con las clases de inglés también he aprendido a iniciar una conversación con un desconocido y hacer buenas preguntas. Además creo que nuestras sesiones "juntos" me han ayudado a escuchar mejor a la gente e interesarme por ellos. Siento que he aprendido a creer en mí mismo y a ser más autónomo.)*

Son textos como éstos los que esperamos encontrar en la sección de la biografía del PEL.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

Dos tareas de reflexión

Una enseñanza reflexiva requiere profesores reflexivos, y los buenos profesores también son buenos alumnos. Escriba dos textos cortos *en el idioma que enseña*, uno como respuesta a la pregunta "¿Qué tipo de alumno de idiomas soy?" y el segundo como respuesta a la pregunta "¿Qué tipo de profesor de idiomas soy?" Empiece cada tarea pensando en tres adjetivos que reflejen sus

características más positivas como alumno/profesor de idiomas y tres adjetivos que reflejen sus características más negativas como alumno/profesor de idiomas. Cuente cuáles son sus técnicas o actividades pedagógicas/de aprendizaje. Acabe cada texto describiendo una experiencia pedagógica/de aprendizaje de idiomas satisfactoria. El siguiente texto puede ayudar para empezar a pensar. Fue escrito por un profesor checo de inglés en un seminario sobre cómo utilizar el PEL para estimular la enseñanza reflexiva.

> Creo que no soy muy buen alumno de idiomas porque llevo estudiando inglés durante 20 años (con varias interrupciones) y no sé hablarlo muy bien ni lo domino muy bien. Los primeros años de estudio de inglés dejaron una huella importante en mí. El hecho de que nos enseñaran primero a escribir antes de hablar implica que la competencia que domino mejor es la de producción escrita. Por eso soy un poco tímido a la hora de hablar. Podría decir que tengo mi propio método de aprender cosas nuevas (en todos los idiomas que he aprendido). Por ejemplo necesito una lista de palabras (como en un libro de ejercicios de vocabulario), leerlas en voz alta, decirlas un par de veces y de vez en cuando escribirlas para no olvidarlas. Cuando estudio el tema entero o el texto, tengo que leerlo en alto. A veces me ayuda saber dónde (en qué lugar del libro etc.) se encuentra la unidad – soy capaz de recordar el lugar (derecha, izquierda, arriba, etc. ...) y a continuación la palabra.
>
> A veces no soy un alumno muy eficaz, quisiera aprender simultáneamente más cosas de lo que soy capaz.

Cuando se realiza esta tarea en un curso de formación de profesores, ellos pueden trabajar en parejas, intercambiar sus textos y compartir sus impresiones.

Refuerce el trabajo de sus alumnos con el PEL

Los profesores que participaron en los proyectos piloto estaban en general de acuerdo con que es necesario apoyar el uso que hacen los alumnos del PEL de varias maneras. A continuación enumeramos algunas de las cosas que hicieron (todos implican la reflexión). Mire la lista y apunte las actividades que sus alumnos encontrarían más motivadoras y por qué.

- Debate en clase sobre cómo trabajar con el PEL
- Debate en clase sobre cómo conseguir los objetivos del PEL, seguido de la puesta en común de sus impresiones
- Entrevista con un alumno de otra clase que ha usado el PEL
- Debate en clase sobre los criterios de selección de material para ser guardado en el dossier
- Carteles con los descriptores del Consejo de Europa
- Carteles con recordatorios de los distintos aspectos de trabajo con el PEL
- Debate en clase sobre la dificultad comparativa de las distintas tareas de aprendizaje
- Invitar a los alumnos a considerar qué descriptor se aplica a una tarea específica
- Invitar a los alumnos a encontrar los objetivos de dominio en el libro de texto

- Invitar a los alumnos a formular sus propios objetivos de aprendizaje en referencia con los descriptores de PEL
- Invitar a los alumnos a escribir una breve evaluación al final de una fase de enseñanza o al final de cada lección.
- Invitar a los alumnos a evaluar su propio trabajo
- Formular objetivos para todo el curso/trimestre/año que estén claramente relacionados con las escalas de dominio del Consejo de Europa
- Concienciar a los alumnos de los objetivos del PEL

Basado en su lectura de los Capítulos 1–4 y en su propia experiencia, ¿qué otras ideas puede aportar? ¿Qué medidas de apoyo para los alumnos serían especialmente adecuadas en su situación?

Utilice el PEL para aumentar la motivación de los alumnos

Los alumnos que participaron en los proyectos piloto y que sentían que el PEL realmente era suyo, tenían una actitud muy positiva hacia el portfolio y les encantaba trabajar con él. Esta sensación de propiedad puede ser incrementada de varias maneras. Por ejemplo, los alumnos más jóvenes pueden colorear las páginas del PEL y guardar dibujos, recortes, canciones y poemas interesantes en su dossier, mientras que alumnos más mayores pueden convertir el PEL en el centro de trabajo de un proyecto. Los adultos encontraron los debates en clase, la autoevaluación y la formulación de objetivos personales especialmente estimulante. Los alumnos de todas las edades otorgaron especial importancia a gestionar su propio trabajo y a tener la libertad de expresar sus ideas sin ser controlados por el profesor.

¿Cómo haría usted, en su situación particular, para que sus alumnos vieran el PEL como una manera de enorgullecerse de sus logros y no como una carga adicional?

Creemos que existe un paralelismo entre (a) la titularidad del PEL de los alumnos y su grado de compromiso en el trabajo con el PEL y (b) la 'propiedad' del profesor del enfoque hacia la enseñanza que describimos en este libro y su grado de compromiso. ¿En qué podría contribuir usted personalmente para mejorar sensiblemente el trabajo con el PEL?

Algunas actividades de aula que requieren reflexión

¿Qué tipo de alumno de idiomas soy yo?

Pida a sus alumnos escribir un texto corto, si puede ser en la lengua objeto de estudio, como respuesta a la pregunta "¿Qué tipo de alumno de idiomas soy yo?" Sugiérales que empiecen por pensar en tres adjetivos que reflejen sus características más positivas como estudiantes de idiomas y tres adjetivos que reflejen sus características más negativas como estudiantes de idiomas. Sugiérales que enumeren al menos tres técnicas o actividades de aprendizaje del

idioma que encuentren útiles. Pídales que acaben el texto describiendo una experiencia positiva de aprendizaje del idioma. Podrá preparar esta actividad con un debate en clase o invitando a sus alumnos a debatirlo en pequeños grupos. Cuando hayan acabado la tarea, los alumnos pueden compartir sus notas con sus compañeros. Esto les permitirá revisar y/o corregir su propio texto. Los alumnos podrán copiar su texto en la sección de la biografía del PEL. Además, algunos o todos los textos podrán ser colgados en la pared de la clase y/o ser usados para confeccionar una lista de actividades y técnicas preferidas.

Evaluación del aprendizaje por parte de la clase.

Al final de un periodo específico de enseñanza (por ejemplo en la escuela al final del trimestre), haga una evaluación con toda la clase sobre cómo han trabajado y lo que han aprendido. Podría utilizar el siguiente diagrama para estimular la reflexión:

SOBRE MI APRENDIZAJE	SOBRE LAS CLASES
He aprendido.... Soy capaz de.... Soy bueno haciendo...	Me gusta ..... Lo más interesante es....
No he conseguido hacer.... No comprendo.... Me cuesta.....	No me gusta..... Lo más aburrido es.....

Realice esta actividad en la medida de lo posible en la lengua objeto de estudio. Apunte el resultado en un cartel y utilícelo como una referencia para la planificación de la siguiente fase con toda la clase.

Estimular la reflexión sobre estrategias de comprensión de lectura

Una profesora que participó en uno de los proyectos piloto del PEL quería incrementar la fluidez en la comprensión de lectura de sus alumnos. Les consiguió una revista mensual y les invitaba a leerla en casa. Pronto comprobó, sin embargo, que muchos alumnos se mostraban reticentes a leer solos: encontraban la mayoría de los textos de la revista muy difíciles y algunos dejaban de leerlos en cuanto llegaban a la primera palabra o frase que no entendían. Para mejorar su comprensión de lectura y aumentar su confianza, la profesora enseñó algunas estrategias de lectura rápida a sus alumnos (cf. los descriptores para COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA LA ORIENTACIÓN en el Apéndice 1) y preparó un pequeño concurso por cada tema de la revista. Para poder contestar las preguntas del concurso sus alumnos debían recorrer la revista lo más rápido y eficazmente posible. Después de cuatro meses, casi todos los alumnos

confirmaron que su autoconfianza como lectores había incrementado y que leían con mucha más frecuencia en casa. El cambio no lo produjo el concurso como tal sino el hecho de que los alumnos trabajaran en parejas para controlar y corregir sus respuestas.

¿Cómo tendría que adaptar esta actividad para poder hacerla con sus alumnos?

Seleccione alguna otra competencia importante para sus alumnos y diseñe una actividad didáctica que les ayude a desarrollar su dominio y a la vez les estimule a reflexionar.

Reflexionar sobre la comprensión de lectura

Como tarea para casa puede pedir que sus alumnos lean una historia y preparen dos actividades didácticas relacionadas con ella. Permítales entonces decidir cuáles serán las actividades didácticas de manera que una esté relacionada con el "contenido" (p. ej. un cartel, un concurso, un juego, un diálogo, una obra de teatro) y otra con la "forma" (p. ej. un ejercicio en el que hay que rellenar espacios en blanco, un ejercicio de reformulación, una tarea de aprendizaje de vocabulario). Antes de presentar sus actividades al resto de la clase y/o pedir a los demás alumnos que las realicen, deben explicar su propuesta y describir cómo la han diseñado. Esta actividad mejora la comprensión de lectura, apoya el enfoque activo hacia el aprendizaje, desplaza la responsabilidad del profesor a los alumnos y ayuda a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje y a evaluar su progreso.

¿Qué actividades son útiles?

Cuando se les preguntó qué actividades didácticas les habían parecido más útiles en sus clases de lengua extranjera, algunos alumnos de 12 años contestaron: "Cuando hablamos en inglés", "Cuando el profesor apunta las frases en la pizarra y las traduce", "Cuando trabajamos en grupo".

Haga la misma pregunta a sus alumnos y escriba las respuestas en un cartel. ¿Está seguro de que las actividades didácticas que prefieren también son las más útiles? ¿O debe ayudarles a cambiar sus preferencias?

Pedir a sus alumnos que preparen una clase.

Divida su clase en grupos de cinco o seis alumnos. Una vez al mes (o al trimestre) puede pedir a cada grupo que preparen una clase. De antemano se discute el contenido de esa clase con todos los alumnos. Su objetivo debe estar relacionado con los descriptores del PEL y la clase debe terminar con una evaluación reflexiva de todos los alumnos.

Revisar y mostrar el dossier

De manera regular (una vez al mes, dos veces al trimestre, etc. dependiendo de su situación) puede dedicar una clase entera al dossier. Pida a sus alumnos que preparen la clase revisando y, si fuera necesario, reorganizando el material en su dossier. En la clase, los alumnos trabajarán en parejas y se mostrarán mutuamente su dossier para explicar qué objetos consideran más valiosos y por qué? Si el tiempo lo permite, las parejas pueden formar grupos y cada grupo puede preparar una presentación de los dossieres al resto de la clase.

Un último punto de reflexión individual y/o debate con otros docentes.

A continuación enumeramos algunas de las cosas que los profesores hacen con sus alumnos para ayudarles a asumir más responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. ¿Cuáles de ellas hace usted con sus alumnos? De las actividades que no hace, ¿cuáles podría realizar fácilmente? ¿Qué podría añadir a la lista?

- Concienciar a los alumnos de los objetivos del programa
- Trabajar en parejas
- Pedir a los alumnos que especifiquen sus propios objetivos didácticos
- Pedir a los alumnos que reflexionen sobre las estrategias didácticas
- Pedir a los alumnos que compartan sus impresiones en parejas o en grupos
- Reflexionar sobre su aprendizaje anterior
- Permitir a los alumnos que elijan con quién trabajar
- Formar y utilizar una base de materiales didácticos caseros
- Permitir a los alumnos que sean ellos los que elijan las actividades didácticas
- Sugerir actividades didácticas eficaces
- Planificar el trabajo después de haberlo debatido con la clase

Capítulo 5

¿Cómo afrontar la autoevaluación en el aula?

Ya habrá quedado claro que la autoevaluación es clave para el PEL. En el pasaporte los alumnos tienen que evaluar su propio dominio utilizando las escalas y los descriptores derivados del *Marco común europeo*; en la biografía, los alumnos tienen que formular con cierta regularidad los objetivos didácticos que sólo podrán hacer si también evalúan su progreso con regularidad; y también la selección del material que se guarda (o se descarta) en el dossier se basa en la autoevaluación. Este énfasis en la autoevaluación coincide con la preocupación del Consejo de Europa por promover el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y nos recuerda que el alumno individual siempre será el propietario de su propio Portfolio.

En los proyectos piloto se percibió que el énfasis en la autoevaluación beneficiaba tanto a los profesores como a los alumnos. Los profesores a menudo resaltaban que la introducción de la autoevaluación conducía a un diálogo abierto con los alumnos y les hacía comprender mejor sus problemas; mientras que algunos alumnos apreciaban la sensación de control que les proporcionaba la autoevaluación, como por ejemplo:

> Nos gusta evaluar nuestras propias competencias lingüísticas y comparar nuestra opinión con la del profesor. (alumno de 10º curso en un Liceo de Moscú)
>
> Es bueno aprender a evaluar nuestra propia competencia (Alumno húngaro de francés, de 16 años)

Al mismo tiempo, la autoevaluación fue con más frecuencia percibida como el aspecto más problemático del PEL, dando lugar a preguntas como "¿Cómo pueden mis alumnos evaluarse a sí mismos?" "¿Saben lo suficiente?" "¿Pueden ser objetivos?" "¿Es la autoevaluación fiable?". Esto se debe en parte a que la autoevaluación normalmente no figura en nuestras tradiciones pedagógicas corrientes, como explicó un director de secundaria:

> Nuestros profesores y alumnos dijeron que el Portfolio estimula la motivación, pero la autoevaluación es la parte más crítica ya que no es habitual hacerlo en nuestras escuelas.

Dado que la autoevaluación es tan fundamental en el concepto del PEL, ha estado presente, al menos de manera encubierta, en la mayoría de las

actividades de aula que hemos propuesto en capítulos anteriores. Y era el tema central del Capítulo 4 hasta el punto que la autoevaluación es uno de los resultados inevitables de una reflexión eficaz. En este capítulo nos ocuparemos de la autoevaluación no como un efecto secundario del pensamiento reflexivo, sino como instrumento en sí mismo y en su relación con otras formas de evaluación. Este enfoque nos parece necesario ya que la integración satisfactoria del PEL en los programas y la pedagogía depende en parte de conseguir establecer la correcta relación entre la autoevaluación y las otras formas de evaluación por parte de terceros – exámenes y pruebas – a los que se sometan los alumnos.

Dos enfoques contradictorios hacia la evaluación

Los proyectos lingüísticos modernos del Consejo de Europa siempre han enfatizado la importancia de definir los objetivos del aprendizaje del idioma en términos que todo el mundo pudiera entender. En particular, se han preocupado por desarrollar descripciones de dominio de la lengua extranjera directamente relacionados con el uso comunicativo del idioma. Desde los años 70, varios documentos de *'Threshold Level'* han desempeñado un papel clave en la reorientación de la enseñanza de la lengua extranjera hacia los objetivos de comunicación. Así también han ayudado a estimular el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas sobre la evaluación del dominio de la lengua extranjera. Después de todo, la lógica nos impone que evaluemos a los alumnos siguiendo los mismos criterios que los que usamos para especificar sus objetivos didácticos. Esta es la lógica que se halla detrás del diseño de las escalas, los niveles y los descriptores como los que se han definido en el *Marco común europeo* y exportado al PEL.

El trabajo del Consejo de Europa en este terreno ha tenido un enorme impacto en la definición de los objetivos curriculares y el desarrollo de materiales didácticos. Su impacto en la evaluación formal de alumnos de idiomas, sin embargo, ha sido mucho menos claro. Es cierto que en la enseñanza de adultos, especialmente en aquella parte de la que se encargan las instituciones privadas de enseñanza de idiomas, la evaluación se basa normalmente en el uso de descriptores como los que podemos encontrar en el PEL. Pero también es cierto que en escuelas y universidades, las formas de evaluación han cambiado con mucha más lentitud.

En la mayoría de los países europeos, los exámenes oficiales y los esquemas de evaluación que se suelen emplear, son consecuencia de un enfoque basado en normas de referencia, sustentados en la creencia de que la capacidad y por tanto la competencia se distribuye en las sociedades con la regularidad estadística de una curva en forma de campana. En otras palabras, en cada grupo de edad habrá un número pequeño de muy buenos alumnos, un número relativamente grande de buenos alumnos, muchos alumnos medianos, algunos alumnos flojos y muy pocos alumnos muy flojos. Según esta filosofía, siempre habrá alumnos que fracasen. Sin embargo, si (como en el PEL) describimos los objetivos de aprendizaje del idioma en términos de comportamiento – lo que los alumnos

deberían ser capaces de *hacer* con sus competencias lingüísticas – es evidente que la evaluación sería cuestión de determinar la medida en que los alumnos han dominado la competencia en cuestión: y este enfoque puede permitir que incluso los alumnos más flojos cumplan satisfactoriamente con el criterio, aunque en menor medida.

La gran diferencia entre estos dos enfoques hacia la evaluación radica en su actitud hacia el fracaso. El enfoque basado en normas de referencia provoca fácilmente una actitud negativa. Si la distribución de resultados en una prueba basada en normas es la curva en campana, el fracaso no solamente mancilla a los que no han logrado la nota de corte, sino a todos los que estén por debajo de la media en la distribución de los resultados. El impacto que este espíritu de fracaso puede tener sobre la motivación del alumno ha sido ampliamente tratado en la literatura relevante. Al contrario, el enfoque basado en criterios tiende a incitar a una actitud positiva hacia los alumnos: si cumplen el criterio se les considera competentes, aunque en algunos casos esta competencia o dominio puede ser menos perfecto (merece la pena recordar aquí la metáfora del carnet de conducir que empleamos en el Capítulo 3, pp. 37).

Dos tipos de evaluación

Se suele distinguir entre dos tipos de evaluación: la *sumativa* y la *formativa*. La evaluación sumativa se utiliza al final del curso o fase de aprendizaje para determinar lo que se ha conseguido; los exámenes al final del trimestre, curso escolar, o de graduación son ejemplos claros de este tipo. La evaluación formativa, por otro lado, se emplea durante el proceso de aprendizaje como un medio para dar al alumno una información sobre su progreso y alguna indicación sobre las áreas a las que deberá prestar especial atención. En principio, estos dos tipos de evaluación pueden requerir diferentes instrumentos. En la práctica, los exámenes oficiales muestran que la evaluación formativa utiliza los mismos procedimientos que la evaluación sumativa.

La autoevaluación, que es clave en el PEL, es también un instrumento doble. Cuando los alumnos se evalúan a sí mismos en la sección del pasaporte, realizan un tipo de evaluación sumativa: hacen una declaración de su dominio en un momento determinado de su vida. De otra parte, la autoevaluación que recorre la sección de la biografía y revisa el contenido del dossier, tiene una función formativa; está tan profundamente integrada con el propósito pedagógico del PEL que se convierte tanto en un hábito mental como en una actividad. Sin embargo, estas dos clases de autoevaluación dependen del mismo conjunto de conocimiento, conocimiento propio y competencias, y eso significa que los alumnos serán más competentes realizando una autoevaluación sumativa si la autoevaluación formativa – lo que se podría llamar autoevaluación reflexiva – ha sido una parte integrante de su experiencia de aprendizaje.

Tres enfoques para la autoevaluación

En el aprendizaje del idioma extranjero la autoevaluación puede tener tres enfoques diferentes. El primero es el proceso de aprendizaje en sí mismo. Los alumnos deben ser capaces de evaluar cómo están progresando en general, lo bien o mal que están aprendiendo en una fase determinada y con qué grado de acierto están realizando sus tareas individuales de aprendizaje y obteniendo los objetivos pedagógicos específicos. La autoevaluación con este enfoque forma parte integrante del enfoque reflexivo hacia el aprendizaje que hemos tratado en el Capítulo 4. En las primeras fases de la enseñanza, puede ser suficiente con hacer una valoración bastante general, del estilo de: "Esta actividad me resultó aburrida"; "No he podido concentrarme bien hoy", "He avanzado bastante este trimestre". Los alumnos más jóvenes podrían adornar estas evaluaciones con símbolos, quizá una cara sonriente para indicar satisfacción y una cara triste para indicar lo opuesto, o un sol y una nube. Pero como ya comentamos en el Capítulo 4, uno de nuestros propósitos pedagógicos centrales debe ser llevar a los alumnos hasta tal punto que sean capaces de hacer este tipo de autoevaluación en la lengua objeto de estudio (mire de nuevo a los ejemplos que incluimos en la página 47 para recordar lo que estamos intentando conseguir). Advierta que este tipo de autoevaluación es inevitablemente subjetivo, ya que está basado en la visión que tiene el alumno. Podemos utilizar otras formas de evaluación para descubrir con qué precisión los alumnos han valorado su dominio comunicativo o competencia lingüística; sin embargo no existe una alternativa objetiva a la autoevaluación cuando se centra en el proceso de aprendizaje y está basada en las percepciones y los sentimientos de los alumnos.

El segundo enfoque para la autoevaluación es el dominio comunicativo del alumno en relación con las escalas y los descriptores del Consejo de Europa. Las actividades de aula que presentamos en el Capítulo 3 trataban este punto. De los tres enfoques, éste puede ser el más fácil; después de todo, las personas saben en general lo que son capaces de hacer o no. Por supuesto, a veces nos imaginamos (y lo decimos a otras personas) que tenemos una competencia particular, y sólo descubrimos que no la tenemos cuando se nos pide ponerla en práctica. Los alumnos de idiomas pueden fácilmente caer en este error, pensando, por ejemplo, que tienen un mayor dominio de las competencias orales del que realmente poseen. Sin embargo, resolvimos este problema pidiéndoles demostrar que realmente poseen las competencias que dicen tener (cf. práctica de Jana Hindlsová descrita en el Capítulo 3).

El tercer enfoque para la autoevaluación es el dominio lingüístico del alumno – las palabras que conoce, las estructuras que es capaz de usar, los sonidos que puede reproducir. Para los alumnos resulta más difícil evaluar este dominio que su dominio comunicativo (véase Oskarsson 1992, p.32). Pero si no desarrollan gradualmente una capacidad fiable para este tipo de autoevaluación, ¿cómo van a poder ser capaces de controlar, corregir y afinar su producción lingüística? Una manera de ayudar a los alumnos a evaluar su propio dominio lingüístico es dándoles tareas que puedan corregir solos. Por ejemplo, pueden corregir sus propios dictados si les damos una copia del texto en cuestión, y pueden corregir ejercicios en los que tienen que rellenar algún espacio en blanco. Otra manera es

pedir a los alumnos que corrijan el trabajo de los compañeros. Así se obtiene una doble ventaja: por un lado siempre es más fácil ver los errores en el texto de otro que en el suyo propio (incluso cuando el texto está escrito en nuestra lengua materna); y en segundo lugar, ya que nunca hay dos alumnos con los mismos conocimientos lingüísticos, éstos podrán complementarse. Cuando pedimos a los alumnos que corrijan su propio trabajo y el de su compañero, deben usar las mismas escalas y correcciones que los de los exámenes oficiales que tendrán que superar: así desarrollan poco a poco una mayor comprensión de los métodos empleados en la evaluación formal, lo que puede redundar en una mejor prestación en los exámenes.

La relación existente entre la autoevaluación y la evaluación por métodos formales de examen.

De ningún modo es nuestra intención que la autoevaluación, necesaria en el PEL, sustituya la evaluación de los alumnos por parte de los profesores, escuelas, universidades o comisiones oficiales de exámenes: el Pasaporte de las Lenguas contiene la evaluación por parte de su titular de su dominio de la lengua extranjera, y a la vez reserva un sitio en el que se pueden registrar los exámenes aprobados y los certificados que les han sido otorgados. Idealmente, por supuesto, la autoevaluación y la evaluación por parte de otros se deberían complementar. La autoevaluación se basa en la capacidad desarrollada por el alumno para reflexionar sobre su conocimiento, sus competencias y sus prestaciones, mientras que la evaluación por parte de los demás ofrece una medida externa y objetiva de ellos. En algunos casos puede ser posible incluir un elemento de autoevaluación en los resultados del examen formal, pero para la mayoría de los profesores, la autoevaluación será el principio y el final de los procesos de reflexión que apuntalan el aprendizaje y estará relacionado con la evaluación sumativa sólo en la medida en que proporcione al alumno una mayor comprensión de los procedimientos de evaluación formal. Al mismo tiempo la autoevaluación puede desempeñar un papel integrado en la evaluación formativa. Por ejemplo, en el proyecto piloto finés, coordinado por Viljo Kohonen y Ulla Pajukanta, se abordaba la tarea de escribir redacciones de manera que la corrección por parte del alumno y por parte de los demás alumnos y el profesor estaban relacionadas entre sí. Los alumnos tenían que escribir el primer borrador de su redacción, el profesor les daba a continuación comentarios generales y los alumnos volvían a escribir su redacción en casa. Luego trabajaban en parejas dando una nota a su propia redacción y a la de su compañero. En este punto las redacciones, con las dos puntuaciones, eran devueltas al profesor que las corregía y daba la nota final.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

Evalúe su propio dominio de la lengua extranjera

¿Con qué frecuencia evalúa de manera informal su propio dominio en las lenguas extranjeras que enseña? ¿Cómo lo hace? ¿Se concentra en las competencias prácticas – lo que *es capaz de hacer* con estas lenguas – o en la

competencia lingüística? ¿Podría demostrar que su autoevaluación es precisa? ¿Qué efecto le produce la autoevaluación?

Introduzca la autoevaluación: un enfoque gradual

Los profesores que han logrado introducir la autoevaluación en sus clases generalmente lo han hecho poco a poco. Aquí mostramos algunos pasos que han dado. Colóquelos en el orden que considere el más adecuado para su situación.

- El profesor trata los objetivos didácticos con toda la clase
- Los alumnos evalúan su trabajo en parejas y el profesor fija criterios de comparación
- El profesor negocia con toda la clase cuáles son los criterios para una realización satisfactoria de las tareas
- Trabajo en parejas, los alumnos evalúan el trabajo de sus compañeros sin conocer las sugerencias del profesor
- El profesor habla de manera individual con los alumnos comentando su progreso
- Los alumnos apuntan sus reflexiones individuales sobre cuánto han aprendido y con qué grado de satisfacción
- Los alumnos formulan sus propios objetivos
- El profesor ayuda a los alumnos a descubrir qué es lo que deben hacer para poder realizar las tareas satisfactoriamente
- Los alumnos escriben su autoevaluación y el profesor añade sus comentarios por escrito

¿Qué otros procedimientos puede imaginar?

Integración del aprendizaje, la evaluación por los compañeros y la autoevaluación: un ejemplo

En las páginas 59–61 reproducimos una actividad diseñada por Michaela Cejková para alumnos adultos. Ha tomado prestada la metáfora de los seis sombreros del ensayo de Edward de Bono presentada en *Arks Keys to Learning*, disponible en <www.ed.ac.uk/~calarks/arks/indexe.html> (véase también de Bono 2000). La actividad combina el aprendizaje con la evaluación por los compañeros y la autoevaluación. Advierta que la autoevaluación de la última página requiere que los alumnos evalúen sus competencias lingüísticas y su dominio en tareas comunicativas.

Los seis sombreros para pensar

Pensar es una competencia que puede ser aprendida y enseñada a otros.

Cuando está investigando algo, puede ser de gran ayuda presentar las ideas desde distintos puntos de vista, llevando varios tipos de sombreros para pensar. Se puede llevar un sombrero de color púrpura y estar pesimista o llevar uno rojo y estar lleno de emociones fuertes, o blanco y ser neutral, aferrándose exclusivamente a los hechos.

* En este ejercicio se le pedirá pensar en algo llevando seis sombreros diferentes para pensar: 1 blanco, 2 rojo, 3 amarillo, 4 púrpura, 5 verde, 6 azul.
* Se trabajará en grupos de tres.
* Después de 25 minutos, cada grupo presentará los resultados de su trabajo.
* Evaluaremos la actividad después de la pausa.

¿Cuál es el significado de los distintos sombreros?

Sombrero blanco: neutral
sólo trata los hechos
es como un ordenador, no tiene emociones

Sombrero rojo: sentimientos fuertes
emocional
enfado/odio
no siente necesidad de dar razones para los sentimientos

Sombrero amarillo: positivo
optimista
lleno de esperanza
constructivo
el mejor punto de vista

Sombrero púrpura: negativo
pesimista
crítico
melancólico

Sombrero verde: creativo
nuevas ideas
nueva manera de ver las cosas
haciendo los cambios fáciles
ofrece alternativas

Sombrero azul: da una perspectiva general de los demás sombreros
muestra lo que les falta
muestra lo que les sobra
bueno para sacar conclusiones

Procedimiento:

• **Póngase los distintos sombreros para tratar *uno* de los siguientes temas:**

matrimonio
siesta
llevar un diario
entrevista
el ordenador y yo

• **Póngase cada sombrero durante un tiempo y piense en su tema desde este punto de vista particular. Utilice los carteles en DIN A3 para apuntar sus ideas.**

Reproducimos aquí una *muestra de respuestas* de un debate sobre gatos **utilizando los** Sombreros para pensar**:**

Blanco:	**Animales de cuatro patas con pelaje y bigotes, comen ratones.**
Rojo:	**Animales sucios, egoístas que actúan como dictadores en la familia. / Adorable bola de pelo, caliente y suave.**
Amarillo:	**Realmente útiles en una casa porque cazan ratones, buenos para enseñar a los niños cómo deben cuidar de los animales, son animales de compañía independientes y fáciles.**
Púrpura:	**Pueden contagiar enfermedades, mejor evitarlos cuando estás embarazada (por las enfermedades), pueden producir alergias, tener un gato conlleva una gran responsabilidad**
Verde:	**Podrías empezar un nuevo negocio y llevar un hotel para gatos o criar gatos**
Azul:	**Algunas personas adoran a los gatos, mientras que otros los odian. No hay explicación lógica. Sólo es cuestión de sentimientos.**

Presentación:

Después de 25 minutos, **cada grupo tiene que presentar los resultados de su trabajo con arreglo a las instrucciones que se dan a continuación. Dispone de** 10 minutos **para su presentación.**

• **En nombre de su grupo, cada miembro debe presentar al resto de la clase dos carteles (dos sombreros).**

• Cada grupo debe concluir su presentación con 3 sugerencias sobre lo que pasa cuando intentamos sacar conclusiones llevando cualquier otro sombrero que no sea el azul. Cada miembro debe presentar una sugerencia y dar un ejemplo.

5 minutos de pausa

• *Como miembro del grupo que está trabajando en una tarea, es importante* evaluar con sus compañeros *lo que se ha hecho. Para evaluar el éxito, divida la actividad en varios capítulos, como se menciona a continuación, y responda a las siguientes preguntas:*

1. Procesos ¿Qué ha hecho?	**2. Estructuras** ¿Cómo se ha organizado?
3. Recursos ¿Disponía de tiempo y espacio suficiente? ¿Estaban los miembros del grupo atentos o cansados?	**4. Personas** ¿Ha participado todo el mundo? ¿Eran todas las contribuciones útiles?
5. Eficacia Considerando el esfuerzo hecho, ¿qué grado de satisfacción tiene?	**6. Impacto** ¿Cómo podrá ayudarle esta experiencia en su vida?

7. Lengua

Piense en su prestación y evalúela *de manera individual* utilizando la siguiente escala general:

	Fonología	**Fluidez**	**Gramática**
Nivel 1	casi no se podía entender el discurso	el discurso era lento y poco seguro	los errores hacen que el discurso sea ininteligible
Nivel 2	fuerte acento lengua materna	el discurso se ha interrumpido con muchas pausas	muchos errores, pero se podía entender el discurso
Nivel 3	aceptable acento lengua extranjera	discurso fluido con algunas pausas	buena gramática básica, problemas con estructuras difíciles
Nivel 4	buen acento y buena entonación en la lengua extranjera	discurso fluido con léxico adecuado	es capaz de utilizar estructuras complejas con pocos errores

GRUPO : A B C D

NOMBRE: _____

	Fonología	**Fluidez**	**Gramática**
Autoevaluación	*nivel:*	*nivel:*	*nivel:*
Evaluación por el profesor	*nivel:*	*nivel:*	*nivel:*

Nota: • Deberá trabajar los apartados **1** a **6** en grupo y presentar los resultados de su discusión plasmados en un cartel grande al final de la clase. Cada alumno tendrá que presentar dos apartados

• *Deberá trabajar el apartado **7** de manera individual*

¿Qué cambios tendría que introducir en esta actividad para poder usarla con sus alumnos? ¿Podrá adaptar el componente de autoevaluación para incluir definiciones de dominio positivas?

Amplíe otras de las actividades didácticas propuestas en este libro para incluir la evaluación de los compañeros y la autoevaluación basada en los niveles comunes de referencia.

Algunas actividades de aula que incluyen la autoevaluación

Charla de dos minutos

Una vez a la semana pida a sus alumnos que formen parejas y conversen en la lengua objeto de estudio sobre un tema de su elección (p. ej. lo que hicieron el fin de semana, una nueva afición, la película que van a ver esa noche). Para empezar, el objetivo es hablar durante dos minutos; a medida que aumenta su competencia en esta tarea, se puede ir aumentando la duración de la tarea. Los alumnos deben cronometrarse a sí mismos. Si su conversación se queda estancada en menos de dos minutos, deben apuntar cuánto duró la conversación e intentar mejorar la marca la próxima vez. (Leni Dam recurre con frecuencia a esta actividad.)

Corrección de las redacciones por parte de los compañeros

Pida a sus alumnos que escriban una redacción. Cuando hayan acabado el primer borrador, pídales que elijan un compañero con quien intercambiar su borrador. Dígales que deben dar una crítica constructiva, concentrándose en los puntos fuertes y en los errores, ambigüedades o puntos de confusión. A continuación los alumnos tendrán que revisar sus redacciones antes de entregarlas al profesor para ser corregidas.

Autoevaluación usando las escalas ilustrativas del Consejo de Europa

Pida a sus alumnos que formen grupos de tres o cuatro. Cada grupo elige un descriptor de las escalas ilustrativas (Apéndice 1). Si están trabajando en el nivel B2 podrían elegir uno de los siguientes:

- Monólogo sostenido, describiendo una experiencia – *Soy capaz de dar una descripción clara y detallada sobre una amplia variedad de temas de mi interés*
- Comprensión auditiva de anuncios e instrucciones – *Soy capaz de entender anuncios o mensajes sobre temas concretos y abstractos siempre que se hable en lengua estándar y a una velocidad normal*
- Escribir informes o redacciones – *Soy capaz de escribir informes o redacciones desarrollando una idea incluyendo razonamientos para*

defender o rebatir un punto de vista y explicando las ventajas e inconvenientes de varias opciones.

Invite al grupo a reflexionar (en la medida de lo posible en la lengua objeto de estudio) sobre su aprendizaje anterior y a considerar hasta qué punto han progresado en la consecución del descriptor que han elegido. ¿Qué actividades didácticas se pueden relacionar con el descriptor? ¿Son fáciles/difíciles, útiles/inútiles? ¿Por qué? ¿Qué deben hacer todavía para poder dominar el descriptor? Pida a los grupos que informen al resto de la clase.

Autoevaluación, evaluación por los compañeros y trabajos de presentación

Los alumnos trabajan en grupos para preparar una presentación en la lengua objeto de estudio sobre un tema específico. Toda la clase debate sobre las características de una buena presentación y las apuntan en un cartel. Cada grupo elige un portavoz que es el responsable de coordinar el trabajo. Después de realizar el trabajo los portavoces de los grupos se reúnen para comparar las presentaciones e identificar los puntos positivos y negativos. Al mismo tiempo, los alumnos escriben una reflexión sobre su contribución al trabajo en grupo. A continuación se procede a la evaluación final de todos los trabajos, primero en grupos y luego como una actividad conjunta de la clase.

Una tarea para casa: confeccionar un examen para otros alumnos

Como tarea para casa, pida a sus alumnos que confeccionen un examen para el resto de la clase. Deberán concentrase en uno o varios de los descriptores del Consejo de Europa y basarlo en (por ejemplo) las dos últimas unidades del libro de texto o del último mes de enseñanza. Indique a los alumnos la extensión del examen. Los alumnos a continuación se intercambian los exámenes en parejas o pequeños grupos; cada alumno corrige su propio examen.

Utilice la biografía PEL para la autoevaluación regular

En la sección de la biografía del PEL los alumnos especifican los objetivos didácticos y registran sus experiencias de aprendizaje o interculturales más significativos o relevantes. Utilice esta función del PEL como medio para la autoevaluación regular. Por ejemplo, cuando sus alumnos revisen sus objetivos de aprendizaje, pídales que hagan una pequeña autoevaluación por escrito. ¿Han alcanzado todos sus objetivos? Si así fuera, ¿con qué grado de precisión? Si no fuera el caso, ¿por qué no? ¿En qué deben insistir más?

Tres últimos puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes.

Considere su propia situación

¿Cuáles de las actividades propuestas en este capítulo podría utilizar (con o sin adaptaciones) en su situación?

Preparación para introducir la autoevaluación

Piense en las clases que va a dar la semana que viene. ¿Cómo podría incluir la autoevaluación en ellas?

Los profesores también pueden evaluarse a sí mismos

¿Cómo evaluaría sus propias clases (o sus ideas sobre la enseñanza) con el PEL? Escriba sus comentarios bajo los siguientes epígrafes:

CONCENTRACIÓN EN LOS DESCRIPTORES DEL CONSEJO DE EUROPA

USO DE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO

REFLEXIÓN SOBRE EL USO DEL LENGUAJE

REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA

APOYO A LAS INICIATIVAS DE LOS ALUMNOS

AUTOEVALUACIÓN

Capítulo 6

Responder al desafío más amplio del PEL

En esta guía hemos intentado demostrar cómo el PEL puede ser utilizado como instrumento para desarrollar un enfoque reflexivo hacia la enseñanza y el aprendizaje comunicativo. Así, nos hemos concentrado en las preocupaciones del profesor individual y de la clase. En este breve capítulo a modo de conclusión quisiéramos vincular estas preocupaciones al programa amplio que subyace al PEL. En el Capítulo 1 apuntamos que aparte de su función pedagógica e informativa, el PEL también tenía un propósito político, a saber contribuir a la *conservación de la diversidad lingüística y cultural, la promoción de la tolerancia lingüística y cultural, la promoción del plurilingüismo y la educación democrática del ciudadano*. En principio, el segundo y cuarto objetivo - promover la tolerancia lingüística y cultural y educar el ciudadano democrático – están impregnados del enfoque reflexivo e independiente hacia la enseñanza que el PEL puede ayudar a estimular, como se encuentra recogido en los objetivos de las clases de lengua extranjera. Sin embargo, el primer y tercer objetivo – conservar la diversidad lingüística y cultural y promover el plurilingüismo – nos llevan más allá del aula hasta la política de educación general y su aplicación. Estos últimos objetivos requieren fundamentalmente que profesores y alumnos actúen entre sí a distintos niveles – escuela, instituto, universidad; ciudad, pueblo o distrito; región; país; comunidad internacional.

El PEL ha sido probado en proyectos piloto por profesores de alumnos concretos, pero ha sido diseñado para poder abarcar todo tipo de experiencia pedagógica o cualquier lengua extranjera o perteneciente a la herencia cultural de su titular. Hay algunos contextos, especialmente el de la enseñanza para adultos, donde el uso del PEL como instrumento pedagógico se ha concentrado especialmente en una lengua en concreto. Pero en escuelas, institutos y universidades sus más amplios objetivos convienen en que el PEL otorgado a cada alumno sea usado por todos sus profesores de lenguas. Esto requiere dirigir la política institucional hacia los temas pedagógicos y políticos que el PEL evoca. El desarrollo de tal política podrá ser factible si los programas se orientan explícitamente hacia los objetivos del PEL y se desarrollan versiones del PEL para ajustarse a los programas especiales. Todavía suena a ciencia ficción, pero mientras tanto se puede conseguir mucho trabajando desde el profesorado y la clase. A modo de conclusión ofrecemos unas sugerencias prácticas.

Puntos de reflexión individual y/o debate con otros docentes

Convierta la escuela, el instituto o la universidad en una comunidad de aprendizaje del idioma

¿Qué puede hacer en su situación para desarrollar un enfoque institucional hacia el aprendizaje del idioma y crear la sensación de que toda la institución es una comunidad de aprendizaje del idioma?

Aborde el tema del plurilingüismo

¿Qué otros idiomas utilizan/saben/aprenden sus alumnos? En su situación, ¿qué pasos habría que dar para utilizar el PEL como apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Involucre a los padres de los alumnos

Si trabaja en un sistema escolar, piense en maneras para concienciar a los padres de los alumnos sobre el PEL, sus funciones y sus beneficios. ¿Qué espera que ellos encuentren especialmente útiles y/o atractivos?

Comparta sus ideas y experiencias con sus compañeros

¿Cómo podría compartir sus experiencias de trabajo con sus compañeros y a la vez sacar provecho de su experiencia? Considere las siguientes posibilidades:

- Reuniéndose con regularidad con otros docentes de su institución que también utilizan el PEL
- Reuniéndose con regularidad con otros docentes de otras instituciones de su localidad que también utilizan el PEL
- Invitando su asociación de profesores a crear un grupo de interés especial para tratar la implantación del PEL
- Preparando una presentación conjunta sobre el PEL con uno o varios colegas docentes
- Haciendo una presentación en un claustro, una reunión regional de profesores o una reunión de padres
- Preparando una exposición con el trabajo de sus alumnos
- Redactando un artículo sobre el PEL para el boletín escolar, una revista para profesores o una revista o periódico regional

¿Qué otras posibilidades se le ocurren que podrían ser adecuadas en su situación?

Algunas actividades de aula que implican a la comunidad de estudiantes y usuarios de lenguas extranjeras

Establecer amistades por correspondencia

Utilice contactos locales e internacionales para ayudar a sus alumnos a establecer amistades por correspondencia con otros alumnos y/o con hablantes nativos del idioma objeto de estudio. Dependiendo de la edad y el dominio de los alumnos, puede ser más adecuado intercambiar cartas en grupo que individualmente. Podría aprovechar estos intercambios para trabajar en proyectos interculturales de distinta índole; en algunas circunstancias puede incluso conducir a visitas recíprocas. El correo electrónico e internet también ofrecen muchas posibilidades.

Desarrollar material didáctico para alumnos más jóvenes/menos competentes

Fomente que sus alumnos contribuyan a que su institución se convierta en una comunidad de enseñanza de idiomas creando tareas para alumnos más jóvenes y menos competentes. Por ejemplo, pida que lean una historia ligeramente por encima de su nivel del idioma objeto de estudio y la conviertan en un diálogo sencillo que pueda ser usado por los alumnos de una clase inferior. Esta actividad fomenta el desarrollo de la comprensión de lectura y concluye de manera natural con una tarea de expresión escrita. Adicionalmente, proporciona a los alumnos un objetivo real para su trabajo y los alumnos más jóvenes se sienten retados a tener que trabajar con material didáctico de alumnos mayores.

Exponer los logros de sus alumnos

Encargue a sus alumnos que presenten los resultados de su aprendizaje, organizando una exposición en torno a las tres secciones del PEL - pasaporte, biografía y dossier. Sugiérales que dirijan la exposición a aquellos alumnos que todavía no han empezado el aprendizaje del idioma o a los alumnos nuevos de su curso o institución. Anime a los alumnos a utilizar la lengua objeto de estudio en la medida de lo posible cuando trabajan en el proyecto.

Hacia el plurilingüismo – conocer otros países

Cree una zona de exposición permanente en su institución donde otros países y sus idiomas puedan ser presentados. Negocie con sus compañeros docentes qué países se van a presentar y con qué frecuencia se cambiará la exposición. Haga todo lo posible para que todo el mundo en la institución pueda contribuir a la muestra. Anime a los alumnos a establecer las condiciones de la muestra, p. ej. las contribuciones deben estar en la(s) lengua(s) del país en cuestión, o deben reflejar un interés personal del autor.

Un último apunte para la reflexión individual y/o debate con otros docentes

He aquí algunos de los comentarios de los profesores que participaron en los proyectos piloto del PEL, que ilustran el impacto que tuvieron sobre sus clases:

> Ahora pienso más en lo que es importante para mis alumnos y lo comento con ellos.
>
> Tendía a subestimar a mis alumnos. Me sorprendió el alto grado de objetividad de sus autoevaluaciones.
>
> Ahora recurro con más frecuencia al trabajo en grupo e intento ayudar a mis alumnos a ser más independientes.
>
> Intento clasificar la materia didáctica en unidades más pequeñas y vincularlas entre ellas.
>
> Intento ayudar a mis alumnos a reflexionar sobre el propósito de su trabajo.
>
> He cambiado mi actitud hacia las tareas de casa. Ahora respeto más las necesidades individuales de mis alumnos.
>
> Por primera vez estoy pensando en objetivos a largo plazo.
>
> El PEL me ha ayudado a reflexionar sobre nuevas maneras de enseñar.
>
> El PEL me ha hecho reflexionar sobre la naturaleza cooperativa de la enseñanza

¿Qué impacto preferiría que tuviera el PEL en sus clases?

Algunos consejos de profesores implicados en un proyecto piloto.

Preguntamos a los profesores que participaron en el proyecto piloto checo: ¿Qué consejo daría a un colega que está a punto de empezar a trabajar con el PEL? Eso es lo que cuatro de ellos contestaron:

> Confíe en la iniciativa de sus alumnos. Si están motivados, crearán sus propias oportunidades de aprendizaje.
>
> El PEL trata de la colaboración entre profesores y alumnos. Escuche las opiniones de sus alumnos y les comprenderá mejor.
>
> Si da la responsabilidad a sus alumnos, el PEL no será en absoluto una carga adicional.
>
> Reúnase con otros profesores y trate sus problemas con ellos. Encuentre un compañero docente en su escuela con quien pueda intercambiar ideas.

Un balance final

Basado en la lectura de esta guía, ¿qué espera ahora del PEL?
Apunte sus comentarios bajo los siguientes epígrafes:

COMO ORGANIZO MIS CLASES

COMO PREPARO MIS CLASES

COMO UTILIZO EL LIBRO DE TEXTO

COMO EVALÚO A MIS ALUMNOS

Podrá añadir más epígrafes que se adapten mejor a sus intereses específicos. Compare sus apuntes con los apuntes que hizo al final del Capítulo 1.

Obras de referencia y lectura

Christ, I., F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North et al. and J. Trim, 1997: *European Language Portfolio– Proposals for Development*. Strasbourg: Council of Europe. (Document CC-LANG (97) 1)

Clark, A., 1997: *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, MA: MIT Press.

Council of Europe, 1992: *Transparency and Coherence in language Learning in Europe – Objectives, Evaluation, Certification – Report on the Rüschlikon Symposium*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe, 2000: *European Language Portfolio(PEL): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV/EDU/LANG (2000) 33)

Council of Europe, 2001a: *A Common European Framwork of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe, 2001b: *A Common European Framwork of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – A General Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDU-LANG (2001) 1)

Dam, L., 1995: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L., and D. Little, 1999: Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory. In *Focus on the Classroom: Interpretations* (JALT 98 Proceedings), pp.127–36. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

de Bono, E., 2000: *Six Thinking Hats.* (Revised and updated edition.) London: Penguin.

Gairns, R., and S. Redman, 1986: *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kohonen, V., 2000. *Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDULANG (2000) 30 rev.)

Little, D., 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublin: Authentik.

North, B., 2000: *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.

Oskarsson, M., 1992: *Self-assesment of foreign Language Skills: A Survey of Research and Deverlopment Work*. Strasbourg: Council of Europe.

Schärer, R., 2001: *A European Language Portfolio– Final Report on the Pilot Project (1998 – 2000)*. Strasbourg: Council of Europe.

Schneider, G., and B. North, 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das?* Chur and Zurich: Rüegger. Schneider, G., and B. North, 2000:

Schneider, G., and B. North, 2000: "Dans d'autres langues, je suis capable de ---" Échelles pour la description, l'évaluation et l'auot-évaluation des compétences en langues étrangères. Berne and Aarau : Direction du Programme national de recherche 33, en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Schneider, G., and P. Lenz, 2001: *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.

Slavík, J., 1999: *Hodnocení v soucasné škole*. Prague: Portál.

Thomsen, H., 2000: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. In D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds), *Learning rather than Teaching: Why and How*, pp.71–86. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

van Ek, J. A., 1975: *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.

Apéndice 1

Las escalas ilustrativas para comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, producción oral, interacción escrita y producción escrita del *Marco común europeo*.

Las escalas ilustrativas reproducidas a continuación amplían las descripciones generales de dominio contenidas en el cuadro de autoevaluación reproducido en el Capítulo 1 (Figura 1.3). Advierta que estas escalas ilustrativas dividen la EXPRESIÓN ESCRITA en INTERACCIÓN ESCRITA y PRODUCCIÓN ESCRITA.

Salvo mención expresa al contrario, las escalas han sido calibradas de manera empírica (para una descripción de las técnicas empleadas, véase North 2000).

En algunas escalas no hay descriptores para uno o varios niveles; y en otras se considera que el nivel máximo de dominio que se puede conseguir está por debajo de C2.

En muchas escalas se hace una subdivisión de los niveles PLATAFORMA, UMBRAL y AVANZADO (los niveles A2, B1 y B2). Los descriptores debajo de la línea de división describen el dominio adecuado al nivel en cuestión; mientras que los descriptores por encima de la línea son más altos que el nivel en cuestión pero justo por debajo del siguiente nivel. Con esta subdivisión de los niveles debería ser más fácil utilizar las escalas en la planificación y evaluación de la enseñanza que cubre varios años de educación formal

Comprensión auditiva

	COMPRENSIÓN AUDITIVA GENERAL
C2	No tiene ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos transmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo.
C1	Comprende discursos extensos sobre temas abstractos y complejos incluso fuera de su campo de especialización, aunque puede que necesite confirmar algunos detalles, especialmente cuando no ha tenido tiempo para familiarizarse con el acento. Es capaz de reconocer una gran variedad de expresiones idiomáticas o jergas, y reconocer cambios de registro. Es capaz de seguir discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.
B2	Comprende el discurso en lengua estándar, tanto en conversaciones en vivo como en discursos transmitidos, sobre temas conocidos o no conocidos que surgen en el trabajo, la vida personal, social o académica. Sólo el ruido de fondo excesivo, oraciones indebidamente estructuradas o alguna expresión idiomática pueden mermar su capacidad de comprensión.
	Comprende las ideas principales de discursos extensos aunque la lengua y los conceptos utilizados sean complejos sobre temas concretos y abstractos en acento estándar y sigue discusiones técnicas dentro de su campo de especialización. Es capaz de seguir un discurso extenso e incluso líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido y la charla cuente con apoyo visual explícito.
B1	Es capaz de comprender información sobre temas cotidianos o relacionados con el trabajo y es capaz de discernir el mensaje general y los detalles específicos siempre que el discurso esté bien articulado en un acento generalmente conocido.
	Comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. incluso en narraciones breves.
A2	Es capaz de comprender lo suficiente para cumplir algunas instrucciones cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Es capaz de comprender frases y expresiones sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
A1	Es capaz de seguir frases cuando la articulación es muy lenta y clara, con muchas pausas para asimilar su significado.

	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceros en una discusión de grupo o un debate, incluso sobre temas abstractos, complejos y no conocidos.
B2	Puede mantener una conversación animada con hablantes nativos.
	Es capaz de entender con cierto esfuerzo la mayor parte de la conversación que tenga lugar en su presencia pero puede encontrar dificultades a la hora de participar activamente en una discusión con hablantes nativos que no modifiquen en absoluto su lenguaje.

	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS (sigue)
B1	Es capaz de entender las ideas generales de una discusión extensa que tenga lugar en su presencia siempre que la articulación sea clara y se hable en lengua estándar.
A2	Es capaz de identificar el tema de conversación si se habla lento y claro.
A1	*No hay descriptor*

	COMPRENSIÓN DE CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES – COMO MIEMBRO DE UNA AUDIENCIA
C2	Es capaz de seguir conferencias y presentaciones especializadas con un alto nivel de jerga, uso regional o terminología no conocida.
C1	Es capaz de seguir con cierta facilidad la mayor parte de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Es capaz de seguir las líneas generales de conferencias, charlas e informes y de otras formas de presentación académica/profesional aunque la lengua y los conceptos utilizados sean complejos.
B1	Es capaz de seguir una conferencia o charla dentro de su campo de especialización, siempre que el tema sea relativamente conocido y la estructura de la presentación sea sencilla y clara.
	Es capaz de seguir en líneas generales lo más importante de charlas sencillas sobre temas conocidos siempre que la articulación sea clara y se hable en lengua estándar.
A2	*No hay descriptor*
A1	*No hay descriptor*

	COMPRENSIÓN AUDITIVA DE ANUNCIOS E INSTRUCCIONES
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de captar información específica de anuncios públicos aunque la calidad de sonido sea mala; por ejemplo en centros comerciales, espectáculos o estadios deportivos etc. Es capaz de entender información técnica compleja, como instrucciones o especificaciones técnicas de productos y servicios comunes.
B2	Es capaz de entender anuncios y mensajes sobre temas concretos y abstractos siempre que se hable a velocidad normal y en lengua estándar.
B1	Es capaz de comprender información técnica sencilla, como por ejemplo las instrucciones de uso de un aparato cotidiano. Es capaz de seguir instrucciones detalladas.
A2	Es capaz de captar la idea general de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos. Es capaz de comprender indicaciones sencillas, por ejemplo sobre cómo ir de un punto a otro a pie o en transporte público.
A1	Es capaz de entender indicaciones breves y sencillas si se habla lento y claro.

	COMPRENSIÓN AUDIVISUAL DE RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de comprender casi cualquier tipo de texto oral, ya sea de viva voz o retransmitido, incluso si se produce en lengua no estándar; e identificar detalles como actitudes implícitas y relaciones entre los que hablan.
B2	Es capaz de entender grabaciones en lengua estándar que se puede encontrar en su vida social, profesional o académica e identificar los puntos de vista de los que hablan así como el contenido informativo.
	Es capaz de comprender la mayor parte de los documentales radiofónicos y textos orales, ya sea grabado o retransmitido en lenguaje estándar y es capaz de percibir el humor, tono etc. de quien habla.
B1	Es capaz de captar la información de la mayor parte de los programas grabados o retransmitidos sobre temas de interés personal en un lenguaje claro estándar.
	Es capaz de captar lo esencial de las noticias de la radio y mensajes grabados relativamente sencillos sobre temas conocidos siempre que se hable relativamente lento y claro.
A2	Es capaz de comprender y extraer la información esencial de mensajes grabados que tratan sobre temas cotidianos previsibles siempre que se hable lento y claro.
A1	*No hay descriptor*

Comprensión de lectura

	COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
C2	Es capaz de leer e interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos o escritos u obras literarias muy coloquiales. Es capaz de comprender textos complejos, percibiendo cambios de estilo muy sutiles y significados implícitos o explícitos.
C1	Es capaz de comprender textos de cierta extensión y complejidad tanto relacionados con su campo de especialización como no, siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles.
B2	Es capaz de leer con cierta autonomía, adaptando su estilo y velocidad a los diferentes textos y propósitos, utilizando las fuentes de referencia adecuadas de manera selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo para la lectura, pero puede tener algún problema con expresiones idiomáticas no frecuentes.
B1	Es capaz de leer textos sencillos con muchos datos sobre temas relacionados con su campo de especialización e interés con un nivel satisfactorio de comprensión.
A2	Comprende textos cortos y sencillos sobre temas cotidianos o concretos redactados en un lenguaje habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.
	Es capaz de leer textos cortos y sencillos con vocabulario muy frecuente, incluso palabras frecuentemente utilizadas en medios internacionales.
A1	Es capaz de comprender textos muy cortos y sencillos de una frase, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y siempre que pueda releer el texto.

	LEER CORRESPONDENCIA
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de comprender cualquier tipo de correspondencia siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.
B2	Es capaz de leer correspondencia relacionada con su campo de interés y captar rápidamente el contenido.
B1	Es capaz de comprender suficientemente la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales para mantener correspondencia regular con un amigo.
A2	Es capaz de comprender los tipos básicos de cartas y faxes rutinarios (encuestas, pedidos, cartas de confirmación etc.) sobre temas habituales.
	Es capaz de comprender cartas personales breves y sencillas.
A1	Es capaz de comprender mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

	LEER PARA ORIENTARSE
C2	*Como B2*
C1	*Como B2*
B2	Es capaz de localizar información relevante en textos largos y complejos. Es capaz de entender rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos o informes sobre temas profesionales, y decidir si vale la pena profundizar en su lectura.
B1	Es capaz de localizar información relevante en textos largos u obtener información de distintas partes del texto o de varios textos para resolver un problema específico.
	Es capaz de localizar y comprender información relevante en textos relacionados con la vida cotidiana, como cartas, folletos y documentos oficiales cortos.
A2	Sabe encontrar información específica y previsible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios. Es capaz de localizar información en listados y sacar la información que le interesa (p. ej. utilizar la Páginas Amarillas para encontrar un servicio o un comercio). Es capaz de entender señales y letreros comunes: en lugares públicos como calles, restaurantes, estaciones de tren; en lugares de trabajo mensajes sencillos como instrucciones, indicaciones y advertencias de peligro.
A1	Es capaz de reconocer nombres familiares, palabras y frases muy básicas en los letreros más comunes relacionados con la vida diaria.

	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de comprender textos de cierta extensión y complejidad que suele encontrar en su vida social, profesional o académica, y apreciar matices y actitudes no explícitas así como opiniones.
B2	Es capaz de extraer información, ideas y opiniones procedentes de fuentes especializadas relacionadas con su campo de especialización. Es capaz de entender textos especializados no relacionados con su campo de especialización siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.
	Es capaz de entender artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Es capaz de identificar las conclusiones en textos de argumentación claros Es capaz de reconocer la línea de la argumentación, aunque no en detalle, de un tema tratado.
	Es capaz de reconocer puntos esenciales de artículos de prensa breves sobre temas conocidos.
A2	Es capaz de identificar información esencial en textos sencillos como cartas, folletos y artículos de prensa breves que describen acontecimientos.
A1	Puede captar el contenido de una información sencilla y descripciones básicas y breves, especialmente con apoyo visual.

	LEER INSTRUCCIONES
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de comprender en detalle información técnica compleja con instrucciones de uso de un aparato nuevo o de un procedimiento, también si las instrucciones no están relacionadas directamente con su campo de especialización, siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles.
B2	Es capaz de comprender instrucciones largas y complejas en su campo, incluso detalles sobre condiciones y avisos, siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles.
B1	Es capaz de comprender instrucciones claras y breves de un nuevo equipo.
A2	Es capaz de comprender las indicaciones, por ejemplo relativas a la seguridad, cuando se expresan en un lenguaje sencillo.
	Es capaz de comprender instrucciones básicas sobre el uso de un aparato habitual; por ejemplo, un teléfono público.
A1	Es capaz de seguir unas indicaciones breves, sencillas (por ejemplo cómo ir de un punto a otro).

Interacción oral

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Utiliza expresiones idiomáticas y coloquiales mostrando un buen dominio de los niveles connotativos de su significado. Es capaz de transmitir matices sutiles de sentido con precisión usando muchos recursos lingüísticos. Si tiene un problema, sortea la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad y casi sin esfuerzo. Utiliza un amplio repertorio léxico que le permite sortear las dificultades parafraseando. Apenas tiene que buscar de forma evidente las expresiones adecuadas o estrategias que usa; sólo un tema difícil puede mermar la fluidez de su expresión.
B2	Es capaz de utilizar el idioma con fluidez y claridad sobre temas generales, académicos, de trabajo o de ocio, relacionando las ideas desarrolladas. Es capaz de expresarse con un alto grado de espontaneidad con un alto grado de corrección gramatical sin que se noten apenas los titubeos a la hora de buscar la expresión más adecuada, con un nivel de formalidad adaptado a la situación.
	Puede participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal y los contactos sostenidos con hablantes nativos sin incomodar a nadie. Es capaz de resaltar el significado de acontecimientos y experiencias, expresar y defender sus opiniones mediante explicaciones y argumentos.
B1	Es capaz de comunicar con cierta naturalidad sobre temas rutinarios o no relacionados con su campo de interés o profesional. Es capaz de intercambiar, contrastar y confirmar una información, solucionar situaciones menos habituales y explicar por qué algo es un problema. Es capaz de expresar opiniones sobre temas culturales y abstractos como libros, películas, música, etc.
	Es capaz de desenvolverse en casi todas las situaciones que puedan surgir a la hora de viajar. Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
A2	Es capaz de conversar con bastante facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves aunque a veces necesite de cierta cooperación por parte de su interlocutor. Es capaz de expresarse sin demasiado esfuerzo en situaciones cotidianas sencillas; es capaz de plantear y contestar preguntas e intercambiar opiniones e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas previsibles.
	Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el trabajo y el ocio. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener por sí solo la conversación.
A1	Puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho a una velocidad más lenta, decirlo con otras palabras y corregirle. Es capaz de plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
C2	Es capaz de comprender a cualquier interlocutor nativo, incluso sobre temas especializados, abstractos y complejos fuera de su campo de especialización, siempre que disponga de algún tiempo para familiarizarse con el acento.
C1	Es capaz de comprender en detalle un texto oral sobre temas especializados, complejos y abstractos fuera de su campo de especialización, siempre que pueda confirmar ciertos detalles ocasionales especialmente cuando no está familiarizado con el acento.
B2	Es capaz de comprender en detalle lo que se le dice de viva voz en lengua estándar incluso en un ambiente ruidoso.
B1	Es capaz de seguir una conversación sobre asuntos cotidianos o de carácter general en la que participa siempre que pueda pedir que se repita alguna palabra o frase en concreto.
A2	Es capaz de comprender lo suficiente como para expresarse sin esfuerzo en conversaciones sencillas y habituales. Es capaz de comprender la conversación siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara, en lengua estándar y/o se repita o se precise la información.
	Es capaz de comprender lo que se le dice en una conversación cotidiana sencilla; puede ser ayudado a comprender siempre que cuente con la ayuda de su interlocutor.
A1	Es capaz de entender expresiones cotidianas para poder satisfacer las necesidades básicas, cuando un amable interlocutor le habla lento y claro y repita alguna parte. Es capaz de entender preguntas e instrucciones siempre que se hable lento y claro y de seguir indicaciones breves y sencillas.

	CONVERSACIÓN
C2	Es capaz de tomar parte en cualquier conversación, sin esfuerzo y de manera natural, sin limitación lingüística alguna, llevando una vida social y personal plena.
C1	Es capaz de utilizar la lengua de manera eficaz y flexible en su vida social, incluso expresando emociones y utilizando la alusión y la ironía.
B2	Es capaz de participar en una conversación extensa sobre la mayoría de los temas, incluso en un ambiente ruidoso. Es capaz de conversar con hablantes nativos sin irritarlos o divertirlos de manera no intencionada o hacerles comportarse de otra manera que con un interlocutor nativo. Es capaz de transmitir emociones y resaltar la importancia de acontecimientos o experiencias personales.
B1	Puede participar espontáneamente en una conversación sobre temas cotidianos. Puede seguir una conversación cotidiana con un interlocutor directo, aunque tenga que pedirle que repita ciertas palabras y frases. Es capaz de mantener una conversación o discusión aunque puede ser difícil entender qué es lo que quiere decir exactamente. Es capaz de expresar sentimientos tales como sorpresa, felicidad, tristeza, interés o indiferencia.

	CONVERSACIÓN (sigue)
A2	Es capaz de establecer contacto social: sabe utilizar expresiones de saludo y despedida; presentar a una persona y dar las gracias. Es capaz de comprender a su interlocutor si le habla claro y en lengua estándar sobre temas habituales, siempre que pueda pedirle de vez e cuando que repita o reformule lo que ha dicho. Es capaz de participar en conversaciones breves en contextos habituales sobre temas de interés. Puede expresar de manera sencilla cómo se siente y expresar su gratitud.
	Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener por sí solo la conversación, aunque puede ser ayudado a entender si su interlocutor se toma la molestia. Es capaz de utilizar las expresiones de saludo con educación. Es capaz de invitar a alguien y de responder a la invitación, y de pedir y aceptar disculpas. Es capaz de decir lo que le gusta y lo que no le gusta.
A1	Es capaz de utilizar las fórmulas de contacto, saludo y despedida más comunes. Es capaz de preguntar cómo está su interlocutor y dar una reacción. Es capaz de comprender expresiones cotidianas para satisfacer necesidades básicas cuando un interlocutor comprensivo le habla de manera lenta, clara y repetida.

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de seguir y participar en conversaciones complejas con varios interlocutores en discusiones de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y poco cotidianos.
B2	Puede mantener una discusión animada con hablantes nativos Es capaz de expresar y argumentar sus ideas y opiniones con precisión y rebatir los argumentos de sus interlocutores de manera convincente.
	Es capaz de tomar parte en una discusión informal en un contexto familiar, comentando y expresando su punto de vista, evaluando propuestas alternativas y respondiendo a hipótesis. Puede captar con cierto esfuerzo la mayor parte de lo que se dice en su presencia en una discusión, pero puede tener alguna dificultad en participar de manera eficaz en una discusión con varios hablantes nativos que no modifiquen en absoluto su lenguaje. Es capaz de expresar y defender sus opiniones en debates mediante explicaciones, argumentos y comentarios relevantes.
B1	Es capaz de seguir la mayor parte de lo que se dice en su presencia sobre temas generales siempre que sus interlocutores eviten emplear un uso muy idiomático de la lengua y que articulen con claridad. Es capaz de expresar sus opiniones sobre temas abstractos y culturales como música, cine. Es capaz de explicar por qué algo es un problema. Puede comentar brevemente las opiniones de otras personas. Es capaz de comparar y contrastar alternativas, evaluando qué hacer, a dónde ir o qué elegir.

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS) (sigue)
B1	Es capaz de seguir una discusión informal con amigos siempre que se hable de forma clara y en lengua estándar. Es capaz de expresar o pedir un punto de vista y las opiniones personales en discusiones sobre temas de su interés. Puede hacer entender sus opiniones y reacciones a la hora de solucionar problemas o en relación con cuestiones prácticas como qué hacer, dónde ir o cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo una excursión). Es capaz de expresar con educación sentimientos como creencia, opinión, acuerdo y desacuerdo.
A2	Puede en general identificar el tema de discusión en la que participa si se habla de manera relativamente lenta y clara. Es capaz de hablar sobre sus planes para la noche o el fin de semana. Puede hacer y responder a sugerencias. Es capaz de manifestar su acuerdo o desacuerdo.
	Es capaz de hablar de temas cotidianos y prácticos de manera sencilla cuando se le habla lento y claro y directamente. Es capaz de hablar con alguien sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.
A1	*No hay descriptor*

	CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO
C2	Es capaz de llevar una discusión formal sobre temas complejos, presentando una argumentación articulada y persuasiva, sin incomodar a los hablantes nativos.
C1	Puede fácilmente seguir el debate, incluso sobre temas abstractos, complejos y poco habituales. Es capaz de expresar y defender sus opiniones con claridad y de manera convincente, respondiendo a preguntas y comentarios y rebatiendo los argumentos de sus interlocutores con fluidez, espontaneidad y precisión.
B2	Es capaz de participar en una conversación animada identificando con precisión los argumentos de apoyo y los puntos de vista opuestos. Es capaz de expresar sus ideas y opiniones con precisión, y presentar y rebatir argumentos de manera convincente.
	Es capaz de participar de manera activa en discusiones formales sobre cualquier tema general. Es capaz de seguir la discusión sobre temas relacionados con su campo de especialización, y comprender en detalle los puntos resaltados por el orador. Es capaz de expresar y defender sus opiniones, evaluar propuestas alternativas y responder a conjeturas.
B1	Puede seguir casi todo lo que se dice relacionado con su campo, siempre que los interlocutores no empleen un uso muy idiomático de la lengua y hablen con claridad. Puede expresar un punto de vista con claridad, pero tiene cierta dificultad en participar en el debate.
	Puede participar en una discusión formal rutinaria sobre temas conocidos que requiere el intercambio de datos, para recibir instrucciones y solucionar problemas prácticos, siempre que se hable en lengua estándar, y de manera clara.
A2	Puede en general seguir los cambios de tema en una discusión formal relacionada con su campo en la que se habla lento y claro. Es capaz de intercambiar información relevante y dar su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pide, siempre y cuando se le ayude a formular bien su respuesta y pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.
	Es capaz de decir lo que opina sobre ciertas cosas cuando se le pregunta directamente en un encuentro formal, siempre que pueda pedir que se repitan los puntos clave si fuera necesario.

	CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO (sigue)
A1	*No hay descriptor*

Nota: Los descriptores en esta subescala no han sido calibrados de forma empírica con el modelo de medición

	COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (p. ej. Arreglar un coche, comentar un documento, organizar un evento)
C2	*Como B2*
C1	*Como B2*
B2	Es capaz de comprender las instrucciones detalladas con precisión. Puede ayudar en el progreso del trabajo invitando a los demás a participar o a decir lo que piensan, etc. Es capaz de resumir un tema o un problema con claridad, haciendo conjeturas sobre las causas o consecuencias y sopesando las ventajas y desventajas de las distintas soluciones.
B1	Es capaz de seguir lo que se dice, aunque ocasionalmente pide que se le repita o clarifique cuando su interlocutor habla rápido o mucho tiempo. Es capaz de explicar por qué algo resulta un problema, comentar lo que hará a continuación, comparar y contrastar alternativas. Es capaz de comentar brevemente los puntos de vista de otros.
	Puede, en general, seguir lo que se dice y si es necesario, es capaz de repetir parte de lo que ha dicho su interlocutor para así confirmar que se han entendido mutuamente. Es capaz de hacer entender sus opiniones y reacciones en relación con soluciones posibles o sobre qué hacer a continuación, dando breves explicaciones y ofreciendo razones. Es capaz de invitar a sus interlocutores a dar sus opiniones sobre cómo proceder.
A2	Es capaz de comprender lo suficiente como para abordar tareas sencillas y rutinarias sin demasiado esfuerzo, pidiendo que se repita algo que no ha comprendido. Es capaz de hablar sobre qué hacer a continuación, haciendo y respondiendo a sugerencias, pidiendo y dando indicaciones.
	Es capaz de dejar claro si sigue a su interlocutor y puede ser ayudado a comprender si su interlocutor se toma la molestia. Es capaz de comunicarse en tareas sencillas y rutinarias utilizando frases sencillas pidiendo u ofreciendo cosas, para recabar información y hablar sobre cómo proceder a continuación.
A1	Es capaz de entender preguntas e instrucciones si se le habla claro y lento y de seguir indicaciones breves y sencillas. Es capaz de pedir y dar cosas a personas.

	CONVERSAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS
C2	*Como B2*
C1	*Como B2*
B2	Dispone de los recursos lingüísticos suficientes para negociar una solución a un conflicto como por ejemplo una multa de tráfico injusta, la responsabilidad financiera por una avería en un apartamento, por su culpabilidad en un accidente. Es capaz de explicar un asunto de indemnización, utilizando un lenguaje persuasivo para pedir el cumplimiento y dejar claro los límites de cualquier concesión que está dispuesto a hacer.

	CONVERSAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS (sigue)
B2	Es capaz de explicar un problema que ha surgido y dejar claro que el proveedor del servicio/cliente debe hacer concesiones.
B1	Es capaz de manejar cualquier tipo de operación que pueda surgir en un viaje, como organizar el viaje y el alojamiento o tratar con las autoridades durante una visita al extranjero. Es capaz de manejar situaciones menos rutinarias en tiendas, oficinas de correo o bancos, como por ejemplo devolver una compra no satisfactoria. Es capaz de formular una queja. Es capaz de manejar la mayor parte de las situaciones que pueden surgir cuando organiza un viaje a través de una agencia o cuando está de viaje, por ejemplo pidiendo a un pasajero dónde bajar para llegar a un destino que no conoce.
A2	Es capaz de manejar aspectos comunes de la vida cotidiana como viajar, alojarse, comer y comprar. Es capaz de conseguir información necesaria en una oficina de turismo, siempre que sea sencilla y no de índole especializada.
	Es capaz de pedir y conseguir bienes y servicios comunes. Es capaz de conseguir información sencilla sobre un viaje, el uso del transporte público: autobuses, trenes y taxis, es capaz de pedir y dar indicaciones y comprar billetes. Es capaz de pedir cosas y llevar a cabo transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos. Es capaz de dar y recibir información sobre cantidades, números y precios. Es capaz de hacer compras sencillas diciendo lo que quiere y pidiendo el precio. Es capaz de pedir comida en un restaurante.
A1	Puede pedir y dar cosas. Es capaz de manejar cifras, cantidades, precios y tiempo.

	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN
C2	*Como B2*
C1	*Como B2*
B2	Es capaz de comprender e intercambiar información compleja y dar consejos sobre cualquier tema relacionado con su trabajo.
	Es capaz de dar información detallada con precisión. Es capaz de dar una descripción clara y detallada sobre cómo efectuar un procedimiento. Es capaz de resumir y recabar información y argumentos procedentes de diferentes fuentes.
B1	Es capaz de intercambiar, verificar y confirmar con cierta confianza, información acumulada sobre temas conocidos habituales y no habituales dentro de su campo Es capaz de describir cómo hacer algo, dando instrucciones detalladas. Es capaz de resumir y dar su opinión sobre una historia corta, un artículo, una charla, un debate, una entrevista o un documental y responder preguntas para dar más detalles.
	Es capaz de encontrar y pasar información sencilla. Puede pedir y seguir unas indicaciones detalladas. Es capaz de obtener información más detallada.

A2	Es capaz de comprender lo suficiente como para manejar intercambios sencillos y habituales sin esfuerzo. Es capaz de manejar casi cualquier tarea cotidiana: encontrando y pasando información sencilla. Es capaz de preguntar y responder preguntas sobre costumbres y hábitos. Es capaz de preguntar y responder preguntas sobre el pasado y actividades del pasado. Es capaz de dar y seguir indicaciones e instrucciones sencillas, por ejemplo para explicar cómo llegar a un sitio.
	Es capaz de comunicar en tareas sencillas y rutinarias que requieren el intercambio de información directo y sencillo. Es capaz de intercambiar información limitada sobre asuntos familiares o instrucciones rutinarias. Es capaz de preguntar y responder preguntas sobre qué hace en el trabajo y en el tiempo de ocio. Es capaz de pedir y comprender indicaciones refiriéndose a un plano o un mapa. Es capaz de pedir y dar información personal.
A1	Es capaz de comprender preguntas e instrucciones si se le habla directamente, claro y lento y de seguir indicaciones breves y sencillas. Es capaz de preguntar y responder preguntas sencillas, iniciar y responder a afirmaciones sencillas relacionadas con unas necesidades inmediatas o temas muy conocidos. Es capaz de preguntar y responder preguntas sobre sí mismo y sobre otros, dónde viven, las personas que conoce, cosas que tiene. Es capaz de referirse al tiempo utilizando frases como la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres.

	ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO
C2	Es capaz de mantener vivo el diálogo, estructurando sus intervenciones y conversando con autoridad y fluidez como entrevistador o entrevistado, sin poner al hablante nativo en una posición de desventaja.
C1	Es capaz de participar plenamente en una entrevista, tanto en calidad de entrevistador como de entrevistado ampliando y desarrollando el tema de discusión con fluidez, sin apoyo externo y manejando las interposiciones sin problemas.
B2	Es capaz de hacer una entrevista eficaz y fluida, alejándose con espontaneidad de las preguntas preparadas, como respuesta o reacción a respuestas interesantes.
	Es capaz de tomar la iniciativa en una entrevista, ampliar y desarrollar ideas con poca ayuda o empujoncitos del entrevistador.
B1	Es capaz de dar la información concreta solicitada en una entrevista o consulta (p. ej. describir sus síntomas al médico) aunque con una precisión limitada. Es capaz de llevar una entrevista preparada, comprobando y confirmando la información, aunque ocasionalmente tendrá que pedir que se repita la respuesta cuando ésta ha sido extensa o muy rápida.
	Es capaz de tomar la iniciativa en una entrevista/consulta (p. ej. iniciar un tema nuevo) pero depende mucho del entrevistador en esta interacción. Es capaz de utilizar un cuestionario preparado para hacer una entrevista estructurada, con algunas preguntas no preparadas para recabar más información.

	ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO (sigue)
A2	Puede hacerse comprender en una entrevista y comunicar ideas e información sobre temas conocidos, siempre que pueda ocasionalmente pedir alguna aclaración y que se le ayude a expresar lo que quiere transmitir.
	Es capaz de hacer y responder preguntas sencillas en una entrevista.
A1	Es capaz de responder preguntas sencillas y directas en una entrevista cuando se habla lento y claro, sin expresiones idiomáticas siempre que verse sobre detalles personales.

Expresión oral

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Es capaz de producir un discurso claro, fluido y bien estructurado con una lógica que permite al oyente percibir y retener los puntos relevantes.
C1	Es capaz de redactar descripciones o informes detallados sobre temas complejos, relacionando lógicamente los puntos principales, desarrollando aspectos significativos y concluyendo su exposición adecuadamente.
B2	Es capaz de hacer descripciones y presentaciones claras y desarrolladas, señalando de manera adecuada los puntos relevantes y los detalles de apoyo necesarios.
	Es capaz de hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su campo de interés, desarrollando ideas subyacentes con puntos secundarios y ejemplos relevantes.
B1	Es capaz de dar una descripción sencilla con bastante fluidez de algún tema de su campo de interés, presentándolo como una secuencia lineal de puntos.
A2	Es capaz de dar una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones laborales o de vivienda, rutinas diarias, lo que le gusta o no le gusta, etc. como una serie de frases hiladas de una lista.
A1	Es capaz de producir frases sueltas y sencillas sobre personas y lugares.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: Descripción de experiencias
C2	Es capaz de hacer descripciones claras, fluidas, largas y a menudo memorables.
C1	Es capaz de hacer descripciones claras y detalladas de temas complejos. Es capaz de hacer descripciones y narraciones breves, relacionando lógicamente los puntos principales, desarrollando aspectos significativos y concluyendo su exposición adecuadamente.
B2	Es capaz de dar descripciones claras y detalladas sobre varios temas relacionados con su campo de interés.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: Descripción de experiencias (sigue)
B1	Es capaz de hacer descripciones sencillas sobre temas conocidos de su campo de interés. Es capaz de relatar con bastante fluidez una narración o dar una descripción como una secuencia lineal de puntos. Es capaz de contar experiencias con detalles y de describir sentimientos y reacciones. Es capaz de contar detalles de sucesos imprevistos, por ejemplo un accidente. Es capaz de relatar la trama de un libro o una película y de describir sus reacciones. Es capaz de describir sueños, deseos y ambiciones. Es capaz de describir sucesos, tanto reales como imaginarios. Es capaz de narrar una historia.
A2	Es capaz de contar una historia o describir algo en una lista de puntos. Es capaz de describir aspectos cotidianos de su entorno, p. ej. personas, lugares, un trabajo o una experiencia académica. Es capaz de hacer descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades. Es capaz de describir planes y preparativos, hábitos y costumbres, actividades pasadas y experiencias personales. Es capaz de utilizar un lenguaje descriptivo sencillo para comentar y comparar objetos y posesiones. Es capaz de explicar lo que le gusta o no le gusta de algo.
	Es capaz de describir a su familia, su vida, su experiencia académica, su trabajo actual o más reciente. Es capaz de describir a personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, lo que hace y dónde vive.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: Argumentación (por ejemplo en un debate)
C2	*No hay descriptor*
C1	*No hay descriptor*
B2	Es capaz de desarrollar un argumento de manera sistemática resaltando adecuadamente los puntos relevantes y los detalles de apoyo.
	Es capaz de desarrollar un argumento claro, desarrollando y respaldando sus puntos de vista hasta cierto punto con información complementaria y ejemplos relevantes. Es capaz de construir una línea argumental razonada. Es capaz de explicar el punto de vista sobre un tema dando las ventajas e inconvenientes de varias opciones.
B1	Es capaz de desarrollar un argumento lo suficiente como para ser seguido sin problemas.
	Es capaz de dar explicaciones y razonamientos breves de opiniones, planes y acciones.
A2	*No hay descriptor*
A1	*No hay descriptor*

.

	DECLARACIONES PÚBLICAS
C2	*No hay descriptor*
C1	Es capaz de hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, utilizando el énfasis y la entonación para matizar con más precisión el significado.
B2	Es capaz de hacer declaraciones sobre temas generales con un nivel de claridad, fluidez y espontaneidad que no incomoda al oyente.
B1	Es capaz de hacer declaraciones breves y ensayadas sobre un tema relacionado con la vida cotidiana en su campo, que a pesar de un acento y entonación extranjera, son sin embargo inteligibles..
A2	Es capaz de hacer declaraciones breves y ensayadas con un contenido previsible y estudiado que son inteligibles siempre que el oyente esté dispuesto a concentrarse.
A1	*No hay descriptor*

Nota: Los descriptores de esta subescala no han sido calibrados de manera empírica

	HABLAR EN PÚBLICO
C2	Es capaz de presentar un tema complejo con confianza y claridad a una audiencia lega, estructurando y adaptando su discurso de manera flexible a las necesidades de la audiencia. Es capaz de manejar preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Es capaz de presentar un informe de manera clara y bien estructurada sobre un tema, desarrollando y respaldando los puntos de vista en cierta medida con aspectos complementarios, razones y ejemplos relevantes. Es capaz de manejar interrupciones, respondiendo de manera espontánea y sin esfuerzo.
B2	Es capaz de dar una presentación clara y sistemática resaltando aspectos significativos y detalles relevantes. Es capaz de desviarse de manera espontánea de un texto preparado e hilar aspectos interesantes planteados por miembros del público, demostrando una fluidez excepcional y gran facilidad de expresión.
	Es capaz de hacer una presentación clara y preparada, aportando argumentos en pro o en contra de un punto de vista particular y dando las ventajas e inconvenientes de varias opciones. Es capaz de contestar preguntas con cierto grado de fluidez y espontaneidad que no le incomoda ni le incomoda a su público.
B1	Es capaz de hacer una presentación sencilla sobre un tema conocido dentro de su campo lo suficientemente bien para ser seguido durante la mayor parte del tiempo, y en la que los puntos significativos se han explicado con razonable precisión. Es capaz de contestar a preguntas que surgen, pero puede tener que pedir que se repita si el interlocutor habla rápido.
A2	Es capaz de hacer una presentación breve y ensayada sobre un tema relacionado con su vida diaria, explicando brevemente el razonamiento y explicando sus opiniones, planes y acciones. Es capaz de manejar un número limitado de preguntas sencillas.
	Es capaz de hacer una presentación breve, básica y ensayada sobre un tema conocido. Es capaz de responder a las preguntas sencillas que surgen siempre que pueda pedir que el interlocutor repita la pregunta y se pueda recibir alguna ayuda en la formulación de su respuesta.
A1	Es capaz de leer una declaración muy breve y ensayada- p. ej. para presentar un orador o para pronunciar un brindis.

Nota: Los descriptores de esta subescala han sido creados combinando elementos de descriptores de otras escalas

Interacción escrita

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de expresarse con claridad y precisión dirigiéndose al destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Es capaz de expresar novedades y puntos de vista con eficacia y referirse a los puntos de vista de otros.
B1	Es capaz de transmitir información e ideas sobre temas abstractos y concretos, controlar la información y hacer preguntas o explicar problemas con una precisión razonable.
	Es capaz de escribir cartas personales y notas pidiendo o dando información sencilla de relevancia inmediata, centrándose en el aspecto que considera relevante.
A2	Es capaz de escribir notas breves y sencillas empleando fórmulas relativas a aspectos de necesidad inmediata.
A1	Es capaz de pedir y transmitir por escrito detalles sobre su persona.

	CORRESPONDENCIA
C2	*Como C1*
C1	Es capaz de expresarse con claridad y precisión en su correspondencia personal, con flexibilidad y eficacia, expresando emociones y utilizando la alusión o la ironía.
B2	Es capaz de escribir cartas transmitiendo grados de emoción y enfatizando la relevancia personal de acontecimientos y comentando las noticias y opiniones de su interlocutor.
B1	Es capaz de escribir cartas personales dando noticias y expresando sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales como música o películas.
	Es capaz de escribir cartas personales describiendo con cierto detalle sus experiencias, sentimientos y acontecimientos.
A2	Es capaz de escribir cartas personales sencillas expresando su gratitud o disculpa.
A1	Es capaz de escribir una postal breve y sencilla.

	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
C2	*Como B1*
C1	*Como B1*
B2	*Como B1*
B1	Es capaz de tomar notas en encuestas, explicando problemas.
	Es capaz de escribir notas transmitiendo información sencilla de relevancia inmediata a sus amigos, personas a su servicio, profesores y otros que forman parte de su vida diaria, haciendo llegar los aspectos que considera relevantes.
A2	Es capaz de tomar un mensaje breve y sencillo siempre que pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.
	Es capaz de escribir notas y mensaje breves y sencillos relacionados con temas de necesidad inmediata.
A1	Es capaz de escribir números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o llegada al país etc. en un formulario de registro en un hotel.

Producción escrita

	PRODUCCIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Es capaz de escribir textos claros, fácilmente legibles y complejos en un estilo adecuado y eficaz y con una estructura lógica que ayuda al lector encontrar los aspectos relevantes.
C1	Es capaz de escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos, resaltando los aspectos relevantes, desarrollando sus puntos de vista en detalle con información complementaria, razonamientos y ejemplos relevantes y concluyendo su texto de manera adecuada.
B2	Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre temas relacionados con su campo de interés, resumiendo y evaluando la información y los argumentos procedentes de diferentes fuentes.
B1	Es capaz de escribir textos sencillos y coherentes sobre temas habituales de su campo de interés, encadenando una serie de elementos.
A2	Es capaz de escribir una serie de frases sencillas enlazadas por medio de conectores como “y”, “pero” y “porque”.
A1	Es capaz de escribir frases sueltas y sencillas.

Nota: Los descriptores en esta escala y las dos subescalas siguientes (escritura creativa; Informes y redacciones) no han sido calibrados de manera empírica con el modelo de medición. Los descriptores de estas tres escalas por lo tanto han sido creados combinando elementos de los descriptores de otras escalas.

	ESCRITURA CREATIVA
C2	Es capaz de escribir historias y descripciones claras, fascinantes y fácilmente legibles de experiencias vividas en un estilo adecuado al género.
C1	Es capaz de escribir descripciones y textos imaginativos claras, detalladas, bien estructuradas y desarrolladas en un estilo natural y personal adecuado al lector que tiene en mente.
B2	Es capaz de escribir descripciones claras y detalladas de acontecimientos reales o imaginarios y experiencias enlazando las ideas de manera coherente, siguiendo las convenciones establecidas por el género en cuestión.
	Es capaz de describir de manera clara y detallada una gama de temas relacionados con su campo de interés. Es capaz de escribir una crítica cultural de una película, un libro o una obra de teatro.
B1	Es capaz de hacer descripciones detalladas y sencillas de una amplia gama de temas habituales en su campo de interés. Es capaz de describir experiencias, sentimientos y reacciones en un texto coherente y sencillo. Es capaz de describir un acontecimiento, un viaje reciente – tanto real como imaginado. Es capaz de narrar una historia.
A2	Es capaz de escribir sobre aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo personas, lugares, su trabajo o una experiencia académica en frases enlazadas. Es capaz de hacer descripciones breves y básicas de acontecimientos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases sencillas sobre su familia, su vida, su formación académica, su trabajo actual o más reciente. Es capaz de escribir biografías imaginarias breves y sencillas y poemas sencillos sobre personas.

	ESCRITURA CREATIVA (sigue)
A1	Es capaz de escribir frases sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, dónde viven y lo que hacen.

	INFORMES Y REDACCIONES
C2	Es capaz de escribir informes, artículos o redacciones bien estructurados y fácilmente legibles sobre una tema que ha estudiado y de escribir un comentario crítico sobre un proyecto o una obra literaria. Es capaz de dotar al texto de la estructura lógica adecuada y eficaz para ayudar al lector a encontrar los aspectos relevantes.
C1	Es capaz de redactar una presentación clara y bien estructurada sobre temas complejos, resaltando los aspectos relevantes. Es capaz de desarrollar y apoyar sus argumentos hasta cierto punto con aspectos complementarios, razonamientos y ejemplos relevantes.
B2	Es capaz de escribir una redacción o informe que desarrolle la argumentación de manera sistemática resaltando los aspectos relevantes y apoyando la argumentación con detalles. Es capaz de evaluar ideas diferentes o soluciones a un problema.
	Es capaz de escribir una redacción o un informe que desarrolle un argumento, presentando argumentos en pro y en contra de un punto de vista particular y explicando las ventajas e inconvenientes de las diferentes opciones. Es capaz de resumir información y argumentos procedentes de diferentes fuentes.
B1	Es capaz de escribir ensayos breves y sencillos sobre temas de interés. Es capaz de resumir, informar y dar su opinión con cierta confianza sobre información recopilada de temas habituales rutinarios y no rutinarios dentro de su campo.
	Es capaz de redactar informes muy breves en un formato estándar convencional, para dar información y explicar las razones de actuación.
A2	*No hay descriptor*
A1	*No hay descriptor*

Apéndice 2

Las tablas de evaluación de la versión suiza del Portfolio europeo de las lenguas

Estas tablas de descriptores para la autoevaluación están basadas en los niveles comunes de referencia establecidas en el *Marco común europeo* por lo que están íntimamente ligadas a las escalas ilustrativas reproducidas en el Apéndice 1.

El PEL suizo explica que las tablas de descriptores tienen un doble uso: (a) para revisar el dominio general que uno tiene de un idioma determinado antes de actualizar el Pasaporte de Lenguas al principio o final de un periodo largo de formación, y (b) para vigilar el proceso de aprendizaje relativo a una o varias competencias determinadas.

Al igual que las escalas ilustrativas, las tablas de descriptores pueden ser utilizadas para planificar el curso y para identificar las tareas didácticas adecuadas.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel A1

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel A 1

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Comprensión auditiva	**1**	**2**	**3**
soy capaz de entender lo que se me dice siempre que me hablen muy lento y claro, con largas pausas para que pueda asimilar el significado.			
soy capaz de entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un punto a otro a pie o en transporte público.			
soy capaz de entender preguntas e instrucciones siempre que se formulen de manera clara y lenta, y de entender instrucciones sencillas y básicas.			
soy capaz de entender cifras, precios y horas.			
Comprensión de lectura	**1**	**2**	**3**
soy capaz de entender información sobre personas (lugar de residencia, edad, etc.) en periódicos.			
soy capaz de entender información puntual sobre un concierto o una película en carteles e identificar dónde tendrá lugar y a qué hora empieza.			
soy capaz de entender formularios (solicitud de inscripción, hoja de registro de un hotel) para proporcionar los datos más relevantes sobre mí mismo (nombre, apellido, fecha de nacimiento, nacionalidad).			
soy capaz de entender palabras y frases en letreros de la vida cotidiana (por ejemplo “estación”, “garaje”, “no aparcar”, etc.).			
soy capaz de entender las instrucciones más relevantes en un programa de ordenador como “imprimir”, “guardar”, “copiar”, etc.			
soy capaz de entender indicaciones breves (por ejemplo sobre cómo ir de un punto a otro).			
soy capaz de entender mensaje cortos y sencillos en postales, por ejemplo sobre las vacaciones.			
soy capaz de entender notas y mensajes breves de la vida cotidiana con instrucciones o información; por ejemplo “Volveré a las 4”.			
Interacción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de presentar a alguien y de utilizar las fórmulas de contacto más comunes para saludar o despedirme.			
soy capaz de hacer y responder preguntas, iniciar y responder a afirmaciones sobre asuntos de inmediata necesidad o asuntos muy habituales.			
soy capaz de hacerme entender de manera sencilla siempre que mi interlocutor esté dispuesto a repetir lo que he dicho en otras palabras para ayudarme.			
soy capaz de hacer compras sencillas si puedo recurrir a gestos para expresar lo que quiero decir.			
soy capaz de expresar la hora y de manejar cifras, cantidades y precios.			
soy capaz de pedir cosas y darlas.			
soy capaz de pedir información personal sobre dónde viven las personas, cosas que tienen, etc., y dar información personal siempre que me hablen lento y claro.			

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel A 1

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
soy capaz de utilizar expresiones de tiempo como “la semana que viene”, “el viernes pasado”, “en noviembre”, “a las tres”.			
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de dar información personal (dirección, número de teléfono, nacionalidad, edad, familia, aficiones).			
soy capaz de describir el lugar donde vivo.			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de decir que no entiendo algo.			
soy capaz de pedir a alguien que repita lo que ha dicho.			
soy capaz de pedir a alguien que hable más despacio.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de rellenar un formulario con mis datos personales (ocupación, edad, dirección, aficiones).			
soy capaz de escribir una tarjeta de felicitación; por ejemplo, para un cumpleaños.			
soy capaz de escribir una postal (por ejemplo, para mandar un saludo en vacaciones).			
soy capaz de escribir una nota breve para decir a alguien dónde estoy o dónde nos podemos ver.			
soy capaz de escribir frases con información personal, por ejemplo, dónde vivo o a qué me dedico.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel A2

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel A 2

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Comprensión auditiva	**1**	**2**	**3**
soy capaz de entender lo que se me dice en una conversación cotidiana sencilla, siempre que me ayuden mis interlocutores.			
soy capaz, por lo general, de reconocer el tema de una conversación que tiene lugar en mi presencia.			
soy capaz de entender frases, expresiones y palabras si se refieren a temas de relevancia inmediata; (por ejemplo información básica sobre una persona, su familia, trabajo o empleo).			
soy capaz de captar la información esencial en mensajes o anuncios breves y sencillos.			
soy capaz de entender la información esencial en mensajes grabados sobre asuntos predecibles siempre que se hable lento y claro.			
soy capaz de captar la información esencial de noticias transmitidas por televisión si las imágenes apoyan el comentario.			
Comprensión de lectura	**1**	**2**	**3**
soy capaz de identificar la información esencial de noticias y artículos breves de prensa en los que cifras, nombres e ilustraciones comentadas ayudan a la comprensión.			
soy capaz de entender cartas personales sencillas en las que se cuentan hechos de la vida cotidiana o se hacen preguntas sobre ella.			
soy capaz de entender notas sencillas de amigos o compañeros, por ejemplo dónde jugar al fútbol o pidiendo llegar pronto al trabajo.			
soy capaz de encontrar la información que me interesa en folletos ilustrados sobre actividades y ocio.			
soy capaz de leer por encima la sección de anuncios breves en los periódicos, encontrar lo que deseo y extraer la información que busco (precio y tamaño de un piso, un coche, etc.).			
soy capaz de entender las instrucciones básicas sobre el uso de cierto aparatos (por ejemplo, un teléfono público).			
soy capaz de entender mensajes de instrucciones o indicaciones de ayuda en programas de ordenador.			
soy capaz de entender narraciones o relatos breves sobre temas que conozco si están escritos de manera sencilla.			
Interacción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos.			
soy capaz de utilizar el transporte público: autobuses, trenes y taxis, y pedir información básica y comprar billetes.			
soy capaz de obtener información sencilla sobre un viaje.			
soy capaz de pedir algo para comer o beber.			
soy capaz de hacer una compra sencilla indicando lo que deseo y preguntando el precio.			
soy capaz de pedir y dar indicaciones para llegar a un sitio, haciendo referencia a un mapa o plano.			
soy capaz de saludar a alguien, preguntar cómo está y reaccionar ante lo que me dice.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Nivel A2

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel A 2

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
soy capaz de invitar a alguien y de responder a una invitación.			
soy capaz de pedir y aceptar disculpas.			
soy capaz de decir lo que me gusta y lo que no me gusta.			
soy capaz de hablar con alguien para llegar a un acuerdo sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.			
soy capaz de preguntar y contestar sobre el trabajo y el tiempo libre.			
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de describir a mi familia, a mí mismo y otras personas.			
soy capaz de describir el lugar donde vivo.			
soy capaz de dar cuenta de un acontecimiento de manera breve y sencilla.			
soy capaz de describir mi formación, mi trabajo actual y el último que he tenido.			
soy capaz de describir de manera sencilla mis aficiones y las cosas que me interesan.			
soy capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas (por ejemplo, mi último fin de semana, o mis últimas vacaciones).			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de dirigir la palabra a alguien para llamar su atención.			
soy capaz de indicar que estoy entendiendo lo que se dice.			
soy capaz de pedir que alguien repita algo empleando las formulas más habituales.			
Medios lingüísticos que utilizo			
Soy capaz de hacerme entender utilizando frases simples, aprendidas de memoria y expresiones sencillas.			
soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores como “y”, “pero”, “porque”.			
soy capaz de utilizar correctamente algunas estructuras sencillas.			
tengo un vocabulario suficiente para comunicarme en situaciones habituales de la vida cotidiana.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de escribir notas y mensaje breves y sencillos.			
soy capaz de describir un acontecimiento y decir lo que ha pasado, dónde y cuándo (por ejemplo una fiesta o un accidente).			
soy capaz de escribir sobre aspectos de la vida cotidiana en frases sencillas (personas, lugares, trabajo, estudios, familia, aficiones).			
soy capaz de rellenar un cuestionario aportando información sobre mi educación, trabajo, intereses y conocimientos específicos.			
soy capaz de presentarme de forma breve en una carta (familia, escuela, trabajo, aficiones).			
soy capaz de utilizar, en una carta breve, fórmulas sencillas para saludar, dirigirme al lector, expresar agradecimiento.			
soy capaz de escribir frases sencillas utilizando conectores como “y”, “pero”, “porque”.			
soy capaz de utilizar los conectores más relevantes para indicar el orden cronológico de unos acontecimientos (en primer lugar, luego, a continuación).			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel B1

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel B 1

Comprensión auditiva	**Yo** 1	**Mi profesor/ otro** 2	**Mis objetivos** 3
soy capaz de seguir una conversación sobre asuntos cotidianos o de carácter general en la que participo aunque a veces tengo que pedir que mis interlocutores me repitan algo.			
soy capaz de captar lo esencial de una conversación de cierta longitud que se desarrolle en mis presencia, siempre que se hable lento y en lengua estándar.			
soy capaz de entender una narración breve y de hacer conjeturas sobre lo que sucederá a continuación.			
soy capaz de comprender los detalles esenciales de las noticias de la radio o mensajes grabados sobre asuntos de mi campo siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara.			
soy capaz de comprender los puntos principales en programas de televisión siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara.			
soy capaz de comprender información técnica sencilla; por ejemplo instrucciones de cómo utilizar un aparato de uso cotidiano.			

Comprensión de lectura	1	2	3
soy capaz de comprender los puntos esenciales de artículos de prensa breves sobre temas conocidos y de actualidad.			
soy capaz de comprender en revistas y periódicos la idea general de artículos o entrevistas en las que se expresa una opinión personal sobre una cuestión de actualidad.			
soy capaz de adivinar el significado de una palabra desconocida del contexto y por lo tanto deducir el significado de la frase si el tema me es familiar.			
soy capaz de encontrar, tras una lectura rápida, información específica en textos breves tales como resúmenes de noticias (por ejemplo, quién ha hecho qué y dónde).			
soy capaz de comprender la información más relevante en folletos y prospectos con información relacionada con la vida cotidiana.			
soy capaz de entender mensajes sencillos y cartas (por ejemplo de empresas, clubes o las autoridades locales).			
soy capaz de comprender correspondencia personal en la que se describen hechos y se expresan sentimientos y deseos, lo suficiente como para intercambiar cartas con un amigo.			
soy capaz de comprender la trama de una historia o relato de estructura clara y reconocer cuáles son los episodios y acontecimientos más importantes.			

Interacción oral	1	2	3
soy capaz de iniciar, mantener y terminar una conversación informal con un interlocutor sobre temas conocidos o de mi interés.			
soy capaz de mantener una conversación o discusión aunque a veces me resulte difícil expresar lo que quiero decir.			
soy capaz de desenvolverme en la mayoría de las situaciones que puedan surgir a la hora de organizar un viaje a través de una agencia o durante el viaje.			
soy capaz de solicitar y seguir indicaciones detalladas.			
soy capaz de expresar sentimientos como sorpresa, felicidad, tristeza, interés o indiferencia y responder a los mismos.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Nivel **B1**

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel B 1

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
soy capaz de manifestar con educación mi acuerdo o desacuerdo.			
soy capaz de expresar y pedir puntos de vista y opiniones personales en una discusión informal con amigos.			
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de narrar una historia.			
soy capaz de dar cuenta detallada de experiencias y describir mis sentimientos y reacciones.			
soy capaz de describir aspiraciones, esperanzas y ambiciones.			
soy capaz de explicar y justificar mis planes, intenciones y acciones.			
soy capaz de relatar la trama de una película o de un libro y de describir mis reacciones.			
soy capaz de transmitir de forma sencilla lo leído en textos escritos breves, utilizando algunas palabras y el orden del texto original.			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar que nos hemos entendido mutuamente.			
soy capaz de pedir a alguien que me aclare o me repita de forma más precisa lo que acaba de decir.			
cuando no encuentro la palabra que quiero, soy capaz de utilizar otra más sencilla que signifique algo parecido e invitar a que me corrijan.			
Medios lingüísticos que utilizo			
Soy capaz, en general, de iniciar, mantener y terminar una conversación sin demasiadas vacilaciones, pero tengo que hacer pausas para organizar y corregir lo que estoy diciendo.			
soy capaz de transmitir información sencilla de relevancia inmediata, resaltando lo que considero más importante.			
tengo el vocabulario y los recursos suficientes para expresarme sobre la mayoría de los temas y asuntos cotidianos como la familia, las aficiones, mis intereses, mi trabajo y acontecimientos de actualidad.			
soy capaz de expresarme con una precisión razonable en situaciones cotidianas previsibles y que me son familiares.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de escribir textos sencillos y coherentes sobre temas de mi interés y de expresar opiniones y puntos de vista personales.			
soy capaz de describir textos sencillos para la revista escolar o de un club relatando experiencias o acontecimientos, como por ejemplo un viaje.			
soy capaz de escribir cartas personales a amigos o conocidos pidiendo o dándoles noticias y narrando acontecimientos.			
soy capaz de describir en una carta personal la trama de una película o de un libro, o de comentar un concierto.			
soy capaz de expresar en una carta sentimientos tales tristeza, felicidad, interés, arrepentimiento y apoyo.			
soy capaz de responder por escrito a anuncios y pedir información más completa y específica sobre productos (por ejemplo un coche o un curso académico).			
soy capaz de transmitir o pedir por fax, correo electrónico o circular una información puntual breve y simple a amigos o compañeros.			
soy capaz de escribir mi curriculum vitae abreviado.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel B2

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel B 2

Comprensión auditiva	**Yo** 1	**Mi profesor/ otro** 2	**Mis objetivos** 3
soy capaz de comprender lo que me dicen siempre que se hable en lengua estándar y aunque haya ruido de fondo.			
soy capaz de seguir una conferencia o una presentación sobre temas de mi interés siempre que estén debidamente estructuradas.			
soy capaz de entender la mayor parte de los programas radiofónicos en lengua estándar y percibir el humor del que habla.			
soy capaz de comprender programas televisivos en lengua estándar tales como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayor parte de las películas.			
soy capaz de entender las ideas principales de un discurso complejo en lengua estándar sobre temas concretos y abstractos, incluso discusiones técnicas dentro de mi campo de especialización.			
soy capaz de utilizar estrategias para comprender las ideas principales; soy capaz de controlar si he entendido una idea usando pistas contextuales.			

Comprensión de lectura	1	2	3
soy capaz de entender rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos o informes sobre temas profesionales o de mi interés, y decidir si vale la pena profundizar en su lectura.			
soy capaz de leer y comprender artículos o informes sobre asuntos de actualidad en los que el autor expresa opiniones o puntos de vista concretos.			
soy capaz de comprender en detalle textos sobre temas dentro de mi campo de interés o de especialización.			
soy capaz de entender textos especializados fuera de mi campo siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.			
soy capaz de entender reseñas y críticas culturales (cine, teatro, libros, conciertos), y resumir los puntos más relevantes.			
soy capaz de comprender correspondencia formal relativa a mi especialidad o interés y captar los puntos más relevantes.			
soy capaz de localizar información relevante en un manual (por ejemplo de un programa de ordenador) y entender las explicaciones y ayudas adecuadas para resolver un problema específico.			
soy capaz de reconocer en una lectura de una novela u obra de teatro los motivos por los que reaccionan las personas y entiendo a qué consecuencias llevan sus decisiones para el desarrollo de la trama.			

Interacción oral	1	2	3
soy capaz de iniciar, mantener y terminar una charla con naturalidad y de utilizar con eficacia los turnos de palabra.			
soy capaz de intercambiar información amplia y detallada relacionada con mi campo de interés.			
soy capaz de transmitir sentimientos y resaltar el significado personal de acontecimientos y experiencias.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Nivel B2

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel B 2

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
soy capaz de participar con naturalidad en una conversación sobre cualquier tema de carácter general			
soy capaz de expresar y defender mis opiniones en situaciones diversas mediante explicaciones, argumentos y comentarios relevantes.			
soy capaz de mantener viva una discusión sobre temas conocidos confirmando que lo que he entendido es correcto, invitando los demás a participar, etc.			
soy capaz de hacer una entrevista preparada, confirmando y contrastando la información e improvisar preguntas sobre los puntos interesantes.			
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de hacer una descripción clara y detallada sobre una amplia variedad de temas de mi interés.			
soy capaz de entender y resumir verbalmente noticias breves, entrevistas, documentales o debates que contengan opiniones, argumentación y discusión.			
soy capaz de entender y resumir verbalmente la trama de una película u obra de teatro.			
soy capaz de desarrollar un razonamiento lógico y de encadenar mis ideas adecuadamente.			
soy capaz de explicar mi punto de vista sobre un tema de actualidad y exponer los pros y contras de diferentes opciones.			
soy capaz de hacer conjeturas sobre posibles causas y consecuencias de situaciones reales o hipotéticas.			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de utilizar frases hechas del tipo “Esa es una pregunta difícil de contestar” para ganar tiempo mientras decido cómo decir lo que quiero sin perder el turno de palabra.			
soy capaz de identificar mis errores más frecuentes y de hacer un esfuerzo consciente para corregirlos.			
soy capaz de volver a expresar de otra manera lo que he dicho para evitar un malentendido o para corregir errores.			
Medios lingüísticos que utilizo			
soy capaz de hablar durante bastante tiempo a ritmo normal, aunque titubee mientras busco alguna expresión, las pausas largas no son frecuentes.			
soy capaz de transmitir información detallada con precisión razonable.			
tengo el suficiente vocabulario para expresarme sobre la mayoría de los temas de carácter general o sobre asuntos relativos a mi campo de interés.			
soy capaz de expresarme con una precisión razonable y de corregir errores para evitar un malentendido.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de escribir textos detallados (redacciones, informes o textos de presentación) sobre temas relativos a mi campo de interés.			
soy capaz de resumir artículos de interés general.			
soy capaz de resumir información procedente de diferentes fuentes y medios.			
soy capaz de desarrollar una argumentación en una redacción o un informe destacando los puntos más relevantes incluyendo detalles de apoyo.			
soy capaz de escribir textos claros y fácilmente legibles sobre acontecimientos y experiencias reales o ficticias.			
soy capaz de escribir una breve reseña sobre una película o un libro.			
soy capaz de escribir cartas personales para dar información sobre acontecimientos o experiencias destacando lo que me parece más importante así como para expresar mis sentimientos, opiniones y actitudes.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel C1

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel C 1

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Comprensión auditiva	**1**	**2**	**3**
soy capaz de seguir una conversación de cierta longitud aunque no esté claramente estructurada y la relación entre las ideas esté implícita.			
soy capaz de entender una gran cantidad de expresiones idiomáticas y jergas, y de captar matices en estilo y registro.			
soy capaz de extraer información específica de anuncios públicos aunque la calidad de sonido sea mala; por ejemplo en estaciones o estadios deportivos.			
soy capaz de entender información técnica compleja, como instrucciones o especificaciones para aparatos o servicios comunes.			
soy capaz de comprender conferencias, charlas y presentaciones sobre temas relacionados con asuntos profesionales o de estudio, aunque la lengua y los conceptos utilizados sean complejos.			
soy capaz de entender sin mucho esfuerzo las películas en las que se utilizan jergas o una gran cantidad de expresiones idiomáticas.			
Comprensión de lectura	**1**	**2**	**3**
soy capaz de comprender textos de cierta extensión y complejidad y resumirlos verbalmente.			
soy capaz de comprender informes, análisis y comentarios en los que se comentan y analizan puntos de vista, opiniones y sus implicaciones.			
soy capaz de extraer información, ideas y opiniones de textos altamente especializados relacionados con mis intereses, como por ejemplo informes de investigación.			
soy capaz de comprender instrucciones complejas, por ejemplo para utilizar un equipo nuevo, incluso si no pertenece a mi campo de interés, siempre que pueda volver a leerlas.			
soy capaz de entender cualquier tipo de correspondencia siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.			
soy capaz de comprender sin dificultad textos literarios contemporáneos.			
soy capaz de captar el mensaje, las ideas o conclusiones implícitas de una novela.			
soy capaz de reconocer el trasfondo social, político o histórico de una obra literaria.			
Interacción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de participar en una conversación animada con varios interlocutores nativos.			
soy capaz de expresarme con fluidez, espontaneidad y casi sin esfuerzo sobre una amplia gama de temas generales o profesionales.			
soy capaz de expresarme con fluidez en conversaciones sociales y de expresar emociones y utilizar la alusión y la ironía.			
soy capaz de expresar y argumentar mis ideas y opiniones con claridad y precisión y rebatir los argumentos de mis interlocutores de manera convincente.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Nivel C1

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel C 1

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de exponer claramente y con detalle temas complejos.			
soy capaz de resumir oralmente textos extensos y complejos que he leído.			
soy capaz de hacer descripciones o informes detallados, relacionando los puntos principales, desarrollando aspectos específicos y concluyendo mi exposición adecuadamente.			
soy capaz de hacer presentaciones claras y bien estructuradas dentro de mi campo profesional o de interés, apartándome del texto previamente elaborado, si fuera necesario, y respondiendo con espontaneidad a las intervenciones de los miembros de la audiencia.			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de utilizar con fluidez expresiones adecuadas para exponer mis ideas, para pedir la palabra, o para ganar tiempo mientras reflexiono sin perder el turno de palabra.			
soy capaz de adecuar mis intervenciones a las de mis interlocutores.			
soy capaz de sustituir por otra una expresión que no recuerdo sin que se dé cuenta mi interlocutor.			
Medios lingüísticos que utilizo			
Soy capaz de expresarme con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema difícil pueda mermar la naturalidad y fluidez de mi expresión.			
soy capaz de utilizar el idioma con fluidez y claridad utilizando los recursos del mismo para desarrollar y relacionar los temas y producir un texto coherente.			
soy capaz de utilizar un amplio repertorio léxico para superar algunas lagunas; rara vez titubeo a la hora de buscar la expresión más adecuada.			
soy capaz de expresarme con un alto grado de corrección gramatical; los errores que cometo son escasos y pasan prácticamente desapercibidos.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de expresarme por escrito y de manera clara y comprensible, sobre una amplia gama de temas de carácter general o relacionado con mi profesión.			
soy capaz de redactar una presentación sobre un tema complejo de manera clara y estructurada, destacando los puntos principales, por ejemplo en una redacción o un informe.			
soy capaz de expresar mis opiniones en un ensayo sobre un tema o acontecimiento, resaltando las ideas principales y apoyando mis argumentos con ejemplos.			
soy capaz de recoger información de distintas fuentes e integrarlas en un resumen coherente.			
soy capaz de describir en detalle experiencias, hechos y sentimientos en una carta personal.			
soy capaz de escribir cartas formales con la corrección debida; por ejemplo para presentar una queja o manifestarme a favor o en contra de algo.			
soy capaz de escribir textos con un alto grado de corrección gramatical y una variedad léxica y de registro adecuada al destinatario, al tema y al tipo de texto.			
soy capaz de utilizar el estilo adecuado al destinatario que tengo en mente.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Tabla de descriptores para la Autoevaluación

Nivel C2

Idioma:

_____

Utilice las tablas de descriptores para registrar lo que usted cree que es capaz de hacer (columna 1). Pida otra persona, por ejemplo su profesor, que evalúe lo que cree que usted es capaz de hacer (columna 2). Utilice la columna 3 para marcar lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario (columna 3= Objetivos).
Puede utilizar los espacios en blanco al final de cada sección para añadir – eventualmente con la ayuda del profesor - algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que le interese destacar.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2	En la columna 3
v Soy capaz de hacerlo habitualmente	*! Es un objetivo para mí*
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas	*!! Es una prioridad*

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel C 2

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Comprensión auditiva	**1**	**2**	**3**
soy capaz de entender sin ninguna dificultad cualquier tipo de texto oral, ya sea de viva voz o retransmitido, e incluso si se produce a gran velocidad, siempre que disponga de algún tiempo para familiarizarme con el acento.			
Comprensión de lectura	**1**	**2**	**3**
soy capaz de entender los juegos de palabras y textos con significados implícitos (comentarios irónicos o satíricos).			
soy capaz de comprender textos escritos en estilo muy coloquial, con expresiones idiomáticas o empleando argot.			
soy capaz de entender manuales, disposiciones y contratos incluso cuando se refieren a asuntos profesionales con los que no estoy familiarizado.			
soy capaz de comprender obras literarias contemporáneas y clásicas de diversos géneros (poesía, prosa, drama).			
soy capaz de leer textos como columnas literarias o textos satíricos en los que se hacen comentarios de manera indirecta y ambigua y en los que se emiten juicios de valor.			
soy capaz de reconocer diversos recursos estilísticos (juegos de palabras, metáforas, símbolos, connotaciones, ambigüedad) y apreciar su función dentro del texto.			
Interacción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de tomar parte, sin esfuerzo, en cualquier conversación o discusión incluso si se llevan a cabo a una velocidad muy alta.			
Producción oral	**1**	**2**	**3**
soy capaz de resumir verbalmente información extraída de diversas fuentes, reproduciendo los hechos y los argumentos expuestos de forma clara y coherente.			
soy capaz de presentar ideas y puntos de vista con una flexibilidad que me permite destacar puntos importantes, diferenciar claramente la información y eliminar las ambigüedades.			
Estrategias que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz, en caso de dificultad, de cambiar la forma en la que he dicho algo con tanta habilidad que mi interlocutor apenas se da cuenta.			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Utilice los siguientes símbolos:

En las columnas 1 y 2
v Soy capaz de hacerlo habitualmente
vv Soy capaz de hacerlo sin problemas

En la columna 3
! Es un objetivo para mí
!! Es una prioridad

Si logra marcar más del 80% de los puntos, probablemente haya usted alcanzado el Nivel C 2

	Yo	Mi profesor/ otro	Mis objetivos
Medios lingüísticos que utilizo	**1**	**2**	**3**
soy capaz de expresarme con naturalidad y sin esfuerzo; sólo ocasionalmente necesito buscar la palabra exacta.			
soy capaz de utilizar una amplia gama de expresiones con el fin de enriquecer el discurso, matizando y precisando lo que quiero decir.			
soy capaz de utilizar expresiones idiomáticas y coloquiales mostrando un buen dominio de las mismas.			
soy capaz de expresarme con corrección gramatical aunque las estructuras sean complejas o incluso si estoy distraído.			
Producción escrita	**1**	**2**	**3**
soy capaz de escribir informes y artículos bien estructurados y fácilmente legibles sobre temas complejos.			
soy capaz de exponer en forma de ensayo un tema que he estudiado, resumir las opiniones de otros, aportar información relevante y añadir comentarios personales.			
soy capaz de escribir un comentario crítico claro y bien estructurado sobre un documento de trabajo o un proyecto.			
soy capaz de escribir una crítica cultural (cine, música, teatro, literatura, televisión, etc.).			
soy capaz de resumir textos u obras literarias.			
soy capaz de escribir historias sobre experiencias en un estilo claro y fluido y adecuado al género.			
soy capaz de escribir cartas formales complejas, de manera clara y bien estructurada, ya sea para solicitar algo, solicitar u ofrecer servicios a clientes, superiores o autoridades.			
soy capaz de utilizar deliberadamente la ironía, la ambigüedad o el humor en una carta .			

Estos descriptores han sido desarrollados para el Marco común europeo y el Portfolio en el proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.