

6. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

En el cuerpo de este capítulo nos planteamos:

- ¿Cómo puede llegar el alumno a realizar las tareas, las actividades y los procesos y a desarrollar las competencias necesarias para la comunicación?
- ¿Cómo pueden facilitar estos procesos los profesores ayudados por sus distintos servicios de apoyo?
- ¿Cómo pueden las autoridades educativas y otras personas con capacidad de decisión planificar bien los currículos de lenguas modernas?

En primer lugar, sin embargo, debemos analizar más a fondo los objetivos de aprendizaje.

6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. En consecuencia, los capítulos 4 y 5 intentan establecer lo que es capaz de hacer un usuario de la lengua totalmente competente, así como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posible estas actividades. Se hace de la forma más integradora posible, teniendo en cuenta que no podemos saber qué actividades le resultarán importantes a un alumno concreto. Los citados capítulos indican que, con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente:

- Las competencias necesarias, tal y como se detallan en el capítulo 5.
- La capacidad de poner en práctica estas competencias, como se detalla en el capítulo 4.
- La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Con el fin de representar o de conducir el progreso de los estudiantes de lenguas, resulta útil describir sus capacidades en una serie de niveles sucesivos o escalas. Tales escalas se han presentado en el lugar apropiado de los capítulos 4 y 5. Cuando se representa gráficamente el progreso de los alumnos a través de las primeras etapas de su educación general, en un momento en que no se pueden prever las necesidades de sus futuras carreras, o siempre que se tenga que realizar una evaluación general del dominio de la lengua que posee un alumno, puede resultar muy útil y práctico combinar varias de estas categorías para formar una caracterización sumaria y única de la capacidad lingüística, tal y como se hace, por ejemplo, en el cuadro 1 del capítulo 3.

Una mayor flexibilidad se ofrece en un esquema como el del cuadro 2 del capítulo 3, pensado para la autoevaluación del alumno, en el que las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada, si bien cada una de ellas se presenta otra vez de forma global. Esta presentación permite definir un perfil en casos en los que el desarrollo de las destrezas sea irregular; incluso se proporciona una mayor flexibilidad mediante la gradación por escalas, de forma detallada y separada, de subcategorías, como en los capítulos 4 y 5. Aunque todas las

capacidades presentadas en esos capítulos tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas en una lengua no materna. Por ejemplo, algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que sólo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua respectivamente.

Puede ocurrir que, según el estilo cognitivo del alumno, la memorización de las formas habladas se facilite enormemente mediante la asociación con las formas escritas correspondientes. Igualmente, a la inversa, se puede facilitar la percepción de formas escritas asociándolas con los enunciados orales correspondientes, y puede que incluso esta conexión resulte necesaria. Si esto es así, la modalidad que no se vaya a utilizar -y que consecuentemente no se considere un *objetivo*- puede estar inmersa, sin embargo, en el aprendizaje de lenguas como un *medio* para conseguir un fin. En definitiva, es una cuestión de decisión (consciente o no) el determinar a qué competencia, tareas, actividades y estrategias se debe asignar el papel de objetivo o de medio en el desarrollo de un alumno concreto.

Tampoco es una necesidad lógica que una competencia, una tarea, una actividad o una estrategia que se identifique como objetivo, al ser necesaria para la satisfacción de las necesidades comunicativas del alumno, se incluya en un programa de aprendizaje. Por ejemplo, gran parte de lo que se incluye como «conocimiento del mundo» se puede suponer que son los conocimientos previos que ya forman parte de la competencia general del alumno como resultado de la experiencia previa de la vida o de enseñanzas recibidas en la lengua materna. El problema puede ser entonces encontrar el exponente adecuado en la segunda lengua que se corresponda con una categoría nocional de la lengua materna. Será cuestión de decidir qué conocimientos nuevos deben aprenderse y qué se puede dar por supuesto. El problema surge cuando un campo conceptual concreto está organizado de forma distinta en la lengua materna y en la segunda lengua -algo que suele ocurrir- de forma que la correspondencia de los significados de la palabra es a veces parcial o inexacta. ¿Qué importancia tiene esta falta de correspondencia? ¿Qué malentendidos puede provocar? Consecuentemente, ¿qué prioridad se le debería dar a la capacidad de distinguir estos matices en una etapa concreta del aprendizaje? ¿En qué nivel se debería exigir el dominio de esa distinción o se le debería prestar atención? ¿Se puede dejar que el problema se solucione por sí solo con la experiencia?

Cuestiones parecidas surgen con respecto a la pronunciación. Muchos fonemas se pueden trasladar de la lengua materna a la segunda lengua sin problemas. En algunos casos, los alófonos en cuestión pueden ser muy distintos; otros fonemas de la segunda lengua pueden no estar presentes en la lengua materna. Si no se adquieren o no se aprenden, se produce alguna pérdida de información y pueden darse malentendidos. ¿Qué frecuencia e importancia pueden tener? ¿Qué prioridad se les debe dar? Aquí la cuestión de la edad o de la etapa de aprendizaje en que mejor se aprenden se complica por el hecho de que la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. Hacer conscientes los errores fonéticos y *desaprender* los comportamientos automatizados, sólo una vez que la aproximación a las normas nativas resulta totalmente apropiada, puede resultar mucho más costoso (en tiempo y esfuerzo) de lo que sería en la fase inicial del aprendizaje, sobre todo en edad temprana.

El significado de estas consideraciones es que los objetivos apropiados para una etapa concreta del aprendizaje de un alumno en particular, o de un tipo de alumno en una etapa concreta, no se pueden derivar necesariamente de una lectura simple y superficial de las escalas propuestas para cada parámetro. Hay que tomar decisiones en cada caso.

6.1.1. La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural

El hecho de que el *Marco de referencia* no se limite a proporcionar una clasificación «de conjunto» de las capacidades comunicativas, sino que divida las categorías globales en sus componentes y ofrezca para ellos una gradación por escalas, resulta importante cuando consideramos el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural.

6.1.1.1. Desequilibrio y variabilidad de la competencia

Tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural presentan generalmente cierto desequilibrio y variabilidad:

- Los alumnos generalmente consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.
- El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita en sólo una de ellas).
- El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina).

Estos desequilibrios son totalmente normales. Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

Este desequilibrio está también ligado al carácter variable de las competencias plurilingüe y pluricultural. Aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa «monolingüe» de la «lengua materna» sugiere que esta queda establecida rápidamente, la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad.

6.1.1.2. Competencia diferenciada y cambio de lengua

Debido a este desequilibrio, una de las características de la competencia plurilingüe y pluricultural es que, a la hora de aplicar esta competencia, el individuo en cuestión utiliza sus destrezas y conocimientos tanto generales como lingüísticos (véase los capítulos 4 y 5) de diferentes formas. Por ejemplo, las *estrategias* utilizadas para llevar a cabo *tareas* que suponen

el uso de la lengua pueden variar según la lengua en cuestión. La competencia existencial (*savoir-être*), que demuestra la apertura, la sociabilidad y la buena voluntad mediante el uso de gestos, mímica y proxémica, puede, en el caso de una lengua en la que el individuo tiene un nivel pobre del componente lingüístico, compensar esta insuficiencia durante el curso de la interacción con un hablante nativo, mientras que en una lengua que conoce mejor, este mismo individuo puede adoptar una actitud más lejana o reservada. La *tarea* puede que también se vuelva a definir y el mensaje lingüístico se reforme o se redistribuya, según los recursos disponibles para la expresión o la percepción que el individuo tiene de estos recursos.

Otra característica de la competencia plurilingüe y pluricultural es que no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua.

6.1.1.3. Desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de estas, llegando a controlarlas. Además, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo:

- Aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes que a su vez desarrolla más.
- Produce una mejor percepción de lo general y lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»).
- Dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

Por tanto, una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y pluricultural sea «desequilibrada» y el dominio de una lengua concreta siga siendo «parcial».

Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje.

En este contexto, es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. No se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, por ejemplo. Ni siquiera

-por muy importante que esto sea- se trata de aumentar las oportunidades futuras para jóvenes competentes en más de dos lenguas. Se trata también de ayudar a los alumnos a:

- Construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio.
- Desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.

6.1.1.4. Competencia parcial y competencia plurilingüe y pluricultural

También desde esta perspectiva, el concepto de *competencia parcial* en una lengua concreta es significativo: no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia «parcial», que forma parte de una competencia *múltiple*, es a la vez una competencia *funcional* respecto a un objetivo limitado y concreto.

La competencia parcial en una lengua dada puede incluir *actividades* de comprensión (por ejemplo, con el énfasis en comprensión oral o escrita) a la vez que puede referirse a un *ámbito* concreto y *tareas* específicas (por ejemplo, para permitir que un empleado de correos dé información sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros hablando una lengua concreta). Sin embargo, también puede comprender *competencias generales* (por ejemplo, el *conocimiento* no lingüístico de las características de otras lenguas y culturas y de sus comunidades), en la medida en que haya un papel funcional para este desarrollo complementario de una u otra dimensión de las competencias específicas. En otras palabras, en el marco de referencia aquí propuesto, la noción de competencia parcial hay que considerarla en relación con los distintos componentes del modelo (véase el capítulo 3) y con la variedad de objetivos.

6.1.2. Variedad de objetivos en relación con el Marco de referencia

El diseño curricular en el aprendizaje de lenguas supone (sin duda, más que en otras disciplinas y que en otros tipos de aprendizaje) elegir entre tipos y niveles de objetivos. La presente propuesta de crear un marco de referencia tiene muy en cuenta esta situación. Cada uno de los componentes principales del modelo presentado puede constituirse en eje de los objetivos de aprendizaje y servir como un punto específico de entrada a la hora de consultar el *Marco de referencia*.

6.1.2.1. Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia*

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje en realidad pueden concebirse:

- a) *En función del desarrollo de las competencias generales del alumno* (véase la sección 5.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *conocimiento declarativo (savoir)*, las *destrezas y habilidades (savoir-faire)*, los *rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (savoir-être)* y con la *capacidad de aprender*, o más en concreto, con una u otra de estas dimensiones. En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura o de

determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición a hablar en grupo) o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje.

- b) *En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua* (véase la sección 5.2), de forma que los objetivos tienen relación con el *componente lingüístico*, con el *componente pragmático*, con el *componente sociolingüístico*, o con todos ellos a la vez. El primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio del componente lingüístico de una lengua (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) sin preocuparse de los aspectos sociolingüísticos o de la eficacia pragmática. En otros casos, el objetivo puede que sea principalmente de carácter pragmático y se pretenda desarrollar la capacidad de actuar en la lengua extranjera con los recursos lingüísticos limitados disponibles y sin ningún interés especial por el aspecto sociolingüístico. Las opciones, naturalmente, nunca son tan excluyentes como éstas y generalmente se persigue un progreso armonioso en los distintos componentes, pero no son pocos los ejemplos, pasados y presentes, de una concentración particular en uno u otro de los componentes de la competencia comunicativa. Al ser la competencia lingüística comunicativa considerada como una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global (es decir, que incluye las variedades de la lengua nativa y las variedades de una o más lenguas extranjeras), resulta posible afirmar que, en determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo: recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa).
- c) *En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas* (véase la sección 4.4), de forma que los objetivos tienen relación con la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*. Puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral) o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara. Aquí tampoco hace falta decir que dicha polarización nunca puede ser total ni se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo. Sin embargo, al definir objetivos es posible dar una mayor importancia a un aspecto que a los otros, y esta decisión, si es constante, afectará a todo el proceso: seleccionar el contenido y las tareas de aprendizaje, decidir y organizar la progresión y, en su caso, las medidas de recuperación, seleccionar el tipo de textos, etc.

Puede decirse que, en términos generales, la noción de *competencia parcial* se ha introducido y se ha utilizado principalmente con respecto a algunas de estas decisiones (por ejemplo: insistencia en un aprendizaje que enfatiza en sus objetivos actividades receptivas, de

comprensión auditiva y comprensión de lectura). Pero lo que proponemos aquí es una extensión de este uso:

- Por un lado, dando a entender que se pueden identificar otros objetivos parciales relacionados con la competencia (a los que nos referimos en *a*), *b*) o *d*) en relación con el *Marco de referencia*.
- Por otro lado, señalando que este mismo *Marco de referencia* permite que cualquiera de las competencias llamadas «parciales» pueda incorporarse a una serie más general de competencias comunicativas y de aprendizaje.

d) *En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado* (véase la sección 4.1.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *ámbito público*, el *ámbito profesional*, el *ámbito educativo* o el *ámbito personal*. El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero. Como ocurre con los demás componentes principales del modelo propuesto, tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales», «preparación para un periodo de residencia en el extranjero», «comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes». Esto no significa que la consideración que se da a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos que tiene que adaptar su competencia plurilingüe y pluricultural a una actividad o a un campo social determinado requiera siempre un enfoque educativo adecuado a tal objetivo. Pero, como ocurre con los demás componentes, la definición de un objetivo en estos términos y con este enfoque normalmente tiene consecuencias para otros aspectos y otras etapas del diseño curricular y para la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Hay que señalar que este tipo de objetivo, que supone la adaptación funcional para un determinado ámbito, también se corresponde con situaciones de educación bilingüe, con un planteamiento de inmersión (entendida según los experimentos realizados en Canadá) y escolarización en la que la lengua de enseñanza es diferente de la que se habla en el entorno familiar (por ejemplo: una educación exclusivamente en francés en algunas antiguas colonias multilingües de África). Desde este punto de vista —y esto no es incompatible con la esencia de este análisis—, estas situaciones de inmersión, cualesquiera que sean los resultados lingüísticos que produzcan, pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con el ámbito educativo y con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos. Hay que recordar que en muchos experimentos de inmersión total a temprana edad en Canadá, a pesar de que la lengua de educación era el francés, no se dispuso inicialmente un horario especial para enseñar francés a los niños hablantes de inglés.

e) *En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas* (véanse las secciones 4.5. y el capítulo 7), de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

En muchas experiencias de aprendizaje parece preferible, en un momento u otro, centrar la atención en el desarrollo de estrategias que permitan la realización de uno u otro tipo de tareas con una dimensión lingüística determinada. En consecuencia, el objetivo consiste en mejorar las

estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno haciéndolas más sofisticadas, más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían utilizado originalmente. Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciben como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito, integrándose en el punto d) anterior. Pero hay casos en que el objetivo de aprendizaje está limitado a la realización más o menos estereotipada de determinadas tareas que pueden incluir elementos lingüísticos limitados en una o más lenguas extranjeras. Un ejemplo a menudo mencionado es el del empleado de una centralita. En este ejemplo, la actuación «plurilingüe» esperada, basada en una decisión que se toma localmente en una empresa dada, se limita a expresar unos pocos enunciados fijos relativos a operaciones habituales. Dichos ejemplos tienen que ver más con un comportamiento semi-automatizado que con competencias parciales, pero no se puede negar que, en tales casos, la realización de tareas repetitivas bien definidas puede también constituir el eje principal de un objetivo de aprendizaje.

De una forma más general, la formulación de objetivos en función de las tareas tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje. Por citar un ejemplo sencillo, decir a los niños que la actividad que van a realizar les permitirá jugar a «La familia feliz» en la lengua extranjera (siendo el objetivo la posible realización de una «tarea») puede ser también una forma motivadora de aprender el vocabulario relativo a los distintos miembros de la familia (parte del componente lingüístico de un objetivo comunicativo más amplio). En este sentido también, el enfoque conocido como "enfoque basado en proyectos", las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. En otras palabras, aunque en los principios que fundamentan la concepción del *Marco de referencia*, la competencia plurilingüe y pluricultural se hace evidente y se desarrolla a través de la realización de tareas, en el enfoque de aprendizaje adoptado, tales tareas sólo están presentes como objetivos aparentes o como un paso hacia la consecución de otros objetivos.

6.1.2.2. Complementariedad de los objetivos parciales

Esta forma de definir los objetivos de enseñanza o aprendizaje, en función de los componentes principales de un modelo general de referencia o de cada uno de sus subcomponentes, no es un mero ejercicio estilístico. Ilustra la posible diversidad de los objetivos de aprendizaje y la variedad que se puede encontrar en la organización de la enseñanza. Obviamente, el tipo de organización, dentro y fuera de la escuela, cubre varios de estos objetivos a la vez. Y obviamente también (aunque es importante repetirlo), la búsqueda de un objetivo específicamente diseñado también significa, con respecto a la coherencia del modelo aquí ilustrado, que el logro del objetivo declarado producirá otros resultados que no se pretendían alcanzar específicamente o que no eran de interés principal.

Si, por ejemplo, se supone que el objetivo está esencialmente relacionado con un ámbito, y se centra en las demandas de un trabajo dado, por ejemplo el de un camarero en un restaurante, para alcanzar este objetivo se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del *savoir-être* (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.) o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto. Resulta posible desarrollar otros ejemplos en los que se seleccionen otros componentes como objetivo principal, pero este ejemplo concreto es sin duda suficiente para completar lo que dijimos anteriormente respecto al concepto de *competencia parcial* (véanse las observaciones realizadas sobre el relativismo de lo que se debe entender por conocimientos parciales de una lengua).

6.2. Los procesos de aprendizaje de lenguas

6.2.1. ¿Adquisición o aprendizaje?

Las expresiones «adquisición de la lengua» y «aprendizaje de la lengua» se usan actualmente de varias formas diferentes. Muchos las usan de forma intercambiable. Otros utilizan una como el término general y la otra de una manera más restringida. Por tanto, la «adquisición de la lengua» se puede utilizar o bien como el término general o bien limitado a:

- las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo: el establecimiento de parámetros). Este trabajo es casi siempre una rama de la psicolingüística teórica, que interesa poco, o sólo indirectamente, a los profesionales de la lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de ser accesible desde los procesos conscientes.
- los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñadas, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.

El «aprendizaje de la lengua» se puede utilizar como la expresión general o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo mediante el estudio académico en un marco institucional.

En el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de «aprendizaje» y «adquisición» en sus sentidos restringidos.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué sentido utilizan los términos. Asimismo, los usuarios deben evitar utilizar los términos de forma contraria al uso específico actual.
- Cómo se pueden proporcionar oportunidades y cómo utilizarlas convenientemente para la adquisición de la lengua en el sentido al que se aludió anteriormente en (b).

6.2.2. ¿Cómo aprenden los alumnos?

No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante la enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

Otros teóricos creen que además de la exposición al material de entrada (*input*) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores y que requieren un abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior. Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos.

Existe, naturalmente, una considerable variedad de elementos a los que los alumnos, de diferentes edades y de orígenes diversos, responderán con mayor provecho. Existe, del mismo modo, una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que profesores, autores de libros, etc., otorguen a unos elementos frente a otros, a la comprensión frente a la expresión, a la corrección frente a la fluidez, etc.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas.

6.3. ¿Qué puede hacer cada tipo de usuario del Marco de referencia para facilitar el aprendizaje?

Los profesionales de la enseñanza de lenguas constituyen, por así decirlo, una «asociación por el aprendizaje» constituida por muchos especialistas además de los profesores y los alumnos implicados de un modo más inmediato en el hecho de aprender. Esta sección analiza los respectivos papeles de cada una de las partes.

6.3.1. Usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones

Aquellos que estén relacionados con los exámenes y las calificaciones tendrán que considerar qué parámetros del aprendizaje son relevantes para las correspondientes cualificaciones y el nivel exigido. Tendrán que tomar decisiones concretas respecto a las tareas y las actividades que han de incluir, qué temas hay que dominar, qué fórmulas, locuciones y elementos léxicos van a exigir que los candidatos reconozcan o recuerden, qué conocimientos y destrezas socioculturales van a someter a examen, etc. Puede que no tengan que preocuparse de los procesos gracias a los cuales se ha llegado a aprender o a adquirir el dominio de la lengua sometido a examen, salvo en la medida en que los propios procedimientos de examen puedan tener un efecto positivo o negativo en el aprendizaje de la lengua.

6.3.2. Autoridades educativas

Cuando las autoridades educativas preparan las orientaciones curriculares o elaboran los programas educativos pueden concentrarse en la especificación de los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, pueden detallar solamente objetivos de nivel superior en función de tareas, temas, competencia, etc. Aunque puede que deseen hacerlo, no están obligados a especificar pormenorizadamente el vocabulario, la gramática y los repertorios funcionales o nocionales que permitirán que los alumnos realicen las tareas y traten los temas. Aunque no están obligados, puede que deseen ofrecer orientaciones o sugerencias respecto a los métodos que hay que emplear en el aula y las etapas a través de las que se espera que progresen los alumnos.

6.3.3. Autores de manuales y responsables del diseño de cursos

Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a los alumnos a llevar a cabo ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presenta al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o enseñanza y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente, a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje.

6.3.4. Profesores

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y los formadores de profesores.

6.3.5. Alumnos

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. Es de esperar que el *Marco de referencia*, junto con la serie de guías especializadas para el usuario, sean útiles no sólo para los profesores y sus servicios de apoyo sino también directamente para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y más capaces de adoptar sus propias decisiones.

6.4. Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas

Hasta este momento el *Marco de referencia* se ha ocupado de la construcción de un modelo global del uso y del usuario de la lengua, señalando en el camino la importancia que tienen los distintos componentes del modelo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Esa importancia se ha considerado principalmente en función del contenido y de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Estos se resumen brevemente en las secciones 6.1. y 6.2. Sin embargo, un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y comunicarlas dentro de un marco general. El capítulo 6 se propone ofrecer dicho marco.

Hay que señalar, naturalmente, que los mismos criterios se aplican a este capítulo y a otros. El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente y evitando las preferencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo, como se ha aclarado en la sección 2.3. y en otros lugares, no le corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. Un completo intercambio de información sobre estas opciones y de la experiencia de su aplicación debe provenir del ámbito educativo en cuestión. En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del *Marco de referencia* que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existe una serie de guías a disposición del usuario.

Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros y como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.

6.4.1. Enfoques generales

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2)? ¿De una o más de las siguientes formas?

- a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:
- cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
 - oyendo conversaciones;
 - escuchando la radio, grabaciones, etc.;
 - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
 - leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
 - utilizando programas de ordenador, cederrones, etc.;
 - participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;

- participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza.
-
- 1. mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (input) inteligible»);
- 2. mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo: una conversación con un interlocutor competente;
- 3. mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (output) comprensible»);
- 4. de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;
- 5. mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1 como lengua de control en clase, de explicación, etc.;
- 6. mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para *todos* los objetivos de clase;
- 7. mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1 e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;
- 8. mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
- Qué enfoques siguen en general, ya sea uno de los anteriores u otro distinto.*

6.4.2. El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Se debe señalar el papel de **los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales**.

¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:

- b) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?
- 9. a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?
- 10. al trabajo en grupo o en parejas?
- 11. al trabajo individual?

Los **profesores** deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se le da a:

- c) sus destrezas de enseñanza?
- 12. sus destrezas de control de la clase?
- 13. su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia?

14. sus estilos de enseñanza?
15. su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación?
16. su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla?
17. sus actitudes y destrezas interculturales?
18. su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?
19. su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades?

¿Cómo se desarrollan mejor las cualidades y las capacidades adecuadas? Durante el trabajo individual, en parejas y en grupo, ¿el profesor debería:

d) simplemente supervisar y mantener el orden?

20. caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo?
21. estar disponible para dar consejo psicológico individualmente?
22. adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los alumnos, además de hacer el seguimiento y de dar consejo psicológico?

¿Hasta qué punto se espera de los **alumnos** o se les exige:

e) que sigan todas y únicamente las instrucciones del profesor de forma ordenada y disciplinada sólo cuando se les pida?

23. que participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos, aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo?
24. que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación?
25. que compitan entre sí?

¿Qué uso se puede hacer y se debería hacer de los **medios audiovisuales** (cintas de audio y de vídeo, ordenadores, etc.)?

f) ninguno;

26. en demostraciones, repeticiones etc. para toda la clase;
27. en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador;
28. en una modalidad individual de aprendizaje autónomo;
29. como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.);
30. como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Cuáles son los papeles y las responsabilidades respectivas de los profesores y de los alumnos en la organización, el control, la conducción y la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas.*
- *Qué uso se hace de los medios de enseñanza.*

6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

¿Qué papel deben desempeñar los *textos* en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos (véase la sección 4.6)?

g) mediante la simple exposición;

31. mediante la simple exposición, pero asegurándose de que el material nuevo sea inteligible por medio de la inferencia del contexto verbal, del apoyo visual, etc.;

32. mediante la exposición, con un seguimiento de la comprensión y asegurando ésta con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, etc., en L2;

33. como en c), pero con una o más de las siguientes actividades:

- pruebas de comprensión en L1;

- explicaciones en L1;

- explicaciones (incluyendo cualquier traducción necesaria *ad hoc*) en L2;

- traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno;

- actividades previas a la comprensión oral y, en su caso, actividades de comprensión oral en grupo, actividades previas a la comprensión escrita, etc.

Hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser:

h) «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo:

- textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.);

- textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno.

34. creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua; por ejemplo:

- textos creados para que se parezcan a los textos auténticos a los que se hace referencia en el punto anterior (por ejemplo: materiales especialmente preparados, de comprensión oral, grabados por actores);

- textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso);

- oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.)

- las instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Estos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, su formulación y su presentación para asegurar que lo son?

¿Hasta qué punto los alumnos no sólo tienen que *procesar*, sino también *producir* textos? Estos pueden ser:

i) hablados:

- textos escritos leídos en alto;

- respuestas orales a preguntas de ejercicios;

- reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.);

- ejercicios de trabajo en pareja y en grupo;

- contribuciones a debates formales e informales;

- conversación libre (en clase o durante los intercambios de alumnos);
 - presentaciones.
35. escritos:
- pasajes dictados;
 - ejercicios escritos;
 - redacciones;
 - traducciones;
 - informes escritos;
 - trabajos;
 - cartas a amigos extranjeros;
 - cartas, correos o contactos por escrito con otras clases, mediante el uso del correo electrónico o del fax.

En las modalidades de comprensión, expresión e interacción, ¿hasta qué punto se puede ayudar a los alumnos o se espera que los alumnos diferencien los tipos de texto y desarrollen distintos estilos de comprensión y de expresión oral y escrita apropiados, actuando como individuos y como miembros de grupos (por ejemplo: compartiendo ideas e interpretaciones en los procesos de comprensión y de formulación)?

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan los textos (hablados o escritos) en sus programas de aprendizaje y enseñanza y las correspondientes actividades de explotación didáctica. Por ejemplo:

- *De acuerdo con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos.*
- *Si los textos están adaptados.*
- *Si se espera que los alumnos diferencien (o se les ayuda a que lo hagan) los tipos de texto y si se espera que desarrollen distintos estilos de comprensión auditiva y de comprensión de lectura adecuados al tipo de texto y a que escuchen o lean pormenorizadamente o buscando la idea principal, buscando elementos concretos, etc.*

6.4.4. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

¿Hasta qué punto se espera de los alumnos o se les exige que aprendan de las **tareas** y de las **actividades** (véanse las secciones 4.3. y 4.4)?

- j) ¿mediante la simple participación en actividades espontáneas?
36. ¿mediante la simple participación en tareas y actividades planeadas en torno a los diferentes tipos de actividades, a los objetivos, al material de entrada (input), a los resultados, a los papeles de los participantes, etc.?
37. ¿mediante la participación no sólo en la tarea sino en la planificación previa así como en el análisis y la evaluación a posteriori?
38. ¿como en c) pero también con una toma de conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas, los requisitos de los papeles de los participantes, etc.?

6.4.5. El desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas

¿Se debería asumir que el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar **estrategias comunicativas** (véase la sección 4.4) se transfiere desde el uso que hace el alumno de L1 o bien que se le facilita mediante:

- k) la creación de situaciones y la realización de tareas (por ejemplo: juegos de roles o simulaciones) que requieren operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección?
- 39. como a), pero con técnicas de reflexión y toma de conciencia (por ejemplo: grabación y análisis de juegos de roles y de simulaciones)?
- 40. como a), pero animando o exigiendo a los alumnos a seguir procedimientos estratégicos explícitos cuando sea necesario?

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
-El lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de aprendizaje o enseñanza de lenguas.

6.4.6. El desarrollo de las competencias generales

Las **competencias generales** (véase la sección 5.1) se pueden desarrollar de varias maneras:

Con respecto al *conocimiento del mundo*, el aprendizaje de una nueva lengua no significa comenzar desde cero. Gran parte -si no casi la totalidad- del conocimiento que se necesita, se puede dar por supuesto. Sin embargo, no se trata sólo de aprender palabras nuevas para ideas viejas, aunque hay que señalar hasta qué punto el marco de nociones generales y específicas propuesto en *Un nivel umbral* ha demostrado ser adecuado y suficiente para veinte lenguas europeas, incluso provenientes de distintas familias de lenguas. Se necesita un criterio para decidir cuestiones como las siguientes: ¿La lengua que se va a enseñar o de la que se va a examinar a los alumnos implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de un estado de madurez de los alumnos o fuera de su experiencia como adultos? Si es así, no se puede dar por supuesto este conocimiento. El problema no se debería pasar por alto; en el caso de que se utilice una lengua no nativa como medio de enseñanza en las escuelas o universidades (y por supuesto en la enseñanza de la lengua materna propiamente dicha) tanto el contenido temático como la lengua utilizados son nuevos. En el pasado, muchos libros de lengua como, por ejemplo, el *Orbis pictus*, del célebre educador checo del siglo XVII Comenius, intentaron estructurar el aprendizaje de lenguas con un diseño explícitamente dirigido a dar a los jóvenes una visión del mundo estructurada.

La posición respecto al *conocimiento sociocultural* y al *desarrollo de las destrezas interculturales* es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y

folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno.

Entonces, ¿cómo se deberían tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas?

- l) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
41. se las trata ad hoc y cuando surgen problemas;
 42. seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
 43. mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (Landeskunde, civilisation, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;
 44. mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
 45. a través de juegos de roles y de simulaciones;
 46. mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
 47. mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos;

Respecto a la *competencia existencial*, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc. de los alumnos (véase la sección 5.1.3) pueden ser:

- m) excluidos como de interés personal del alumno;
48. considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje;
 49. incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje;

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Cuáles de los medios citados (u otros) utilizan ellos para desarrollar las competencias generales.*
- *Qué diferencias surgen si las destrezas prácticas:*
 - *se tratan como temas.*
 - *se ejercitan.*
 - *se demuestran con acciones acompañadas del uso de la lengua.*
 - *se enseñan utilizando la lengua meta como medio de instrucción.*

Respecto a la *capacidad de aprender*, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje (véase la sección 5.1.4):

- n) simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales;
50. transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
 51. despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan;
 52. embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
 53. consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua responsables e independientes.

6.4.7. El desarrollo de las competencias lingüísticas

El desarrollo de las **competencias lingüísticas** de los alumnos es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. ¿Cuál es la mejor forma de facilitarlos con relación al vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía?

6.4.7.1. El vocabulario

¿De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su **vocabulario**?:

- o) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
54. mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
55. mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
56. presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
57. mediante la memorización de listas de palabras, etc. acompañadas de su traducción;
58. explorando campos semánticos y construyendo «mapas mentales», etc.;
59. enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;
60. explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);
61. mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Cómo se presentan los elementos de vocabulario (forma y significado) a los alumnos y cómo los aprenden estos.

La *riqueza*, el *alcance* y el *control* del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué *riqueza* de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué *alcance* de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc. estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué *control* sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.
- Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.

Quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una *selección léxica*. Los responsables del diseño de currículos y programas no están obligados a ello, pero puede que deseen proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y la coherencia didáctica. Las opciones son:

p) elegir palabras y frases clave:

- en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos,
 - que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;
62. seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;
 63. elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;
 64. no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- El criterio o criterios conforme a los cuales se ha realizado la selección léxica.

6.4.7.2. La competencia gramatical

La **competencia gramatical**, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo. Esto generalmente supone la selección, la ordenación, la presentación paso a paso y la enseñanza mediante una repetición del nuevo material, comenzando con oraciones breves compuestas de una sola cláusula con las unidades que la constituyen representadas por una sola palabra (por ejemplo: *Isabel es feliz*) y terminando con oraciones complejas y subordinaciones, siendo su número, estructura y longitud ilimitados. Esto no excluye la temprana introducción de material complejo como lo pueden ser una fórmula fija (es decir, un elemento de vocabulario) o una estructura fija para la inserción léxica (*por favor, me puede dar...*), o bien la letra de una canción aprendida globalmente (*El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja, como lo demás...*).

La complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar.

- Se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales. Por ejemplo, no sería lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas.
- Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, las oraciones subordinadas en alemán, a la hora de poner en orden las palabras dentro de la oración, suponen mayores problemas para alumnos ingleses y franceses que para holandeses. Sin embargo, los hablantes de lenguas muy cercanas, por ejemplo, holandés/alemán, checo/eslovaco, pueden tener tendencia a traducir mecánicamente palabra por palabra.
- El discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas.
- El orden «natural» de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños de L1 se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en L2.

El *Marco de referencia* no puede reemplazar las gramáticas de consulta ni proporcionar una ordenación estricta (aunque la gradación en escalas puede suponer una selección y, con ello, alguna ordenación en términos globales) pero al menos proporciona un modelo que puede servir para que se conozcan las decisiones de los profesionales.

Generalmente se considera que *la oración*, propiamente, es el ámbito de la descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso anafórico de los pronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática (por ejemplo: - *¿Te deshiciste de Juan fácilmente?* - *Sí, me lo quité de encima allí mismo.*).

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- La base conforme a la cual se seleccionan los elementos, las categorías, las estructuras, los procesos y las relaciones gramaticales.
- Cómo se transmite el significado de estos elementos a los alumnos.
- El papel de la gramática contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- La importancia relativa que se otorga al alcance, la fluidez y la corrección en relación con la construcción gramatical de las oraciones.
- En qué medida es preciso hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia que tiene la gramática de la lengua materna, la gramática de la lengua meta y la relación que existe entre la gramática de la lengua materna y la de la lengua meta.

Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su *competencia gramatical*:

- q) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;
65. inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc. en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;
 66. como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;
 67. mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc. seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;
 68. pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc. y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.

Si se utilizan *ejercicios*, se pueden utilizar algunos de los siguientes o todos ellos:

- r) rellenar huecos,
69. construir oraciones con un modelo dado,
 70. opciones,
 71. ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (por ejemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.),
 72. relacionar oraciones (por ejemplo: oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etc.)
 73. traducir oraciones de L1 a L2,
 74. ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas,
 75. ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Cómo se analiza, se ordena y se presenta a los alumnos la estructura gramatical y cómo llegan a dominarla los alumnos.
- Cómo y según qué principios se transmite a los alumnos el significado léxico, gramatical y pragmático en L2 y se les requiere que lo aprendan; por ejemplo:
 - traduciendo de L1 a L2 y de L2 a L1.
 - mediante la definición, la explicación, etc., en L2.
 - mediante la inducción del significado por el contexto.

6.4.7.3. La pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de *pronunciar* una lengua?

- s) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
76. por imitación a coro de
- - el profesor;
 - - grabaciones de audio de hablantes nativos;
 - - grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
77. mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
78. leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
79. mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
80. como d) y e) pero con el uso de textos transcritos fonéticamente.
81. mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la sección 5.2.1.4);
82. aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
83. mediante alguna combinación de las anteriores.

6.4.7.4. La ortografía

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?

- t) mediante la simple transferencia desde L1;
84. mediante la exposición a textos escritos auténticos:
- impresos,
 - escritos a máquina,
 - escritos a mano;
85. mediante la memorización del alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por ejemplo: escritura romana, cirílica o griega en los casos en que se utilice otro tipo de escritura para L1), junto con signos diacríticos y signos de puntuación;
86. practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano;
87. memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación;
88. mediante la práctica del dictado.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
- Cómo se transmiten a los alumnos las formas fonéticas y ortográficas de palabras, oraciones, etc. y cómo las llegan a dominar los alumnos.

6.4.8. El desarrollo de la competencia sociolingüística

¿Se debería suponer que el desarrollo de la **competencia sociolingüística** del alumno (véase la sección 5.2.2) se puede transferir desde la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, o se le debe facilitar:

- u) mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social?
89. seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta?
90. dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos?

91. esperando que se cometan los errores para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto?
92. como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna?

6.4.9. El desarrollo de las competencias pragmáticas

¿Debería suponerse que el desarrollo de las **competencias pragmáticas** (véase la sección 5.2.3) del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar:

- v) aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno?
93. exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos?
94. estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal?
95. despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas?
96. mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso?

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *En qué medida se puede dejar que las competencias sociolingüística y pragmática se desarrollen de forma natural.*
- *Qué métodos y técnicas se deberían emplear para facilitar su desarrollo siempre que se crea necesario o aconsejable hacerlo.*

6.5. Los errores y las faltas

Los **errores** son debidos a una «*interlengua*», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las **faltas**, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias.

Se pueden *adoptar distintas actitudes respecto a los errores* de los alumnos. Por ejemplo:

- w) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
97. los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
98. los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
99. los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;
100. las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

Se puede actuar de diferente forma respecto a las faltas y los errores de los alumnos. Las opciones pueden ser:

- x) el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas;
- 101. se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores;
- 102. se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (por ejemplo: separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez);
- 103. los errores no sólo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse en el momento adecuado;
- 104. las faltas que son sólo simples deslices se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse;
- 105. se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación;
- 106. los errores se deberían aceptar como «interlengua de transición» y no deberían tenerse en cuenta.

¿Qué uso se hace de la observación y el análisis de los errores del alumno:

- y) en la planificación del aprendizaje y en la enseñanza respecto a un individuo o a un grupo?
- 107. en la planificación del curso y en el desarrollo de los materiales?
- 108. en la valoración y en la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza? Por ejemplo:
 - ¿Se evalúa a los alumnos principalmente en función de sus errores y faltas a la hora de realizar las tareas establecidas?
 - Si no es así, ¿qué otros criterios de aprovechamiento lingüístico se emplean?
 - ¿Se sopesan los errores y las faltas, y bajo qué criterios?
 - ¿Qué importancia se otorga a los errores y las faltas en:
 - la pronunciación
 - la ortografía
 - el vocabulario
 - la morfología
 - la sintaxis
 - el uso
 - el contenido sociocultural?

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar la actitud que van a adoptar ante los errores y las faltas de los alumnos, así como si se han de aplicar los mismos o distintos criterios a:

- Errores y faltas fonéticas.
- Errores y faltas ortográficas.
- Errores y faltas morfológicas.
- Errores y faltas en el vocabulario.
- Errores y faltas sintácticas.
- Errores y faltas sociolingüísticas y socioculturales.
- Errores y faltas pragmáticas.