

Hacia modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lenguas

RICHARD BUENO HUDSON

Instituto Cervantes

Resumen: Tras realizar un análisis de las necesidades y las nuevas realidades en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se valorarán diferentes argumentos a tener en cuenta para lograr una adaptación a las nuevas exigencias en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Los constantes cambios y la obligada evolución en los modelos de enseñanza, con renovados desafíos tecnológicos y nuevos perfiles de alumnado y públicos globalizados, nos plantean diferentes modos de afrontarlos para obtener usuarios de la lengua competentes, eficaces y competitivos.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; lenguas extranjeras; exigencias; evaluación; evolución; globalizados; usuarios; competentes.

1. Introducción

El hecho de abordar esta conferencia bajo el título "Hacia modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lengua" en el marco del congreso "Hacia el Español sin fronteras" no se ha dejado al azar, sino de una opción consciente para así hacer uso, en un sentido amplio, del término "frontera". Es decir, frontera entendida espacial y temporalmente como un sistema de barreras o limitaciones que pueden considerarse eliminadas desde el surgimiento de Internet y de la aparición de conceptos como movilidad estudiantil, globalización, multiculturalidad, interculturalidad y multilingüismo. El hecho de que esto haya sido posible, ha requerido, por parte de los actores involucrados, un compromiso de adaptaciones y cambios en los modos de enseñar, de aprender y de evaluar con el objetivo de obtener usuarios de la lengua competentes, eficaces y competitivos.

Desde los albores de la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor de L2¹ ha experimentado con diferentes formas de enseñar y ha recurrido a diferentes métodos, herramientas, filosofías o incluso enfoques. A medida que su búsqueda producía resultados, experimentaba con nuevas y diferentes formas de hacerlo, todas ellas adaptadas a las diferentes necesidades, situaciones y exigencias de su entorno y contexto.

La tradición académica imperante, los objetivos del entorno docente y los tiempos de cumplimiento de sus objetivos, así como los recursos a su alcance, entre otros, eran siempre determinantes a la hora de tomar decisiones sobre el qué, el cómo, el cuándo, el quién y el a quién iba destinada la labor docente.

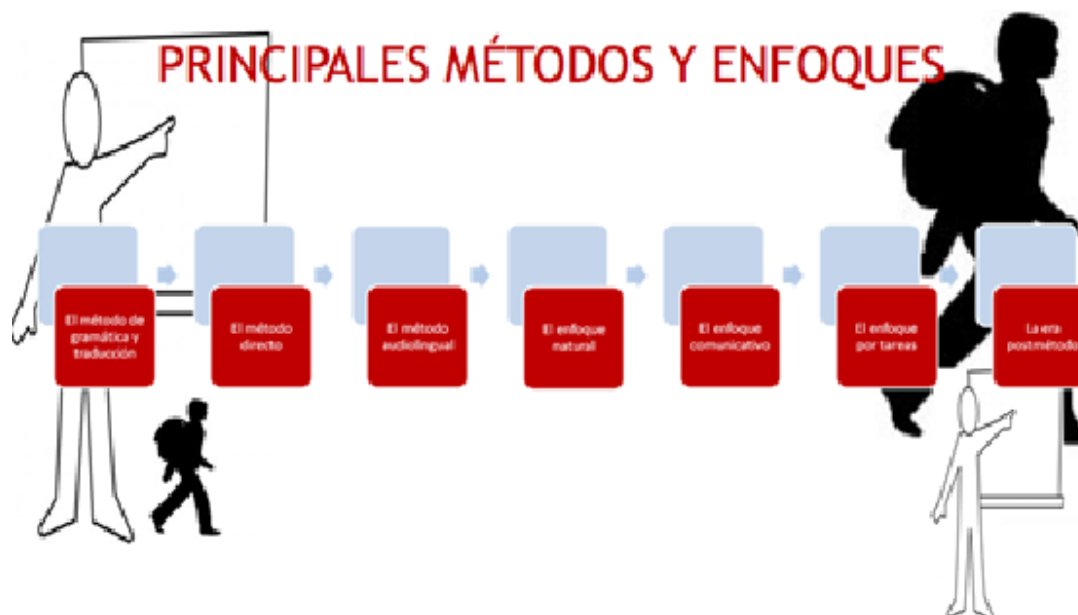
¹ Lengua segunda o extranjera.

2. El papel del profesor y del alumno

Hemos podido observar cómo a medida que han ido cambiando las corrientes metodológicas — desde el método de gramática y traducción, pasando por el método directo, el audio lingual, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, hasta llegar a la era pos método—, el peso de las figuras de profesor y alumno se han ido modificando y adaptando a las nuevas realidades, expectativas y exigencias.

El papel del profesor se concebía en un principio como preeminente, era el proveedor de información, el facilitador de situaciones de aprendizaje y quien tomaba decisiones cruciales en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, a medida que se fueron incorporando nuevas teorías, nuevas filosofías, nuevos enfoques y nuevas metodologías, esta visión fue variando. Con el paso de los años, se fueron cuestionando los dogmas imperantes y fueron entrando en escena elementos o conceptos de diferentes teorías: Conductismo, Innatismo e Interaccionismo se fueron sucediendo, oponiendo, complementando o descartando en los debates y propuestas habituales.

Figura n° 1



Paralelamente, el papel del alumno ha adquirido hoy en día una preeminencia con la que no contaba en décadas precedentes. Tras la aparición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), con su enfoque orientado a la acción, la figura del alumno ha recibido mucha más atención y ha adquirido una visión más pluridimensional; el alumno es ahora un sujeto, inmerso en una sociedad en la que ha de cumplir unas tareas no solo lingüísticas. Por tanto, como sujeto de aprendizaje, ha de saber desenvolverse gracias a sus competencias, que define como “la suma de conocimientos, destrezas y características personales” (MCER, 2002: 9). Esto, evidentemente, abre la puerta al concepto de potencial diversidad de perfiles en el aula y por tanto, a diversidad de modos de aprender.

El simple hecho de reflexionar sobre ello ya nos facilita poder entender que todos los factores mencionados anteriormente interactúan en el día a día, y que esta diversidad habrá de ser tenida en cuenta como profesores al asumir la práctica docente.

La primera reflexión puede girar en torno a la adquisición o al aprendizaje de una L1 y una L2. Si damos por hecho que el alumno adulto se incorpora al aula con el dominio de una L1 suficiente como para poder hablar, leer, escribir y escuchar con comprensión en esa L1, tendremos que analizar si esos procesos son directamente transferibles al aprendizaje de la L2, y habrá que tener en cuenta varias cuestiones básicas que van más allá del contenido estricto de la materia objeto de estudio/aprendizaje.

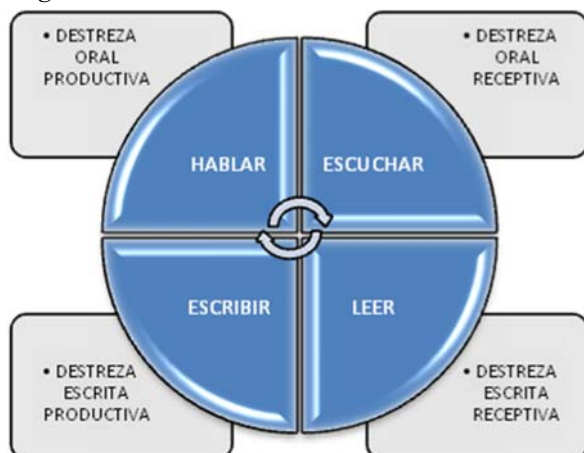
Así, será imprescindible prever que existirá desigualdad en el dominio de las destrezas del alumno en su L1 y en la L2, en su capacidad de comprender textos orales en su L1 y en la L2, por ejemplo. Asimismo, podrá existir una diferente jerarquía de las destrezas de la lengua en el alumno y en las prioridades de aprendizaje en la L1 y la L2; en el estudio formal de nuestra L1 tendemos a analizar preeminentemente el **código** de la lengua, mientras que cuando nos embarcamos a estudiar una L2 se tiende a hacer más hincapié en el **uso** de la misma.

Si bien estas diferencias vendrán determinadas por factores previos y ajenos al desarrollo de la clase y derivarán de casuísticas externas, inevitablemente habrá que tener en cuenta que forman parte del contexto compartido en el que se encuentran profesor y alumnos, y habrá que adaptarse para poder gestionar los contenidos y el desarrollo del programa.

Son muchos de los rasgos que conferirán a cada alumno de una identidad diferente y les llevará a una manera diferente de interpretar los contenidos docentes. Se trata de cuestiones como las “habilidades del aprendiz”, es decir las características personales que pueden conferir al aprendiz mayor o menor capacidad innata de adquirir otras lenguas; el “efecto del entorno” en el que se desarrolla, o se ha desarrollado ese aprendizaje, la posibilidad o no de interactuar con hablantes nativos y de recibir *input* adaptado o no adaptado, por ejemplo; o las “características de aprendiz”, su madurez cognitiva, su conciencia metalingüística, su conocimiento del mundo, su conocimiento de otras lenguas, el tiempo de práctica que puede prestar al estudio de la lengua, la exposición a la L2, las actitudes ante el error que su perfil cultural le haya inculcado, la posibilidad de estar expuesto a *input* modificado.

3. Las destrezas de la lengua

Figura n° 2



Está comúnmente aceptado que para llegar a dominar una lengua extranjera es necesario dominar las diferentes destrezas, es decir, hay que poder hablar, escuchar, escribir y leer en la lengua objeto de estudio. Destrezas que podemos ampliar con las aportaciones del MCER de la mediación y la interacción en forma oral y escrita. Para llegar a ello, el alumno ha de estar expuesto regularmente a diferentes situaciones de aprendizaje que proporcionen oportunidades para practicar todas las destrezas en la L2, intentando que el dominio de cada una de ellas sea óptimo para su nivel de comunicación.

Sin lugar a duda esto es una tarea difícil, sobre todo si tenemos en cuenta los factores que tienden a constreñir o limitar el proceso de aprendizaje de una L2: la duración del período de instrucción y aprendizaje, los objetivos del curso, los objetivos de los alumnos, el número de alumnos en el aula o la diversidad de niveles de competencia lingüística entre los alumnos, entre otros.

Dentro del grupo de destrezas de la lengua, las receptivas, es decir, la comprensión oral y la comprensión lectora, suelen ser tildadas de pasivas por los neófitos. Esto carece de sentido, si pensamos que para comprender un texto, tanto oral como escrito, es necesario realizar un ejercicio activo de decodificación de elementos sintácticos, semánticos, morfológicos, culturales, pragmáticos, por mencionar algunos de los que conforman el mensaje, para llegar a una comprensión del mismo.

Si hacemos un ejercicio de reflexión sobre la importancia que se le otorga a las diferentes destrezas en la enseñanza de una L1 y en la de una L2, podremos llegar a la conclusión de que existe una jerarquía de las mismas y de prioridades en el proceso de enseñanza en la L1 y en la L2.

En términos generales, en el contexto del estudio de la L1, la lectura y la escritura adquieren un papel predominante en la enseñanza, y eso se debe a que, exceptuando casos puntuales, no es necesario enseñar a hablar o a escuchar al alumno. No ocurre lo mismo en la enseñanza de una L2, donde las destrezas orales de expresión y comprensión oral suelen ocupar gran parte de la práctica docente. (López, 2002:10)

El estudio de los componentes léxicos, sintácticos, morfológicos y fonológicos de una lengua no es suficiente para llegar a un dominio absoluto de la misma. Para que exista comunicación, entendida esta como una actividad bidireccional, ha de existir un emisor de un texto y un receptor del mismo. Para llegar a la comprensión del mensaje, el emisor habrá de codificar un mensaje que a su vez habrá de ser decodificado por el receptor. Esto significa que todos los elementos, tanto los textuales como los supratextuales, han de ser comprendidos, intuidos o interpretados a partir de los elementos expresamente plasmados en el texto escrito o en el mensaje oral.

No debemos olvidar que, como hablantes no nativos de una L2, contamos con una serie de escollos que debemos sortear, y esto se debe en parte a la existencia de una desigualdad entre el dominio de las destrezas en la L1 y la L2 de un hablante (López, 2002:10). En una L1 se tiende a comprender más de lo que se puede producir debido, por un lado, a las diferencias entre el repertorio pasivo de conocimiento y, por otro, a las estrategias de comprensión que nos hemos forjado a lo largo de nuestras vidas. En cuanto a la L2, la comprensión suele ser igual o más limitada que la producción, a pesar de que la cultura popular pueda pensar lo contrario, ya que es muy difícil, en una lengua extranjera, gestionar en tiempo real factores como acento, pronunciación, desconocimiento léxico, dominio del tema, contexto, etc.

Una vez aceptada la existencia de diferencias y concomitancias entre la adquisición y el aprendizaje de una L2, si estamos de acuerdo en que para que la comunicación exista es necesario que lo que se dice sea comprendido, podríamos avanzar un paso más y analizar esta máxima de Michel de Montaigne: "*La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute*"², entendiéndola con ella que emitir un único mensaje no significa emitir un único significado. Estamos hablando de un proceso que implica a dos agentes, donde entra en juego una codificación, una emisión, una recepción y una decodificación, para llegar a una interpretación. En el proceso, por tanto, hay que contar con la labor del hablante y del oyente. Lo cual, en términos de ELE podría extrapolarse a que habría que contar con, al menos, un alumno y un profesor. Pero el hecho de que los dos actores compartan el mismo código socio-lingüístico y cultural ocurre en muy pocas ocasiones.

² «La palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha.» Michel de Montaigne, Ensayo, III, 13.

4. La multiplicidad de los perfiles

Al desempeñar sus funciones, el profesor utiliza los recursos a su alcance para poner a disposición del alumno información nueva y vieja, el *input* que utilice, adaptado o no, será parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumno. Ahora bien, no sería extraño que nos preguntáramos, si el aducto está solamente modificado lingüísticamente, o si se entra en otros ámbitos de la competencia comunicativa de los hablantes.

Cuando se siguen debatiendo cuestiones como el papel del profesor, el del alumno, incluso el de la institución; cuando se siguen matizando términos como profesor, docente, discente, alumno, aprendiz, aprendiente, etc., irrumpen en el escenario del aprendizaje de las L2 otros factores determinantes, causados por la transformación de la realidad docente multicultural, plurilingüística, móvil y globalizada, que han de ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones de la práctica docente; decisiones que deben partir tanto de las instituciones encargadas de ofrecer programas docentes, como de los profesores encargados de formar usuarios de la lengua competentes, coherentes y capaces de mostrar una competencia lingüística apta y útil en el mundo actual. Entre algunos de estos factores determinantes podemos mencionar las competencias, las TICs, el aprendizaje ubicuo, la interculturalidad, por mencionar algunos con los que profesores y alumnos han de estar familiarizados, si ha de lograrse una competencia lingüística preparada para desenvolverse con precisión en los intercambios comunicativos de una L2, de un modo similar al que lo harían en la L1.

Si delimitamos algunos de los conceptos anteriormente mencionados, cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es la competencia intercultural y cómo afecta al aprendiz de una L2? ¿Debe tenerse en cuenta y formar parte del plan docente e integrarse en el día a día de la actividad del aula? ¿Qué puede hacer el profesor para explotar la experiencia intercultural de los alumnos en el aula de L2?

Veamos primero qué es la Competencia intercultural y por qué es relevante para el aprendiz de una L2. También veremos su relación con el papel que el profesor ha de asumir ante esta nueva situación. Tal y como figura en el *Diccionario de términos clave de ELE*³, las entradas de Comunicación intercultural, Comunicación intercultural y Competencia pluricultural, reflejan lo siguiente:

Competencia intercultural: Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Comunicación intercultural: Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Competencia pluricultural: La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Todas ellas hacen referencia a situaciones “que se producen con frecuencia en la sociedad actual”, que por tanto, suponen un cambio con respecto a planteamientos anteriores y escenarios de enseñanza/aprendizaje del pasado. De este modo, si nos basamos en dichas definiciones, nos daremos cuenta de inmediato de la relevancia y del impacto que tienen los términos interculturalidad, pluriculturalidad, multilingüismo y plurilingüismo en el contexto de los planteamientos de aprendizaje y de enseñanza de una L2 actuales, y no tardaremos en concluir que estos términos confluyen con las tres dimensiones o perspectivas del alumno como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo* que plantean los Niveles de referencia para el español del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes..

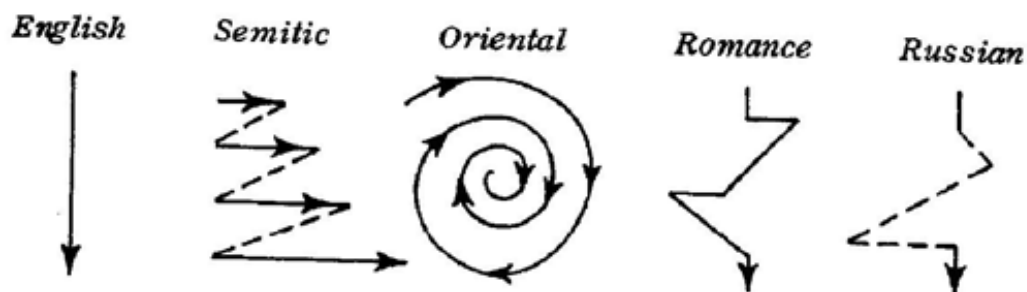
Ahora bien, si admitimos que existen diferencias producidas por los diferentes perfiles multiculturales o plurilingüísticos de los aprendices de la L2 con las que hay que contar, es justo reflexionar sobre los diferentes aspectos en los que se pueda manifestar esa diversidad. En otras palabras, ¿interfieren esas diferencias en la producción del aprendiz en la L2? y, ¿lo hacen en la recepción del oyente en la L2?

En un mundo donde la movilidad estudiantil y los intercambios interculturales proliferan, dentro y fuera del aula, hay que prever estas nuevas situaciones de aprendizaje y esta polimorfosis de perfiles, y saber cómo adaptarse a ellas. Esta multiplicidad de perfiles ayuda a que existan varios puntos que se interpongan en un fluido aprendizaje y sobre los que se pueden tomar medidas para propiciar la mejora en los procesos de la producción y de la recepción de los mensajes lingüísticos de los alumnos.

A pesar de que se habla con profusión de competencias interculturales en el ámbito de ELE, se tiende a hacerlo desde el punto de vista cómodo y preeminente del profesor, y no desde el del alumno. En otras palabras, suele conllevar la connotación de que corresponde al alumno asumir y aprender la realidad cultural de la lengua objeto de estudio y que el profesor debe ser capaz de mediar en ese proceso de aprendizaje, pero no necesariamente ser conocedor y consciente de las diferencias que pueda aportar el alumno de su L1.

Sin embargo, si nos fijamos en las ideas de Robert Kaplan, en sus estudios de retórica contrastiva veremos que la organización de la experiencia lingüística varía de un aprendiz a otro. Ante un mismo tema de redacción los hablantes de diferentes grupos lingüístico-culturales gestionan la información de modo diferente, aunque siguiendo un patrón similar entre ellos a como lo harían en su L1 como puede verse en la *Figura n° 3*:

Figura n° 3: Kaplan, R. (1996): Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education



Robert B. Kaplan señaló en *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education* (1966) cómo los patrones culturales del significado afectan notablemente a la ordenación normal de la lengua escrita. En otras palabras, puso sobre la mesa que la L1 y la cultura de una persona influían en su producción escrita en una L2

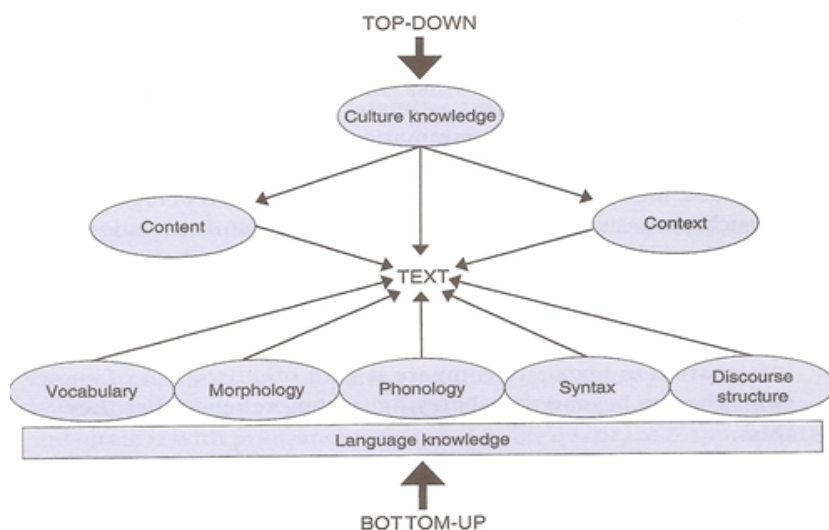
Partiendo de esta premisa, y si aceptamos la existencia de una realidad multicultural y metalingüística en las aulas de L2 actuales, deberemos concluir que los profesores de una L2 habrán de asumir dicha variedad como una realidad y adaptarse a ella para poder trabajar sobre y con los alumnos.

Asimismo, si mantenemos la aseveración de que el aprendiz tiende a reproducir en la producción de una L2 el esquema lingüístico-cultural de su L1, nos podríamos preguntar si ocurre lo mismo con las destrezas receptivas. Pensemos que cuando escuchamos un texto oral, tendemos a recordar el contenido, no las palabras exactas, no necesariamente la forma, es decir, adaptamos la forma a lo que nos es más familiar.

Tal como señalaba Nunan (1991: 17-18): “*It seems that when we comprehend messages, we store the meaning but not the linguistic forms*”⁴, puesto que se recuerda el significado y no la forma, nos podemos preguntar si el aprendiz reformula los textos escuchados y los reformula, reordena y reconstruye bajo unos esquemas comunes acordes con su patrón cultural. No olvidemos que como nos decía Michel de Montaigne, “la palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha”.

La razón de que existan múltiples interpretaciones en el proceso de interpretación de los mismos textos se debe, en gran medida, a la combinación, a la hora de escuchar, de los procedimientos *bottom-up* y los *top-down*, que hacen confluír en el proceso elementos textuales y supratextuales. En la *Figura n° 4*, Muriel Saville-Troike (2006:155), ejemplifica como se conjugan una serie de ingredientes en el proceso de comprensión, que van desde el conocimiento cultural hasta el del lenguaje.

Figura n° 4



⁴ “Parece que cuando comprendemos mensajes, almacenamos el significado pero no las formas lingüísticas”.

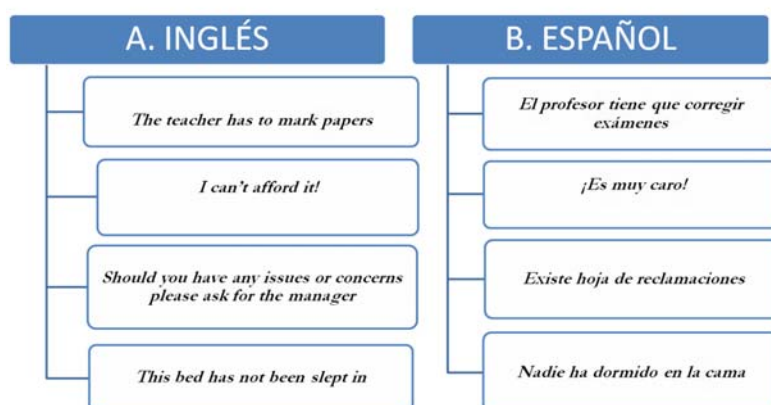
Es muy probable que los elementos textuales, es decir, los conocimientos lingüísticos, que traen consigo los alumnos hayan recibido una instrucción homogénea, similar y común, pero los supratextuales, sus conocimientos del mundo, de su mundo, estarán sometidos a una variedad mucho mayor con la que tendremos que contar como profesor, y de la que tendremos que saber sacar el mayor partido posible.

5. Ideas, conceptos, léxico y sintaxis: mentes diferentes.

Can I borrow this? / ¿Me lo prestas?

A modo de ejemplo, si tenemos en cuenta la lista de frases que aparecen en la *Figura n° 55* podremos analizar la diferencia que existe en español y en inglés al emitir los mismos mensajes. Al margen de que se pueda inferir una connotación diferente en los mensajes, que puedan ser percibidos como más o menos sutiles, que puedan hacer hincapié en elementos diferentes de la frase o que puedan conllevar una carga de alejamiento o proximidad por parte del emisor mayor o menor, vemos que no solo se diferencian en el orden, la estructura y la opción de palabras a la hora de construirla.

Figura n° 5



Si a su vez, tenemos en cuenta la predisposición que el aprendiz pueda tener a recurrir a sus esquemas organizativos de producción escrita y oral, podremos cuestionarnos si es más viable enseñar, el significado o la forma, ya que es una realidad que va a marcar la adquisición lingüística en la L2.

Es algo sobre lo que los profesores hemos de reflexionar constantemente e integrarlo en nuestra hoja de ruta docente, puesto que cada día y con más frecuencia forma parte de los cursos y programas de lengua que muestran, progresivamente un perfil más multilingüístico y multicultural, y puede tener un impacto en el aprendizaje por parte del alumno.

De ahí la importancia del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*⁶, a la hora de diseñar currículos y programas de enseñanza/aprendizaje, ya que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español, ajustándose a los seis niveles de progresión fijados en el MCER,

⁵ Bueno Hudson, R. (2012): *Imbalance of Language Skills in the Speech of Foreign Characters in Film*.

⁶ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

desde dos perspectivas: la del **alumno** como sujeto de aprendizaje en sus tres facetas de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, y la de la **lengua** como vehículo de comunicación basada en el componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Así como la incorporación de los conceptos de interculturalidad, comportamientos socioculturales y referentes culturales:

- Componente gramatical
- Inventarios:
 - Gramática
 - Pronunciación y prosodia
 - Ortografía
- Componente pragmático-discursivo
- Inventarios:
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas
 - Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional
- Inventarios:
 - Nociones generales
 - Nociones específicas
- Componente cultural
- Inventarios:
 - Referentes culturales
 - Saberes y comportamientos socioculturales
 - Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje
- Inventario:
 - Procedimientos de aprendizaje

6. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

Teniendo toda esta serie de cuestiones en cuenta y conscientes de la necesidad formativa del profesorado de ELE, el Instituto Cervantes se planteó dos preguntas que desembocaron a su vez en dos investigaciones: *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la Institución*⁷ y *¿Cuáles son las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras?*⁸ El resultado de ambos proyectos de investigación fue plasmado en sendos manuales y puestos a disposición del público interesado en la página web del Instituto Cervantes.

En *Competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes, 2012) se describen las ocho competencias-clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes como resultado de la investigación realizada en la red de centros y en la sede central del Instituto Cervantes

⁷ Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

⁸ Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

sobre “¿Qué es ser un buen profesor del Instituto Cervantes?” y en ella se plasman los resultados de dichos análisis clasificados en las ocho categorías siguientes:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.
8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Si analizamos con detenimiento las diferentes competencias resultantes, nos daremos cuenta de que exigen por parte de las instituciones educativas y de los profesores de L2 esa adaptabilidad a la que hemos hecho referencia y hacia la que se han de orientar las labores docentes y programáticas. Si nos detenemos en la cuarta competencia: “Facilitar la comunicación intercultural”, esta ya identifica y pone en valor los aspectos de promoción y gestión de diferentes culturas e identidades de los alumnos, ya que la define del siguiente modo:

“se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.”⁹ (Instituto Cervantes 2012)

Esta manera de pensar es común a otras instituciones educativas o a instituciones dedicadas no solo a la impartición y oferta de programas docentes. Solo hace falta echar un vistazo a los resultados de las encuestas del Eurobarómetro que se muestran en la *Figura n° 6*¹⁰ para observar que se vislumbra la importancia de la diversidad intercultural, de la movilidad estudiantil y del futuro de los programas de estudio.

⁹ El concepto de «competencia intercultural» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como *hablante intercultural* del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*, p. 33.

¹⁰ Desde 1973 la Comisión Europea se encarga de estudiar la opinión pública de cada uno de los Estados Miembros. Las encuestas del Eurobarómetro analizan grandes temas de interés para los ciudadanos europeos como, por ejemplo: la situación social y económica, salud, cultura, tecnología, medio ambiente, educación, etc.

Figura nº 6



Es decir, de una lectura rápida de los resultados de las encuestas sobre programas educativos volcadas en el Eurobarómetro, se observa que se valoran parámetros que no se tomaban en consideración en el pasado, como por ejemplo: la inclusión de la diversidad socio cultural en los programas ofertados, la inclusión de las TICs en la enseñanza, la consideración de periodos de prácticas en el extranjero. En conclusión, se intuye una reflexión más a largo plazo y no uno tan puntual, que considere únicamente el marco concreto de la realización de un curso o programa, sino los resultados posteriores y sus consecuencias en términos de efectividad, eficacia y coherencia en el mundo exterior.

7. Nuevos conceptos en el aprendizaje y la enseñanza de una L2

El desarrollo de la práctica docente en el aula ha sido testigo en estos últimos años del nacimiento de un sinfín de nuevos términos, conceptos y costumbres a los que los docentes hemos tenido que acostumbrarnos y habituarnos para poder seguir el ritmo de los tiempos y darle un sentido de verosimilitud, realidad y utilidad a nuestra práctica docente. Por ello han pasado a formar parte de nuestro vocabulario, indistintamente en inglés o en español, expresiones como TICs (Tecnologías de la información y de la comunicación), EPA/PLE (Espacio personal de aprendizaje / *Personal Learning Environment*), CMO/CMC (Comunicación mediada por ordenador / *Computer Mediated Communication*), síncrono y asíncrono, *wiki* (ignorado por muchos, pero procedente del hawaiano, con el significado de “rápido”), 2.0 (evolución de la Web o Internet en el que los usuarios dejan de ser usuarios pasivos para convertirse en usuarios activos), movilidad, *blog* (del inglés *web log*), webinar, velocidad, flexibilidad, etc. Todo esto ha formado parte de una realidad para muchos y de un mito para otros, en los cuales la tecnología se convertía en una panacea, en un fin en sí mismo, donde hacer uso de ella parecía una obligación, sin tener en cuenta que lo que había que buscar era el uso pedagógico de ella, no solo un uso de ella. Tal y como nos recuerda Kofi Annan:

Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua¹¹.

Eso no es óbice, de todos modos, para que el profesor no desista en su empeño de reorientar y redefinir sus habilidades formándose, y las instituciones, a su vez, provean esa formación, ya que existe una demanda claramente marcada por unas exigencias de un mercado que se mueve en esa dirección.

A esta conclusión hemos llegado en el Instituto Cervantes tras un análisis de la evolución de la actividad docente. Si nos fijamos en los gráficos de evolución que se muestran en la *Figura n° 7* y en la *Figura n° 8*, observaremos cómo han ido variando las tendencias en la oferta formativa del Instituto Cervantes y cómo la demanda de enseñanza en línea y presencial han variado sustancialmente, tanto en los cursos de lengua como en los de formación de profesorado.

¹¹ Kofi Annan, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (*World Summit on the Information Society Forum*), Ginebra, 2003.

Figura nº 7: Evolución de la actividad docente por tipología de cursos

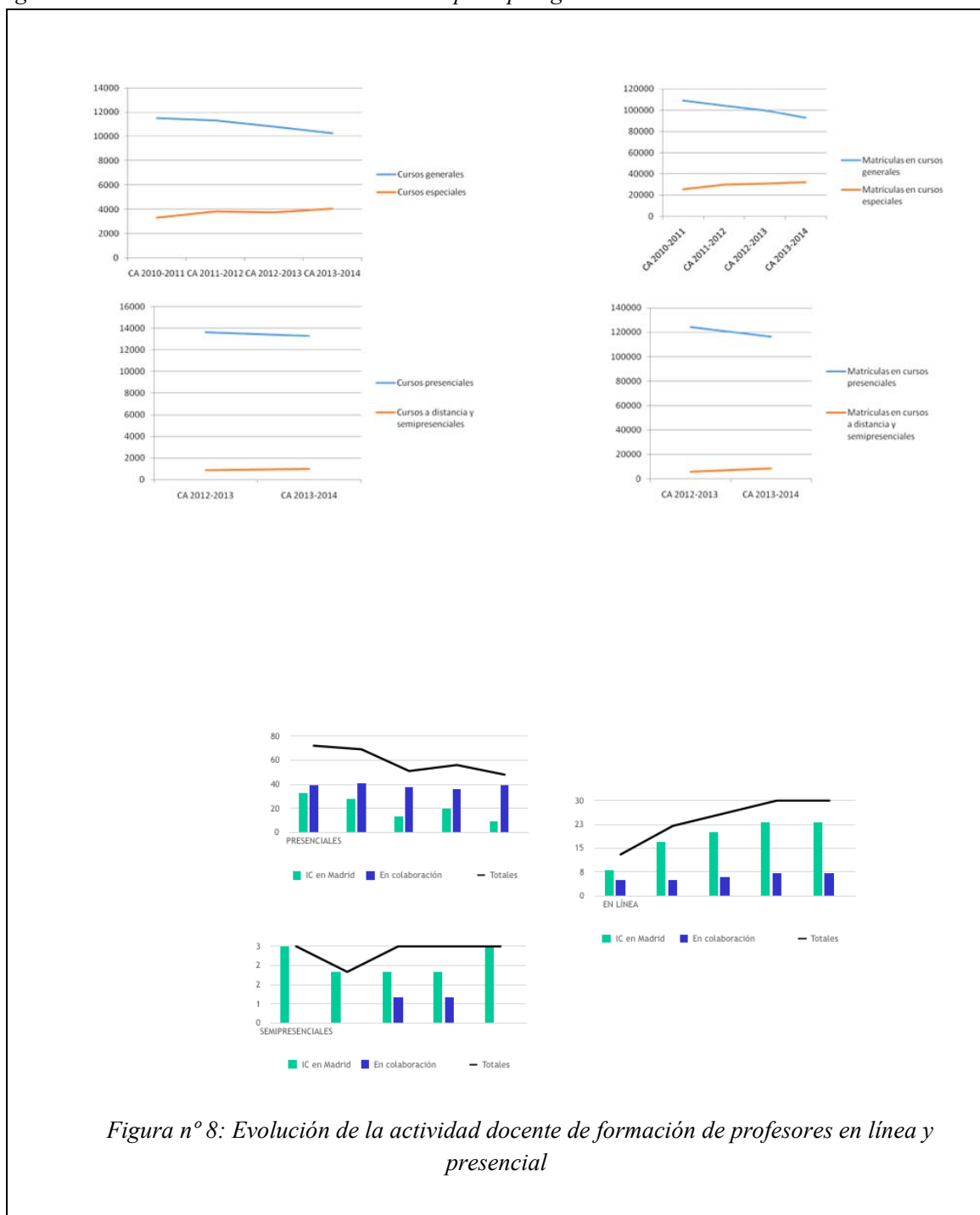
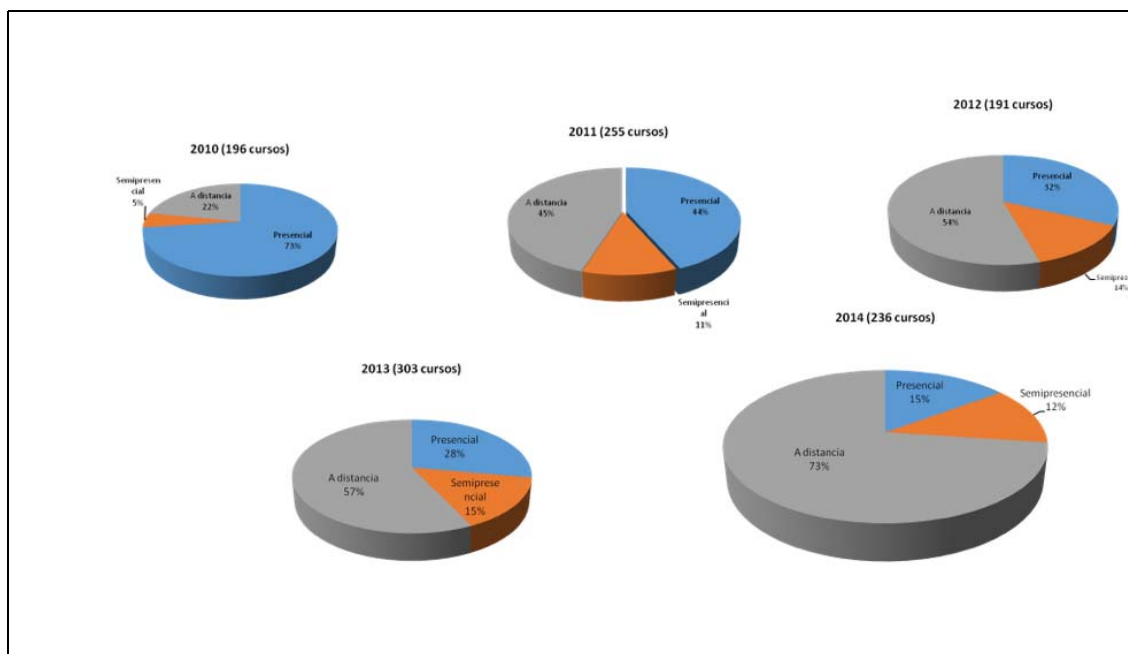


Figura nº 8: Evolución de la actividad docente de formación de profesores en línea y presencial

Asimismo, y como puede verse en los gráficos de la Figura nº 8, la tendencia muestra que aumenta la demanda de cursos de español con fines específicos en detrimento de los de español general.

La tendencia muestra que aumenta ostensiblemente la demanda de cursos de acreditación en línea frente a los presenciales o semipresenciales.

Figura n° 9



En todos estos casos, estas nuevas casuísticas, inevitablemente, requieren de una formación, y por tanto una oferta formativa novedosa y diferente, lo cual conlleva una adaptación a las nuevas exigencias. Estos cambios y adaptaciones no solo afectan al personal docente, sino a las aplicaciones, herramientas, infraestructuras, metodología y filosofía conceptual de los cursos.

7.1. Planes de enseñanza

Con el fin de adaptarse a las exigencias actuales en el campo de la enseñanza/aprendizaje de ELE, el Instituto Cervantes renovó la propuesta de aprendizaje en línea de su programa AVE (Aula Virtual de Español), creando su nuevo AVE Global. Dicha adaptación supuso crear un nuevo instrumento, el AVE Global, que conllevara la actualización de estándares (de Flash a HTML5) con el fin de poder adaptarse a las necesidades del mundo actual, empezando por poder ser utilizado en dispositivos móviles o por adaptarse a la agilidad de los nuevos ritmos de estudio. Esto trajo consigo no solo una adecuación tecnológica, sino metodológica, y, por supuesto, unas consecuencias que derivan de tomas de decisiones radicales sobre los contenidos y la gestión del propio programa.

Tras esta nueva conceptualización, el profesor o tutor requerirá de una formación específica, no solo tecnológica, sino intercultural, etc. con la que el alumno estará plenamente familiarizado. El nuevo profesor AVE Global tendrá que afrontar cursos más ágiles, con alumnos con competencias interculturales diferentes, visiones del mundo dispares e intereses no necesariamente iguales.

Asimismo, con las novedades añadidas, tendrá que estar familiarizado con la actualización tecnológica y la adaptación de los materiales didácticos digitales del AVE a los nuevos dispositivos móviles y a los estándares web. Deberá ser capaz de tutorizar grandes grupos de alumnos, gracias a los nuevos desarrollos y diseños de herramientas en la plataforma AVE que permiten gestionar modalidades de explotación con grandes grupos en educación secundaria y universitaria.

Ante esta proliferación de cambios, nos podríamos preguntar si se están cuestionando los métodos de enseñanza tradicionales; máxime cuando los MOOCs (*Massive Open Online Courses*), COMAS, en español, parecieron irrumpir en el horizonte con la promesa de cambio radical, con la democratización de los estudios universitarios, enarbolando la bandera de la ruptura de la supremacía de la enseñanza sobre la certificación, y poniendo en peligro la estabilidad de los estamentos universitarios que veían peligrar los cimientos de sus sistemas.

Lo que sí que podemos constatar es que estas modificaciones, cambios y tomas de decisión sobre el futuro de la enseñanza, y la evaluación de las lenguas a nivel institucional, suelen tener un gran impacto y suelen generar bastante polémica entre todos los sectores relacionados con las L2, ya que surgen en la propia toma de decisiones “zonas de conflicto” como cuestiones relacionadas con el coste en el que puede incurrirse con las traducciones en las que será ofertado o comercializado un programa; el número de grabaciones que deben acompañar al material del alumno/profesor; si se deben incluir variedades de la lengua con hablantes nativos, si deben ser actores profesionales o no; si hablamos de desarrollo de exámenes; si deben contar con experimentaciones, con estudios psicométricos; cada cuánto se reemplazan los ítems quemados, etc.

Todas estas cuestiones hacen necesarias, por parte de las instituciones que pretenden optar por una línea de acción u otra, cuestiones que van más allá del ámbito académico, ya que se trata de líneas estratégicas que van a definir el futuro de la misma, puesto que las implicaciones son múltiples. Se debe tener en cuenta, por ejemplo, si la opción tomada será compatible con otros sistemas, si el formato en el que se ofrezca el producto o servicio tendrá longevidad en el mercado, a qué mercados irá dirigido, cuáles estarán excluidos por dirigirse a unos en concreto, o si cumplirá los estándares de calidad

7.2. Modelos de evaluación del conocimiento de la lengua

Si desde un punto de vista profesional, el profesor debe ser consciente, metódico y riguroso a la hora de programar su autoformación, reciclaje y preparación para los cambios que le propone el mundo actual, las instituciones deben, a su vez, asegurarse de que los productos y servicios que ofrecen están igualmente adaptados a la demanda actual, y si ofertar modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lenguas pasa por cumplir los requisitos y los estándares de calidad actuales, estos deben ser prioritarios en la hoja de ruta de las instituciones que oferten productos y servicios en el ámbito educativo.

En el campo de la certificación lingüística, por ejemplo, disponemos de distintas referencias internacionales a buenas prácticas y estándares de calidad que se deben tener en cuenta, tanto para la certificación de segundas lenguas en general —desarrollados en Europa y en los Estados Unidos—, como para la certificación del español como lengua extranjera en particular, especialmente en el ámbito de los países hispanohablantes.

En Europa contamos, entre otras, con las siguientes referencias:

- Las directrices establecidas por el *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa en el año 2009.
- Los estándares de calidad de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).
- Las Directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas de EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*).

En Estados Unidos se encuentran a su vez documentos como los siguientes:

- Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la Evaluación de la competencia lingüística de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*).
- Las directrices de buenas prácticas de ETS (*Educational Testing Service*).
- Los estándares para exámenes educativos y psicológicos, propuestos por la AERA (*American Educational Research Association*), la APA (*American Psychological Association*) y la NCME (*National Council on Measurement in Education*).

En el contexto internacional existe, asimismo:

- El Código ético y las directrices de ILTA (*International Language Testing Association*).

Y, finalmente, en el ámbito hispánico, encontramos:

- Los estándares del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)

Por esa razón el Instituto Cervantes ha sido muy escrupuloso y no ha escatimado en esfuerzos a la hora de comprobar que se cumplan los estándares de calidad en los procesos de evaluación certificativa, y que los calificadores, candidatos y prescriptores estén puntualmente informados y formados al respecto.

Si el cumplimiento de estándares es una prioridad, el conocimiento de la demanda lo es también, y habida cuenta de las necesidades que se han observado en el campo de la evaluación lingüística actual, las grandes instituciones se han embarcado en una cuidada actividad de ampliación de su oferta de evaluación certificativa.

En el caso del Instituto Cervantes, siempre en busca de llegar a satisfacer la demanda del nuevo público, tras la adaptación de los antiguos exámenes DELE (niveles inicial, intermedio y superior) se han adaptado para confluir con los niveles del MECR y del PCIC: NRE; se han realizado nuevos desarrollos, como la gama DELE escolar DELE A1, y DELE A2/B1; se ha ampliado el número de convocatorias; y se han diseñado y desarrollado nuevas líneas certificativas, como el DELE Nacionalidad o CCSE (Prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España) y el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española).

7.2.1. CCSE

Con la entrada en vigor en octubre de 2015 de las leyes para la concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España y para la obtención de la nacionalidad española por

residencia, que entre otros requisitos exige la superación de dos pruebas diseñadas y administradas por el Instituto Cervantes, se pusieron en funcionamiento:

- La prueba que acredita un conocimiento básico de la lengua española: Diploma de español DELE nivel A2 o superior.
- La prueba que acredita el conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas: CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España).

El CCSE es la prueba, diseñada y elaborada por el Instituto Cervantes, que acredita el conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas. La superación de la misma constituye uno de los requisitos, previstos por la legislación recientemente aprobada para la obtención de la nacionalidad española, para acreditar la integración en España (en el caso de los ciudadanos que optan a la nacionalidad por residencia) o la especial vinculación con España (para los Sefardíes originarios de España).

La prueba CCSE contiene 25 preguntas de una sola respuesta correcta por lo que se califica de forma automática.

La puntuación máxima que se puede obtener es igual al número de preguntas que contiene (es decir, 25 puntos). Para superar la prueba (y obtener la calificación de APTO) es necesario responder correctamente a 15 de las 25 preguntas, lo que significa el 60% de las mismas.

7.2.2. SIELE

El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) es un sistema de evaluación y certificación del español creado por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Salamanca.

El SIELE, que está dirigido a todo aquel que desee conocer y certificar su nivel de español, sin distinción de origen nacional, de lengua materna o de edad, ofrece un examen multinivel en el que los resultados se proporcionan en una escala de puntos: de 0 a 1000. La puntuación obtenida se vincula a los niveles de competencia lingüística A1, A2, B1, B2 o C1 establecidos en el *Marco común europeo de referencia*, del Consejo de Europa, que es el sistema de mayor reconocimiento internacional para describir los sucesivos grados de dominio que pueden alcanzarse en el aprendizaje de una lengua.

Consta el examen de cuatro pruebas que se corresponden con las distintas actividades comunicativas de una lengua: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. El interesado puede inscribirse en el examen completo o en una o varias de las pruebas de forma independiente.

El SIELE sigue los códigos internacionales de buenas prácticas en los procesos de especificación, creación, experimentación, administración y calificación de las pruebas, así como en la publicación de información sobre el examen y en la comunicación de los resultados a los examinandos.

El objetivo de SIELE es ofrecer a la comunidad internacional un servicio de evaluación y de certificación internacional del español en su concepción y en su ámbito de aplicación, con cuatro características principales diferenciadoras:

- integración de variedades lingüísticas del español en el examen;
- flexibilidad y facilidad de administración por su gestión electrónica;
- rapidez de comunicación de resultados;

□ buenas prácticas en el desarrollo de los diferentes procesos de construcción, administración y comunicación del examen.

De este modo se cumple con la máxima de agilidad, flexibilidad, integración de variedades, cumplimiento de buenas prácticas que exigen las instituciones internacionales para poder formar parte de los grandes programas y proyectos actuales.

8. Conclusión

La globalización ha traído consigo la aparición de nuevas realidades y necesidades en casi todos los ámbitos de la vida actual; la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras no podían ser una excepción, por lo que ha experimentado, desde sus comienzos, unas transformaciones tanto en los métodos o enfoques, como en la mentalidad y modos de pensar de las instituciones dedicadas a la enseñanza de las lenguas, de los profesores de L2, al igual que del aprendiz de la lengua.

Las instituciones que trabajan constantemente para cumplir su misión de difusoras de la lengua y la cultura han visto necesario adaptar sus recursos a las necesidades y las exigencias del mundo actual, ya que ha sido necesario adaptarse a un mundo que aporta diferentes herramientas de trabajo y diferentes roles para los miembros del entorno educativo: alumnos, profesores, instituciones, mundo editorial, prescriptores, etc., un mundo móvil, cambiante, plurilingüe y pluricultural; un mundo donde las competencias del profesor se ponen a prueba día a día, y donde se exige que se desarrollen, fortalezcan y amplíen para poder atender a un alumno multicultural y plurilingüe.

Estamos en un momento en el que todos los actores implicados han de reflexionar sobre cómo adaptar sus procedimientos, servicios y productos a la realidad actual. Habrá que combinar, por ejemplo, de manera efectiva y a veces ingeniosa, cuestiones como presencialidad y no presencialidad en el aula o ciber-aula, variedad de oferta y facilidades para el usuario, sin descuidar en ningún momento el cumplimiento de los estándares de la calidad, para lograr usuarios de la lengua competentes y coherentes con las exigencias de la realidad actual. En definitiva, habrá que trabajar con el objetivo de que los profesionales, empresas e instituciones logren adaptarse a las nuevas exigencias en el aprendizaje de lenguas y afronten con éxito los retos de un mercado dinámico, en constante cambio y evolución, con renovados desafíos tecnológicos y nuevos perfiles de alumnado y públicos globalizados.

Referencias bibliográficas

- Bueno Hudson. (2012): *Imbalance of Language Skills in the Speech of Foreign Characters in Film*. School of Languages and Social Sciences, Aston University.
- Consejo de Europa. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes, (2011-12): ¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE? Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Instituto Cervantes (2012), Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Kaplan. (1966): *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education*.

Kaplan, Robert. (1966). *Cultural thought patterns in intercultural education*. *Language Learning* 16(1): 1-20.

Lightbrown, Spada. (2006). *How languages are learned* (3ª edición). Oxford: Oxford University Press.

López, A. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco libros, S.L.

Martín Peris, E. et. al. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Moreno Fernández, F. (2013). El factor hispano: cantidades, cualidades y debates. *Tribuna Norteamericana*, p. 27.

Nunan. D. (1991): *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall

Saville-Troike. (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.