

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

MAICA FRIELINK IMMICH

**GENTE HOY: SU ADECUACIÓN AL PLAN CURRICULAR CERVANTES Y
AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

PORTO ALEGRE

2015

MAICA FRIELINK IMMICH

**GENTE HOY: SU ADECUACIÓN AL PLAN CURRICULAR CERVANTES Y
AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras
pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Orientador:
Prof. Dr. Félix Valentín Bugeño Miranda

PORTO ALEGRE

2015

MAICA FRIELINK IMMICH

**GENTE HOY: SU ADECUACIÓN AL PLAN CURRICULAR CERVANTES Y
AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras
pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Orientador:
Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a M.^a Monica Nariño Rodriguez

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria de Oliveira Graça

PORTO ALEGRE

2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o apoio, pela dedicação incansável e, principalmente, pela educação que me proporcionaram.

Aos amigos que me acompanharam ao longo da graduação, especialmente à Jéssica Alves Martins.

Ao Santander, pela bolsa de estudos concedida, e à Universidad de Chile, pela experiência de intercâmbio acadêmico essencial à minha formação. Ao Danilo Ignacio Quevedo e ao Carlos Andrés Jerez, pela disponibilidade e companheirismo.

À professora Monica Nariño, pelo conhecimento transmitido e por toda a confiança em mim depositada.

Ao Prof. Félix Bugueño Miranda, por este ano de orientação.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y sobre los niveles de referencia que propone para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Las competencias generales y comunicativas de los usuarios son sustanciales para la comprensión de la estructuración de los niveles propuestos y, por esto, se analizan, además de los niveles, estas competencias. Luego, este trabajo presenta un estudio sobre el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se analiza su organización que parte de los componentes – gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje – a partir de los cuales presenta doce inventarios para la enseñanza del español. Estos inventarios exponen los contenidos de la propuesta curricular para cada nivel de referencia. Al final, se analiza el libro didáctico de español Gente Hoy 1 (A1-A2) con el objetivo de ver cómo y en qué medida está adecuado a lo propuesto tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como en el Plan Curricular Cervantes, principalmente en lo que toca el desarrollo de las competencias generales y comunicativas del MCER y los objetivos generales del Plan Curricular Cervantes.

PALABRAS CLAVE: Marco Común Europeo de Referencia. Plan Curricular Cervantes. Gente Hoy. Libro didáctico de español.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) e sobre os níveis de referência propostos para a aprendizagem, o ensino e a avaliação. As competências gerais e comunicativas dos estudantes são fundamentais para compreender a estrutura dos níveis propostos e, por isso, se analisam, além dos níveis de referência, as competências. Em seguida, este trabalho apresenta um estudo sobre o Plano Curricular do Instituto Cervantes. Analisa-se sua organização, que parte dos componentes – gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem – a partir dos quais apresenta doze inventários para o ensino de espanhol. Estes inventários discriminam os conteúdos da proposta curricular para cada nível de referência. Ao final, analisa-se o livro didático de espanhol Gente Hoy 1 (A1-A2) com o objetivo de ver como e em que medida está adequado ao que foi proposto tanto pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas como pelo Plano Curricular Cervantes, principalmente no que diz respeito às competências gerais e comunicativas do MCER e aos objetivos gerais do Plano Curricular Cervantes.

PALAVRAS-CHAVE: Marco Comum Europeu de Referência. Plano Curricular Cervantes. Livro didático de espanhol.

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 – Componentes e inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes	37
CUADRO 2 – Las unidades del libro Gente Hoy 1	55
CUADRO 3 – Las unidades de Gente Hoy 1 y las Nociones Específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes	56
CUADRO 4 –Tarea: “Una boda española”	65
CUADRO 5 –Tarea: “Los perfiles de la clase”	66
CUADRO 6 –El apartado Mundos en Contacto: el componente cultural en las unidades de Gente Hoy 1 (A1-A2)	68

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Niveles de referencia	16
FIGURA 2 – Niveles de referencia con niveles de signo más	17
FIGURA 3 – Niveles de referencia ramificados	17
FIGURA 4 – Definiciones de guagua (DRAE)	23
FIGURA 5 – Tipos de evaluación	32
FIGURA 6 – Ejemplo de inventario con estructura doble	43
FIGURA 7 – Ejemplo de inventario con estructura simple	44
FIGURA 8 – Ejemplo de inventario con estructura de fases	47
FIGURA 9 – Las competencias comunicativas del MCER y los inventarios de Plan Curricular del Instituto Cervantes, según Navarro (2008)	49
FIGURA 10 – Las competencias generales del MCER y los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, según Navarro (2008)	50

SUMARIO

1	INTRODUCCIÓN	11
2	MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN	13
2.1	QUÉ ES	13
2.2	CÓMO ESTÁ ESTRUCTURADO	13
2.3	ENFOQUE ADOPTADO	14
2.4	NIVELES COMUNES DE REFERENCIA	15
2.5	USUARIO O ALUMNO: COMPETENCIAS	19
2.5.1	COMPETENCIAS GENERALES	20
2.5.1.1	<i>CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)</i>	20
2.5.1.2	<i>LAS DESTREZAS Y LAS HABILIDADES (SABER HACER)</i>	20
2.5.1.3	<i>COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)</i>	21
2.5.1.4	<i>CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)</i>	21
2.5.2	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	22
2.5.2.1	<i>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</i>	22
2.5.2.1.1	Competencia léxica	22
2.5.2.1.2	Competencia gramatical	23
2.5.2.1.3	Competencia semántica	23
2.5.2.1.4	Competencia fonológica	24
2.5.2.1.5	Competencia ortográfica	24
2.5.2.1.6	Competencia ortoépica	24
2.5.2.2	<i>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</i>	25
2.5.2.3	<i>COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS</i>	25
2.5.2.3.1	Competencia discursiva	25
2.5.2.3.2	Competencia funcional	26
2.5.3	LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y LA COMPETENCIA PLURICULTURAL	26
2.6	LENGUAS: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	26
2.6.1	LAS TAREAS	28
2.6.2	LOS TEXTOS	29
2.6.3	EVALUACIÓN	31
2.6.3.1	<i>TIPOS DE EVALUACIÓN</i>	32

3 PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL	35
3.1 EL INSTITUTO CERVANTES.....	35
3.2 EL PLAN CURRICULAR CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL	35
3.2.1 PLAN GENERAL DE LA OBRA	38
3.2.1.1 <i>PERSPECTIVA DEL ALUMNO: LOS OBJETIVOS GENERALES</i>	38
3.2.1.1.1 El alumno como agente social	39
3.2.1.1.2 El alumno como hablante intercultural	40
3.2.1.1.3 El alumno como aprendiente autónomo.....	41
3.2.2 LOS INVENTARIOS DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL (A1 Y A2)	42
3.2.2.1 <i>GRAMÁTICA</i>	42
3.2.2.2 <i>PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA</i>	43
3.2.2.3 <i>ORTOGRAFÍA</i>	44
3.2.2.4 <i>FUNCIONES</i>	44
3.2.2.5 <i>TÁCTICAS Y ESTRATÉGIAS PRAGMÁTICAS</i>	45
3.2.2.6 <i>GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES</i>	45
3.2.2.7 <i>NOCIONES GENERALES</i>	46
3.2.2.8 <i>NOCIONES ESPECÍFICAS</i>	46
3.2.2.9 <i>REFERENTES CULTURALES</i>	46
3.2.2.10 <i>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES</i>	47
3.2.2.11 <i>HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES</i>	48
3.2.2.12 <i>PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE</i>	48
3.3 LA ADECUACIÓN DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES AL MCER.....	49
4 ANÁLISIS DEL GENTE HOY 1 (A1-A2)	51
4.1 POR QUÉ ANALIZAR EL LIBRO GENTE HOY	51
4.2 CÓMO ESTÁ ESTRUCTURADO EL LIBRO.....	51
4.2.1 INFORMACIONES INICIALES	52
4.2.2 PRESENTACIÓN	52
4.2.3 CÓMO FUNCIONA GENTE HOY	53
4.2.4 ÍNDICE Y UNIDADES	55

4.3	CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS UNIDADES	57
4.3.1	INTRODUCCIÓN	57
4.3.2	ENTRAR EN MATERIA	58
4.3.3	EN CONTEXTO	59
4.3.4	FORMAS Y RECURSOS	59
4.3.5	TAREAS	60
4.3.6	MUNDOS EN CONTACTO	61
4.3.7	CONSULTORIO GRAMATICAL	61
4.3.8	CONSULTORIO VERBAL	62
4.4	UNIDAD 2 DE GENTE HOY COMO MUESTRA	
	REPRESENTATIVA: SU ADECUACIÓN AL PLAN CURRICULAR	
	CERVANTES Y AL MCER	62
4.4.1	POR QUÉ ANALIZAR LA UNIDAD 2	62
4.4.2	PRESENTACIÓN	62
4.4.3	LOS APARTADOS DE LA UNIDAD	63
4.4.3.1	<i>ENTRAR EN MATERIA</i>	63
4.4.3.2	<i>EN CONTEXTO</i>	64
4.4.3.3	<i>FORMAS Y RECURSOS</i>	64
4.4.3.4	<i>TAREAS</i>	65
4.4.3.5	<i>MUNDOS EN CONTACTO</i>	67
4.4.3.6	<i>CONSULTORIO GRAMATICAL</i>	69
4.4.3.7	<i>CONSULTORIO VERBAL</i>	69
5	CONSIDERACIONES FINALES	70
	REFERENCIAS	72
	ANEXOS	73
	ANEXO I – Competencias del alumno o usuario (MCER)	73
	ANEXO II – Esquema general del MCER	74
	ANEXO III – Tipos de estructuras del Plan Curricular Cervantes	75
	ANEXO IV – Gente Hoy 1: unidad 2. Los tipos de las actividades	76
	ANEXO V – Gente Hoy 1: unidad 2. Competencias relacionadas a las actividades	77

1 INTRODUCCIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) definió niveles de referencia para las lenguas con el objetivo de unificar las directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en Europa. Este documento presenta, además de los niveles, las posibilidades de desdoblamientos en niveles extras – los niveles de referencia de signo más -, los descriptores correspondientes a cada uno de los niveles y las competencias y habilidades de los aprendices. Las competencias reciben una atención especial en el documento porque la propuesta de descriptores de los niveles se basa en la exigencia y en el desarrollo tanto de competencias comunicativas como de competencias generales de los alumnos. El MCER está orientado bajo la concepción de los alumnos como agentes sociales que deben ser capaces de realizar acciones concretas en diferentes contextos. Así, su enfoque está orientado a la acción y su propuesta para la enseñanza incluye el desarrollo de actividades que lleven a realización de tareas.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es la propuesta curricular para los niveles de referencia del español. Este plan curricular es una proyección de lo propuesto en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* y tiene como objetivo la descripción de los contenidos direccionados a cada nivel. A partir de cinco componentes – componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje – presenta doce inventarios que contienen las informaciones que se deben abordar en cada nivel de referencia. La propuesta del *Plan Curricular Cervantes* está centrada en los estudiantes cuando tiene como objetivos generales al alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Este trabajo presenta los elementos fundamentales del MCER y a partir de estos analiza cómo se proyecta el *Plan Curricular Cervantes*. Tras el estudio de los componentes principales de esos dos documentos, se realiza un estudio sobre la adecuación del libro didáctico de español *Gente Hoy 1 (A1-A2)* a esos documentos fundadores. La elección de este libro para el análisis se dio principalmente porque es adoptado por importantes centros de enseñanza de español como lengua extranjera tanto en Porto Alegre como en otras ciudades de Brasil. Este libro se presenta como un curso de español basado en el enfoque por tareas. En el último capítulo de este trabajo, la descripción y el análisis cualitativo tienen como objetivo principal identificar cómo y en

qué medida las actividades de *Gente Hoy 1 (A1-A2)* están relacionadas a las propuestas del *Marco Común Europeo de Referencia* y al *Plan Curricular Cervantes*, sobre todo en cuanto al desarrollo de las competencias generales y comunicativas y a los objetivos generales del *Plan Curricular*.

2 MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

2.1 QUÉ ES

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa que tiene como objetivo “conseguir una mayor unidad entre sus miembros, adoptando una acción común en el ámbito cultural” (Marco, 2002, p.2). Así, con carácter integrador, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* está direccionado a la unificación de directrices para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas en Europa. La obra presenta la base común de principios de aprendizaje, enseñanza y evaluación para consultas por parte de los usuarios que pueden ser tanto alumnos como los profesionales que elaboran diseños curriculares de programas de lenguas, manuales, exámenes, etc.

2.2 CÓMO ESTÁ ESTRUCTURADO

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* está compuesto por una parte introductoria de presentación, notas preliminares, notas para el usuario y una sinopsis de la obra. En nueve capítulos se presentan los conceptos que norlean el documento. Además, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* trae anejos.

En el primer capítulo se sitúa la obra como parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa. En el segundo capítulo se presenta el enfoque comunicativo de la lengua como el enfoque adoptado para la concepción del documento. En seguida, están establecidos los niveles de referencias. Estos niveles propuestos son la definición de los diferentes grados de conocimiento de la lengua. La necesidad de institucionalizarlos se da porque normalmente las instituciones de enseñanza siguen algún patrón. Debido a las similitudes de los patrones, los niveles ya adoptados sirvieron de base para la propuesta central del Marco.

En los capítulos siguientes, están las delimitaciones del uso de la lengua respecto al usuario o alumno y a sus competencias, destrezas y habilidades. Las competencias las entendemos como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Marco, 2002,

p.9). Las destrezas y habilidades son la capacidad del usuario o alumno de poner en práctica sus competencias, o sea, es lo que sabe hacer.

A partir del sexto capítulo, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua ganan terreno y llevan a la delimitación de las tareas, principio educacional en el cual se debe basar la enseñanza de las lenguas. La diversificación lingüística, entendida a partir del empleo del plurilingüismo, bien como el currículo, son discutidos en el octavo capítulo y todo lo que se aborda culmina en el capítulo final, donde la evaluación es la temática central.

Sobre los anejos, estos son los siguientes: a) desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua, b) las escalas ilustrativas de descriptores, c) las escalas DIALANG¹ y d) las especificaciones de capacidad lingüística (*puede hacer*) de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

2.3 ENFOQUE ADOPTADO

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas* tiene un enfoque orientado a la acción, o sea, a acciones concretas que las personas deben ser capaces de realizar en el mundo. Estas acciones pueden ser lingüísticas o no, como se desprende del trecho abajo:

“(...) acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.” (Marco, 2002, p.10)

Por lo tanto, el documento presenta el enfoque a la acción porque considera a los usuarios o alumnos como agentes sociales que, en el contexto social y a través de la acción, desarrollan tareas para obtener resultados concretos.

¹ DIALANG es un proyecto que se dirige a adultos que quieran conocer su dominio de una de las catorce lenguas disponibles. El sistema tiene acceso gratuito en línea y está compuesto por autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación.

2.4 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

El objetivo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* es instituir los niveles que serán referenciales en el contexto de Europa, o sea, que definirán los niveles a los cuales las instituciones de enseñanza y de evaluación se deberán adecuar. Esta propuesta está motivada por la necesidad inminente de la existencia de una base única para la comparación entre los diferentes tipos de evaluación y certificación que existen. Además, no se limita al nivel de la evaluación de dominio de las lenguas porque abarca también el aprendizaje y la enseñanza. Según el documento (p.19) “hay tres formas principales de usar el *Marco*”: el primero modo es para la formulación de las pruebas y exámenes, en lo que toca a la especificación de sus contenidos. El segundo es el del aprendizaje y de la enseñanza, con objetivo de contemplar los contenidos de los exámenes y pruebas. El tercero es para la comparación entre las diferentes nomenclaturas y números de niveles de las certificaciones existentes en los países de Europa.

Respecto al número de niveles a ser adoptados, está expuesto que:

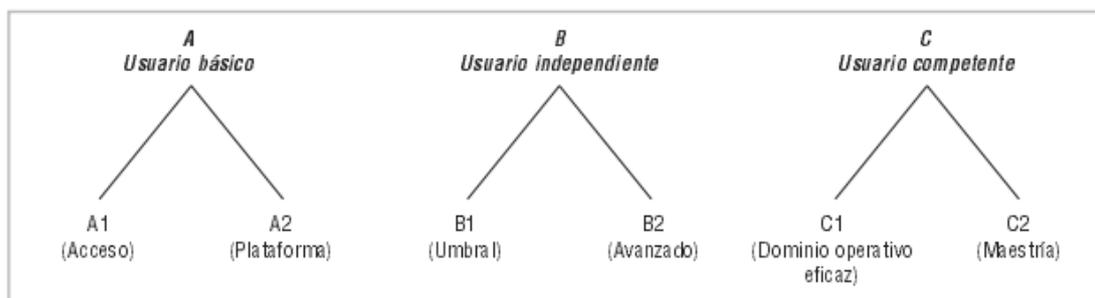
El número de niveles adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cualquier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas de diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre los niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos) (Marco, 2002, p.23-24)

Así, pensando en el número de niveles de referencia que se propondrá, no se piensa tan solo en lo que debe ser capaz de hacer el individuo usando la lengua o en la complejidad de sus acciones a partir de recursos lingüísticos, sino también en la cantidad de niveles que se debe determinar. La cantidad de los niveles está relacionada con sus límites: no pueden ser tan pocos que no permitan la clasificación y valoración de diferentes niveles de conocimientos y tampoco pueden ser tantos a punto de no haber una clara distinción entre uno y otro. Aunque ya hubiera cierto consenso sobre los niveles, no había documentación de las equivalencias entre los niveles existentes. Por lo tanto, la propuesta central del *Marco Común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* es la de establecer los siguientes seis niveles como referenciales:

Acceso (Breakthrough);
 Plataforma (Waystage)
 Umbral (Threshold)
 Avanzado (Vantage)
 Dominio Operativo Eficaz (Effective Operational Proficiency)
 Maestría (Mastery)

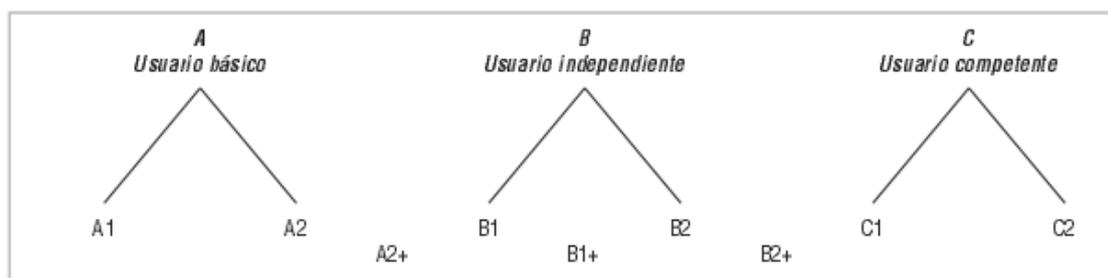
Estos niveles de referencia son frutos del desarrollo de las escalas descriptivas de diferentes niveles de conocimientos lingüísticos ya delineadas y que están en relación a los tres niveles clásicos: *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. La propuesta de adopción de un desdoblamiento duplo (A1 y A2, por ejemplo) a partir de los tres niveles clásicos (Básico, por ejemplo) lleva a una configuración ramificada, que garantiza flexibilidad y escalonamiento de los niveles. Por lo tanto, el esquema de los niveles adoptado es el representado abajo:

FIGURA 1 – Niveles de referencia



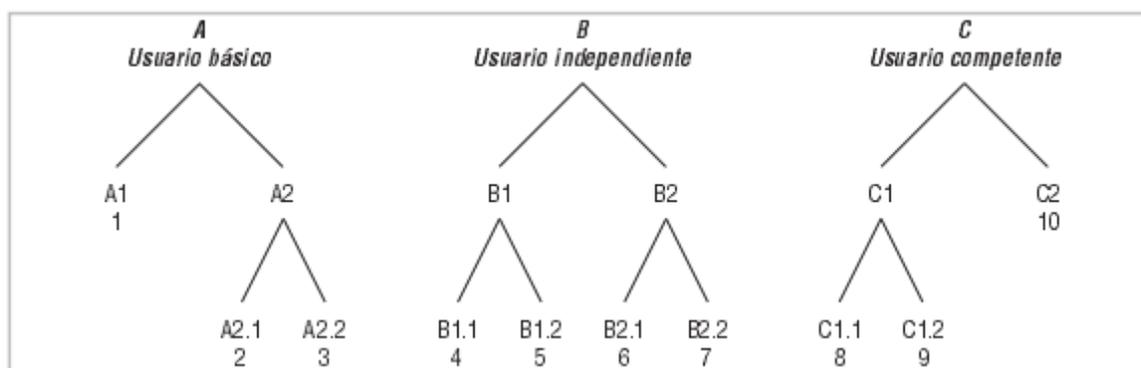
FUENTE: Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002, p.25)

Como se ve, hay seis niveles propuestos, llamados *niveles de criterio* (Marco, 2002, p.34). Además de los seis niveles principales, existe la posibilidad de, según la necesidad en contextos de aprendizaje y enseñanza específicos, añadirle otros niveles al esquema, conocidos como *de signo más* (A2+, B1+, B2+). Estos nuevos niveles no modifican la configuración ramificada representada en la Figura 1, pues representan niveles extras, o sea, el signo de adición corresponde a un grado más elevado del nivel anterior, en el cual se profundizan y exploran más los descriptores del nivel base (el nivel B1+, por ejemplo, propone más cantidad de información a partir de los mismos descriptores de B1). Por consiguiente, podemos demostrar los seis niveles de criterio con los tres niveles de signo más:

FIGURA 2 – Niveles de referencia con niveles de signo más

FUENTE: Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002, p.34)

Además de la posibilidad de añadir los niveles de signo más, hay la posibilidad de ramificar los niveles existentes, siempre y cuando haya necesidad, de acuerdo al contexto de aprendizaje. Así, el nivel A2 puede desdoblarse en dos ramas: A2.1 y A2.2, conforme la imagen abajo que representa las posibilidades de división por la mitad presentadas en el *Marco Común*:

FIGURA 3 – Niveles de referencia ramificados

FUENTE: Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002, p.35)

Con las ramificaciones propuestas para establecer los *niveles de criterio* y con la posibilidad de optarse por la adición de *niveles de signo más*, se puede proponer programas de aprendizaje adaptando el número de niveles al contexto de enseñanza. Se puede proponer programas con las segundas ramificaciones (Figura 3) o sin estas (Figura 1), bien como se puede añadir *niveles de signo más* si se entiende que los alumnos necesitan profundizar los conocimientos de determinados descriptores para mejorar sus habilidades comunicativas.

Para cada uno de los niveles el Marco presenta descriptores específicos. Los descriptores son las acciones que el individuo debe ser capaz de realizar frente a

necesidades comunicativas. En el nivel A1 (Acceso) es el nivel en el cual se esperan interacciones básicas por parte del alumno. Algunas de estas son: “plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene” (Marco, 2002, p.36), o sea, “temas muy cotidianos” (Marco, 2002, p. 36). El nivel A2 (Plataforma) es el nivel que empieza a involucrar al aprendizaje las funciones sociales a través de descriptores específicos de interacción, por ejemplo:

(...) sabe utilizar las formas habituales de saludar y dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves, sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en su trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. (Marco, 2002, p.36)

El nivel A2+ requiere una interacción más significativa y activa. No obstante, se basa en los mismos descriptores de A2 solo que de manera más profunda en lo que toca a la riqueza de información y facilidad a la hora de interactuar, o sea, le ofrece al aprendiz conocimientos más específicos y detallados que el nivel A2, ampliando su vocabulario relacionado a los descriptores de A2, por ejemplo, y posibilitándole también interactuar de manera más intensa con el objetivo de desarrollar aun más sus habilidades comunicativas.

El nivel B1 (Umbral) está dirigido a un “viajero que va a un país extranjero” (Marco, 2002, p.37). Así, trata de cuestiones de las ciudades, como transporte público y de turismo, como agencias de turismo, cómo hacer reservas en hoteles. El nivel optativo B1+ intensifica y profundiza los descriptores de B1. Como podemos observar en el Marco (p.37), este nivel incorpora cuestiones de problemas que el viajero puede encontrar en el país extranjero bien como detalla más las informaciones acerca de los contenidos vistos en B1.

El nivel B2 (Avanzado) representa el cambio de la perspectiva del alumno frente a lo conoce y dice. Se espera que el alumno sea capaz de explicarse, defenderse y argumentar sobre su punto de vista. El avance de la percepción del alumno en lo lingüístico, le permite, una vez que haya obtenido los conocimientos necesarios, ser capaz de percibir y corregir las equivocaciones y errores. Según el Marco (p.38), “es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos [sic!]”. El posible nivel B2+ “representa la actuación en un alto grado del nivel Avanzado – continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de

la lengua que aparece en B2 (Avanzado)” (Marco, 2002, p.38). Incrementa principios de cooperación y negociación y mayor coherencia y cohesión.

Para el nivel C1 (Dominio Operativo eficaz), el Marco Común estipula que el alumno tenga “un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea” (Marco, 2002, p.38). Para el nivel C2 (Maestría) se espera un conocimiento preciso y con propiedad, además de facilidad a la hora de usar la lengua. No obstante, “no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo”. (Marco, 2002, p.39). Respecto a los descriptores de este nivel, el Marco (p.39) proporciona los siguientes ejemplos:

(...) es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.

2.5 USUARIO O ALUMNO: COMPETENCIAS (Ver anexo I, p. 74)

El enfoque orientado a la acción, sobre el cual comentamos más arriba (ver ítem 2.3, Enfoque Adoptado, p.15), está relacionado con los procesos de producción y recepción de textos. Estos procesos están relacionados con la comunicación, una vez que para se establezca la interacción lingüística son necesarias: 1) la emisión de un texto, oral o escrito, y 2) la recepción de este mismo texto por parte de un interlocutor. El proceso de producción está directamente ligado a las condiciones de producción, tanto a las competencias del individuo como a las condiciones del ambiente – sea el tiempo que dispone o las interrupciones que sufre mientras produce un enunciado, por ejemplo. El proceso de recepción está ligado a las competencias del individuo que desarrolla el papel de interlocutor. Estos procesos de producción y recepción de textos están demostrados en el trecho abajo en relación a contextos reales, o sea, al uso de la lengua. Se puede observar también la relación entre las acciones y las competencias del usuario o alumno en dichos procesos:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir **textos**

relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Marco, 2002, p.19)

Para entender las competencias de los usuarios o alumnos, vamos a ver cuáles son y en qué medida se interrelacionan con las destrezas y las habilidades.

2.5.1 COMPETENCIAS GENERALES

Las competencias generales son cuatro: el conocimiento declarativo que está en relación a lo que el alumno sabe; las destrezas y habilidades que corresponden a lo que el usuario sabe hacer; la competencia existencial que es el conocimiento de sí mismo y la capacidad de aprender.

2.5.1.1 *CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)*

El conocimiento declarativo está compuesto por los conocimientos adquiridos de manera empírica y a través del aprendizaje más formal. Comprende los conocimientos del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.

Ejemplos: conocer las instituciones, los rituales, las características de un determinado lugar, las relaciones que se establecen entre personas, la existencia de programas computacionales, etc.

2.5.1.2 *LAS DESTREZAS Y LAS HABILIDADES (SABER HACER)*

Las destrezas y las habilidades son lo que le propician al usuario o alumno poner en práctica el conocimiento declarativo (saber), sumado al conocimiento interiorizado y la competencia existencial. Son los requisitos necesarios para el desarrollo de las acciones.

Ejemplos: facilidad para usar un diccionario y saber manipular medios audiovisuales. Si en el “conocimiento declarativo” citamos el conocimiento de la existencia de programas computacionales, en el ámbito de las destrezas y habilidades cabe al individuo saber usarlos con la finalidad de auxiliarlo en tareas incluso de producción lingüística, si hablamos de correctores textuales.

2.5.1.3 *COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)*

Esta competencia representa la suma de los factores personales, o sea:

(...) la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados. (Marco, 2002, p.12)

Ejemplos: autoconocimiento, autoimagen, tomar la iniciativa para algo, decidirse entre correr riesgos o no arriesgarse, pedir ayuda porque sabe que la necesita, etc.

2.5.1.4 *CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)*

La capacidad de aprender es la capacidad que involucra los tres ítems comentados arriba y los cuales exponemos aquí:

- el conocimiento declarativo (saber);
- las destrezas y las habilidades (saber hacer);
- la competencia existencial (saber ser).

La capacidad de aprender está relacionada a la predisposición para descubrir cosas nuevas: “otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento” (Marco, 2002, p.12). Esta capacidad es la que uno tiene de buscar estrategias para lograr adquirir los conocimientos que desea o desarrollar las habilidades que necesita. La competencia existencial es de suma importancia para que el usuario o alumno sepa cual estrategia más le conviene específicamente a él para que tenga el aprendizaje facilitado y pueda poner en práctica lo que sabe de manera más eficiente, según sus destrezas y habilidades.

2.5.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Las competencias comunicativas, esenciales para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, son de tres tipos: lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas. Las competencias lingüísticas se dividen en: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Las competencias pragmáticas son dos: competencia discursiva y funcional.

2.5.2.1 COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Según el MCER (p.13), las competencias lingüísticas “incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y todo lo que comprende la lengua como sistema (...)”. Así, las competencias lingüísticas se desdoblán en las siguientes:

2.5.2.1.1 Competencia léxica

La competencia léxica es el conocimiento y el uso del vocabulario adecuado, bien como conocimiento, por ejemplo, del género de las palabras empleadas. Forma parte de la competencia léxica el conocimiento de los procesos léxicos, como del proceso de formación de palabras.

Ejemplo: empleo adecuado del léxico en relación a la variación lingüística² en su dimensión diatópica. Las definiciones que siguen son del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE):

² Se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diatrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica*. (CVC, Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm. Acceso: 15/12/2014)

FIGURA 4 – Definiciones de *guagua*

guagua¹.

(Etim. disc.).

1. f. Cosa baladí.

2. f. *Can. y Ant.* Vehículo automotor que presta servicio urbano o interurbano en un itinerario fijo.

3. f. *Cuba y R. Dom.* Nombre genérico de numerosas especies de insectos hemípteros, pequeños, de color blanco o gris, que atacan a numerosas plantas, especialmente a los cítricos, y llegan a destruirlos.

de ~.

1. loc. adv. coloq. **de balde**.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

guagua².

(Del quechua *wáwa*).

1. f. *Á. Andes* Niño de pecho. En Ecuador, u. c. com.

2. f. *Perú.* Pan dulce con forma de niño.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

FUENTE: Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)³

2.5.2.1.2 Competencia gramatical

La competencia gramatical es el conocimiento y la capacidad del individuo articular las estructuras gramaticales de manera adecuada y suficiente. La comprensión y el uso adecuado de los elementos gramaticales, las categorías y/o las clases de palabras, las estructuras, los procesos y las relaciones que se dan entre componentes gramaticales están relacionados a esta competencia.

Ejemplo: conocimiento sobre la diferencia entre *imprimido/impreso* (participio del verbo *imprimir*) e *impreso* (sustantivo).

2.5.2.1.3 Competencia semántica

Esta competencia tiene relación con la significación de las palabras, bien como las ideas de connotación, sinónimos, antónimos, hiponimia, hiperonimia, metonimia. La equivalencia de traducción de palabras y expresiones también está ligada

³ Real Academia Española. (2001). Guagua. En Diccionario de la lengua española (22º ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=guagua>

a la competencia semántica del individuo. Además de la traducción, el empleo adecuado del léxico en relación a la variación semántica.

Ejemplo: significado del verbo *coger*, conforme el lugar de realización lingüística. Del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, Real Academia Española, 2001, 22^o ed.)⁴:

coger.

1. tr. Asir, agarrar o tomar. U. t. c. prnl.

(...)

31. intr. vulg. *Am.* Realizar el acto sexual.

2.5.2.1.4 Competencia fonológica

La competencia fonológica es la comprensión de los sonidos, desde la percepción hasta la articulación para la producción de los fonemas de la lengua. Los rasgos fonéticos distintivos tales como el de la nasalidad.

Ejemplos: La estructura de las sílabas, aspiración, aspectos de acento, entonación, entre otras.

2.5.2.1.5 Competencia ortográfica

Esta competencia está relacionada a la escritura desde el principio alfabético hasta las características de la expresión escrita de las lenguas. Se relacionan con la competencia ortográfica la producción de cualquier signo escrito.

Ejemplos: las modalidades de escrita, como letra cursiva, el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, puntuación, acentuación de palabras, etc.

2.5.2.1.6 Competencia ortoépica

La competencia ortoépica corresponde al conocimiento de las convenciones ortográficas y fonéticas (de la representación de la pronuncia en

⁴ Real Academia Española. (2001). *Coger*. En Diccionario de la lengua española (22^o ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=coger>

diccionarios, por ejemplo). Con la capacidad ortoépica se relaciona también la capacidad del individuo de consultar el diccionario.

2.5.2.2 *COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA*

Según el Marco (2002, p. 116), la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”; saber usar y elegir saludos para presentarse, bien como las formas adecuadas de tratamiento, por ejemplo “*Señor, señora, señorita + apellido*” (Marco, 2002, p.116).

La competencia sociolingüística comprende también el conocimiento y el uso adecuado al contexto de expresiones como de cortesía, como para ofrecerle algo a alguien, demostrar admiración y gratitud; entender y usar las expresiones conocidas como siendo de sabiduría popular. La identificación, comprensión y uso de dialectos y características de habla coloquial, por ejemplo: “voy pa’ casa” (Marco, 2002, p.117).

2.5.2.3 *COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS*

Esta es la competencia del hablante en usar los recursos de la lengua en lo que toca la práctica lingüística.

Ejemplos: emplear adecuadamente palabras como pronombres y deícticos. Dominar el uso de palabras y expresiones con carácter polisémico, etc. Se desdoblán en competencia discursiva y funcional.

2.5.2.3.1 **Competencia discursiva**

La competencia discursiva comprende los requisitos necesarios para la construcción del discurso. Está relacionada al orden de las oraciones en diferentes contextos discursivos. Algunos son: organización temática (campo semántico de determinada palabra), sinónimos, antónimos, conectores posibles y coherentes para evitar ambigüedades y expresar de manera clara efectos de causa y consecuencia etc. Se suman los heterosemánticos y el conocimiento de la variedad lexical de diferentes

lugares, así como los diferentes discursos existentes y requeridos por diferentes géneros textuales. Respecto al orden de las oraciones o al orden sintáctico, citamos el ejemplo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, sobre lo que se comenta de la secuencia temporal esperada: “él se cayó y yo lo golpeé /Yo lo golpeé y él se cayó” (Marco, 2002, p.120).

2.5.2.3.2 Competencia funcional

La competencia funcional está relacionada a los discursos orales y a los textos escritos en la medida en que se relacionan con la comunicación efectiva, o sea, son los medios en que se concreta la competencia lingüística. Añadimos el uso de expresiones necesarias para la realización de acciones por medio del lenguaje, o sea, las que el individuo usa y al usarla ya realiza la acción, como cuando concuerda, discuerda, valora, exclama, sugiere, avisa (*hay que...*), da consejos (*tienes que...*), invita, etc.

2.5.3 LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y LA COMPETENCIA PLURICULTURAL

El plurilingüismo es la política lingüística en la cual se basa el *Marco* en sus proposiciones. A medida que el alumno conoce nuevas lenguas y/o culturas, suma nuevas experiencias a los conocimientos previos, sean lingüísticos o culturales. Así se acerca a la visión plurilingüe y pluricultural porque establece relaciones de intercambio entre los conocimientos que tiene de diferentes lenguas y de diferentes culturas.

La competencia plurilingüe es la competencia de hacer, concomitantemente, interrelaciones y uso de las lenguas conocidas, así como lo es la competencia pluricultural, pues esta es la competencia de interrelacionar y transitar entre las diferentes culturas.

2.6 LENGUAS: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

A través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se entiende *lengua*, según los contextos comunicativos que pueden darse a partir de las

siguientes acciones: hablar, escribir, escuchar o leer. Son las conocidas cuatro habilidades comunicativas. Basados en estas, el documento propone diferentes tipos de tareas a fin de desarrollarlas durante el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Para proponer un conjunto de tareas para la enseñanza de una lengua, es importante tener en cuenta que cada alumno presenta un perfil diferente. Cada alumno, de acuerdo con su perfil, puede demostrar más facilidad con determinadas estrategias, por ejemplo, “la memorización de las formas habladas se facilite enormemente mediante la asociación con las formas escritas correspondientes.”(Marco, 2002, p. 130). Según el *Marco* (p. 130) esto pasa porque podemos identificar en los alumnos un *estilo cognitivo* que es el estilo de aprendizaje que tiene y revela el tipo de enseñanza o tarea que más le conviene.

Otros factores importantes a considerarse son: el conocimiento de mundo y el conocimiento previo del alumno. El conocimiento de mundo adviene de las experiencias por las cuales ha pasado y a partir de las cuales ha desarrollado sus competencias generales. Respecto al conocimiento previo del alumno, debemos considerar, por ejemplo, el conocimiento lingüístico anterior. En este punto podemos pensar en la relación entre la lengua materna del individuo y la segunda lengua a que está expuesto. Dependiendo de las lenguas que están comprendidas en el proceso de aprendizaje, pueden aparecer dificultades en la orden de la traducción, inducción o producción, o sea, cuando el individuo no encuentra un equivalente de la lengua materna en la segunda lengua o vice-versa. En el ámbito de la pronunciación también podemos encontrar dificultades a la hora de enfrentarnos con la cuestión de interferencia fonética de la lengua materna en la segunda lengua. O sea, podemos depararnos con situaciones que denuncien el estadio de *interlengua*. La *interlengua* es la interferencia de los conocimientos de la lengua materna en la segunda lengua. Sobre eso, el *Marco* presenta la siguiente reflexión:

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 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. (Marco, 2002, p. 130-131)

Así se debe pensar en cuáles son las estrategias necesarias para que las similitudes existentes entre la lengua materna y la segunda lengua no interfieran de manera negativa en el aprendizaje. Además, hay que considerarse cómo explorar las similitudes existentes y trabajarlas con la finalidad de que colaboren en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Paralelamente a la posible colaboración que las similitudes fonéticas, por ejemplo, puedan conferir al proceso de aprendizaje, se debe pensar cuáles son las estrategias necesarias para que la interlengua no perjudique el aprendizaje de la segunda lengua.

2.6.1 LAS TAREAS

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* tiene un enfoque orientado a la acción. (ver ítem 2.3, Enfoque Adoptado, p. 15). Para que se den las acciones (a acciones concretas, lingüísticas o no, que las personas deben ser capaces de realizar), son necesarias las tareas. Estas tareas son los diferentes usos de la lengua necesarios para obtención de resultados concretos, a *qué deben hacer* las personas para llegar a determinado fin; la lengua es el medio por el cual actúan e interactúan con el entorno, empeñándose en la realización de tareas que se suceden hacia un objetivo deseado. Por ejemplo, para conseguir un trabajo, el individuo debe buscar los anuncios de ofertas laborales en internet o en periódicos impresos, leerlos, seleccionar las informaciones esenciales y de interés personal, identificar el contacto indicado, contactar a la persona responsable y comunicarse con ella usando los recursos lingüísticos a fin de lograr la contratación si resulta interesante a ambas partes.

En el ámbito de la enseñanza, es imprescindible que se considere el espacio reducido del aula para la realización de las tareas que se dan básicamente a partir de simulacros. Esos simulacros pueden darse a partir de diferentes tipos de tareas como juego de roles y simulación teatral de situaciones futuras imaginadas. Además de las tareas direccionadas a situaciones de representación de la vida real, se pueden proponer actividades puramente educativas o de entretenimiento, que pueden ser juegos de formación de palabras, decodificación de cartas en jeroglíficos, etc.

Las actividades con fines de comunicación y de expresión tanto en el ámbito de la vida real como en el contexto educacional pueden ser de:

- **expresión:** oral (acción relacionada a la habilidad de hablar) o escrita (acción relacionada a la habilidad de escribir);
- **comprensión:** auditiva (acción relacionada a la habilidad de escuchar) o de lectura (acción relacionada a la habilidad de leer) y audiovisual (cuando trabaja con comprensión auditiva y visual).
- **interacción:** se da cuando el alumno o usuario es alternadamente hablante y oyente, pudiendo ser de carácter oral o escrito.
- **mediación:** se da cuando el individuo desempeña una función de “actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua de texto original”. (Marco, 2002, p.85)

Además, podemos añadir actividades de comunicación no verbal, basadas en gestos como el caso de las mímicas, a través de la expresión corporal (por ejemplo cuando hay señalización de objetos). El lenguaje corporal forma parte de las acciones paralingüísticas, así como los sonidos (famosos en las onomatopeyas), tales como: *chsss* (solicitud de silencio) y el cambio tonal de la voz, o de volumen del habla y duración del tiempo de producción de vocales (Marco, 2002, p.87).

2.6.2 LOS TEXTOS

Primeramente, vamos a ver la definición presentada en el documento de referencia para las lenguas para *texto*:

(...) se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto (Marco, 2002, p.91)

Los diferentes *tipos de textos* presentados en el Marco común (p.91-93) están clasificados de la siguiente manera:

- **Textos orales:** conversaciones, discursos, debates, entrevistas, etc.
- **Textos escritos:** libros, carteles, redacciones, mensajes, etc.

Los textos frutos de expresión oral son transmitidos por el usuario a través de ondas sonoras hasta el oyente. Estas ondas sonoras caracterizan el canal de transmisión oral. El usuario las produce mientras produce un texto; así, tenemos la habilidad del habla concretándose en emisiones de ondas sonoras dirigidas a uno o más oyentes. En cuanto a las expresiones escritas, la transmisión se da por el propio texto hasta llegar a los lectores.

En lo que se refiere a la comprensión, existe una que es la auditiva, en la que un hablante produce ondas sonoras que le llegan al usuario y este debe ser capaz de percibir los sonidos e interpretarlos según los conocimientos lingüísticos y sus demás competencias. Otro ámbito de la comprensión, es la comprensión lectora. En la lectura hay un escritor que produce un texto que le llega al usuario que, a su vez, debe ser capaz de entender las representaciones gráficas presentes e interpretarlas para que comprenda lo que le transmitió el escritor a partir de su producción.

Las actividades de interacción y de mediación exigen una respuesta al texto (oral o escrito) producido anteriormente. Sobre las respuestas textuales, resaltamos:

La respuesta textual requerida puede abarcar desde una sola palabra hasta un discurso de tres o más horas. Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos, así como participar de la lengua materna o de la segunda lengua. (Marco, 2002, p. 97)

Así, de un texto inicial se produce un nuevo texto – oral o escrito, en respuesta al primero. La respuesta puede ser un texto oral, donde alguien se manifiesta sobre el texto de entrada produciendo un nuevo texto al que llamamos texto de salida. La respuesta puede ser un texto escrito, en el cual la persona escribe para contestarlo. La respuesta textual producida puede ser en la lengua del texto de entrada (segunda lengua) o en su propia lengua materna.

2.6.3 EVALUACIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* aborda la temática de la evaluación desde una perspectiva centrada en el concepto de la *validez*. Esto porque fue elaborado con el fin de instituir los niveles de referencia de las lenguas para que se consiguiera validar los dominios lingüísticos de los estudiantes procedentes de diferentes países e instituciones de enseñanza. Pensando en los diplomas y certificados ya emitidos, los niveles pueden ser descritos a partir del Marco (ver ítem 2.4, Niveles Comunes de Referencia, p.16). Entonces, se propuso la organización del documento aquí estudiado con esta intención: la de facilitar la correspondencia entre esos diferentes niveles de dominio de conocimiento adoptados para las lenguas en los diferentes países de Europa, pero para lograr la integración deseada, debieron delinear los mismos niveles también para el aprendizaje y la enseñanza. Por fin, tenemos los mismos niveles comunes de referencia para las lenguas tanto en el ámbito de valoración del dominio lingüístico de los alumnos, que es de la evaluación, como en los ámbitos del aprendizaje y de la enseñanza.

El número de niveles adoptados se justifica por la necesidad de un número que permita precisión de las destrezas y habilidades trabajadas y determinación del desempeño esperado para la clasificación en cada nivel. La adopción de criterios y descriptores tiene el fin de garantizar la mayor semejanza entre lo que sabe el alumno y lo que demuestra en los procesos de aprendizaje y evaluación, con el conocimiento requerido para acceder a cada nivel. (Ver ítem 2.4 *Niveles comunes de referencia*, p.16)

Basado en lo que se reflexionó a lo largo del documento sobre competencias, destrezas y habilidades del alumno o usuario, aprendizaje y enseñanza, uso de la lengua, tareas y textos, se propone una evaluación, en la cual se debe contemplar diferentes discursos. En la página 179 del documento, encontramos un ejemplo de guión para la evaluación según el Marco de referencia. He aquí:

En primer lugar, hay una conversación simulada que funciona como introducción y después se da un debate informal sobre temas por los que el examinando declara su interés. A esto le sigue una fase de transacción en forma de actividad – ya sea de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una cooperación centrada en el objetivo, una tarea de consenso entre los examinandos. (Marco, 2002, p.179)

A continuación, el documento propone que considerar las escalas a la hora de planificar las evaluaciones, conforme los descriptores adoptados. Estos son:

descriptores de actividades comunicativas (escuchar, leer, escribir y hablar) y descriptores de aspectos de dominio de la lengua en relación a las competencias concretas (véase ítem 2.5.2 *Competencias comunicativas de la lengua*, p.23).

2.6.3.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

Hay diferentes tipos de evaluación que pueden basarse en los mismos niveles de referencia. Para citar algunos tipos de evaluación posibles, opuestos según sus propuestas, está en siguiente cuadro:

FIGURA 5 – Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

FUENTE: Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002, p.183)

La *evaluación del aprovechamiento* se refiere a lo que se ha enseñado en determinado periodo de tiempo. La *evaluación de dominio* es la que se refiere a lo que sabe o logra hacer el alumno. Otro tipo de evaluación es la evaluación *Con referencia a la norma (RN)* que basa su análisis en el grupo o la clase y sitúa el dominio del alumno en referencia a esa norma; mientras tanto, la *evaluación con referencia a un criterio (RC)* se basa en algún criterio predeterminado y es indiferente al desempeño de los compañeros, estipulando un punto de corte para clasificar el alumno como alguien que domina el nivel esperado o no.

El tipo de evaluación llamado *Maestría RC* está relacionado el tipo con referencia en criterio (como explicamos arriba) y estipula un punto de corte a fin de decir cuales alumnos tienen determinado dominio o no. Ya el *Continuum con referencia a un criterio* presupone un escalonamiento previsto de las capacidades del alumno en lo que se refiere a un criterio, o sea, se basa en un criterio pre-establecido para el punto de corte. Este tipo de evaluación está relacionado con la del criterio, ya que:

Como se sabe, la idea básica que está detrás de la interpretación referida a un criterio es la de formular juicios sobre el *nivel de realización* que ha alcanzado un estudiante. Subrayando esta idea está la premisa de que hay un *continuum* de adquisición de conocimiento que va del no-dominio en absoluto al perfecto dominio.

Antes de poder hacer juicios sobre el nivel de realización conseguido por un estudiante concreto, se debe tener un *continuum* de realización claramente definido. Un continuum de realización describe los comportamientos de personas que han alcanzado diversos *niveles* de dominio. Un buen test referido a un criterio provee de una medida de los objetivos en cada momento a lo largo del *continuum*. (TENBRINK, 1981, p. 197)

La *evaluación continua* es aquella que se evalúa todo el trascurso del alumno, todas las producciones en clase. La *evaluación en un momento concreto* es la que se evalúa al alumno en un solo momento, como en un examen.

El Marco Común de Referencia diferencia la evaluación formativa de la evaluación sumativa diciendo que: “la evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles” (Marco, 2002, p.186) y el tipo sumativo que “resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación” (Marco, 2002, p.186).

La *evaluación directa* es la que evaluación por observación específica para análisis del dominio de conocimientos del alumno, como, por ejemplo, mientras los alumnos están conversando sobre un determinado asunto propuesto. O sea, este tipo de evaluación directa se basa en la lengua en funcionamiento. Mientras que la *evaluación indirecta* es la de las pruebas que se evalúa indirectamente las destrezas del alumno.

Otro tipo de evaluación es *de la actuación*, donde se analiza al alumno viéndolo actuar en un momento específico, poniendo en práctica lo que ha aprendido. Está en oposición a la *evaluación de los conocimientos* que se basa más en lo que sabe el alumno y puede ser hecha a partir de preguntas sucesivas que tienen como objetivo medir el dominio que tiene.

Como dice el nombre, la *evaluación subjetiva* es aquella que lleva en cuenta la valoración del examinador respecto a la actuación del alumno. La *evaluación*

objetiva, por otro lado, excluye la subjetividad y se basa en los datos fornecidos directamente por el alumno para estipular su dominio.

La *valoración mediante lista de control* es aquella que en que se compara lo que se analiza del alumno con una lista de control que nada más es que una lista de contenidos y cosas que el alumno debe saber o saber hacer para tener dominio de un nivel específico. La *valoración mediante escala* es la que clasifica el alumno en un nivel, según sus conocimientos.

El tipo llamado *impresión* es totalmente subjetivo y no tiene criterios específicos; lleva en consideración la impresión del examinador sobre la actuación del alumno en el proceso de aprendizaje. En oposición a este está la *valoración guiada* que no es subjetiva como la de la impresión y presenta, al contrario de esta, criterios.

La *evaluación global* se opone a la *evaluación analítica* puesto que la primera:

(...) consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva. La evaluación Analítica consiste, por su parte, en analizar distintos aspectos de forma separada.(Marco, 2002, p.191)

La *evaluación en serie* toma diferentes tareas como base para la evaluación. Mientras tanto, la *evaluación por categorías* analiza solo una tarea. Los últimos tipos de evaluación presentados en el cuadro de la última imagen arriba respecta a quién evalúa el dominio, así podemos tener a un examinador evaluando al alumno (*Evaluación realizada por otras personas*) o el propio alumno evaluándose (*Autoevaluación*).

3 PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

3.1 EL INSTITUTO CERVANTES

El Instituto Cervantes es una institución pública española fundada en el año de 1991⁵. Su principal tarea es la promoción del español en los ámbitos de enseñanza y uso; busca una proyección internacional de la lengua, que, según César Antonio Molina, director del Instituto, “constituye un valiosísimo patrimonio no solo cultural, sino también económico” (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2007, p.7). El Instituto Cervantes mantiene un espacio de cursos en Internet, *Aula Virtual del Español* (AVE), ofrece cursos presenciales de español, cursos de actualización pedagógica de profesores de español como lengua extranjera (ELE) y seminarios de diversas temáticas culturales relacionadas con la lengua española. Además de eso, el Instituto Cervantes ofrece también:

(...) por delegación del Ministerio de Educación y Ciencia de España, la certificación lingüística del español de mayor proyección internacional, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), (...) (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007, p.7)

El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) sigue las orientaciones del Consejo de Europa y los niveles de referencia del MCER y los descriptores del Plan Curricular Cervantes como parámetro de calificación, conforme la jurisdicción que le dio el Ministerio de Educación y Ciencia de España al Instituto Cervantes.

3.2 EL PLAN CURRICULAR CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

El *Plan Curricular Cervantes* está orientado bajo los preceptos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Sin embargo, el Instituto Cervantes ya contaba con una edición del *Plan* precedente al *Marco Común Europeo*. Según Jorge Urrutia (Plan Curricular, 2007, p.10), en 1994 el profesor José Manuel Blecua prologó una breve primera versión del Plan curricular y en esta oportunidad ya advertía sobre los

⁵ http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

cuidados que exigía aquel avance. Los cuidados hacían referencia a los aspectos culturales que deben acompañar los planes curriculares. Sin estos “la enseñanza de la lengua no sería sino un ejercicio mecánico ajeno a las realidades vitales” (Plan Curricular, 2007, p.10). Sobre los elementos culturales presentes en el plan aquí estudiado, el director académico del instituto dice que, aunque no representen una parte grande, son sustanciales del Plan.

El plan está organizado, en las ediciones impresas⁶, a partir de tres volúmenes. Estos volúmenes son, a saber: uno de los niveles A1 y A2, uno de los niveles B1 y B2 y el último de los niveles C1 y C2. El primer libro está compuesto por una introducción general que ofrece las informaciones básicas que el lector necesita para comprender su configuración, tales como el enfoque adoptado (que es el mismo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y la organización de los tres volúmenes.

La organización del plan está pensada bajo la perspectiva de la comunicación, de componentes e inventarios. Por eso inevitablemente se exponen las materias a partir de taxonomías, con el objetivo de abarcar los fenómenos multifactoriales de la comunicación humana, como pasa con otras obras de la misma orientación (Plan Curricular, 2007, p.35). Sobre los componentes tenemos lo siguiente:

A la hora de sistematizar el material se ha partido de un planteamiento de *componentes* – en cada uno de los cuales se encuadran distintos *inventarios* – que se sitúa en línea con una cierta tradición de análisis acreditada por lingüistas de prestigio que han propuesto a lo largo de las últimas décadas distintos esquemas explicativos de los componentes de la competencia verbal. (Plan curricular, 2007, p.35)

Así, entendemos que a partir de cada componente están enmarcados distintos inventarios. A criterio de ilustración, tenemos aquí la relación de los componentes presentes en la obra y los inventarios encuadrados en cada uno:

⁶ Una versión está disponible en línea para consulta. Se puede acceder al Plan Curricular del sitio del Centro Virtual Cervantes a través de la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

CUADRO 1 – Componentes e inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes

COMPONENTES	INVENTARIOS
Componente gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática; - Pronunciación y prosodia; - Ortografía.
Componente pragmático-discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones; - Tácticas y estrategias pragmáticas; - Géneros discursivos y productos textuales.
Componente nocional	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones generales; - Nociones específicas
Componente cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Referentes culturales; - Saberes y comportamientos socioculturales; - Habilidades y actitudes interculturales.
Componente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos de aprendizaje.

La disposición de los inventarios representada arriba tiene la finalidad expositiva de contemplar los elementos relativos a cada componente. A propósito de esto se dice que:

(...) debe quedar claro que, aunque el tratamiento por componentes e inventarios supone presentar el material en distintos capítulos, todos los elementos descritos se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua. (Plan curricular, 2007, p.35)

Junto a estas informaciones conceptuales previas y necesarias a la comprensión del proyecto, está: (1) una consideración de la norma lingüística y variedades del español en la que se comenta la extensión geográfica del mundo hispano, el número elevado de hablantes y la complejidad de la lengua española. Aunque la obra corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, se reconoce la existencia de otras normas cultas que están contempladas en

anotaciones de especificaciones del mundo hispánico a lo largo de los inventarios; (2) un aporte de las convenciones ortotipográficas adoptadas, que presenta en un primer momento, por ejemplo, el uso del asterisco – con su uso convencional como marca de agramaticalidad - y el uso de las barras – para representar fonemas, presentar alternativas o pares - y en un segundo momento las abreviaturas presentes en la obra.

En seguida, encontramos el Plan general de la obra, donde se puede visualizar las partes que componen el Plan Curricular. A continuación del Plan General de la obra, tenemos los objetivos generales de cada nivel y, por fin, los elementos relacionados a cada inventario.

3.2.1 PLAN GENERAL DE LA OBRA

El plan general de la obra pertenece a la organización y división de todos los niveles, o sea, cada uno de los tres libros presenta estos ítems como sus constituyentes. Cada ítem está subdividido en partes y en estas se presentan los descriptores a desarrollarse en los ámbitos de la enseñanza, aprendizaje y evaluación. A fin de entender cómo está estructurado el Plan Curricular, se analiza cada una de las partes integrantes de esta obra:

3.2.1.1 *PERSPECTIVA DEL ALUMNO: LOS OBJETIVOS GENERALES*

El Plan Curricular se basa en los objetivos propuestos en el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas* para establecer sus objetivos generales. Estos son: centralizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumno, direccionarse al uso social de la lengua de acuerdo con la competencia comunicativa, promover y facilitar el plurilingüismo y el pluriculturalismo y realizar “un análisis amplio y comprensivo de las competencias de los hablantes que trasciende el plano estrictamente lingüístico” (PLAN CURRICULAR, p. 74.)

3.2.1.1.1 El alumno como agente social

La necesidad de resolver problemas rutinarios es lo que exige una interacción social por parte del alumno. De acuerdo con el nivel de su estudio se le exigen determinados destrezas y habilidades para desarrollar acciones en la comunidad en la que participa. De esa manera, tenemos a aprendices que son agentes sociales, que deben ser capaces de comprender y producir determinados textos a partir de sus conocimientos y competencias.

Según el Plan Curricular, el alumno como agente social:

(...) ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. (MCER, 2001, p. 74)

Del alumno como agente social se espera, entonces: (1) llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas. Por ejemplo, buscar información a partir de indicaciones cuando sea necesario, expresarse de forma breve y sencilla, interactuar lingüísticamente aunque le sea difícil, etc. Lo que diferencia a un alumno que haya alcanzado el nivel A1 de un alumno que haya alcanzado en nivel A2 es que el primer alumno (A1) dispone de un repertorio léxico muy limitado, ensayado y organizado y se comunica de forma sencilla siempre que el interlocutor colabore; dispone de recursos para satisfacer necesidades inmediatas relacionados a cosas cotidianas y objetos concretos; logra ubicarse, dar información personal, desenvolverse en lo que respecta cantidades, precios y horarios. El segundo alumno (A2) maneja un repertorio también limitado, pero tiene conocimientos de estructuras sintácticas básicas y conocimiento sobre convenciones sociales del mundo hispano; si es necesario recurre a sus destrezas y habilidades para compensar las dificultades en la comunicación. Lo más importante, según el Plan Curricular (2007, p.80) el alumno que alcance A2 es capaz de sobrevivir básicamente preguntando las informaciones que necesite y respondiendo a pedidos, porque dispone de informaciones sobre los locales de la ciudad y los medios de transporte.

También se espera de un alumno como agente social que (2) participe en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima, de manera cotidiana, en

actividades rutinarias. De acuerdo con el Plan Curricular (2007, p.81), mientras un alumno que haya alcanzado el nivel A1 participa en conversaciones de manera sencilla y logra entenderse, un alumno que haya alcanzado el nivel A2 es capaz de solicitar la atención de sus interlocutores y pueden hacerse entender.

Se espera que el alumno como agente social sea capaz de (3) desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades muy inmediatas. Mientras un alumno que haya alcanzado el nivel A1 es capaz de procesar textos como notas breves, anuncios y carteles, un alumno que haya alcanzado el nivel A2 es capaz de procesar textos como folletos, formularios y avisos e, incluso, textos emitidos por los medios de comunicación. Según el Plan Curricular (2007), en ambos casos los alumnos presentan una necesidad frecuente de repetición de los textos para comprenderlos.

3.2.1.1.2 El alumno como hablante intercultural

El alumno como hablante intercultural es un alumno capaz de recurrir a informaciones culturales para interactuar de manera adecuada y eficaz. Se hacen necesarias tres fases de acercamiento del alumno a las temáticas culturales para que, al final, resulte en un hablante intercultural (ver anexo III – Tipos de estructuras del Plan Curricular Cervantes, p.76).

Las fases de acercamiento son: **(1) fase de aproximación:** por ejemplo, “familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica” (Plan Curricular, 2007, p. 85); **(2) fase de profundización:** por ejemplo, “alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.” (Plan Curricular, 2007, p.85) y **(3) fase de consolidación:** por ejemplo, “incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica” (Plan Curricular, 2007, p. 85). O sea, primeramente hay un momento de contacto inicial con las nuevas informaciones, muy básicas todas, en seguida, se parte para el conocimiento y análisis de las informaciones a las que el alumno se acercó anteriormente para, en un tercer momento, internalizar lo nuevo, integrándolo a lo antiguo, o sea, integrando los nuevos aspectos culturales recién conocidos a los aspectos culturales de su comunidad, lengua y

cultura de origen. La relación entre la nueva cultura y la cultura de origen, esperada de un hablante intercultural, está bien resumida en el Plan curricular, cuando dice que este:

(...) ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes. (MCER, 2001, p. 74)

Según el Plan Curricular (2007), de este alumno se espera el desarrollo de las tres fases en lo que toca: (1) visión de la diversidad cultural, (2) papel de las actitudes y los factores afectivos, (3) referentes culturales, (4) normas y convenciones sociales, (5) participación en situaciones interculturales y (6) papel de intermediario cultural.

3.2.1.1.3 El alumno como aprendiente autónomo

El Plan curricular aborda la autonomía del alumno en relación a su aprendizaje. El momento del aprendiente ser autónomo le exige poner en práctica la capacidad de aprender, y aprender por su propia cuenta. Para esto, es de suma importancia que el alumno tenga ya bien desarrollada la competencia existencial (saber ser) y logre relacionarla a las destrezas y habilidades (saber hacer) para profundizar sus conocimientos de manera autónoma y eficiente.

El alumno como aprendiente autónomo debe, según el Plan Curricular (2007): (1) controlar el proceso de aprendizaje, (2) planificar el aprendizaje, (3) gestionar los recursos disponibles, (4) usar estratégicamente los procesos de aprendizaje, (5) controlar los factores psicoafectivos y (6) cooperar con el grupo.

De esta manera, entendemos, según lo que dice el Plan Curricular (2007), que el alumno como aprendiente autónomo:

(...) ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (MCER, 2001, p. 74)

3.2.2 LOS INVENTARIOS DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES – NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL (A1 Y A2)

3.2.2.1 GRAMÁTICA

Inicialmente es importante decir que los elementos de fonética y fonología, que podrían añadirse en este apartado nombrado “gramática”, están comprendidos en el inventario de “pronunciación y prosodia” (ver ítem 3.2.2.2 Pronunciación y prosodia, p.44).

Basando el inventario en el uso y siguiendo desde los elementos gramaticales más básicos (como las clases de palabras), el inventario llega a las estructuras sintagmáticas básicas y, luego, a las más complejas, hasta contemplar factores como la coordinación y subordinación de las oraciones.

En el inventario designado como “gramática”, están enmarcados los componentes lexicales pertenecientes a los niveles A1 y A2 de dominio del español. Todos estos componentes están organizados en estos subinventarios: el sustantivo, el adjetivo, el artículo, los posesivos, los cuantificadores, el pronombre, el adverbio y las locuciones adverbiales, el verbo, el sintagma nominal, el sintagma adjetival, el sintagma verbal, la oración simple, oraciones compuestas por coordinación y, por fin, oraciones compuestas por subordinación.

Los subinventarios de gramática presentan una estructura doble, o sea, están divididos en lo que se refiere al nivel A1 y lo que se refiere al nivel A2. Para ejemplificar la estructura doble adoptada para la mayoría de los inventarios está la siguiente figura:

FIGURA 6 – Ejemplo de inventario con estructura doble (ver anexo III – Tipos de estructuras del Plan Curricular Cervantes, p. 76)

1.3. El número de los sustantivos	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Terminación en vocal: plural <i>-s</i> <i>mesa / mesas, libro / libros</i> ■ Terminación en consonante: plural <i>-es</i> <i>árbol / árboles, pared / paredes, tenedor / tenedores</i> ■ Terminación en <i>-s</i>. Monosílabos o sustantivos de acentuación aguda: plural <i>-es</i> <i>país / países</i> ■ Significado del plural <ul style="list-style-type: none"> — Suma de individuos iguales: <i>a + a +... + a</i> <i>el coche / los coches</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sustantivos invariables frecuentes, de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en <i>-s</i> <i>el lunes / los lunes</i> ■ Significado del plural <ul style="list-style-type: none"> — Dúales léxicos más frecuentes <i>las gafas, los pantalones</i>

FUENTE: Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)

A partir del ejemplo arriba resulta comprensible el escalonamiento entre los niveles A1 y A2 porque en A2 se percibe la profundización de los conocimientos abordados en la columna A1. Mientras la parte del inventario comprendida en A1 aborda la terminación *-es* como resultante del proceso de pluralización de una palabra terminada en consonante, en A2 se presentan sustantivos que, aunque presenten la terminación *-es*, no tienen carácter plural (ejemplo: *el lunes*) y son invariables cuando los pluralizamos (ejemplo: *los lunes*).

3.2.2.2 PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA

Como dicho anteriormente, aquí se contemplan los aspectos fonéticos y fonológicos del español. Estos están organizados bajo el inventario de “pronunciación y prosodia”, según subinventarios autoexplicativos intitolados: la base de articulación, la entonación, la sílaba y el acento; el ritmo, las pausas y el tiempo; los fonemas y sus variantes. Lo interesante es que para el inventario de “pronunciación y prosodia” no hay separación entre los conocimientos contemplados por los niveles A1 y A2.

El cambio de en la estructura de los inventarios – de doble para simple – se debe a que las mismas informaciones abordadas en A1 están contempladas en A2 y viceversa. Aquí tenemos un subinventario de pronunciación y prosodia para análisis y ejemplificación:

FIGURA 7 – Ejemplo de inventario con estructura simple (ver anexo III – Tipos de estructuras del Plan Curricular Cervantes, p.76)

2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa

- Sensibilización hacia la gran variedad de entonaciones de las interrogativas españolas
- Entonación de la interrogativa absoluta frente a la entonación de la interrogativa relativa
- Entonación de la interrogativa introducida por pronombre interrogativo
¿Quién es tu profesor?
- Semejanzas y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa
¿Están estudiando? vs. Están estudiando // desde las tres de la tarde.

FUENTE: Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)

A partir de la estructura simple y del ejemplo expuesto, se concluye que la elección por este abordaje se debe a la necesidad de explorar los tópicos presentados tanto en el nivel A1 como en el nivel A2. Reflexionando sobre la naturaleza de este inventario específico - pronunciación y prosodia -, se entiende el abordaje conferido a partir de la estructura simple, porque se enfocan temas de pronunciación a los que se debe poner atención a lo largo de las actividades, especialmente las de expresión oral.

3.2.2.3 *ORTOGRAFÍA*

En el apartado destinado a la ortografía de la lengua, están explicitados los conocimientos que los alumnos de cada nivel (A1 y A2) deben dominar en lo que se refiere a las convenciones ortográficas del español. Estas están organizadas a partir de subinventarios, a saber: ortografía de letras y palabras; acentuación gráfica, puntuación y abreviaturas y siglas.

3.2.2.4 *FUNCIONES*

Inicialmente el propio Plan Curricular (2007, p.205) explica que denomina *funciones* lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas denomina *funciones de la lengua* y *microfunciones*. Todas estas funciones presentan lo que uno

puede hacer a partir del uso de la lengua, son acciones lingüísticas relacionadas a verbos como: describir, preguntar rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.

El inventario de las funciones está subdividido en: dar y pedir información; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; influir en el interlocutor; relacionarse socialmente y, por fin, estructurar el discurso.

3.2.2.5 *TÁCTICAS Y ESTRATÉGIAS PRAGMÁTICAS*

El inventario de tácticas y estrategias pragmáticas busca acercar los recursos que tiene el alumno para construir e interpretar los discursos de manera adecuada al contexto y a la situación de comunicación. Las tácticas se refieren a recursos concretos y las estrategias a procedimientos de decisión.

Este inventario está organizado a partir de los siguientes tópicos: construcción e interpretación del discurso; modalización y conducta interaccional.

3.2.2.6 *GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES*

El inventario de géneros discursivos y productos textuales trae la variedad de géneros que el alumno debe conocer para reconocer, interpretar y dominar la producción en los determinados niveles. Se hace necesaria una delimitación del concepto de género, y, para esto, está en el Plan que:

Se entiende por «género», en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. (Plan Curricular, 2007, p. 277)

Además de la delimitación del concepto de género expuesta aquí arriba, debemos considerar que *texto* tiene que ver con “un fragmento de lengua utilizado para

llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo.” (Plan Curricular, 2007, p. 278).

Este inventario se subdivide en: géneros orales y escritos, muestras de géneros y macrofunciones.

3.2.2.7 *NOCIONES GENERALES*

Las nociones generales son aquellas que tienen que ver con el significado. Se presentan divididas en construcciones y en las unidades léxicas de la lengua española. Cada noción general está dividida en categorías más explicativas, por ejemplo la noción cuantitativa está dividida en cantidad numérica, cantidad relativa, aumento, disminución, proporción, grado y medidas.

Las nociones generales comprendidas por el inventario son las siguientes: nociones existenciales, nociones cuantitativas, nociones espaciales, nociones temporales, nociones cualitativas, nociones evaluativas y nociones mentales.

3.2.2.8 *NOCIONES ESPECÍFICAS*

Las nociones específicas son aquellas que se comprenden en las siguientes subdivisiones: individuo: dimensión física; individuo: dimensión perceptiva y anímica; identidad personal; relaciones personales; alimentación; educación; trabajo; ocio; información y medios de comunicación; vivienda; servicios; compras, tiendas y establecimientos; salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; economía e industria; ciencia y tecnología; gobierno, política y sociedad; actividades artísticas; religión y filosofía y, por fin, geografía y naturaleza.

3.2.2.9 *REFERENTES CULTURALES*

Este inventario tiene un carácter enciclopédico y está muy relacionado con el desarrollo de la competencia intercultural. Suministra las temáticas a partir de las cuales

se espera que el alumno se convierta en un hablante intercultural pues le proporciona, a partir de los tópicos clasificados para cada nivel, el conocimiento cultural de la lengua española y de los países hispanicos.

Los referentes culturales están organizados bajo los siguientes subinventarios: conocimientos generales de los países hispanos; acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; productos y creaciones culturales.

La estructura de este inventario presenta un abordaje por fases – en oposición a la estructura doble (A1-A2) de la mayoría de los inventarios comentados arriba. Estas fases son tres, a saber: (1) fase de aproximación; (2) fase de profundización y (3) fase de consolidación (al igual que el abordaje del ítem 3.2.1.1.2 El alumno como hablante intercultural, p. 41). Aquí se presenta un ejemplo de estructura por fases del inventario “referentes culturales”, de los conocimientos generales de los países hispanos, sobre la población de estos países:

FIGURA 8 - Ejemplo de inventario con estructura de fases (ver anexo III – Tipos de estructuras del Plan Curricular Cervantes, p.76)

1.2. Población		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pueblos de los países hispanos — Minorías étnicas <i>gitanos, cunas, quichés, lacandonos, chibchas, misquitos, mapuches, guaraníes, caribes, etnias africanas.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.1.3.] — Importancia de la población indígena 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuendos típicos de etnias indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Civilizaciones precolombinas <i>olmecas, mayas, toltecas, incas, aztecas...</i> ▪ Corrientes migratorias en los siglos <i>xx</i> y <i>xxi</i> en los países hispanos <i>causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.</i>

FUENTE: Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)

3.2.2.10 SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

El inventario de saberes y comportamientos socioculturales presenta apenas un abordaje español, o sea, no relaciona tópicos de los saberes y comportamientos socioculturales de Hispanoamérica. Tal característica está justificada en la introducción del inventario a través de la exposición de la dificultad de abarcar y analizar la variedad muy grande de aspectos existentes. La parte de los saberes está

relacionada con las informaciones que solemos obtener a partir de preguntas como: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Los comportamientos, a su vez, están relacionados al contenido y a las situaciones de interacción a medida que demuestran las convenciones sociales de actuación en la sociedad. El inventario de saberes y comportamientos socioculturales de España, está, pues, organizado a partir de los siguientes tópicos: condiciones de vida y organización social; relaciones interpersonales; identidad colectiva y estilo de vida.

3.2.2.11 HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES

Este es otro inventario que también relacionado muy íntimamente con la competencia intercultural. Las habilidades y actitudes interculturales se subdividen en categorías de: configuración de una identidad cultural plural; asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales); interacción social y, por fin, mediación cultural.

3.2.2.12 PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

En este inventario se organizan las etapas de aprendizaje de los cuales los alumnos deben seguir para lograr aprender la lengua. El alumno como aprendiente autónomo se beneficia mucho, porque, a partir de este inventario, se acerca a los procedimientos necesarios para que su aprendizaje se dé de la mejor manera. El conocimiento acerca de los procedimientos de aprendizaje es uno de los conocimientos fundamentales (así como la competencia existencial) para el desarrollo de la autonomía frente a los estudios. Los procedimientos de aprendizaje del Plan Curricular se subdividen en: relación de procedimientos de aprendizaje y uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas.

3.3 LA ADECUACIÓN DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES AL MCER

El Plan Curricular del Instituto Cervantes es una proyección a partir de los niveles comunes de referencia propuestos en el Marco Común de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa en lo que toca el aprendizaje, enseñanza y la evaluación. Como el nombre del proyecto del Instituto Cervantes ya señala, presenta la dimensión curricular de los niveles de criterio para la lengua española instituidos en el MCER. La dimensión curricular aborda, como se describió anteriormente, diversos componentes de la lengua (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje) y a partir de estos presenta los inventarios (por ejemplo, los inventarios de gramática, pronunciación y prosodia y ortografía están comprendidos en el componente gramatical).

Para el análisis de la adecuación del Plan Curricular a lo que se propone en el MCER, Navarro (2008) organiza dos cuadros que demuestran las relaciones entre las competencias delineadas en el MCER y los inventarios organizados del Plan Curricular. Las competencias comunicativas componen uno de los ejes en que se basa el MCER (el otro eje son las competencias generales). En primer lugar, Navarro (2008, p. 7) presenta los inventarios que se proyectan a partir de las competencias comunicativas:

FIGURA 9 – Las competencias comunicativas del MCER y los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, según Navarro (2008)

Comunicativas	Competencia (MCER)		Inventario (Niveles de Referencia)
	Competencia lingüística (léxica)	ppg. 105-107	Nociones específicas
	Competencia lingüística (gramatical)	ppg. 107-109	Gramática
	Competencia lingüística (semántica)	ppg. 110	Nociones específicas, Gramática, Tácticas y estrategias pragmáticas.
	Competencia lingüística (fonológica)	ppg. 111	Pronunciación y prosodia
	Competencia lingüística (ortográfica)	ppg. 112	Ortografía
	Competencia lingüística (ortoépica)	ppg. 112	Pronunciación y prosodia, Ortografía.
	Competencia sociolingüística	ppg.113-116	Referentes culturales, Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
	Competencia pragmática (discursiva)	ppg. 116-18	Tácticas y Estrategias Pragmáticas, Nociones generales
	Competencia pragmática (funcional)	ppg. 119-124	Funciones

FUENTE: NAVARRO SERRANO, Pedro & NAVARRO GINER, Román M. (2008)

Analizando las relaciones arriba, se percibe que las conformidades entre los inventarios y las competencias no son unívocas y, por lo tanto, encontramos inventarios relacionados a más de una competencia, como en el caso del inventario de gramática que se relaciona con la competencia lingüística tanto en el ámbito gramatical como en el ámbito semántico. Esta característica de múltiples relaciones se encuentra también en la siguiente figura, en la que los autores organizan los inventarios proyectados a partir de las competencias generales:

FIGURA 10 - Las competencias generales del MCER y los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes, según Navarro (2008)

Generales	Competencia (MCER)		Inventario (Niveles de Referencia)
	Conocimiento declarativo (saber)	ppg. 96-99	Referentes culturales, Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
	Destrezas y habilidades (saber hacer)	ppg. 99-100	Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
	Competencia existencial (saber ser)	ppg. 100-101	Habilidades y Actitudes Interculturales
	Capacidad de aprender (saber aprender)	ppg. 101-103	Procedimientos de Aprendizaje

FUENTE: NAVARRO SERRANO, Pedro & NAVARRO GINER, Román M. (2008)

Conforme señala Navarro (2008, p.7), es problemático establecer correspondencias directas entre los inventarios y las competencias, “ya que existen al menos cuatro inventarios que recogen de forma variable parte de los puntos descritos en el MCER” (NAVARRO, 2008, p.7). De esta manera, los inventarios se relacionan de forma múltiple tanto con las competencias lingüísticas como con las competencias generales.

Así, se ve que la propuesta curricular impartida por el Instituto Cervantes está de acuerdo con la propuesta central del proyecto del Consejo de Europa, porque presenta inventarios directamente relacionados con las competencias tanto generales como comunicativas y los organiza bajo el concepto de los niveles del MCER, proyectándose a partir de estos. Además, está de acuerdo con los descriptores de los niveles de referencia justamente porque desarrolla un currículo adecuado a cada uno de los niveles de criterio.

4 ANÁLISIS DEL GENTE HOY 1 (A1-A2)

4.1 POR QUÉ ANALIZAR EL LIBRO GENTE HOY

La elección de trabajar con el libro *Gente hoy* se debe a su adopción por los cursos de idiomas consultados y ofrecidos en los Institutos Cervantes en Brasil. Así, tenemos dos motivos para analizarlo: el primero es que el Instituto Cervantes de Porto Alegre lo adopta y la segunda razón es que, además de la unidad de Porto Alegre, otros cursos del Instituto Cervantes ubicados en importantes centros urbanos de Brasil lo adoptan también, como en São Paulo y Brasilia.⁷ A continuación se presentará un análisis cualitativo del libro adoptado por este importante centro de enseñanza de español con el intuito de examinar su adecuación al Plan Curricular Cervantes y al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Se analizará el libro *Gente Hoy 1* porque corresponde al nivel básico (A) de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación y comprende los subniveles acceso (A1) y plataforma (A2) en apenas un libro.

4.2 CÓMO ESTÁ ESTRUCTURADO EL LIBRO

Gente Hoy está compuesto por Libro del Alumno, Libro de Trabajo y Libro del Profesor. Aquí trabajaremos analizando cualitativamente el libro del alumno de *Gente Hoy 1 (A1-A2)*.

El libro del alumno contiene diversos apartados organizados de la siguiente manera: en primer lugar, encontramos una sección titulada “renovación pedagógica” (GENTE HOY, 2013, p.2) y en la sección “renovación gráfica” (GENTE HOY, 2013, p.3) en la que se presentan comentarios sobre los aspectos gráficos de esta nueva versión. Enseguida, hay una página de “presentación” (GENTE HOY, 2013, p.4) y, luego, está el apartado de “cómo funciona gente hoy” (GENTE HOY, 2013, p.5), con instrucciones acerca de cómo está organizado el libro y qué hacer para aprovecharlo de la mejor manera. Algunas páginas adelante, está el índice que remite a las trece unidades y sus constituyentes. Al final, encontramos un aporte gramatical llamado

⁷ Los que no adoptan el libro *Gente Hoy 1 (A1-A2)*, adoptan el libro *Gente 1*, como en Rio de Janeiro y Belo Horizonte.

“consultorio gramatical” y el “consultorio verbal” del libro. El libro *Gente Hoy 1 (A1-A2) Libro del alumno* también le aporta al alumno un CD audio. A continuación, veremos qué presenta cada una de estas partes.

4.2.1 INFORMACIONES INICIALES

En las páginas iniciales de *Gente Hoy* encontramos una sección titulada “renovación pedagógica”. En esta parte se comentan las modificaciones en relación con las ediciones anteriores, desarrolladas para tratar de manera más progresiva el contenido abordado. También se comenta sobre el material disponible en Internet para consultas y el contacto con material auténtico conferido a partir de estos materiales extras. Enseguida, presenta la nueva concepción de los materiales audiovisuales. Estos materiales están presentes al principio de cada unidad y podemos consultarlos en *YouTube*⁸.

Considerándose pedagogía como la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” (DRAEe), aunque el libro se pretenda renovador pedagógicamente, lo que encontramos de más novedoso es su enfoque didáctico: el enfoque por tareas.

4.2.2 PRESENTACIÓN

En la breve presentación del libro, los autores explican bajo qué concepto elaboraron el libro. Esta elaboración está centrada en la enseñanza por tareas, que enfoca la acción del sujeto y la interacción social. Sobre el modelo de enseñanza por tareas, se presentan sus tres elementos constitutivos o propiedades: (1) aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua, (2) uso de la lengua basado en textos y (3) actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre alumnos.

⁸ Disponible en la siguiente dirección:

<https://www.youtube.com/watch?v=aTNaM41CHXw&list=PLT58JadHcEH2tQGJhoTY2Utrmvk4AdhA9&index=1>

Al final de la presentación, los autores comentan sobre la gran aceptación que obtuvo *Gente* y sobre esto haber sido motivacional para que la editorial la mejorara actualizándola y gradecen a los profesores usuarios que contribuyeron sugiriendo modificaciones que resultaron en esta nueva versión de *Gente*.

4.2.3 CÓMO FUNCIONA GENTE HOY

En esta parte introductoria están explicados los apartados de las unidades (véase ítem 4.3 Cómo están organizadas las unidades, p. 58) y cómo el usuario puede trabajar con cada información. Por ejemplo, hay explicación sobre el tipo de trabajo señalado por los siguientes dibujos:

FIGURA 6 - iconos de trabajo de las actividades



FUENTE: Gente Hoy (2013, p.5)

Así, cuando el usuario encuentre uno de estos íconos, sabe qué deberá hacer. A estas indicaciones ilustrativas podemos relacionar las habilidades que serán desarrolladas. Por ejemplo, al hablar con los compañeros (primer ícono), estamos frente a una actividad de **interacción oral (IO)**; cuando escuchamos una grabación (segundo ícono: auriculares), estamos frente a una actividad del tipo **comprensión oral (CO)**; si encontramos el dibujo del cuaderno (tercer ícono), la actividad está relacionada con la **expresión escrita (EE)**.⁹ El último ícono se refiere a una actividad de búsqueda en

⁹ En el índice de Gente Hoy encontramos las siguientes siglas sobre los tipos de actividades propuestas: comprensión escrita (CE), comprensión oral (CO), expresión oral (EO), interacción oral (IO), expresión escrita (EE).

internet y la podemos relacionar con la posición del estudiante como aprendiente autónomo (véase ítem 3.2.1.1.3 El alumno como *aprendiente autónomo*, p.42).

Estos íconos están íntimamente ligados a los tipos de las actividades¹⁰ y también representan el conjunto de competencias a las que se relacionan los ítems propuestos¹¹, o sea, a las competencias que exigen del aprendiente para resolverlas. Además de exigir un dominio de determinadas competencias, de una manera u de otra ayudan a desarrollarlas para preparar al usuario para las evaluaciones y para las interacciones sociales en las que se espera que el alumno desarrolle acciones más allá de la clase de español como lengua extranjera (ver ítem 3.2.1.1.1 El alumno como agente social, p. 40).

El ícono de investigación o de búsqueda en internet es el que nos llama más la atención porque es una propuesta de actividad actual, que considera los dispositivos tecnológicos disponibles y que incentiva el trabajo continuado de estudio por parte del aprendiz, una vez que lo estimula a buscar más informaciones. Este ícono propone un avance en los estudios del usuario a partir de su capacidad de aprender, capacidad integrante de las competencias generales del usuario o alumno descritas en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (ver ítem 2.5.1. Las competencias generales, p. 21) Esta indicación de trabajo de investigación autónoma es un importante método para desarrollar la capacidad de aprender a fin de objetivar al alumno como aprendiente autónomo (ver ítem 3.2.1.1.3, Alumno como aprendiente autónomo, p. 42)

Con lo expuesto arriba, encontramos una concordancia entre el trabajo que se propone hacer el libro *Gente Hoy 1* y lo que propone el Plan Curricular Cervantes en sus objetivos generales¹². Sin embargo cuando se analiza de manera cuantitativa el reflejo de la propuesta en lo que realmente trae el libro, uno se depara con 145 ítems y tan solo 23 de estos tienen alguna propuesta relacionada a una búsqueda de más

¹⁰ Para más informaciones sobre los tipos de las actividades de *Gente Hoy 1*, consultar anexo IV - *Gente Hoy 1: Unidad 2. Los tipos de las actividades*, p.77.

¹¹ Para ver a qué competencias se relaciona cada actividad de la unidad de análisis, ver anexo V - *Gente Hoy 1: Unidad 2. Competencias relacionadas a las actividades*, p. 78.

¹² En el apartado de objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes están sus tres objetivos principales en la dimensión del aprendiente. Estos son: el alumno como agente social (ver ítem 3.2.1.1.1, p. 40), el alumno como hablante intercultural (ver ítem 3.2.1.1.2, p. 41) y el alumno como aprendiente autónomo (ver ítem 3.2.1.1.3, p. 42)

informaciones por parte del alumno, o sea, el 15,862% de las actividades presentan el icono de búsqueda. Si se analiza la calidad de estas propuestas, se encuentra ítems como los que sugieren tan solo la búsqueda de una foto en internet (GENTE HOY, p. 55) o dice que si el alumno tiene alguna duda, puede consultarla en internet (GENTE HOY, p.99). Por eso se concluye que el libro *Gente Hoy 1* se propone a estimular la dimensión de autonomía del alumno pero a lo largo de las unidades presenta pocos momentos realmente destinados a hacerlo de manera sistemática y con cualidad que instigue al alumno a ampliar su conocimiento o desarrollar sus habilidades y competencias porque en los ítems de búsqueda no siempre le exige muchas destrezas para realizar acciones.

4.2.4 ÍNDICE Y UNIDADES

El índice presenta los objetivos generales de cada una de las trece unidades que componen el libro, demostrando los apartados en los cuales se divide cada unidad y cómo se organizan los contenidos dentro de estos apartados. Para conocer las unidades del libro *Gente Hoy 1 (A1-A2)* Libro del aluno, pongamos atención en el siguiente cuadro.

CUADRO 2 – Las unidades del libro *Gente Hoy 1*

UNIDAD	TÍTULO
0	Gente en clase
1	Gente que estudia español
2	Gente con gente
3	Gente de vacaciones
4	Gente de compras
5	Gente en forma
6	Gente que come bien
7	Gente que trabaja
8	Gente que viaja
9	Gente de ciudad
10	Gente y fechas
11	Gente en casa
12	Gente e historias

Como podemos observar, hay trece unidades en total, aunque solo haya unidades numeradas hasta el doce. Lo explicamos: según el propio libro (p. 2) se entiende que la “Unidad 0 Gente en clase” la introdujeron en esta nueva versión del libro y por ser totalmente introductoria, los autores prefirieron añadirla antes de las preexistentes, sin alterarle el orden y el número a que corresponden las demás.

Las unidades del libro corresponden a las nociones específicas de los inventarios del *Plan Curricular Cervantes*. Estas nociones específicas presentan subinventarios que están directamente proyectados en el título de cada unidad. Cada una de las unidades de *Gente Hoy 1 (A1-A2)* está relacionada principalmente a los siguientes subinventario de las nociones específicas, conforme el cuadro abajo:

CUADRO 3 – Las unidades de Gente Hoy y las Nociones Específicas del Plan Curricular

UNIDAD	NOCIONES ESPECÍFICAS
0 – Gente en clase	Identidad personal.
1 – Gente que estudia español	Información y medios de comunicación; Actividades artísticas.
2 – Gente con gente	Individuo: dimensión física; Individuo: dimensión perceptiva y anímica; Relaciones personales; Ocio.
3 - Gente de vacaciones	Viajes, alojamiento y transporte; Ocio.
4 – Gente de compras	Compras, tiendas y establecimientos. Economía e industria.
5 – Gente en forma	Higiene y salud; Alimentación.
6 – Gente que come bien	Alimentación
7 – Gente que trabaja	Trabajo
8 – Gente que viaja	Viajes, alojamiento y transporte.

9 – Gente de ciudad	Gobierno, política y sociedad; Servicios.
10 – Gente y fechas	Actividades artísticas; Geografía y naturaleza; Educación; Identidad personal.
11 – Gente en casa	Vivienda; Servicios.
12 – Gente e historias	Ciencia y tecnología; Actividades artísticas.

A partir de lo demostrado en el cuadro arriba, se comprueba que todos los subinventarios referentes a las nociones específicas (segunda columna) aparecen en por lo menos un capítulo en el cual sus ítems están abordados. Además de eso, algunos de los subinventarios están en relación a más de una unidad del libro porque en más de un momento enfatiza su contenido.

4.3 CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS LAS UNIDADES

Las unidades de Gente Hoy están divididas en seis apartados – los cuales están descriptos abajo - y presentan un consultorio gramatical y un consultorio verbal al final del libro.

4.3.1 INTRODUCCIÓN

Para cada una de las unidades hay una introducción que presenta las funciones (ver ítem 3.2.24. Funciones, p. 45) con las que se trabajará de la unidad, más allá del objetivo general presentado en el índice. Por ejemplo, si el índice (p.8) presenta el objetivo de “observar y practicar presentaciones” para la unidad cero, en la introducción de la unidad (p.14) se encuentran las siguientes informaciones:

Vamos a tener nuestra primera clase de español y a conocer a los compañeros.

Para ello, aprenderemos:

- a saludar y a despedirnos,
- a decir nuestro nombre y nuestro lugar de origen,
- algunas preguntas básicas para el control de la comunicación,
- expresiones nominales básicas para definirnos,
- que ya sabemos muchas cosas del español.

En la introducción también se encuentra el video correspondiente a la temática de la unidad. En el caso de la unidad cero el video disponible en la web muestra a diferentes nativos hablantes del español saludando a la cámara, siendo para el aprendiente un importante contacto inicial con la lengua en su forma hablada. El video tiene realmente un carácter introductorio a la temática que se desarrollará, presentando ejemplos de uso práctico en la vida cotidiana. Sin embargo, no forma parte de ninguna tarea y tampoco se proponen actividades relacionadas al video – la primera actividad propuesta en la unidad cero es presentarse a la clase y a la profesora diciéndoles su nombre y su ciudad (p.15) – o sea, no les exige a los alumnos el conocimiento de lo que se presentó en el video. Se clasifican todos los ítems de video tan solo como actividades de comprensión oral, sin otros abordajes en el libro del alumno. Estos videos son, por lo tanto, las actividades de prelectura de las unidades y sirven solamente para introducir el tema demostrando usos orales de la lengua española por hablantes nativos, sin desdoblarse en otras actividades o estar en razón de alguna tarea propuesta.

4.3.2 ENTRAR EN MATERIA

El apartado nombrado “entrar en materia” presenta el léxico básico necesario a temática de la unidad. Normalmente presenta imagen o textos de diferentes géneros a partir de los cuales propone discusiones. En esta parte de la unidad, se introduce al alumno en el proceso de aprendizaje, delimitándose el abordaje y los asuntos que se enfocará. Por ejemplo, en la Unidad 3 gente de vacaciones, la temática son las vacaciones y en el apartado “entrar en materia” se delimita la perspectiva del tema a partir de los viajes cuando se presentan fotos de lugares de Madrid y Barcelona y dos anuncios de visitas guiadas por estas ciudades.

4.3.3 EN CONTEXTO

Tras delimitar el tema en “entrar en materia”, en el apartado “en contexto” aparecen otros textos relacionados con la temática más especificada. En este momento la lectura es lo principal y las actividades propuestas están relacionadas directamente con estos textos.

En la unidad 3, por ejemplo, aparecen: (1) texto sobre la costa mediterránea española; (2) un folleto de viaje a la Patagonia; (3) una captura de pantalla de una tableta de un texto sobre Andalucía; (4) una captura de la pantalla de un ordenador sobre alquileres de departamentos en Canarias. Las actividades que se proponen se relacionan mucho a la expresión oral porque proponen exposiciones sobre su opinión respecto al texto y el diálogo con los compañeros (actividades de comprensión oral e interacción oral).

Este apartado presenta principalmente los aspectos del inventario de “Géneros discursivos y productos textuales” del componente pragmático-discursivo del Plan Curricular del Instituto Cervantes, en la medida que presenta muestras de diferentes géneros textuales y discursivos.

4.3.4 FORMAS Y RECURSOS

Este apartado es la parte del libro didáctico en la que se instrumentaliza al aprendiz, o sea, al presentarle las nuevas formas/estructuras de la lengua esquematizadas y ejemplificadas le da las informaciones necesarias para resolver las tareas que siguen y realizar las acciones que se espera que el alumno sea capaz de desarrollar. En este apartado se les presentan a los estudiantes todos los componentes gramaticales (de acuerdo con lo presente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: gramática, pronunciación y prosodia y ortografía). Además de comprender directamente el componente gramatical, da cuenta de muchos aspectos del componente nocional (nociones generales y nociones específicas).

Tiene como característica visual la indicación central en las páginas que remiten al consultorio gramatical del libro (que nada más es que una gramática práctica de los contenidos gramaticales presentes en cada unidad). Se presentan las

concordancias, ejemplos de uso de expresiones, conjugaciones verbales, listas de vocabulario y algunas indicaciones de cuidados con equívocos frecuentes (a partir de ejemplos de estructuras incorrectas).

4.3.5 TAREAS

La parte central de cada unidad es justamente esta parte: la de las tareas. Para la realización de cada tarea se presentan diversas actividades que representan las etapas del trabajo para obtenerse la resolución de la tarea.

Lo importante aquí es tener claro que en los apartados anteriores se encuentran actividades muchas veces aisladas unas de las otras, con finalidades educativas relacionadas principalmente a los inventarios de los componentes gramaticales y nocionales. En el apartado de las tareas encontramos actividades enlazadas cuya realización progresiva es de suma importancia para obtenerse el resultado deseado que es siempre una acción en el mundo (diferentemente de las actividades aisladas que representan una acción lingüística o una acción en sala de clase).

Para la realización de tareas propuestas se les exigen a los alumnos tanto las competencias comunicativas (desarrolladas de sobremanera en los tres últimos ítems descritos y discutidos arriba), como las competencias generales (especialmente el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades y la competencia existencial)¹³. En cuanto a los inventarios que se suele exponer en este apartado, se citan todos los presentados anteriormente y se suman los inventarios de tácticas y estrategias pragmáticas (del componente pragmático-discursivo), saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales (del componente cultural).

Este apartado se destaca como el que lleva al alumno a una actuación concreta en el mundo, como sujeto social y, de esta manera, se adecua a lo propuesto en los objetivos generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en lo que toca la dimensión del alumno como agente social (ver ítem 3.2.1.1.1 El alumno como agente

¹³ Como se puede constatar en el análisis la Unidad 2 del anexo XXX – Relación entre las actividades de la unidad 2 y las competencias del MCER, p. XXX en la columna destacada de las tareas.

social, p. 40). Sin embargo, aunque sea el apartado central y que expone de manera práctica el enfoque adoptado, presenta solamente 28 ítems didácticos frente a al total de ítems del libro que es de 145. Los ítems de las tareas representan un 19,31%, porcentaje este muy pequeño para un apartado nombrado de acuerdo al enfoque que se propone. Obviamente los apartados anteriores a este están en razón de las tareas que se propondrá, pero los que están pospuestos a “tareas” no tienen relación con las tareas que se propusieron.

4.3.6 MUNDOS EN CONTACTO

Este apartado tiene la finalidad de presentar características y curiosidades sociales y culturales de los países de habla hispana, sea de España o de Hispanoamérica. Cada unidad presenta un texto a partir del cual se proponen discusiones acerca de las semejanzas y diferencias encontradas entre la cultura del entorno de la lengua materna de los alumnos y la lengua extranjera que están aprendiendo. Además, promueve conexiones con los conocimientos previos de los alumnos, principalmente sobre los conocimientos de mundo y culturas ajenas. Tiene como principal característica la formación y el desarrollo de hablantes interculturales, uno de los tres objetivos generales abordados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (ver ítem 3.2.1.1.3 El alumno como aprendiente autónomo, p. 42)

4.3.7 CONSULTORIO GRAMATICAL

Este apartado se propone a organizar los conocimientos lingüísticos presentes en cada una de las unidades. Con esta intención, está organizado bajo la separación de las unidades cero a doce.

4.3.8 CONSULTORIO VERBAL

Este consultorio se propone a presentar las conjugaciones de los verbos presentes en el libro. Presenta ejemplos de conjugaciones en todos los tiempos verbales y, al final, presenta en una página todos los demás verbos y el ejemplo de conjugación

al cual se relacionan. Solamente se presentan en esta parte las conjugaciones, sin que haya referencia semántica o indicaciones de uso de los verbos contemplados.

4.4 UNIDAD 2 DE GENTE HOY COMO MUESTRA REPRESENTATIVA: SU ADECUACIÓN AL PLAN CURRICULAR CERVANTES Y AL MCER

4.4.1 POR QUÉ ANALIZAR LA UNIDAD 2

Para la demostración de cómo se articulan los apartados de las unidades, hemos decidido analizar la unidad 2 del libro de manera extensiva, aunque no exhaustiva. La elección de la “Unidad 2 Gente con gente” se debe a la eliminación de las dos primeras unidades para el análisis porque la unidad 0 la introdujeron en el libro en su nueva formulación (a partir de este comentario se puede pensar en el porqué de nombrarla “cero”) justamente porque es introductoria y sólo presenta los apartados “Entrar en materia” y “En contexto”. Preferimos descartar la “Unidad 1 Gente que estudia español”, porque también es introductoria y en la versión anterior de Gente Hoy era la primera y trabaja mucho refiriéndose a palabras básicas del español a partir de imágenes y pocos recursos lingüísticos. Así, la “Unidad 2 Gente con gente” es la primera del libro que presenta relación entre contenidos anteriores (de las unidades cero y uno) y tareas más elaboradas y más atractivas para el análisis cualitativo que presentamos a partir del siguiente ítem.

4.4.2 PRESENTACIÓN

La unidad 2 del libro *Gente Hoy 1 (A1-A2)* plantea la temática de las personas bajo el nombre “Gente con gente”. El objetivo general de la presentación (p.28) es el siguiente:

Vamos a distribuir a os invitados de una boda y a hacer una presentación sobre un compañero.

Para ello, aprenderemos:

- a pedir y a dar información sobre personas: nacionalidad, edad, profesión y estado civil,

- a expresar nuestra opinión sobre los demás, a hablar de sus cualidades y de su aspecto físico,
- a hablar de relaciones entre personas,
- los numerales del 20 al 100,
- a dar explicaciones con **porque**,
- el presente de indicativo de las tres conjugaciones,
- el género y el número de los adjetivos.

Este objetivo general está relacionado con las dos tareas propuestas en el apartado central “tareas” y explicita las funciones pretendidas a lo largo de la unidad hasta concretar las acciones a que se dirigen las dos tareas. Los ítems de “aprenderemos” se pueden relacionar directamente con inventarios que sí se trabaja a lo largo del capítulo.

En el video introductorio de la unidad se presentan tres personas, diciendo quiénes son, cuántos años tienen, de dónde son, dónde viven, con quién viven, a qué se dedican, cómo viven, etc. Una temática importante abordada por los del video es la práctica de *couchsurfing* que puede generar bastante discusión en clase.

4.4.3 LOS APARTADOS DE LA UNIDAD

4.4.3.1 ENTRAR EN MATERIA

En este apartado se presentan las profesiones, las nacionalidades y la edad de algunas personas. En intuición es presentarles las estructuras básicas de presentación de una persona para que, en la tarea de presentación sobre un compañero los alumnos tengan los insumos lingüísticos necesarios para su realización.

Relacionando el contenido léxico presentado con las fotos de personas a que se refieren las informaciones, se les pide a los alumnos que reproduzcan las estructuras básicas en fichas de descripción. En seguida, se les propone una actividad de interacción oral para comparar las respuestas. En seguida se les presenta un audio a partir del cual deben relacionar construcciones sintácticas básicas con la información de la pista del CD. Para cerrar el apartado introductorio, se les pide que subrayen los adjetivos de las actividades anteriores y clasifiquen en masculinos y femeninos. Esta última actividad es totalmente gramatical, de comprensión escrita.

El “entrar en materia” de la unidad 2 le ofrece al aprendiz las informaciones necesarias para la realización de las tareas que se propondrán más adelante. No hay relación directa con el video introductorio de la temática de la unidad; tan solo se comunican porque presentan el mismo tipo de información que es la presentación – el video muestra presentaciones en primera persona mientras el apartado “entrar en materia” enfatiza la presentación de otras personas.

4.4.3.2 *EN CONTEXTO*

Este apartado contextualiza los insumos lingüísticos básicos del apartado “entrar en materia” a un supuesto grupo de 15 personas que vivirían en una misma calle, distribuidos en un total de 6 casas. La actividad que se propone es de relacionar los nombres de las 15 personas sobre quienes se tienen informaciones personales básicas a las características que se exponen: por ejemplo, un niño, un hombre soltero, una persona que hace deporte, etc.

4.4.3.3 *FORMAS Y RECURSOS*

Este apartado de la unidad 2 del libro *Gente Hoy 1 (A1-A2)* presenta las formas lexicales que ya se les expusieron a los alumnos en los apartados anteriores. A partir del léxico conocido, se les pide a los alumnos que organicen esquemas sobre estado civil, nacionalidad, carácter, profesión, aspecto físico y aficiones. En seguida, para desarrollar la temática del inventario “familia” se trabaja con árboles genealógicos y por primera vez los alumnos deben demostrar su competencia existencial al interactuar con los demás hablando sobre aspectos personales. También se les activa el conocimiento declarativo cuando se propone buscar referentes a personajes históricos, grupos musicales, actores, futbolistas, etc. En seguida aparece una actividad de reflexión gramatical sobre los verbos en presente de indicativo – la principal forma introducida en el apartado de este capítulo. Además del enfoque en las conjugaciones de los verbos, se presenta un resumen gramatical en el centro de las páginas que presenta el vocabulario a que ya estuvieron expuestos y se organizan ejemplos con el objetivo de demostrar cómo funciona la concordancia entre adjetivos y sustantivos.

4.4.3.4 TAREAS

Para analizar la adecuación de las tareas propuestas en el libro *Gente Hoy*, regresamos a lo que dice el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2002) sobre las tareas, entendidas como “vehículos para planificar, llevar a cabo e informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua” (MCER, 2002, p. 58). Según el MCER (2002, p.58-59), se pueden desprender a partir de las tareas características informacionales que se relacionan a: (1) tipo de la tarea; (2) objetivos de la tarea; (3) información de entrada; (4) resultados; (5) actividades; (6) roles; (7) control y evaluación. A partir de este conjunto de informaciones necesarias a la constitución de las tareas, analicemos si estas informaciones están presentes en lo propuesto en el apartado “tareas” de *Gente Hoy* y cómo están presentes en las dos tareas de la unidad de análisis (Unidad 2: Gente con gente):

CUADRO 4 - Tarea: “Una boda Española”

TIPO DE LA TAREA	Interacción en el aula: organizar una boda
OBJETIVOS	Distribuir a los invitados en las 3 mesas de la boda
INFORMACIÓN DE ENTRADA	Instrucciones: datos sobre los invitados
RESULTADOS	Distribución de los invitados en las mesas
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer en fotos a los invitados de la lista a partir de la lectura de sus perfiles; 2. Escuchar a los novios para completar la información sobre los invitados; 3. Con el compañero, decidir cómo distribuir a todos los invitados en tres mesas; 4. Con el compañero, decidir dónde se sentarán.

ROLES	<p>En la tarea: como organizadores de la boda.</p> <p>Para la resolución de la tarea: organizadores de las estrategias que usarán para distribuir a los invitados.</p>
CONTROL Y EVALUACIÓN	<p>Control: mediación durante las actividades 3 y 4 para certificarse de la adecuación lingüística y de la participación de los alumnos en cuanto a propuestas de estrategias para resolver el problema.</p> <p>Evaluación: resultado final de la división: adecuación de las agrupaciones de invitados a partir de los datos iniciales.</p>

CUADRO 5 - Tarea: “Los perfiles de la clase”

TIPO DE LA TAREA	Interacción en el aula: entrevista.
OBJETIVOS	Elaboración de un póster con el perfil de un compañero o una presentación.
INFORMACIÓN DE ENTRADA	<p>Ejemplos de perfiles de invitados a la boda (tarea “Una boda Española”);</p> <p>Ejemplos de informaciones que el perfil debe contener: nombre, edad, nacionalidad, profesión o estudios, idiomas, principales aficiones, relaciones, etc.</p>
RESULTADOS	Elaboración de un póster o una presentación del perfil.
ACTIVIDADES	<p>1. Preparar las preguntas necesarias para obtener las informaciones solicitadas (nombre, edad,</p>

	<p>nacionalidad, profesión o estudios, idiomas, principales aficiones, relaciones, etc.) en la entrevista;</p> <p>2. Entrevistas al compañero;</p> <p>3. Elaborar un póster con su perfil o una presentación.</p>
ROLES	<p>En la tarea: entrevistadores y entrevistados.</p> <p>Para la resolución de la tarea: elaboradores de preguntas y constructores de póster/presentadores.</p>
CONTROL Y EVALUACIÓN	<p>Control: durante la realización de la tarea, la adecuación de las preguntas y de los roles de entrevistador y entrevistado.</p> <p>Evaluación: del producto final, o sea, del póster o de la presentación.</p>

Tras la identificación y descripción de las informaciones básicas para la constitución de una tarea, se puede afirmar que las dos tareas analizadas son claras y bien estructuradas, porque delimitan de manera bastante objetiva todas las informaciones esenciales para la realización en clase y la resolución por parte de los alumnos. Además de eso, ambas manejan informaciones de muchos inventarios del Plan Curricular Cervantes porque exigen muchos conocimientos lingüísticos sustanciales para la acción deseada que son correspondientes a las competencias generales y lingüísticas de los aprendientes. Las actividades no solo les exigen estos conocimientos, sino también ayudan a desarrollarlas (ver anexo V - Gente Hoy 1: Unidad 2. Competencias relacionadas a las actividades, p. 78).

4.4.3.5 *MUNDOS EN CONTACTO*

Este apartado se relaciona directamente con los componentes culturales y su presencia en el libro didáctico representa la preocupación en propiciar al alumno su ascenso a la dimensión de hablante intercultural.

En la unidad de análisis se presenta un texto titulado “España y sus contrastes” que aborda diferentes datos curiosos sobre las características y estadísticas de España. Tras la lectura de los 12 ítems de informaciones variadas sobre el país de Cervantes, se propone relacionar los conocimientos previos con la ilustración y se propone una búsqueda en internet sobre los puntos desconocidos. Termina con una actividad de hacer una lista con los adjetivos para describir a los españoles que tiene que ver con la percepción que tienen los alumnos de los demás, su conocimiento declarativo y las unidades abordadas de inventarios.

De acuerdo con lo descrito arriba, la temática de esta unidad de *Gente Hoy* es completamente del contexto Español. Se organiza el cuadro abajo con la intención de comparar el número de los apartados de *mundos en contacto* que abordan temáticas culturales españolas y los que abordan temáticas hispanoamericanas:

CUADRO 4 – El apartado Mundos en contacto: el componente cultural en Gente Hoy 1 (A1-A2)

UNIDAD	ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA
1	X	X
2	X	
3	X	
4	X	X
5	X	
6		X
7	X	X
8	X	
9		X
10	X	
11	X	
12		X

En primer lugar, se recuerda que el *Plan Curricular Cervantes* presenta un enfoque exclusivamente español para el inventario de saberes y conocimientos socioculturales y que además de este inventario, *referentes culturales* y *habilidades* y

actitudes interculturales forman parte del componente cultural. En segundo lugar, se observa que el cuadro arriba demuestra un abordaje significativo en cuanto a temáticas culturales hispanoamericanas, pero numéricamente inferior al número de temáticas culturales españolas que, aunque representen un solo país, cuantitativamente representan la mayoría de las propuestas del apartado a lo largo de las 12 unidades. Otro dato importante que se extrae del cuadro arriba es que en solamente tres oportunidades se propone alguna comparación entre los contextos de España e Hispanoamericana, aunque en la mayoría de los apartados *mundos en contacto* se proponen reflexiones acerca de las semejanzas entre los aspectos estudiados sobre las culturas ajenas y la cultura de los alumnos.

4.4.3.6 *CONSULTORIO GRAMATICAL*

El consultorio gramatical de la Unidad 2 Gente con gente aborda el léxico presente en la unidad, la concordancia entre elementos, su clasificación, presenta más ejemplos de uso, sencillos y bien estructurados. Presenta la conjugación de los verbos que aparecieron en presente de indicativo a lo largo de la unidad (estos son: estudiar, leer, escribir y tener). Al final, retoma las informaciones típicas de las presentaciones personales. Está acorde con lo abordado en los apartados de la unidad.

4.4.3.7 *CONSULTORIO VERBAL*

Con la finalidad de verificar la utilidad del consultorio verbal, se buscó la conjugación de todos los verbos presentes en la unidad de análisis. En total hay 67 verbos diferentes en la unidad 2, algunos con usos pronominales. De este total de 67 verbos, apenas 64 están en el consultorio verbal. No están contemplados los siguientes verbos: agrupar, sorprender y dejar.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Los estudios presentes en este trabajo han demostrado la importancia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en lo que se refiere a los niveles propuestos porque han posibilitado la unificación de las directrices generales para los diferentes niveles de conocimiento de las lenguas. Solamente a partir de la propuesta de niveles comunes del MCER, hubo la posibilidad de que el Instituto Cervantes proyectara un *Plan Curricular* esencial al aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua española.

La adecuación del *Plan Curricular* al MCER, discutida en el tercer capítulo (ítem 3.3 La adecuación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* al MCER, p. 50), permite concluir que el *Plan Curricular* está de acuerdo con el MCER y representa la proyección de los preceptos de este, principalmente por existir una relación directa entre las competencias generales y comunicativas enfatizadas por el MCER y los inventarios que ese expone.

Al analizarse el libro didáctico *Gente Hoy 1 (A1-A2)* se comprobó que las actividades están direccionadas al desarrollo de las comprensiones escritas y orales, así como de las expresiones, tanto orales como escritas y, además, buscan la interacción oral. Las actividades de interacción aparecen principalmente cuando los alumnos deben practicar las estructuras estudiadas (en el apartado “formas y recursos”) y en las actividades que llevan a la realización exitosa de las tareas.

Cada una de las unidades de *Gente Hoy* está subdividida en apartados específicos que permiten una organización en cuanto a los inventarios del *Plan Curricular* y sus objetivos generales. Así, cada unidad está direccionada a más de un inventario; además de eso, su temática define los subinventarios que son enfatizados a lo largo de las actividades. Observándose el cuadro que analiza las relaciones entre las unidades del libro y los subinventarios de las nociones específicas, se constata que cada unidad enfoca contenidos de uno o más subinventarios de las nociones específicas y esto se puede concluir a partir de las temáticas de cada unidad fácilmente identificadas a partir de sus títulos. De este modo, el libro *Gente Hoy* se adecua al *Plan Curricular Cervantes*.

La organización de las tareas de *Gente Hoy* está de acuerdo con el MCER. Aunque se vea una buena estructuración de las tareas en general, en las dos propuestas de la unidad de análisis se constata que los resultados se alejan de los objetivos generales del *Plan Curricular* principalmente porque no representan una acción que realicen los estudiantes como agentes sociales en situaciones del cotidiano. Así, consideran a los alumnos tan solo como aprendices de la lengua española. A pesar de esto, existe una muy buena preparación de los estudiantes para la realización de las tareas propuestas, mediante los apartados que las preceden (entrar en materia, en contexto y formas y recursos).

El último apartado del libro *Gente Hoy* – mundos en contacto - está directamente relacionado con el desarrollo del alumno como hablante intercultural y representa el espacio destinado al componente cultural del *Plan Curricular*. De esta manera, este apartado condensa las principales informaciones del libro acerca de los tres inventarios del componente cultural (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales).

El libro *Gente Hoy* presenta un abordaje significativo de informaciones culturales sobre Hispanoamérica, aunque el mayor número de los apartados estudiados se relacione con temáticas culturales de España. El abordaje de temáticas hispanoamericanas es importante cuando se piensa en la enseñanza de español para estudiantes brasileños porque estos individuos están geográficamente más cerca de esta realidad. Por esto, todavía se podrían incluir más informaciones culturales sobre los países hispanoamericanos en el apartado “Mundos en contacto”, adaptándose el *Plan Curricular* en lo que se refiere al inventario “Saberes y comportamientos socioculturales” que en sus temáticas curriculares presenta solamente aspectos de la cultura española.

REFERENCIAS

ARJONILLA, A. y otros (2014): Diccionario de términos clave de ELE [en línea] Madrid, Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> (acceso: 15/12/2014)

DRAEe. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>.

INSTITUTO CERVANTES (2007): Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva, Madrid.

MCER. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. 263p.

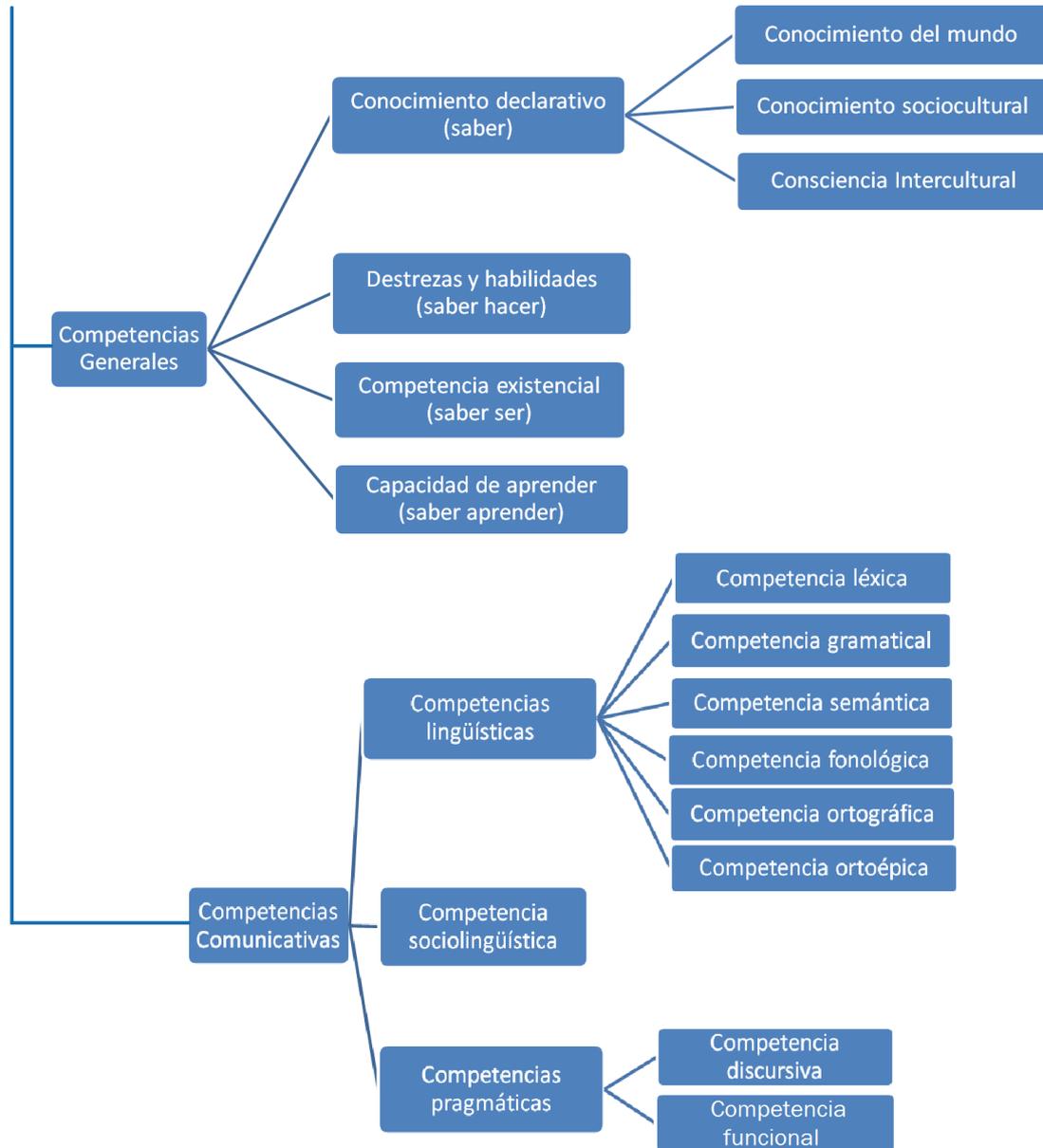
NAVARRO SERRANO, Pedro & NAVARRO GINER, Román M. (2008): Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre Pasaporte A1. MarcoELE, revista de didáctica ELE. núm. 6, 2008. Disponible en: <<http://marcoele.com/equivalencias-pasaporte-a1/>> (acceso: 20/10/2014)

PERIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. *Gente hoy 1: A1-A2*. Barcelona: Editora Difusión, 2013. 181p.

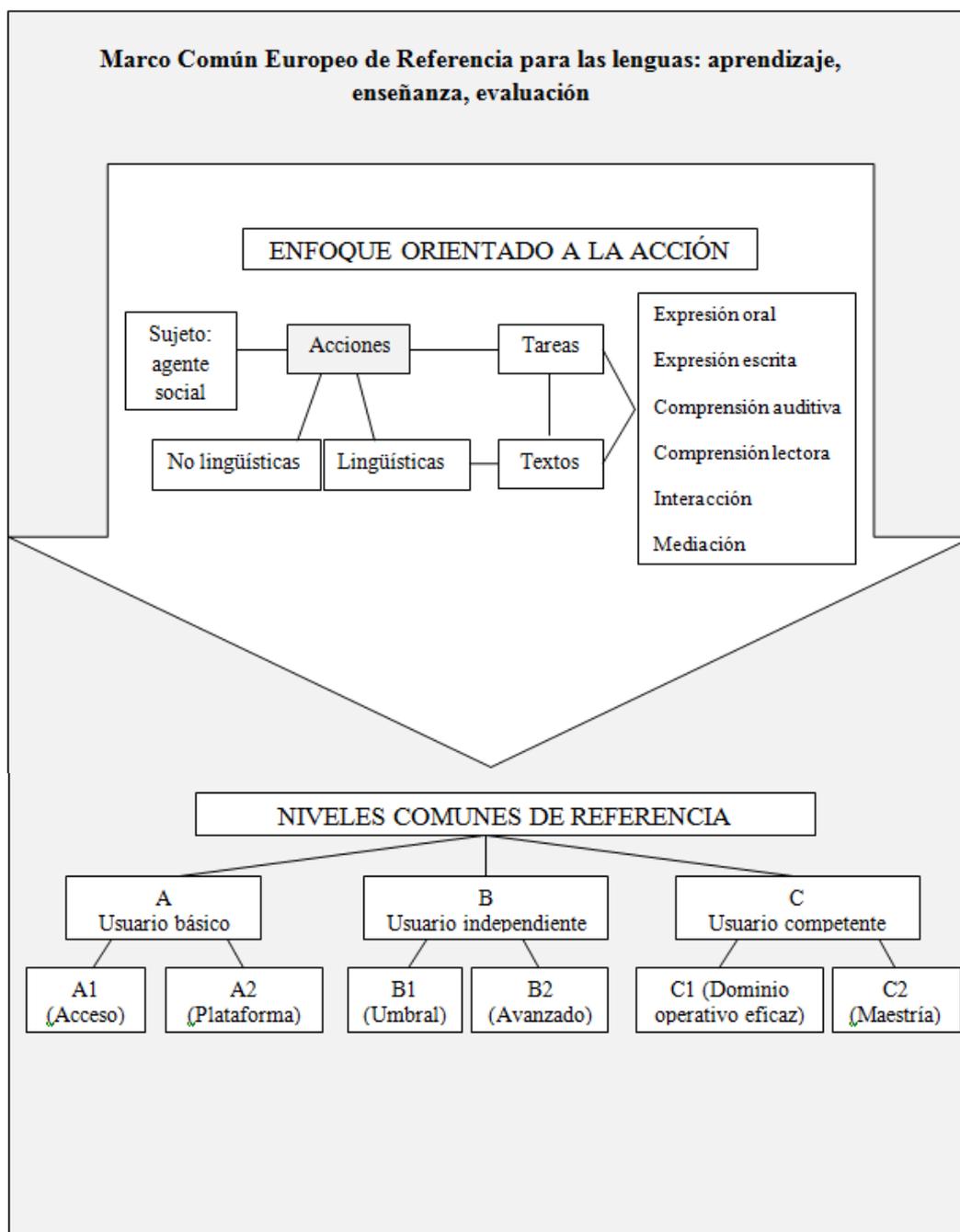
TENBRINK, Terry D. 1981. Evaluación: guía práctica para profesores. Madrid: Narcea. (8ª edición, 2006)

ANEXO I – Competencias del alumno o usuario (MCER)

Competencias del usuario o alumno



ANEXO II – Esquema general del MCER



ANEXO III

TIPOS DE ESTRUCTURAS DEL PLAN CURRICULAR CERVANTES

1. Estructura simple

Inventarios: pronunciación y prosodia, Habilidades y actitudes interculturales y Procedimientos de aprendizaje.

2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa

- Sensibilización hacia la gran variedad de entonaciones de las interrogativas españolas
- Entonación de la interrogativa absoluta frente a la entonación de la interrogativa relativa
- Entonación de la interrogativa introducida por pronombre interrogativo
¿Quién es tu profesor?
- Semejanzas y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa
¿Están estudiando? vs. *Están estudiando // desde las tres de la tarde.*

2. Estructura doble

Inventarios: Gramática, Ortografía, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y productos textuales, Nociones generales y Nociones específicas.

1.3. El número de los sustantivos	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminación en vocal: plural <i>-s</i> <i>mesa / mesas, libro / libros</i> ▪ Terminación en consonante: plural <i>-es</i> <i>árbol / árboles, pared / paredes, tenedor / tenedores</i> ▪ Terminación en <i>-s</i>. Monosílabos o sustantivos de acentuación aguda: plural <i>-es</i> <i>país / países</i> ▪ Significado del plural <ul style="list-style-type: none"> — Suma de individuos iguales: <i>a + a +... + a</i> <i>el coche / los coches</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustantivos invariables frecuentes, de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en <i>-s</i> <i>el lunes / los lunes</i> ▪ Significado del plural <ul style="list-style-type: none"> — Duales léxicos más frecuentes <i>las gafas, los pantalones</i>

3. Estructura de fases

Inventarios: Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales.

1.2. Población		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pueblos de los países hispanos <ul style="list-style-type: none"> — Minorías étnicas <i>gitanos, cunas, quichés, lacandones, chibchas, misquitos, mapuches, guaraníes, caribes, etnias africanas.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.1.3.] — Importancia de la población indígena 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuendos típicos de etnias indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Civilizaciones precolombinas <i>olmecas, mayas, toltecas, incas, aztecas...</i> ▪ Corrientes migratorias en los siglos <i>xx</i> y <i>xxi</i> en los países hispanos <i>causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.</i>

ANEXO IV – Gente Hoy 1: unidad 2. Los tipos de las actividades

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN, EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

TIPO		ACTIVIDAD												
		Entrar en materia			En contexto	Formas y recursos				Tareas		Mundos en contacto		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
COMPRENSIÓN	ORAL	X	X		X		X	X	X	X	X			
	ESCRITA	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
EXPRESIÓN	ORAL	X					X	X	X	X	X	X		
	ESCRITA	X			X	X	X		X		X			X
INTERACCIÓN	ORAL	X					X	X	X	X	X		X	

