



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Consello de Europa
Departamento de
Política Lingüística
Estrasburgo

marco europeo común de referencia para as linguas: **aprendizaxe, ensino, avaliación**

XUNTA DE GALICIA

**Marco europeo común
de referencia para as linguas:
Aprendizaxe, ensino, avaliación**

XUNTA DE GALICIA

© 2005 Xunta de Galicia,
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria,
Dirección Xeral de Política Lingüística,
excepto as Táboas 1, 2 e 3.

© 2001 Consello de Europa, para a publicación en
inglés e francés e sobre as Táboas 1, 2 e 3 en todas as
linguas.

Título orixinal: Common European Framework for
Languages: Learning, Teaching, Assessment
Council for Cultural Cooperation
Education Comité
Language Policy Division, Strasbourg

© 2005 Xunta de Galicia para a tradución ao galego.
<http://www.edu.xunta.es/portal/index.jsp>

A tradución publícase co beneplácito do Consello de
Europa e baixo a exclusiva responsabilidade do editor.
Ningunha parte do presente volume poderá ser
reproducida sen a autorización escrita do editor e do
Consello de Europa.

Tradución:
María Lojo e Cristina Suárez

Asesoramento e revisión:
María Sol López, Xulio Sousa, Elvira Fidalgo

Colaboran:
Manuel Núñez, Bieito Silva, Margarita Chamorro

Primeira Edición: maio 2005

Deseño gráfico: **ocumo**deseño
Impresión: Litoron

ISBN: 84-453-
Depósito Legal: C-1064-2005

Marco europeo común de referencia para as linguas: Aprendizaxe, ensino, avaliación



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Dirección Xeral de Política Lingüística



CENTRO RAMÓN PIÑEIRO
PARA A INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Índice

Presentación	11
Limiar	15
Nota preliminar	17
Notas para o usuario	19
Sinopse	25
Capítulo 1. O Marco europeo común de referencia no seu contexto político e educativo	27
1.1. ¿Que é o Marco europeo común de referencia?.....	27
1.2. Os fins e os obxectivos da política lingüística do Consello de Europa.....	28
1.3. ¿Que é o plurilingüismo?.....	31
1.4. ¿Por que é necesario o Marco europeo común de referencia?.....	32
1.5. ¿Cal será a utilidade do Marco europeo común de referencia?.....	33
1.6. ¿Que criterios debe cumprir o Marco europeo común de referencia?.....	34
Capítulo 2. Enfoque adoptado	37
2.1. Un enfoque orientado á acción.....	37
2.2. Os niveis comúns de referencia para medir o dominio da lingua.....	46
2.3. A aprendizaxe e o ensino de linguas.....	49
2.4. A avaliación de linguas.....	50
Capítulo 3. Niveis comúns de referencia	53
3.1. Criterios para os descritores dos niveis comúns de referencia.....	53
3.2. Os niveis comúns de referencia.....	55
3.3. Presentación dos niveis comúns de referencia.....	56
3.4. Os descritores ilustrativos.....	58
3.5. A flexibilidade dun enfoque ramificado.....	61
3.6. A coherencia do contido dos niveis comúns de referencia.....	70
3.7. Como ler as escalas dos descritores ilustrativos.....	74

3.8.	Como empregar as escalas de descritores do grao de dominio da lingua	76
3.9.	Os niveis de dominio da lingua e as cualificacións	80
Capítulo 4.	O uso da lingua e o usuario ou alumno	83
4.1.	O contexto do uso da lingua	85
4.2.	Temas de comunicación	94
4.3.	Tarefas e propósitos comunicativos	95
4.4.	Actividades comunicativas da lingua e estratexias	100
4.5.	Procesos comunicativos da lingua	141
4.6.	Textos	145
Capítulo 5.	As competencias do usuario ou alumno	155
5.1.	Competencias xerais	155
5.2.	As competencias comunicativas da lingua	164
Capítulo 6.	Aprendizaxe e ensino da lingua	191
6.1.	¿Que teñen que aprender ou adquirir os alumnos?	191
6.2.	Os procesos de aprendizaxe de linguas	200
6.3.	¿Que poden facer os usuarios do <i>Marco</i> para facilitar a aprendizaxe?	202
6.4.	Algunhas opcións metodolóxicas para a aprendizaxe e o ensino de linguas modernas	204
6.5.	Os erros e as faltas	220
Capítulo 7.	As tarefas e o seu papel no ensino da lingua	223
7.1.	Descrición das tarefas	223
7.2.	A realización da tarefa	224
Capítulo 8.	A diversificación lingüística e o currículo	237
8.1.	Definición e enfoque inicial	237
8.2.	Opcións do deseño curricular	238
8.3.	Cara a distintos escenarios curriculares	239
8.4.	Avaliación e aprendizaxe escolar, extraescolar e posterior á escolarización	244
Capítulo 9.	A avaliación	249
9.1.	Introdución	249
9.2.	O <i>Marco</i> como recurso de avaliación	251
9.3.	Tipos de avaliación	256
9.4.	Avaliación viable e metasistema	270

Bibliografía xeral	275
Capítulo 1	275
Capítulo 2.....	276
Capítulo 3.....	278
Capítulo 4.....	278
Capítulo 5.....	279
Capítulo 6	280
Capítulo 7.....	282
Capítulo 8.....	282
Capítulo 9.....	283
Anexo A. Desenvolvemento dos descritores de dominio da lingua.....	285
Anexo B. As escalas ilustrativas de descritores	299
Anexo C. As escalas DIALANG.....	311
Anexo D. As especificacións de capacidade lingüística ("É capaz de") de ALTE	329

Presentación

A actual construción europea como marco único e unitario arranca, en última instancia, do convencemento de que as últimas grandes guerras europeas foron guerras fratricidas. A partir de aí, as tentativas cara a unha única Europa fóronse concretando, primeiro, no esforzo por levantar unha Europa unida desde o punto de vista político que cristalizou nun Parlamento, Consello de Ministros ou un Tribunal único e despois, no ámbito económico, na adopción dunha moeda única que derrubou as fronteiras entre os países membros. A unificación económica e a unificación política deberían desembocar na consolidación dunha consciencia comunitaria europea.

Ao longo deste proceso, Europa foise constituíndo como un conxunto de estados nacionais soberanos coa súa propia lingua, cando un único país non se adhería a Europa reforzado cunha diversidade cultural máis rica representada por dúas os máis linguas oficiais dentro das súas fronteiras políticas. Durante este proceso nunca se perdeu totalmente a consciencia de unidade, que, polo contrario, se ve reforzada cada vez que Europa abre as portas a novos estados membros que contribúan a agrandar e consolidar Europa.

Unha unión de estados soberanos nun plano de igualdade e con compromisos libremente adquiridos implicaría unha igualdade xurídica de todos os estados membro no emprego das linguas oficiais de todos os estados asinantes do tratado. Pero esta idea de respecto ao uso igualitario de todas as linguas estatais choca coa discriminación doutras linguas que, sendo cooficiais nalgúns estados europeos, non teñen cabida oficial na Unión Europea, aínda que, nalgúns casos, teñan máis falantes que determinadas linguas estatais.

Existe unha realidade lingüística en Europa que non debilita en absoluto a conciencia dunha Unión Europea e proba diso é a sensibilidade do Consello de Europa que estableceu as directrices para que calquera lingua oficial dos estados europeos sexa ensinada e aprendida en iguais condicións de dignidade e eficacia. Un dos proxectos máis significativos neste ámbito foi a celebración do *Ano Europeo das Linguas* en 2001 e, como mostra dunha actividade das máis notorias dentro deste ano, foi a saída á luz dun documento que serve de marco común de referencia para o ensino e a aprendizaxe das diferentes linguas oficiais en Europa.

O *Marco europeo común de referencia* promulgado a instancias do Consello de Europa foi o resultado de máis de dez anos de investigación levada a termo por un nutrido grupo de

especialistas do eido da Lingüística Aplicada. Esta obra que analiza e recolle de xeito sistemático os últimos estudos sobre a aprendizaxe e o ensino das linguas está sendo amplamente empregada en Europa como instrumento de consulta, non só no campo da Lingüística Aplicada senón no deseño de plans curriculares ou en diferentes propostas de estudo lingüístico, e, por iso mesmo, segue a estar en continua revisión.

O *Marco europeo común de referencia* proporciona, pois, unha base común para a elaboración de programas curriculares, exames, manuais, materiais de ensino, etc. en toda Europa. Describe, de xeito global, os coñecementos que debe manexar un estudante dunha determinada lingua para poder comunicarse, así como os coñecementos e habilidades que teñen que desenvolver para poder actuar de maneira eficaz. Esta descrición esténdese tamén ao contexto cultural onde se sitúa a lingua en cuestión.

O *Marco de referencia* proporciónalles aos administradores educativos, aos deseñadores de cursos, aos profesores e formadores de profesores, entidades examinadoras, etc. os medios axeitados para que reflexionen sobre a súa propia práctica a fin de coordinar esforzos e que estes satisfagan as necesidades do seu alumnado. Ao ofrecer unha base común para a descrición explícita de obxectivos, contidos e metodoloxía, favorece a transparencia dos cursos, dos programas e das titulacións, fomentando por esta vía a cooperación internacional no campo das linguas modernas. Así mesmo, define os niveis de dominio da lingua que permiten comprobar o progreso dos alumnos en cada fase da aprendizaxe

A presentación de criterios obxectivos que describan o dominio da lingua facilitará o recoñecemento mutuo das titulacións obtidas en distintos contextos de aprendizaxe e, en consecuencia, contribuirá á mobilidade en Europa impulsada polo convencemento de que aprender novos idiomas contribúe positivamente ao desenvolvemento persoal e profesional dos seus cidadáns.

O *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* que agora presentamos é unha reelaboración daquel *As linguas modernas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Un *Marco europeo común de referencia* que en 2001 publicou a Dirección Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia. A actual tradución recolle esa antiga versión, corrixida e actualizada seguindo as actuais versións dos diferentes marcos publicados en portugués, catalán, castelán e inglés, no desexo de ofrecer a máis recente versión do documento emitido polo Consello de Europa coas oportunas recomendacións para o ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas oficiais da Unión Europea.

A elaboración e difusión en galego dun documento destas características responde á vontade da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a través da súa Dirección Xeral de Política Lingüística, de impulsar e estender o coñecemento da lingua galega dentro

é fóra do noso país para asegurar unha correcta comunicación entre falantes de galego. A solidez dos fundamentos sociolingüísticos e pedagóxicos para a aprendizaxe das linguas do Consello de Europa póñense agora ao servizo da aprendizaxe do galego, para que o sistema educativo e os programas de aprendizaxe propios da nosa lingua coincidan cos de calquera lingua en Europa. En definitiva, utilizar o *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* permitiranos seguir avanzando a prol do ensino e difusión do galego a partir dunhas bases comúns para a descrición de obxectivos, contidos e métodos, distribuídos en seis niveis que son os referentes comúns dos diferentes graos de competencia lingüística.

Este documento que agora presentamos en galego deberá servir igualmente para promover a reflexión de toda a comunidade educativa, incluídos os docentes, sobre o proceso de aprendizaxe da lingua galega.

A complexidade do documento orixinal e o proceso da súa adaptación á nosa realidade educativa supuxo un esforzo non desprezable á hora de plasmar determinados conceptos ou solucións terminolóxicas. De todos os xeitos, estamos convencidos de que esta versión galega, feita e revisada por especialistas en ensino e avaliación de linguas, contribuirá a facilitar o traballo a todos os axentes implicados nestes ámbitos.

CELSO CURRÁS FERNÁNDEZ

Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria.

Limiar

A Dirección Xeral de Política Lingüística comprácese en poñer ao dispor dos profesionais da lingua o Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación, unha obra elaborada polo Consello de Europa e adaptada e traducida ao galego por un Equipo constituído para o efecto.

Esta obra, resultado de máis de dez anos de investigación, constitúe un instrumento lingüístico esencial para a harmonización dos procesos de ensino-aprendizaxe das linguas dentro do contexto europeo.

Unha lingua coma o galego, oficial nun territorio desta Europa en expansión na que vivimos, non pode ser allea ás políticas de integración europea que, tamén no eido da lingua, están a producirse no noso continente. Non esquezamos que o Marco é froito dunha política lingüística que, segundo proclama o Consello de Europa, “persegue a promoción do plurilingüismo e o pluriculturalismo dos cidadáns, para combater a intolerancia e a xenofobia mellorando a comunicación e a mutua intercomprensión entre os individuos”

A nivel galego esta obra supón o primeiro paso visible dun proceso de modernización e harmonización da formación lingüística non regrada e dirixida a adultos co que esta Dirección Xeral está comprometida e da que, axiña, xurdirán novos froitos. Pero, para que esas novas accións resulten coherentes era unha necesidade previa a elaboración da versión galega do Marco, como elemento orientador e de consulta, como referente para a o ensino e aprendizaxe da nosa lingua.

XESÚS P. GONZÁLEZ MOREIRAS
Director Xeral de Política Lingüística

Nota preliminar

Esta edición reestruturada do *Marco europeo común de referencia para a aprendizaxe, o ensino e a avaliación de linguas* representa a fase máis recente do proceso que segue en activo desde 1971 e que tanto debe á colaboración de moitos membros da profesión docente que traballan en Europa e noutras partes do mundo.

O Consello de Europa, por tanto, agradece a contribución realizada por:

- ❑ O grupo do proxecto *Aprendizaxe de linguas para a cidadanía europea*, que representa a todos os países membros do Consello para a Cooperación Cultural, con Canadá como socio observador, pola supervisión xeral do seu desenvolvemento.
- ❑ O grupo de traballo establecido polo grupo do proxecto, que inclúe a vinte representantes dos países membros e que defenden os distintos intereses profesionais implicados, así como aos representantes da Comisión Europea e do seu programa LINGUA, polo asesoramento e a supervisión inestimables que realizaron do proxecto.
- ❑ O grupo de autores establecido polo grupo de traballo, formado polo Dr. J. L. M. Trim (Director do Proxecto), o catedrático D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), o Dr. B. North (Eurocentre Foundation, Suíza) e o Sr. J. Sheils (Secretario). O Consello de Europa expresa o seu agradecemento ás devanditas institucións por facer posible que estes expertos contribuíran a unha empresa tan importante coma esta.
- ❑ A *Fundación Nacional Suíza de Ciencias*, polo seu apoio ao traballo realizado de descritores de competencias lingüísticas para os Niveis Comúns de Referencia polo Dr. B. North e o catedrático G. Schneider (Universidade de Friburgo).
- ❑ A *Fundación Eurocentres*, por ofrecer os seus coñecementos especializados necesarios para a definición e clasificación dos descritores de dominio da lingua.
- ❑ O *Centro Nacional de Linguas Estranxeiras* de Estados Unidos, por ofrecer cadansúa bolsa de investigación Mellon ao Dr. Trim e ao Dr. North, o que facilitou a súa contribución.
- ❑ Unha grande cantidade de colegas e de institucións procedentes de Europa que responderon, a miúdo de forma curiosa e detallada, á petición de observacións e comentarios sobre as versións anteriores.

Os comentarios e as reaccións tivéronse en conta á hora de revisar o *Marco de referencia* e as guías do usuario antes da súa adopción a nivel europeo. Esta revisión levárona a cabo o Dr. J. L. M. Trim e o Dr. B. North.

Notas para o usuario

O obxectivo destas notas é axudar ao usuario a empregar da forma máis eficaz o *Marco Europeo Común de Referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*, tanto como estudante canto como membro dalgunha das profesións que se dedican ao ensino e a avaliación de linguas. As notas non van examinar as formas concretas de empregar o *Marco* por parte de profesores, examinadores, autores de manuais, formadores do profesorado, administradores educativos, etc. Isto corre a cargo das orientacións especiais dirixidas á categoría específica do usuario interesado, incluídas nunha Guía do Usuario máis completa que ten dispoñible o Consello de Europa e que se pode consultar na súa páxina en Internet. Estas notas queren ser unha primeira introdución ao *Marco* para todos os usuarios.

Naturalmente, o usuario pode empregar o *Marco* como queira, igual que calquera outra publicación. De feito, agardamos que algúns lectores se sintan estimulados para empregalo de formas que non teñamos previstas. Non obstante, o *Marco* elaborouse pensando en dous obxectivos:

1. Fomentar en todas aquelas persoas relacionadas profesionalmente coa lingua, así coma nos alumnos, a reflexión sobre as seguintes preguntas:
 - ¿Que facemos realmente cando nos falamos ou escribimos uns aos outros?
 - ¿Que nos capacita para actuar desta maneira?
 - ¿Cales destas capacidades temos que aprender cando intentamos empregar unha lingua nova?
 - ¿Como establecemos os nosos obxectivos e avaliamos o noso progreso no camiño que nos leva da total ignorancia ao dominio efectivo dunha lingua?
 - ¿Como se realiza a aprendizaxe dunha lingua?
 - ¿Que podemos facer para axudarnos a nós mesmos e axudar a outras persoas a aprender mellor unha lingua?
2. Facilitar o diálogo entre os profesionais do ensino e os alumnos, de modo que estes sexan informados sobre o que se espera deles como alumnos e como acadalo.

Hai que deixar claro desde o principio que NON nos propoñemos dicir aos profesionais o que teñen que facer ou como o han de facer. Nós formulamos preguntas, non as contestamos. O *Marco* non ten o cometido de establecer os obxectivos que deberían propoñerse os usuarios nin os métodos que terían que empregar.

Isto non supón que o Consello de Europa sexa indiferente a estes asuntos. De feito, moitos colegas dos nosos países membros traballaron xuntos nos proxectos de linguas modernas do Consello de Europa durante anos co fin de converter unha grande cantidade de ideas e de esforzo en principios prácticos para o ensino, a aprendizaxe e a avaliación de linguas. Estes principios básicos e as súas consecuencias prácticas atópanse expostas no capítulo 1. Pódese comprobar, así, que o Consello de Europa se preocupa por mellorar a calidade da comunicación entre os europeos que usan distintas linguas e teñen distintas orixes culturais, xa que a comunicación produce unha maior mobilidade e un maior intercambio, favorece a comprensión recíproca e reforza a colaboración. Ademais, o Consello apoia os métodos de aprendizaxe e ensino que axudan tanto aos estudantes novos coma aos adultos a desenvolver as actitudes, os coñecementos e as destrezas necesarias para chegar a ser máis independentes á hora de pensar e actuar e, ao mesmo tempo, máis responsables e participativos en relación con outras persoas. Deste xeito, o traballo contribúe a fomentar a cidadanía democrática.

Unha vez establecidas estas metas fundamentais, o Consello propón a todas as persoas que se ocupan da organización da aprendizaxe de idiomas que baseen o seu traballo nas necesidades, as motivacións, as características e os recursos dos estudantes. Isto supón dar resposta a preguntas como as seguintes:

- ¿Que teñen que facer os estudantes coa lingua?
- ¿Que teñen que aprender para poder empregar a lingua para conseguir eses fins?
- ¿Que os fai querer aprender?
- ¿Que tipo de persoas son (idade, sexo, orixe social e nivel educativo, etc.)?
- ¿Que coñecementos, destrezas e experiencias teñen os seus profesores?
- ¿Que acceso teñen a manuais, obras de consulta (dicionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuais, ordenadores e programas informáticos?
- ¿De canto tempo dispoñen ou canto están dispostos a empregar na aprendizaxe?

Segundo esta análise da situación de ensino e aprendizaxe, considérase como algo fundamental a definición, clara e explícita, de obxectivos que sexan ao mesmo tempo útiles en función das necesidades dos alumnos, e realistas en función das súas características e recursos. Hai moitas partes implicadas na aprendizaxe organizada de linguas, non só os profesores e os alumnos na aula, senón tamén as autoridades educativas, os examinadores, os autores e os editores de manuais, etc. Se todos eles están de acordo nos obxectivos, poderán traballar con coherencia, aínda que o fagan de forma separada, para contribuír a que os alumnos acaden as metas propostas. Tamén eles se atopan en disposición de deixar claros e explícitos os seus propios obxectivos e métodos para proveito das persoas que vaian empregar os produtos do seu traballo.

Como se explica no capítulo 1, o *Marco* desenvolveuse con esta intención. Para realizar o seu cometido debe cumprir determinados criterios: ten que ser exhaustivo, transparente e coherente.

Estes criterios preséntanse e explícanse no capítulo 1, pero cómpre esclarecer o que se entende por 'exhaustivo'. Este termo refírese simplemente a que o usuario debería atopar no *Marco* todo o necesario para describir os obxectivos, os métodos e os produtos. O sistema de parámetros, categorías e exemplos que se explica no capítulo 2 (de forma máis resumida no parágrafo salientado no comezo) e que se presenta con maior detalle nos capítulos 4 e 5, pretende dar unha idea máis clara das competencias (coñecementos, destrezas, actitudes) que desenvolven os usuarios dunha lingua ao empregala e que os capacita para dar resposta aos desafíos que presenta a comunicación cos seus límites lingüísticos e culturais (por exemplo, para levar a cabo tarefas e actividades comunicativas nos distintos contornos da vida social, coas súas condicións e restricións). Os niveis comúns de referencia que se presentan no capítulo 3 ofrecen un medio para organizar o progreso conforme os alumnos van aumentando o seu dominio da lingua de acordo cos parámetros do esquema descritivo.

Se asumimos que a finalidade do ensino de linguas é facer que os alumnos acaden un nivel de competencia e dominio nunha lingua determinada, o sistema proporcionado debería capacitalos para definir e describir os nosos obxectivos con claridade e de forma integradora. Pódese considerar que este esquema contén máis do que necesitamos. Desde o capítulo 4 en diante inclúense grupos de preguntas ao final de cada sección que convidan ao usuario a considerar se a sección é axeitada para os seus obxectivos e intereses, e de que maneira. O usuario pode considerar que non é axeitada, quizais porque non é apropiada para os alumnos que ten en mente, ou que, aínda que lles resultara útil, non é unha prioridade dada a limitación de tempo e doutros recursos. En tal caso, pódese pasar por alto esa sección. Se, pola contra, se considera que é axeitada (e quizais véndoa no seu contexto pode atraer a nosa atención), os capítulos 4 e 5 do *Marco* identifican os principais parámetros e categorías que se poden empregar, ademais dalgúns exemplos.

Non se pretende que as categorías e os exemplos sexan exhaustivos. Se o usuario quere describir unha área especializada, quizais teña que establecer máis subcategorías das que ten a actual clasificación. Os exemplos son só suxestións. Pode que o usuario desexe manter algúns, rexeitar outros e engadir os propios. Non hai que ter reparo niso, pois é o usuario o que decide os seus obxectivos e o seu produto. Hai que lembrar que o que a un usuario lle poida parecer innecesario ten o seu sitio no *Marco* porque outra persoa de distinta orixe cultural que traballe nunha situación distinta e que sexa responsable dun grupo diferente de alumnos pode consideralo esencial. No caso de "condicións e restricións", por exemplo, un profesor dun centro escolar pode considerar completamente innecesario ter en conta os niveis de son, pero un profesor de pilotos aéreos que non consiga formar aos seus alumnos

para que recoñezan cifras á perfección durante unha comunicación terra-aire que transcorra cun son malo, ¡pode condenar a eses alumnos a morte xunto cos seus pasaxeiros!. Por outra parte, un usuario pode considerar necesario engadir categorías e expoñentes que poderían resultarlle útiles a outro usuario. Por este motivo, o esquema taxonómico presentado nos capítulos 4 e 5 do *Marco* non se contempla coma un sistema fechado, senón que está aberto a futuros desenvolvementos da experiencia.

Este principio tamén se aplica á descrición de niveis de dominio da lingua. O capítulo 3 explica con claridade que o número de niveis que un usuario concreto necesite depende do motivo para facer a distinción, e do uso que se vai facer da información resultante. Os niveis, como os entes, non deben multiplicarse sen necesidade. O principio de ramificación “hipertextual”, que se expón na sección 3.2 (Figura 1), permítelles aos profesionais crear niveis de banda ancha ou estreita segundo a necesidade que teñan de establecer distincións máis sutís ou máis amplas entre unha poboación de alumnos. Naturalmente, tamén é posible (e mesmo normal) distinguir entre obxectivos en función de niveis, e a consecución deses obxectivos en función das cualificacións.

O conxunto dos seis niveis empregado en todo o documento baséase na práctica normal de varias entidades públicas que fan exames. Os descritores propostos fundaméntanse nos que “se comprobou que son transparentes, útiles e axeitados por parte de grupos de profesores-falantes nativos e non nativos dunha lingua, procedentes de sectores educativos variados e con perfís de formación e experiencia docente moi distintos” (véxanse as *Competencias comunicativas* na sección 3.4). Non obstante, preséntanse como recomendacións e non obrigas, “como celme para a reflexión, a discusión e a acción posterior... A finalidade dos exemplos é crear novas posibilidades, non adiantarse ás decisións” (*ibídem*). Xa quedou claro, porén, que os profesionais de todo tipo agradecen especialmente que se lles ofrezca un conxunto de niveis comúns de referencia como instrumento de clasificación; profesionais aos que, como noutros campos, lles resulta vantaxoso traballar con niveis de esixencia estables e aceptados en canto a medida e formato.

Ao usuario, como tal, pídeselle que empregue de forma crítica o sistema de clasificación por escalas e os descritores asociados. A Sección de Linguas Modernas do Consello de Europa agradecerá que se lle envíen informes sobre a experiencia dos usuarios á hora da súa posta en práctica. Nótese tamén que as escalas se ofrecen non só respecto ao dominio global dunha lingua, senón respecto a moitos dos parámetros do dominio da lingua que se detallan nos capítulos 4 e 5. Isto posibilita a especificación de perfís diferenciados para alumnos ou grupos de alumnos concretos.

No capítulo 6, a atención céntrase en cuestións de metodoloxía. ¿Como se adquire ou se aprende unha nova lingua? ¿Que podemos facer para facilitar ese proceso de aprendizaxe ou

de adquisición? Tamén aquí a finalidade do *Marco* non é prescribir –nin sequera recomendar– un método en particular, senón presentar opcións, invitar ao usuario a que reflexione sobre a súa práctica actual, a que tome decisións consecuentes e a que describa o que realmente fai. Naturalmente, se consideramos as finalidades e os obxectivos do usuario, animaríamos a este a que tivera en conta as recomendacións do Comité de Ministros, pero a finalidade do *Marco* é axudar ao usuario na súa propia toma de decisión. O capítulo 7 está dedicado a unha análise máis profunda do papel que desempeñan as tarefas na aprendizaxe e o ensino de idiomas, como unha das áreas principais de avance nos últimos anos. O capítulo 8 analiza os principios do deseño curricular respecto á diferenciación dos obxectivos da aprendizaxe de idiomas, sobre todo en cando ao desenvolvemento dunha competencia plurilingüe e pluricultural do individuo que aborde os desafíos comunicativos que supón o feito de vivir nunha Europa onde conviven moitas linguas e culturas. O capítulo merece especial atención por parte de quen estea elaborando currículos que comprendan varios idiomas e estea considerando as opcións que se presentan á hora de buscar a mellor forma de distribuír recursos para varias categorías de alumnos. O capítulo 9 trata finalmente cuestións de avaliación e nel explícase a utilidade do *Marco* para a avaliación e os distintos enfoques do proceso de avaliación. Os anexos estudan aspectos adicionais da gradación en escalas que poden resultarlles útiles aos usuarios interesados que desexen elaborar escalas adaptadas a unha poboación concreta de alumnos. O anexo B ofrece información relativa ao proxecto suízo, que desenvolveu as escalas de descritores empregadas neste *Marco*. Os anexos C e D presentan escalas desenvolvidas por outros grupos, entre eles o “Sistema *DIALANG* de Avaliación de Linguas” e as escalas da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), definidas en termos do que “é capaz de facer” a persoa que se examina.

Sinopse

Capítulo 1	Define as finalidades, os obxectivos e as funcións do <i>Marco</i> segundo a política lingüística xeral do Consello de Europa respecto á lingua e, en particular, o fomento do plurilingüismo en resposta á diversidade lingüística e cultural de Europa. Este capítulo establece os criterios que debe cumprir o <i>Marco</i> .
Capítulo 2	Explica o enfoque adoptado. O esquema descritivo baséase nunha análise do uso da lingua en función das estratexias empregadas polos alumnos para activar as competencias xerais e as comunicativas coa finalidade de realizar as actividades e os procesos que implican a expresión e a comprensión de textos e a construción dun discurso que trate temas concretos. Isto permítelles levar a cabo as tarefas que han afrontar baixo as condicións e as restricións concretas das situacións que xorden nos distintos ámbitos da vida social. As palabras en cursiva designan os parámetros que describen o uso da lingua e a habilidade do usuario ou alumno para empregala.
Capítulo 3	Introduce os niveis comúns de referencia. O progreso na aprendizaxe da lingua respecto aos parámetros do esquema descritivo pódese calibrar de acordo cunha serie flexible de niveis de logro, definida mediante descritores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente rico para satisfacer a totalidade das necesidades do alumno e conseguir deste modo os obxectivos fixados polas distintas institucións ou os esixidos aos candidatos para unha cualificación en linguas.
Capítulo 4	Establece con certo detalle (nunca de forma exhaustiva ou concluínte) as categorías (clasificadas por escalas sempre que é posible) necesarias para a descrición do uso da lingua e o usuario ou alumno segundo os parámetros descritos. Estas categorías inclúen: os ámbitos e as situacións que determinan o contexto de uso da lingua; os temas, as tarefas e os propósitos da comunicación; as actividades comunicativas, as estratexias e os procesos; e o texto, todo iso relacionado especialmente con actividades e canles de comunicación.

Capítulo 5	Clasifica pormenorizadamente as competencias xerais e as competencias comunicativas do usuario ou alumno empregando escalas sempre que é posible.
Capítulo 6	Estuda os procesos de aprendizaxe e ensino das linguas, referidos á relación existente entre a adquisición e a aprendizaxe, e á natureza e o desenvolvemento da competencia plurilingüe, así como ás opcións metodolóxicas de carácter xeral ou específico relativas ás categorías establecidas nos capítulos 3 e 4.
Capítulo 7	Examina con maior profundidade o papel das tarefas na aprendizaxe e no ensino de linguas.
Capítulo 8	Ocúpase das consecuencias da diversificación lingüística para o deseño curricular e analiza asuntos como os seguintes: o plurilingüismo e o pluriculturalismo; os obxectivos de aprendizaxe diferenciados; os principios do deseño curricular; os escenarios curriculares; a aprendizaxe de idiomas ao longo de toda a vida; a modularidade e as competencias parciais.
Capítulo 9	Estuda os distintos propósitos da avaliación e os correspondentes tipos de avaliación en función da necesidade de reconciliar os criterios enfrontados de globalidade, precisión e viabilidade operativa.
Bibliografía	A bibliografía xeral contén unha selección de libros e de artigos que os usuarios do <i>Marco</i> poden consultar coa finalidade de profundar nos temas expostos. A bibliografía contén documentos importantes do Consello de Europa así como traballos publicados por outras entidades.
Anexo A	Analiza o desenvolvemento de descritores de dominio da lingua. Explica os métodos e criterios para establecer as escalas, así como os requisitos para a formulación de descritores de parámetros e categorías en xeral.
Anexo B	Ofrece unha visión xeral do proxecto suízo, que elaborou e clasificou por escalas os descritores ilustrativos. As escalas ilustrativas deste texto aparecen ordenadas en listas con referencias ás páxinas.
Anexo C	Contén os descritores para a autoavaliación dunha serie de niveis adoptada polo proxecto DIALANG da Comisión Europea para Internet.
Anexo D	Contén os descritores “É capaz de” nunha serie de niveis elaborada pola Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Capítulo I. O Marco europeo común de referencia no seu contexto político e educativo

I.1. ¿Que é o Marco europeo común de referencia?

O *Marco europeo común de referencia* proporciona unha base común para a elaboración de programas de linguas, orientacións curriculares, exames, manuais, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora o que teñen que aprender a facer os estudantes de linguas para comunicarse nun novo idioma e os coñecementos e destrezas que teñen que desenvolver para poder actuar de maneira eficaz. A descrición tamén comprende o contexto cultural en que se sitúa a lingua. O *Marco europeo común de referencia* define, ademais, niveis de dominio da lingua que permiten comprobar o progreso dos alumnos en cada fase de aprendizaxe ao longo da súa vida.

Preténdese que o *Marco* venza as barreiras producidas polos distintos sistemas educativos europeos que limitan a comunicación entre os profesionais que traballan no campo das linguas modernas. Este *Marco europeo común* proporciónalles aos administradores educativos, aos deseñadores de cursos, aos profesores, aos formadores de profesores, ás entidades examinadoras, etc., os medios adecuados para que reflexionen sobre a súa propia práctica, co fin de contextualizar e coordinar os seus esforzos e asegurar que estes satisfagan as necesidades dos alumnos.

Ao ofrecer unha base común para a descrición explícita dos obxectivos, dos contidos e da metodoloxía, o *Marco* favorece a transparencia dos cursos, dos programas e das titulacións, fomentando desta forma a cooperación internacional no eido das linguas modernas. A presentación de criterios obxectivos que describan o dominio da lingua facilitará o recoñecemento recíproco das titulacións obtidas en distintos contextos de aprendizaxe e, consecuentemente, contribuirá á mobilidade en Europa.

O carácter taxonómico do *Marco* supón inevitablemente o intento de abranguer a grande complexidade da linguaxe humana, dividindo a competencia comunicativa en compoñentes separadas. Isto fai que nos enfrontemos a problemas psicolóxicos e pedagóxicos de certa envergadura. A comunicación atangue ao ser humano na súa totalidade: as competencias separadas e clasificadas nesta obra interactúan de maneira complexa no desenvolvemento da personalidade única de cada individuo. Como axente social, cada individuo establece relacións cun amplo conxunto de grupos sociais, que unidos definen a identidade. Nun enfoque

intercultural, un dos obxectivos fundamentais da educación lingüística é o impulso do desenvolvemento favorable da personalidade do alumno e do seu sentimento de identidade, como resposta á enriquecedora experiencia que supón enfrontarse ao diferente nos ámbitos da lingua e da cultura. Correspóndelles aos profesores e aos alumnos a tarefa de reintegrar todas as partes nunha totalidade que se desenvolva de maneira frutífera.

O *Marco* comprende a descrición de cualificacións parciais, que son axeitadas só cando se require un coñecemento máis limitado da lingua (por exemplo, para a comprensión máis que para a expresión oral), ou cando se dispón dunha cantidade limitada de tempo para a aprendizaxe dunha terceira ou cuarta lingua e se poden conseguir quizais uns resultados máis útiles se se atenden, por exemplo, máis as destrezas receptivas que produtivas. O feito de dar un recoñecemento formal a estas capacidades contribuirá ao fomento do plurilingüismo mediante a aprendizaxe dunha maior variedade de linguas europeas.

1.2. Os fins e os obxectivos da política lingüística do Consello de Europa

O *Marco* cumpre o obxectivo principal do Consello de Europa segundo se define nas recomendacións R (82) 18 e R (98) 6 do Comité de Ministros: “conseguir unha maior unidade entre os seus membros” e procurar este obxectivo “adoptando unha acción común no ámbito cultural”.

O labor do Consello para a Cooperación Cultural do Consello de Europa respecto ás linguas modernas, organizado desde a súa fundación nunha serie de proxectos a medio prazo, acadou coherencia e continuidade coa adopción de tres principios básicos establecidos nun preámbulo da Recomendación R (82) 18 do Comité de Ministros do Consello de Europa:

- ❑ O rico patrimonio das distintas linguas e culturas de Europa constitúe un recurso común moi valioso que hai que protexer e desenvolver e cómpre realizar un importante esforzo educativo co fin de que esa diversidade deixe de ser un obstáculo para a comunicación e se converta nunha fonte de enriquecemento e comprensión.
- ❑ Só por medio dun mellor coñecemento das linguas europeas modernas será posible facilitar a comunicación e a interacción entre europeos con distintas linguas maternas e polo tanto fomentar a mobilidade en Europa, a comprensión mutua e a colaboración, e vencer os prexuizos e a discriminación.
- ❑ Os estados membros, ao adoptar ou elaborar políticas nacionais no eido da aprendizaxe e o ensino de linguas poden conseguir unha maior converxencia no ámbito europeo por medio de acordos que procuren unha cooperación constante e unha coordinación continuada das súas políticas.

Para cumprir estes principios, o Comité de Ministros pediulles aos gobernos dos estados membros:

- (F14) Fomentar a colaboración nacional e internacional de institucións gobernamentais e non gobernamentais que se dediquen ao desenvolvemento de métodos de ensino e de avaliación no eido da aprendizaxe de linguas modernas e á produción e ao uso de materiais, incluíndo as institucións que se dedican á produción e ao uso de materiais multimedia.
- (F17) Tomar as medidas necesarias para instaurar un sistema de intercambio de información no ámbito europeo que comprenda todos os aspectos da aprendizaxe, o ensino e a investigación no ámbito das linguas, e que faciliten o pleno uso da tecnoloxía da información.

Como consecuencia, as actividades do CDCC (Consello para a Cooperación Cultural), a súa Comisión para a Educación e a súa Sección de Linguas Modernas, preocupáronse de fomentar, apoiar e coordinar os esforzos realizados polos países membros e por institucións non gobernamentais para mellorar a aprendizaxe de linguas segundo estes principios fundamentais e, sobre todo, para levar á práctica as medidas xerais presentadas no anexo da R (82) 18.

Medidas xerais:

1. Asegurar, sempre que sexa posible, que todos os sectores da poboación dispoñan de medios eficaces para adquirir o coñecemento das linguas doutros estados membros (ou doutras comunidades que pertencen ao seu propio país) e tamén as destrezas para o uso deses idiomas que lles permitan satisfacer as necesidades comunicativas e, en concreto:
 - 1.1. Desenvolverse nos intercambios da vida diaria doutro país e axudar niso aos estranxeiros que residen no seu propio país.
 - 1.2. Intercambiar información e ideas con mozos e adultos que falen unha lingua distinta e comunicarlles os seus pensamentos e sentimentos.
 - 1.3. Comprender de xeito máis amplo e profundo o xeito de vida e as formas de pensamento doutros pobos e dos seus patrimonios culturais.
2. Fomentar, facilitar e apoiar os esforzos que profesores e alumnos de todos os niveis realizan para aplicar na súa propia situación os principios de construción de sistemas de aprendizaxe de linguas (tal e como se desenvolven progresivamente no programa de *Linguas modernas* do Consello de Europa):
 - 2.1. Baseando o ensino e aprendizaxe de idiomas nas necesidades, nas motivacións, nas características e nos recursos dos alumnos.

- 2.2. Definindo, da maneira máis clara, obxectivos útiles e realistas.
- 2.3. Desenvolvendo métodos e materiais apropiados.
- 2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para a avaliación dos programas de aprendizaxe.

- 3. Fomentar a investigación e o desenvolvemento de programas que supoñan a introdución, en todos os niveis educativos, dos métodos e materiais máis apropiados para permitirles aos distintos tipos de alumnos a adquisición dunha competencia comunicativa adecuada ás súas necesidades concretas.

O preámbulo á R (98) 6 reafirma os obxectivos políticos das súas accións no ámbito das linguas modernas:

- Preparar a todos os europeos para os desafíos dunha mobilidade internacional e unha cooperación máis intensas, non só na educación, a cultura e a ciencia, senón tamén no mercado e na industria.
- Propiciar o entendemento, a tolerancia e o respecto recíprocos das identidades e da diversidade cultural por medio dunha comunicación internacional máis eficaz.
- Satisfacer as necesidades dunha Europa multilingüe e multicultural desenvolvendo mellor a capacidade dos europeos para comunicarse entre eles alén das fronteiras lingüísticas e culturais. Iso require que se fomenta o esforzo constante ao longo de toda a vida, que este esforzo teña unha base organizada e que as autoridades competentes financien todos os niveis educativos.
- Evitar os perigos que puidera ocasionar a marxinação daqueles que carezan das destrezas necesarias para comunicarse nunha Europa interactiva.

O primeiro cumio de xefes de Estado deu unha relevancia especial a este último obxectivo, ao identificar a reacción violenta dos xenófobos e dos ultranacionalistas como un obstáculo fundamental para a mobilidade e a integración europea e como a maior ameaza para a estabilidade de Europa e para o bo funcionamento da democracia. O segundo cumio propuxo como obxectivo educativo prioritario a preparación para a cidadanía democrática, outorgando unha maior importancia a outro obxectivo que se tivo en conta en proxectos recentes:

- Promover métodos de ensino de linguas modernas que fortalezan a independencia de pensamento, de xuízo e de acción, combinada coa capacidade e a responsabilidade social.

De acordo con estes obxectivos, o Comité de Ministros salientou “a importancia política que ten, no presente e no futuro, o desenvolvemento de campos específicos de acción como,

por exemplo, as estratexias para diversificar e intensificar a aprendizaxe de linguas co fin de fomentar o plurilingüismo nun contexto paneuropeo”, e destacou o valor da promoción do desenvolvemento de vínculos e intercambios educativos e do aproveitamento de todo o potencial que teñen as novas tecnoloxías da comunicación e da información.

1.3. ¿Que é o plurilingüismo?

Nos últimos anos, o concepto de plurilingüismo foi adquirindo importancia no enfoque do Consello de Europa sobre a aprendizaxe de linguas. O concepto de plurilingüismo é diferente ao de multilingüismo. O multilingüismo é o coñecemento de varias linguas ou a coexistencia de distintas linguas nunha sociedade determinada. Pódese conseguir simplemente diversificando as linguas que se ofrecen nun centro escolar ou nun sistema educativo concretos, procurando que os alumnos aprendan máis dun idioma estranxeiro, ou reducindo a posición dominante do inglés na comunicación internacional. En cambio, o enfoque plurilingüe céntrase no feito de que conforme se expande a experiencia lingüística dun individuo nos ámbitos culturais dunha lingua, desde a linguaxe familiar ata a da sociedade en xeral, e despois ata as linguas doutros pobos (xa sexan aprendidas na escola, na universidade ou por experiencia directa), o individuo non mantén estas linguas e culturas en compartimentos estritamente separados, senón que desenvolve unha competencia comunicativa á que contribúen todos os coñecementos e as experiencias lingüísticas e na que as linguas se relacionan entre si e interactúan. En situacións distintas, unha persoa pode recorrer con flexibilidade a partes diferentes desta competencia para conseguir unha comunicación eficaz cun interlocutor específico, por exemplo, os interlocutores poden pasar dunha lingua ou dunha variedade a outra para deste xeito explotar a habilidade que ten cada un deles para se expresar nunha lingua e para comprender outra. Unha persoa pode recorrer ao coñecemento de varias linguas para dar sentido a un texto, escrito ou falado, nunha lingua previamente descoñecida, recoñecendo palabras dun fondo común internacional que aparecen cunha forma nova. Os que teñan algúns coñecementos, por moi escasos que sexan, poden empregar esta competencia para servir de mediadores entre individuos que non teñan unha lingua común e carezan, polo tanto, da capacidade para comunicarse. En ausencia de mediador, estes individuos poden conseguir algún grao de comunicación se poñen en xogo a totalidade da súa bagaxe lingüística, a experimentación con formas alternativas de expresión en linguas e variedades diferentes, o emprego de recursos paralingüísticos (mímica, acenos, expresións faciais, etc.) e simplificando de xeito radical o uso da lingua.

Desde esta perspectiva, a finalidade da educación nunha lingua queda profundamente modificada. Xa non se entende como o simple logro do “dominio” dunha ou dúas, ou mesmo tres linguas, cada unha considerada de forma illada, *co falante nativo ideal* como modelo fundamental. No canto disto, o obxectivo é o desenvolvemento dun repertorio lingüístico no que estean implicadas todas as capacidades lingüísticas. Isto supón, naturalmente, que as linguas

que se ofrecen nas institucións educativas teñen que diversificarse e que aos alumnos debe dárseles a posibilidade de desenvolver unha competencia plurilingüe. Ademais, unha vez recoñecida a aprendizaxe de idiomas coma unha tarefa que dura toda a vida, adquire unha especial importancia o desenvolvemento da motivación, a destreza e a confianza dun mozo ao se enfrontar a unha nova experiencia lingüística fóra do centro escolar. As responsabilidades das autoridades educativas, das institucións examinadoras e dos profesores non se poden limitar ao logro dun nivel concreto de dominio dunha lingua determinada nun momento determinado, por moi importante que sen ningunha dúbida sexa isto.

As consecuencias profundas deste cambio de paradigma teñen que ser calculadas e traducidas en accións. As actuacións dos últimos programas de linguas do Consello de Europa foron deseñadas para producir ferramentas que poidan ser empregadas no fomento do plurilingüismo por todas as persoas implicadas no ensino de idiomas. En concreto, o *Carné Europeo das Linguas (European Language Portfolio (ELP))* proporciona un formato no que se poden rexistrar e recoñecer formalmente a aprendizaxe de idiomas e as experiencias interculturais de diversa índole. Con este fin, o *Marco* non só proporciona unha gradación do dominio xeral dunha lingua determinada, senón tamén unha descrición pormenorizada do uso da lingua e das competencias lingüísticas, que lles facilitará aos docentes a definición dos obxectivos e o establecemento de distintos niveis de aproveitamento, segundo as necesidades, as características e os recursos dos alumnos.

I.4. ¿Por que é necesario o Marco europeo común de referencia?

En novembro de 1991, por iniciativa do Goberno Federal Suízo, celebrouse en Rüşchlikon (Suíza) un Simposio Intergubernamental sobre o tema “Transparencia e coherencia no ensino de idiomas en Europa: obxectivos, avaliación, certificación”. Neste simposio establecéronse as seguintes conclusións:

1. Cómpre mellorar a promoción da aprendizaxe e do ensino de idiomas nos países membros para favorecer unha maior mobilidade, unha comunicación internacional máis eficaz que respecte a identidade e a diversidade culturais, un mellor acceso á información, unha interacción persoal máis intensa, unha mellora das relacións do traballo e un entendemento mutuo máis profundo.
2. Para conseguir estes fins, é necesario que se fomenta a aprendizaxe de idiomas como unha tarefa continuada ao longo de toda a vida. Polo tanto, debe facilitarse a aprendizaxe de idiomas durante toda a escolaridade, desde o ensino preescolar ata a educación de adultos.

3. É necesario o desenvolvemento dun marco de referencia europeo para a aprendizaxe de linguas en todos os niveis, co fin de:
 - Propiciar e facilitar a cooperación entre as institucións educativas de distintos países.
 - Proporcionar unha base sólida para o recoñecemento recíproco de certificados de linguas.
 - Ofrecerlles axuda aos alumnos, aos profesores, aos deseñadores de cursos, ás institucións examinadoras e aos administradores educativos para encadrar e coordinar os seus esforzos.

O plurilingüismo ten que contemplarse no contexto de pluriculturalismo. A lingua non é só un aspecto importante da cultura, senón tamén un medio de acceso ás manifestacións culturais. Grande parte do que se dixo anteriormente é aplicable do mesmo xeito a un ámbito máis xeral. Na competencia cultural dunha persoa, as distintas culturas (nacional, rexional, social) ás que accedeu esa persoa non coexisten simplemente unha ao lado da outra, senón que son comparadas, contrastadas e interactúan activamente para producir unha competencia pluricultural enriquecida e integrada, da que a competencia plurilingüe é unha compoñente, que á súa vez interactúa con outras compoñentes.

1.5. ¿Cal será a utilidade do Marco europeo común de referencia?

Os usos do *Marco* comprenden:

1. A planificación dos programas de aprendizaxe de linguas en función de:
 - os seus presupostos, no que ten que ver co coñecemento previo e coa articulación da aprendizaxe anterior, sobre todo nos tramos de contacto entre a educación primaria, a educación secundaria obrigatoria, a educación secundaria post-obrigatoria e a educación post-secundaria ou os estudos posteriores;
 - os seus obxectivos;
 - o seu contido.
2. A planificación dos certificados de linguas en función de:
 - a descrición dos contidos dos exames;
 - os criterios de avaliación, establecidos máis sobre a base do rendemento positivo ca sobre os erros.
3. A planificación da aprendizaxe independente, que supón:
 - facer o alumno consciente dos seus coñecementos actuais;

- o establecemento de obxectivos factibles e útiles para o alumno;
 - a selección de materiais;
 - a autoavaliación.
4. Os programas de aprendizaxe e as certificacións poden ser:
- globais*, que fan que o alumno mellore en todas as dimensións do dominio da lingua e da competencia comunicativa;
 - modulares*, que melloran o dominio que o alumno ten da lingua nunha área limitada e cunha finalidade concreta;
 - ponderados*, que dirixen a aprendizaxe en direccións determinadas e producen un perfil no que se consegue un nivel máis alto nalgunhas áreas de coñecementos e destrezas ca noutras;
 - parciais*, que se centran só en determinadas actividades e destrezas (por exemplo, a comprensión) e deixan outras sen tratar.

O *Marco* elaborouse para incluír todas estas formas.

Ao considerar a función dun marco común en etapas máis avanzadas da aprendizaxe de linguas, cómpre ter en conta as mudanzas no carácter das necesidades dos alumnos e os cambios no ambiente en que viven, estudan e traballan. Por riba do Nivel Soleira é necesario que existan unhas descricións xerais que teñan a súa correspondencia dentro do *Marco*. Naturalmente, as descricións teñen que estar ben definidas, teñen que adaptarse adecuadamente a situacións nacionais e teñen que abranguer novas áreas, sobre todo no eido cultural e noutros ámbitos máis especializados. Ademais, os módulos ou os grupos de módulos poden desempeñar un papel importante se se adaptan ás necesidades, ás características e aos recursos específicos dos alumnos.

1.6. ¿Que criterios debe cumprir o Marco europeo común de referencia?

Co fin de realizar as súas funcións, o *Marco* debe ser integrador, transparente e coherente.

O termo *integrador* indica que o *Marco* debe intentar especificar unha serie de coñecementos, destrezas e usos da lingua do xeito máis detallado que sexa posible (sen intentar, naturalmente, predicir *a priori* todos os posibles usos da lingua en todas as situacións, posto que sería unha tarefa imposible), e co fin de que todos os usuarios poidan describir os seus obxectivos, etc. tomando o *Marco* como referencia. O *Marco* debe diferenciar as distintas dimensións nas que se describe o dominio da lingua e proporcionar unha serie de puntos de referencia (niveis ou chanzos) cos que medir o progreso da aprendizaxe.

Hai que ter en conta que o desenvolvemento da competencia comunicativa comprende outras dimensións que non son estritamente lingüísticas (por exemplo, a consciencia socio-cultural, a experiencia imaxinativa, as relacións afectivas, aprender a aprender, etc.).

O termo *transparente* indica que a información ten que ser formulada explicitamente e con claridade, de modo que sexa alcanzable e fácil de entender para os usuarios.

O termo *coherente* indica que a descrición está libre de contradicións internas. Con respecto aos sistemas educativos, a coherencia require que haxa unha relación harmónica entre as súas compoñentes:

- a identificación das necesidades;
- a determinación dos obxectivos;
- a definición dos contidos;
- a selección ou creación de material;
- o establecemento de programas de ensino e aprendizaxe;
- os métodos de ensino e de aprendizaxe empregados;
- a avaliación, os exames e as cualificacións.

A construción dun *Marco* integrador, transparente e coherente para a aprendizaxe e o ensino de idiomas non supón a imposición dun único sistema uniforme. Pola contra, o *Marco* debe ser aberto e flexible para que se poida aplicar, coas adaptacións que sexan necesarias, a situacións concretas. O *Marco* debe ser:

- de finalidade múltiple*: que se poida empregar para toda a variedade de fins relacionados coa planificación e a dispoñibilidade de medios para a aprendizaxe de idiomas;
- flexible*: que se poida adaptar para o uso en circunstancias distintas;
- aberto*: apto para poder ser ampliado e mellorado;
- dinámico*: en continua evolución como resposta á experiencia derivada do uso;
- fácil de usar*: presentado de forma que poida ser comprendido e empregado con facilidade por parte daqueles aos que se dirixe;
- non dogmático*: non suxeito de xeito irrevogable e exclusivo a ningunha das teorías lingüísticas ou prácticas educativas que rivalizan entre si.

Capítulo 2. Enfoque adoptado

2.1. Un enfoque orientado á acción

Un marco de referencia para a aprendizaxe, o ensino e a avaliación de linguas, que sexa integrador, transparente e coherente, debe estar relacionado cunha visión moi xeral do uso e da aprendizaxe de linguas. O enfoque adoptado aquí, en sentido xeral, céntrase na acción, xa que os usuarios e os alumnos que aprenden unha lingua considéranse como axentes sociais, é dicir, como membros dunha sociedade que ten tarefas (non só relacionadas coa lingua) que levar a cabo nunha serie determinada de circunstancias, nun contorno específico e dentro dun campo de acción concreto. Aínda que os actos de fala se dan en actividades de lingua, estas actividades forman parte dun contexto social máis amplo, que é o que lles outorga pleno sentido. Falamos de tarefas na medida en que as accións son realizadas por un ou máis individuos empregando estratexicamente as súas competencias específicas para conseguir un resultado concreto. O enfoque baseado na acción, polo tanto, tamén ten en conta os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, así como toda a serie de capacidades específicas que un individuo aplica como axente social. Por conseguinte, calquera forma de uso e de aprendizaxe de linguas poderíase describir como segue:

O uso da lingua –que inclúe a aprendizaxe– comprende as accións que realizan as persoas que, como individuos e como axentes sociais, desenvolven unha serie de **competencias**, tanto **xerais** como **comunicativas en lingua** en particular. As persoas empregan as competencias que se atopan á súa disposición en distintos **contextos** e baixo distintas **condicións** e **restricións**, co fin de realizar **actividades da lingua** que conlevan **procesos** para producir e recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poñendo en xogo as **estratexias** que parecen máis axeitadas para levar a cabo as tarefas que deben realizar.

O control que destas accións teñen os participantes produce o reforzo ou a modificación das súas competencias.

- ❑ As *competencias* son a suma de coñecementos, destrezas e características individuais que permiten a unha persoa realizar accións.
- ❑ As *competencias xerais* son as que non se relacionan directamente coa lingua, pero

- ás que se pode recorrer calquera acción, incluíndo as actividades lingüísticas.
- ❑ As *competencias comunicativas* son as que posibilitan a unha persoa actuar empregando especificamente medios lingüísticos.
 - ❑ O *contexto* fai referencia ao conxunto de acontecementos e de factores situacionais (físicos e doutro tipo), tanto internos como externos a unha persoa, en que se producen os actos de comunicación.
 - ❑ As *actividades de lingua* supoñen o exercicio da competencia lingüística comunicativa dentro dun ámbito específico para procesar (en forma de comprensión ou de expresión) un ou máis textos co fin de realizar unha tarefa.
 - ❑ Os *procesos* fan referencia á cadea de acontecementos neurolóxicos e fisiolóxicos, implicados na expresión e na comprensión oral e escrita.
 - ❑ O *texto* é calquera secuencia do discurso (falado ou escrito) relativo a un ámbito específico e que durante a realización dunha tarefa constitúe o eixe dunha actividade de lingua, ben como apoio ou como meta, ben como produto ou como proceso.
 - ❑ O *ámbito* fai referencia aos amplos sectores da vida social nos que actúan os axentes sociais. Aquí adoptouse unha clasificación de orde superior que os limita a categorías principais que son adecuadas para a aprendizaxe, o ensino e o uso da lingua: os ámbitos educativo, profesional, público e persoal.
 - ❑ *Estratexia* é calquera liña de actuación organizada, intencionada e regulada, elixida por calquera individuo para realizar unha tarefa que se propón a si mesmo ou á que ten que enfrentarse.
 - ❑ Unha *tarefa* defínese como calquera acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto na resolución dun problema, no cumprimento dunha obriga ou na consecución dun obxectivo. Esta definición comprendería unha ampla serie de accións como, por exemplo, mover un armario, escribir un libro, obter determinadas condicións na negociación dun contrato, xogar unha partida de cartas, pedir comida nun restaurante, traducir un texto dunha lingua estranxeira ou elaborar un xornal escolar mediante traballo en grupos.

Se se acepta que as distintas dimensións que acabamos de sinalar se atopan relacionadas entre si en todas as formas de uso e de aprendizaxe da lingua, entón calquera acto de aprendizaxe ou de ensino de idiomas estaría dalgunha maneira relacionado con cada unha destas dimensións: as estratexias, as tarefas, os textos, as competencias xerais dun individuo, a competencia comunicativa, as actividades de lingua, os procesos, os contextos e os ámbitos.

Ao mesmo tempo, na aprendizaxe e no ensino, tamén é posible que o obxectivo, e polo tanto a avaliación, poidan estar centrados nun compoñente ou subcompoñente concreto (considerando entón os demais compoñentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hai que enfatizar máis noutros momentos, ou como inadecuados para esas circunstan-

cias). Os alumnos, os profesores, os deseñadores de cursos, os autores de materiais didácticos e os que elaboran os exames resultan inevitablemente implicados neste proceso que supón centrarse nunha dimensión concreta e decidir ata que punto e de que forma poderían terse en conta outras dimensións. (Todo isto ilústrase máis adiante con exemplos). Non obstante, xa queda claro que aínda que a finalidade que a miúdo se atribúe a un programa de ensino e aprendizaxe sexa desenvolver destrezas de comunicación, (¿quizais porque isto sexa o máis propio dun enfoque metodolóxico?), en realidade algúns programas esfórzanse por conseguir un desenvolvemento cualitativo ou cuantitativo das actividades lingüísticas nun idioma estranxeiro, outros fan fincapé na actuación dentro dun ámbito concreto, outros interésanse polo desenvolvemento de determinadas competencias xerais, mentres que outros se preocupan principalmente por mellorar as estratexias. A afirmación de que “todo está relacionado” non significa que os obxectivos non poidan diferenciarse.

Cada unha das categorías principais formuladas anteriormente pódese dividir en subcategorías, aínda moi xenéricas, que se examinarán nos seguintes capítulos. Agora só estamos contemplando distintos compoñentes das competencias xerais, da competencia comunicativa, das actividades de lingua e dos ámbitos.

2.1.1. As competencias xerais do individuo

As **competencias xerais** dos alumnos ou usuarios de linguas (véxase a sección 5.1.) están constituídas polos seus *coñecementos*, as súas *destrezas* e a súa *competencia existencial*, ademais da súa *capacidade de aprender*. Os **coñecementos**, é dicir, os coñecementos declarativos (véxase a sección 5.1.1), son aqueles coñecementos derivados da experiencia (empíricos) e dunha aprendizaxe máis formal (académicos). Toda a comunicación humana depende dun coñecemento compartido do mundo. No que se refire ao uso ou á aprendizaxe de linguas, os coñecementos que entran en xogo non están relacionados directa e exclusivamente coa lingua ou a cultura. O coñecemento académico nun campo educativo de tipo científico ou técnico, e os coñecementos académico ou empírico nun campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante na recepción e comprensión de textos que están escritos nunha lingua estranxeira relacionada con eses campos. O coñecemento empírico relativo á vida diaria (organización da xornada, as comidas, os medios de transporte, a comunicación e a información) nos ámbitos público e privado, é, pola súa parte, igual de esencial para a realización de actividades lingüísticas nunha lingua estranxeira. O coñecemento dos valores e das crenzas compartidas por grupos sociais doutros países e rexións, como por exemplo, as crenzas relixiosas, os tabús, a historia común asumida, etc., resulta esencial para a comunicación intercultural. Todas estas áreas de coñecemento varían dun individuo a outro; poden ser específicas dunha cultura, pero tamén poden estar relacionadas con parámetros e constantes máis universais.

Calquera coñecemento novo non só se engade aos nosos coñecementos anteriores, senón que está condicionado polo carácter, a riqueza e a estrutura dos nosos coñecementos previos e, ademais, serve para modificar e reestruturar estes coñecementos, aínda que sexa de forma parcial. Evidentemente, os coñecementos xa adquiridos por un individuo están directamente relacionados coa aprendizaxe de linguas. En moitos casos, os métodos de ensino e de aprendizaxe presupoñen esta consciencia do mundo. Non obstante, en determinados contextos (por exemplo, na inmersión lingüística, na asistencia a unha escola ou a unha universidade en que a lingua de instrución non sexa a lingua materna), dáse un enriquecemento simultáneo e correlacionado de coñecementos lingüísticos e doutros coñecementos. Hai que ter moi en conta, polo tanto, a relación existente entre os coñecementos e a competencia comunicativa.

As **destrezas e habilidades** (véxase a sección 5.1.2.), xa sexa para guiar un coche, tocar o violín ou presidir unha reunión, dependen máis da capacidade de desenvolver procedementos que dos coñecementos declarativos, pero esta destreza pódese propiciar mediante a adquisición de coñecementos interiorizados e pode ir acompañada de formas de competencia existencial (por exemplo, a actitude relaxada ou a tensión á hora de realizar a tarefa). Deste xeito, no exemplo citado anteriormente, o feito de conducir un coche, que por medio da repetición e da experiencia se converte nunha serie de procesos semiautomáticos (desembragar, cambiar de marcha, etc.), require no inicio unha separación explícita das operacións conscientes, que se poden expresar con palabras (“levanta o pé lentamente do embrague, pon a terceira, etc.”), e a adquisición de determinados coñecementos (hai tres pedais nun coche non automático e cada un deles ocupa en relación cos outros unha posición determinada, etc.), nos que non hai que pensar conscientemente cando “sabemos guiar”. Cando aprendemos a guiar, necesitamos polo xeral un nivel alto de concentración e ser moi conscientes dun mesmo, xa que a nosa propia imaxe é especialmente vulnerable (risco de fracaso, de parecer incompetente). Unha vez que se dominan as destrezas, suponse que o condutor vai ter maior facilidade e maior confianza en si mesmo; se non fose así podería inquietar aos pasaxeiros e aos demais condutores. Non resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos da aprendizaxe de linguas (por exemplo, coa pronunciación e con algunhas partes da gramática como a morfoloxía flexiva).

A **competencia existencial** (véxase a sección 5.1.3), pódese considerar como a suma das características individuais, os trazos e as actitudes de personalidade que teñen que ver, por exemplo, coa imaxe que temos de nós mesmos e coa visión que temos dos demais e coa vontade de emprender unha interacción social con outras persoas. Este tipo de competencia non se contempla só como resultado de características inmutables da personalidade, senón que inclúe factores que son o produto de varios tipos de intercambio cultural e que poden ser modificados.

Estes trazos, actitudes e xeitos de ser da personalidade son parámetros que hai que ter en conta á hora de aprender e de ensinar unha lingua; polo tanto, aínda que poidan ser difíciles de definir, deberían ser incluídos nun marco de referencia. Considérase que forman parte das competencias xerais do individuo e por iso constitúen un aspecto das súas capacidades. Na medida en que poden ser adquiridos e modificados no uso e na aprendizaxe (por exemplo, dunha ou máis linguas), a formación de actitudes pode ser tamén un obxectivo. Como se sinalou con frecuencia, as competencias existenciais relaciónanse coa cultura e son, polo tanto, áreas sensibles para as percepcións e as relacións entre culturas: a forma na que un membro dunha cultura específica expresa a súa amizade e o seu interese polos outros pode que sexa percibido como agresivo ou ofensivo para alguén que pertence a outra cultura.

A **capacidade de aprender** (véxase a sección 5.1.4), mobiliza a competencia existencial, os coñecementos declarativos e as destrezas, e fai uso de varios tipos de competencia. A capacidade de aprender tamén se pode concibir como a predisposición ou a habilidade para descubrir o que é diferente, xa sexa outra lingua, outra cultura, outras persoas ou novas áreas de coñecemento.

Aínda que o concepto de capacidade de aprender é de aplicación xeral, resulta especialmente indicado para a aprendizaxe de idiomas. Dependendo do tipo de alumno, a capacidade de aprender pode supoñer graos e combinacións variadas de aspectos da competencia existencial, dos coñecementos declarativos, das destrezas e das habilidades, como se ilustra a continuación:

- ❑ A competencia existencial: por exemplo, a vontade de tomar iniciativas e mesmo de correr riscos na comunicación cara a cara para outorgarse a un mesmo a oportunidade de falar, de solicitar axuda por parte das persoas coas que se está a falar, facendo que repitan o que dixeron con palabras máis sinxelas, etc.; tamén as destrezas de comprensión oral, o feito de prestar atención ao que se di, de ser conscientes dos riscos que supoñen os malentendidos culturais nas relacións cos demais.
- ❑ Coñecementos declarativos: por exemplo, o coñecemento das relacións morfosintácticas que se corresponden cunhas estruturas dadas dunha declinación dunha lingua concreta; ou a consciencia de que pode existir un tabú ou rituais específicos asociados con prácticas dietéticas ou sexuais de determinadas culturas, ou que poden ter connotacións relixiosas.
- ❑ Destrezas e habilidades: por exemplo, facilidade para usar un dicionario ou ser quen de buscar algo de xeito doado nun centro de documentación; saber como manipular medios audiovisuais ou informáticos (por exemplo, Internet) como recursos de aprendizaxe.

Para un mesmo individuo pode haber moitas variacións no uso de destrezas e de habilidades e na capacidade de enfrontarse ao descoñecido:

- ❑ Variacións segundo o acontecemento, dependendo de se o individuo está tratando con persoas descoñecidas, cunha área de coñecemento nova, cunha cultura descoñecida ou cun idioma estranxeiro.
- ❑ Variacións segundo o contexto: diante dun mesmo acontecemento (por exemplo, relacións paterno-filiais nunha comunidade concreta), os procesos de descubrimento e de busca de significado serán sen dúbida diferentes para un etnólogo, un artista, un misioneiro, un xornalista, un educador ou un médico, pois cada un actúa segundo a súa especialidade ou a súa perspectiva.
- ❑ Variacións segundo as circunstancias presentes e a experiencia pasada: é bastante probable que as destrezas aplicadas na aprendizaxe dunha quinta lingua estranxeira sexan diferentes ás aplicadas na aprendizaxe da primeira.

Estas variacións deben relacionarse con conceptos do tipo *o estilo de aprendizaxe* ou *o perfil do alumno*, na medida en que se teña en conta que estes conceptos non son algo fixo nin inmutable.

Na aprendizaxe, as estratexias elixidas polo individuo para realizar unha tarefa concreta dependerán das distintas capacidades de aprendizaxe de que dispón. Pero o individuo tamén aumenta a súa capacidade de aprendizaxe mediante a diversidade de experiencias, sempre que non estean compartimentadas nin sexan estritamente repetitivas.

2.1.2. A competencia comunicativa

A competencia comunicativa comprende os seguintes compoñentes: **o lingüístico**, **o socio-lingüístico** e **o pragmático**. Cada un destes compoñentes comprende coñecementos, destrezas e habilidades. A **competencia lingüística** inclúe os coñecementos e as destrezas léxicas, fonolóxicas e sintácticas, e outras dimensións da lingua como sistema, independentemente do valor sociolingüístico das súas variantes e das funcións pragmáticas das súas realizacións. Este compoñente, que aquí se considera desde o punto de vista da competencia lingüística comunicativa que posúe un individuo concreto, relaciónase non só co alcance e a calidade dos coñecementos (por exemplo, as distincións fonéticas realizadas ou a extensión e a precisión do vocabulario), senón tamén coa organización cognitiva e coa forma na que se almacenan estes coñecementos (por exemplo, as distintas redes asociativas nas que o falante coloca un elemento léxico) e coa súa accesibilidade (activación, recuperación e dispoñibilidade). Os coñecementos poden ser conscientes e de fácil expresión ou non o ser (por exemplo, en relación co dominio dun sistema fonético). A súa organización e accesibilidade varía dun individuo a outro e tamén varía nun mesmo individuo (por exemplo, para unha persoa

plurilingüe, dependendo das variedades inherentes á súa competencia plurilingüe). Tamén se pode considerar que a organización cognitiva do vocabulario e o almacenamento de expresións, etc. dependen, entre outras cousas, das características culturais da comunidade ou comunidades en que se socializou o individuo e onde se produciu a súa aprendizaxe.

As **competencias sociolingüísticas** refírense ás condicións socioculturais do uso da lingua. Sensible ás convencións sociais (as normas de cortesía, as normas que ordenan as relacións entre xeracións, sexos, clases e grupos sociais, a codificación lingüística de determinados rituais fundamentais para o funcionamento dunha comunidade), o compoñente sociolingüístico afecta considerablemente a toda a comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aínda que pode que os integrantes a miúdo non sexan conscientes da súa influencia.

As **competencias pragmáticas** teñen que ver co uso funcional dos recursos lingüísticos (produción de funcións de lingua, de actos de fala) sobre a base de guións ou escenarios de intercambios comunicativos. Tamén están relacionadas co dominio do discurso, coa cohesión e coa coherencia, coa identificación de tipos e formas de texto, coa ironía e coa parodia. Respecto a este compoñente, mesmo máis que no caso do compoñente lingüístico, non é necesario resaltar o grande impacto que exercen as interaccións e os ámbitos culturais en que se desenvolven as devanditas capacidades.

Todas as categorías aquí empregadas pretenden caracterizar as áreas e os tipos de compoñentes asimilados por un axente social, é dicir, as representacións internas, os mecanismos e as capacidades, en definitiva, a existencia cognitiva que se considera que explica o comportamento e a actuación observable. Asemade, calquera proceso de aprendizaxe contribúe ao desenvolvemento ou á transformación desas representacións, deses mecanismos e desas capacidades de carácter interno. Cada un destes compoñentes será analizado con maior profundidade no capítulo 5.

2.1.3. As actividades lingüísticas

A competencia lingüística comunicativa que ten o alumno ou o usuario da lingua ponse en funcionamento coa realización de distintas **actividades lingüísticas** que inclúen a **comprensión**, a **expresión**, a **interacción** ou a **mediación** (en concreto, cando se interpreta ou se traduce). Cada un destes tipos de actividades desenvólvese con textos en forma oral ou escrita, ou en ambas as dúas.

A **comprensión** e a **expresión** (oral e, no seu caso, escrita) son procesos esenciais, xa que ambos son necesarios para a interacción. No *Marco*, non obstante, o uso destes termos para as actividades lingüísticas está limitado ao papel que desempeñan de forma illada. As actividades

de comprensión inclúen a lectura en silencio e a atención dos medios de comunicación. Tamén teñen importancia moitas outras formas de aprendizaxe (a comprensión do contido dun curso e a consulta de manuais, obras de referencia e documentos). As actividades de expresión teñen unha función importante en moitos campos académicos e profesionais (presentacións orais, estudos e informes escritos) e outórgaselles un valor social determinado (as valoracións realizadas do que se presentou por escrito ou da fluidez na articulación de presentacións orais).

Na **interacción**, polo menos dous individuos participan nun intercambio oral ou escrito no que a expresión e a comprensión se alternan e poden, no caso da comunicación oral, solaparse. Cando dous interlocutores están falando e escoitándose simultaneamente e tamén cando se respectan estritamente as quendas de palabra, o oínte pode ser capaz de prever o resto da mensaxe do falante e preparar unha resposta. Aprender a interactuar, polo tanto, supón algo máis que aprender a comprender e a producir expresións faladas. Xeralmente atribúeselle gran importancia á interacción no uso e na aprendizaxe da lingua polo seu papel central na comunicación.

Tanto na comprensión como na expresión, as actividades de **mediación**, escritas e orais, fan posible a comunicación entre persoas que son incapaces, por calquera motivo, de comunicarse entre si directamente. A tradución ou a interpretación, unha paráfrase, un resumo ou a toma de notas proporciónalle a unha terceira parte unha (re)formulación dun texto fonte ao que esta terceira parte non ten acceso directo. As actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante no funcionamento lingüístico normal das nosas sociedades.

2.1.4. Os ámbitos

As actividades da lingua inscríbense en **ámbitos**, que poden ser moi diversos, pero na aprendizaxe de linguas e por motivos prácticos pódense clasificar de forma xeral en catro sectores: o **ámbito público**, o **ámbito persoal**, o **ámbito educativo** e o **ámbito profesional**.

O **ámbito público** abrangue todo o relacionado coa interacción social cotiá (as entidades empresariais e administrativas, os servizos públicos, as actividades culturais e de tempo de lecer de carácter público, as relacións cos medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, o **ámbito persoal** comprende as relacións familiares e as prácticas sociais individuais.

O **ámbito profesional** inclúe todo o relativo ás actividades e ás relacións dunha persoa no exercicio da súa profesión. O **ámbito educativo** ten que ver co contexto de aprendizaxe ou de formación (xeralmente de carácter institucional), que ten como obxectivo a adquisición de coñecementos ou de destrezas específicas.

2.1.5. Tarefas, estratexias e textos

A comunicación e a aprendizaxe supoñen a realización de tarefas que non só son de carácter lingüístico, aínda que supoñan actividades de lingua e requiran da competencia comunicativa do individuo. O feito de que estas tarefas non sexan nin rutineiras nin automáticas, fai preciso o uso de **estratexias** na comunicación e na aprendizaxe. Sempre que a realización destas tarefas supoña realizar actividades de lingua, necesitan o desenvolvemento (mediante a comprensión, a expresión, a interacción ou a mediación) de **textos** orais ou escritos.

O enfoque xeral descrito antes está claramente centrado na acción. Fíxase na relación existente entre, por unha banda, o uso que os axentes fan das estratexias vencelladas ás súas competencias e á maneira en que perciben ou imaxinan a situación e, por outra banda, a tarefa ou as tarefas que hai que realizar nun contexto específico baixo condicións concretas.

Deste xeito, alguén que teña que mover un armario (tarefa) pode intentar empuxalo, desmontalo en pezas para transportalo con maior facilidade e despois volver montalo, chamar a un profesional para que o mova ou renderse e convencerse a si mesmo de que o armario pode agardar ata o día seguinte, etc. (todas estratexias). Dependendo da estratexia adoptada, a realización (renuncia, aprazamento ou redefinición) da tarefa pode implicar ou non unha actividade de lingua e un procesamento de texto (ler instrucións para desmontar algo, realizar unha chamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que ten que traducir un texto dunha lingua estranxeira (tarefa) pode ver se xa existe unha tradución, pode pedirlle a un compañeiro que lle ensine o que fixo, pode empregar un dicionario, pode intentar deducir algún significado baseándose nas poucas palabras ou estruturas que coñece, pode argallar unha boa escusa para non presentar este exercicio, etc. (todas as posibles estratexias). Para todos os casos previstos aquí, haberá necesariamente unha actividade de lingua e un procesamento de texto (tradución ou mediación, negociación verbal cun compañeiro de clase, escusas escritas ou verbais dirixidas ao profesor, etc.).

A relación entre estratexias, tarefa e texto depende do carácter da tarefa. A tarefa pode estar relacionada coa lingua, é dicir, pode que requira en gran medida actividades lingüísticas, e as estratexias aplicadas relaciónanse principalmente con estas actividades (por exemplo, ler e comentar un texto, completar un exercicio de encher ocos, dar unha charla, tomar notas durante unha presentación). Esta relación pode incluír un compoñente lingüístico; é dicir, as actividades lingüísticas son só unha parte do que se require e as estratexias aplicadas relaciónanse tamén, ou principalmente, con outras actividades (por exemplo, cociñar seguindo unha receita). Por último, é posible levar a cabo moitas tarefas sen recorrer a unha actividade lingüística. Nestes casos, as actividades implicadas non están necesariamente relacionadas coa lingua e as estratexias aplicadas relaciónanse con outros tipos de actividades; por exemplo, varias persoas poden levantar unha tenda de campaña en silencio se o saben

facer; ao mellor establecen algúns intercambios falados relativos á técnica, ou pode que ao tempo manteñan unha conversa que non teña nada que ver coa tarefa, ou poden levar a cabo a tarefa mentres un deles cantaruxa unha canción. O uso da lingua faise necesario cando alguén do grupo non sabe que é o seguinte que hai que facer, ou cando por algún motivo a rutina establecida non funciona.

Nesta clase de análises, as estratexias, tanto de comunicación coma de aprendizaxe, igual que as tarefas correspondentes, son só un tipo máis de estratexias e de tarefas. Do mesmo xeito, os textos auténticos ou os especialmente deseñados para fins pedagóxicas, os producidos polos alumnos e os manuais son só un tipo máis de textos entre moitos outros.

Nos seguintes capítulos ofrécese unha explicación detallada das dimensións e as súas subcategorías, con exemplos e escalas de descritores nos casos oportunos. O capítulo 4 trata da dimensión do uso da lingua: o que ten que facer o usuario da lingua ou alguén que a aprende; o capítulo 5 estuda as competencias que lles permiten aos usuarios da lingua actuar.

2.2. Os niveis comúns de referencia para medir o dominio da lingua

Ademais do esquema descritivo explicado anteriormente, o capítulo 3 proporciona unha *dimensión vertical* e establece unha serie ascendente de niveis comúns de referencia para describir o dominio que o alumno ten da lingua. O conxunto de categorías descritivas presentadas nos capítulos 4 e 5 perfilan unha *dimensión horizontal* composta de parámetros de actividade comunicativa e de competencia comunicativa. É bastante frecuente presentar unha serie de niveis e unha serie de parámetros en forma de cadro descritivo cunha dimensión vertical e outra horizontal. Naturalmente, isto supón unha simplificación considerable posto que só a adición doutro ámbito máis lle daría unha terceira dimensión e convertería dito cadro nun cubo nocional. Non obstante, sería moi difícil, ou mesmo imposible, ofrecer nun diagrama unha representación completa de todas as dimensións implicadas.

A incorporación dunha dimensión vertical ao *Marco*, non obstante, permite describir ou trazar o perfil do espazo de aprendizaxe, aínda que sexa de forma simple; as razóns que xustifican a utilidade son as seguintes:

- ❑ As definicións do dominio que o alumno ten da lingua relacionada coas categorías empregadas no *Marco* pode contribuír a concretar o que se espera que sexa apropiado en distintos niveis de aproveitamento en función desas categorías. Isto, á súa vez, pode contribuír ao desenvolvemento de especificacións transparentes e realistas respecto dos obxectivos xerais da aprendizaxe.

- ❑ A aprendizaxe que se desenvolve durante un período de tempo debe organizarse en unidades que teñan en conta a progresión e que poidan proporcionar unha continuidade. Os programas de estudos e os materiais teñen que estar mutuamente relacionados e un marco de niveis estruturado pode contribuír a este proceso.
- ❑ Os esforzos de aprendizaxe relativos aos obxectivos e ás unidades tamén deben estar situados nesta dimensión vertical de progreso, é dicir, teñen que ser avaliados con relación ao aproveitamento no dominio da lingua. Dispoñer de especificacións de dominio da lingua contribúe a este proceso.
- ❑ Unha avaliación deste tipo debería ter en conta a aprendizaxe incidental realizada fóra da aula e o tipo de enriquecemento colateral. Polo tanto poder ser útil contar cun conxunto de especificacións de dominio da lingua que supere o alcance dun programa de estudos concreto.
- ❑ Dispoñer dun conxunto de especificacións de dominio da lingua posibilita as comparacións de obxectivos, niveis, materiais, probas e graos de aproveitamento en distintos sistemas e situacións.
- ❑ Un marco que inclúa tanto a dimensión horizontal como a vertical posibilita as comparacións de obxectivos, niveis, materiais, probas e graos de aproveitamento en distintos sistemas e situacións.
- ❑ Un marco que inclúa tanto a dimensión horizontal como a vertical posibilita a definición de obxectivos parciais e o recoñecemento de perfís desiguais e de competencias parciais.
- ❑ Un marco de niveis e categorías que facilite a descrición de obxectivos para fins concretos pode ser de axuda para os inspectores. Este marco pode permitir valorar se os alumnos están traballando nun nivel axeitado de distintas áreas; pode, tamén, inspirar decisións respecto a se a actuación nesas áreas representa un modelo apropiado para a fase de aprendizaxe, e tamén pode suxerir obxectivos para un futuro inmediato e a máis longo prazo para un dominio da lingua e para un desenvolvemento persoal eficaces.
- ❑ Finalmente, na súa traxectoria de aprendizaxe, os estudantes dunha lingua pasan por varios sectores educativos e institucións que ofrecen servizos de idiomas; a existencia dun conxunto común de niveis pode facilitar a colaboración entre eses sectores. Co incremento da mobilidade persoal, resulta cada vez máis habitual que os alumnos cambien de sistema educativo ao final dos seus estudos ou mesmo nunha etapa intermedia, polo que ter a posibilidade de dispoñer dunha escala común que describa o seu aproveitamento convértese nun asunto que interesa cada vez máis.

Ao considerar a dimensión vertical do *Marco*, non hai que esquecer que o proceso de aprendizaxe de linguas é continuo e individual. Nin sequera dous usuarios dunha mesma lingua, xa sexan falantes nativos ou adultos estranxeiros, teñen exactamente as mesmas competencias nin as desenvolven do mesmo xeito. Calquera intento de establecer niveis de

dominio da lingua é ata certo punto arbitrario, coma calquera área de coñecemento ou destreza. Non obstante, por motivos prácticos resulta útil establecer unha clasificación de niveis definidos que segmenten o proceso de aprendizaxe para responder ás necesidades do deseño curricular, dos exames, etc. O seu número de niveis e a súa magnitude dependerán de como estea organizado un sistema educativo concreto e dos fins para os que se establezan as escalas. Pódense definir procedementos e criterios para realizar a gradación e para formular os descritores empregados na caracterización de sucesivos niveis de dominio da lingua. No anexo A analízanse a fondo consideracións e opcións vinculadas con estes aspectos. Recoméndaselles aos usuarios deste *Marco* que consulten esa sección e a bibliografía que a acompaña antes de tomar calquera decisión sobre o establecemento de niveis.

Non se pode esquecer que os niveis reflicten só unha dimensión vertical. Polo tanto, só poden explicar de forma limitada o feito de que a aprendizaxe dunha lingua supoña un progreso tanto horizontal como vertical polo que os alumnos van adquirindo o dominio para actuar nunha serie máis ampla de actividades comunicativas. O progreso non supón simplemente ascender nunha escala vertical. Non existe un requisito lóxico e concreto para que un alumno teña que atravesar todos os niveis inferiores dunha sub-escala. É posible que teña un progreso colateral (desde unha categoría paralela) ao estender as súas capacidades de actuación en vez de incrementar o seu dominio da lingua na mesma categoría. Á inversa, coa expresión *profundar os nosos coñecementos* recoñécese que pode que algunha vez sintamos a necesidade de consolidar estas melloras pragmáticas volvendo a vista ao *básico* (é dicir, ás destrezas de nivel inferior) nunha área na que nos movemos de forma lateral.

Por último, deberíase ter coidado á hora de interpretar as series de niveis e de escalas do dominio da lingua como se fosen unha escala lineal de medida, igual que unha regra. Ningunha escala nin ningún sistema de niveis xa existentes pode pretender ser lineal neste sentido. Tendo en conta a serie de descrições de contidos realizadas polo Consello de Europa, aínda que o Nivel Elemental (*Waystage*) está situado a medio camiño do Nivel Soleira (*Threshold*), nunha escala de niveis, e este se atopa a medio camiño do Nivel Avanzado (*Vantage*), a experiencia con escalas actuais suxire que moitos alumnos tardarán máis do dobre en acadar o Nivel Soleira (*Threshold*) desde o Elemental do que tardaron en alcanzar o Nivel Elemental, polo tanto é probable que necesiten máis do dobre de tempo para acadar o Nivel Avanzado desde o Nivel Soleira do que tardaron en alcanzar o Nivel Soleira desde o Nivel Elemental, aínda que os niveis aparezan como equidistantes na escala. Isto é así pola necesaria ampliación do conxunto de actividades, destrezas e elementos lingüísticos que supón. Este feito práctico vese reflectido na frecuente representación que se fai dunha escala de niveis en forma de diagrama que se parece a un cono tridimensional que se ensancha cara arriba. Cando se empregue calquera escala de niveis, débese ter unha extrema prudencia á hora de calcular o tempo medio necesario para conseguir os obxectivos concretos.

2.3.A aprendizaxe e o ensino de linguas

Estas especificacións de obxectivos da aprendizaxe non describen os procesos que capacitan os alumnos para actuar como é debido, nin os que lles permiten desenvolver as competencias que posibilitan as accións. Non describen as formas en que os profesores facilitan os procesos de adquisición e aprendizaxe de linguas. Non obstante, ao ser unha das funcións principais do *Marco* animar e capacitar a todos os que participan no ensino de linguas e nos procesos de aprendizaxe para que informen a outros, coa maior transparencia posible, non só sobre os seus obxectivos, senón tamén sobre os métodos que empregan e os resultados conseguidos, parece evidente que o *Marco* non se pode limitar aos coñecementos, as destrezas e as actitudes que teñen que desenvolver os alumnos co fin de actuar como usuarios competentes da lingua, senón que ademais debe ocuparse dos procesos de adquisición e aprendizaxe de idiomas e tamén da metodoloxía do ensino. Estes asuntos analízanse no capítulo 6.

Non obstante, débese aclarar unha vez máis a función do *Marco* respecto á adquisición, á aprendizaxe e ao ensino da lingua. Segundo os principios básicos da democracia pluralista, o *Marco* ten o propósito de ser non só integrador, transparente e coherente, senón tamén aberto, dinámico e non dogmático. Por ese motivo non pode tomar partido por unha ou outra posición nos debates teóricos actuais respecto á natureza da adquisición da lingua e á súa relación coa aprendizaxe de linguas, e tampouco debe adscribirse a ningún enfoque concreto do ensino de linguas excluindo os demais. A súa función é a de instar a todas as persoas implicadas no proceso de aprendizaxe e ensino de linguas a que declaren da forma máis explícita e transparente posible o seu fundamento teórico e os seus procedementos prácticos. Co fin de cumprir esta función, o *Marco* establece parámetros, categorías, criterios e escalas que poden empregar os usuarios e que posiblemente os leve a ter en conta unha serie de opcións máis amplas do que pensaban ou a cuestionar formulacións tradicionais, non revisadas, coas que aínda están traballando. Isto non quere dicir que tales posturas sexan incorrectas, senón que a todos os responsables da planificación lles conviría volver examinar a teoría e a práctica para ter en conta as decisións que outros profesionais tomaron por si mesmos e, especialmente, noutros países de Europa.

Un marco de referencia aberto e *neutro* non supón, loxicamente, a ausencia dunha liña de actuación. Ao proporcionar este marco, o Consello de Europa non está renunciando aos principios expresados anteriormente no capítulo 1, así como nas Recomendacións R(82)18 e R(98)6 do Comité de Ministros dirixidas aos gobernos dos países membros.

Os capítulos 4 e 5 analizan principalmente as accións e as competencias que necesita o usuario ou alumno de calquera lingua para comunicarse con outros usuarios desa lingua. Gran parte do capítulo 6 analiza as formas de desenvolver as capacidades necesarias e de

facilitar ese desenvolvemento. O capítulo 7 afonda no papel que cumpren as tarefas no uso e na aprendizaxe da lingua. Non obstante, quedan aínda por explorar as consecuencias últimas que se derivan da adopción dun enfoque plurilingüe e pluricultural. O capítulo 6 tamén examina, polo tanto, o carácter e o desenvolvemento da competencia plurilingüe; as súas consecuencias na diversificación do ensino de idiomas e nas políticas educativas analízanse despois con máis detalle no capítulo 8.

2.4.A avaliación de linguas

O presente documento é un marco europeo común de referencia para a aprendizaxe, o ensino e a avaliación de linguas. Ata este momento, a atención centrouse no carácter do uso da lingua e do usuario e nas consecuencias no ensino e na aprendizaxe.

No capítulo 9, o capítulo final, a atención céntrase nas funcións do *Marco* relativas á avaliación. O capítulo describe tres formas principais de empregar o *Marco*:

1. Para especificar o contido das probas e dos exames.
2. Para establecer os criterios na consecución dun obxectivo de aprendizaxe, tanto os relacionados coa avaliación dunha actuación concreta, falada ou escrita, coma os relacionados coa avaliación continua realizada por un profesor, un compañeiro, ou un mesmo.
3. Para describir os niveis de dominio da lingua en probas e exames existentes, o que permite que se establezan comparacións entre distintos sistemas de certificados.

Este capítulo expón posteriormente e con detemento as opcións das que dispoñen os que dirixen os procedementos de avaliación. As distintas opcións preséntanse en forma de pares diverxentes. En cada caso defínense con claridade os termos empregados e analízanse as vantaxes e desvantaxes con relación á intención da avaliación no seu ámbito educativo. Tamén se expoñen as consecuencias da posta en práctica de cada unha das opcións alternativas.

O capítulo estuda, posteriormente, asuntos relativos á viabilidade no ámbito da avaliación. O enfoque está baseado na evidencia de que non se pode elaborar de forma exhaustiva un esquema de avaliación que sexa práctico. Debe atoparse un criterio sobre o nivel de detalle que corresponda, por exemplo, na descrición dos contidos dun exame publicado, en relación coas decisións detalladas que se deben tomar ao establecer un exame real ou un banco de preguntas de avaliación. Os avaliadores, sobre todo os que examinan a actuación oral, teñen que traballar baixo unha considerable presión de tempo e só poden manexar un número estritamente limitado de criterios. Os alumnos que desexen avaliar o seu propio dominio da lingua, por exemplo como orientación do que teñen que abordar posteriormente, dispoñen de

máis tempo, pero teñen que ser máis selectivos respecto aos compoñentes da competencia comunicativa xeral máis adecuados para eles. Isto ilustra o principio xeral de que o *Marco* debe ser integrador, pero todos os usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo pode que só implique o uso dun esquema de clasificación máis sinxelo que, tal e como vimos a propósito das *actividades comunicativas*, pode que faga coincidir categorías que no esquema xeral aparecen separadas. Por outra banda, a intención dos usuarios pode que sexa a de ampliar algunhas categorías e os seus expoñentes en áreas de especial relevancia. O capítulo analiza as cuestións formuladas e ilustra o debate presentando os esquemas que adoptaron varias institucións examinadoras como criterios para a avaliación do dominio da lingua.

O capítulo 9 permitirá que moitos usuarios se acheguen ás descrições dos contidos de exames públicos dunha forma máis profunda e crítica, e deste xeito centrar as súas expectativas respecto á información que as institucións examinadoras deben proporcionar sobre os obxectivos, o contido, os criterios e os procedementos para cualificar os exames a nivel nacional e internacional (por exemplo, ALTE, ICC). Aos formadores de profesores resultaralles útil para tomar consciencia sobre asuntos de avaliación que afecten aos profesores nunha fase inicial de formación e aos que xa exercen. Non obstante, os profesores están adquirindo cada vez maior responsabilidade na avaliación, tanto formativa como sumativa, dos seus alumnos en todos os niveis. Tamén aos alumnos se lles pide cada vez con maior frecuencia que realicen a súa propia autoavaliación, xa sexa representando graficamente e planificando a súa aprendizaxe, xa sexa informando da súa capacidade de comunicarse en linguas que non lle ensinaron de forma académica pero que contribúen ao seu desenvolvemento plurilingüe.

Actualmente estase analizando a introdución dun *Carné Europeo das Linguas (European Language Portfolio)*. O carné posibilitaría que os alumnos documenten o seu progreso na competencia plurilingüe mediante o rexistro de experiencias de aprendizaxe de todo tipo para unha ampla serie de linguas, xa que, doutro xeito, boa parte destas experiencias non quedaría testemuñada nin recoñecida. Preténdese que o carné anime aos alumnos a que inclúan con regularidade anotacións que actualicen a información sobre o grao de dominio de cada lingua, a partir da autoavaliación. Será moi importante para a credibilidade do documento que as anotacións se realicen con responsabilidade e transparencia. Neste punto, a referencia ao *Marco* resultará especialmente valiosa.

Os profesionais que se ocupan do desenvolvemento dos exames e da súa administración e xestión, poden consultar o capítulo 9 conxuntamente coa *Guía para examinadores* (documento CC-Lang(96)10 rev), que é máis especializada. Esta guía, que trata en profundidade o desenvolvemento e a avaliación das probas, é complementaria do capítulo 9. Tamén contén suxestións bibliográficas, un anexo sobre as análises de items e un glosario de termos.

Capítulo 3. Niveis comúns de referencia

3.1. Criterios para os descritores dos niveis comúns de referencia

Unha das finalidades do *Marco* é axudar aos usuarios a describir os niveis de dominio lingüístico esixidos polos exames e programas de avaliación existentes con fin de facilitar as comparacións entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito desenvóléronse o esquema descritivo e os niveis comúns de referencia. Os dous proporcionan un cadro conceptual que os usuarios poden empregar para describir o seu sistema. De maneira ideal, unha escala de niveis de referencia dun marco común debería cumprir os catro criterios que a seguir se enuncian; dous deles teñen que ver con cuestións de descrición e os outros dous con cuestións de medición.

3.1.1. Cuestións relacionadas coa descrición

- ❑ Unha escala dun marco común debe estar *descontextualizada* para que inclúa resultados procedentes de diferentes contextos específicos que poidan ser xeneralizados. É dicir, unha escala común non debería crearse de xeito especial para, por exemplo, o contexto escolar e despois ser aplicada a adultos, ou viceversa. Ao mesmo tempo, os descritores dunha escala dun marco común teñen que ser *axeitados ao contexto*, debe ser posible relacionalos con cada un dos diferentes contextos e trasladalos a cada un deles. Ademais deben ser apropiados para a función para a que se usan nese contexto. Isto significa que as categorías empregadas para describir o que os alumnos poden facer en distintos contextos de uso específico teñen que poder relacionarse cos contextos de uso específico dos distintos grupos de alumnos dentro da poboación xeral á que vai dirixido o curso ou o exame.
- ❑ A descrición tamén ten que estar *baseada en teorías* sobre a competencia comunicativa; isto resulta difícil de conseguir xa que a teoría e a investigación dispoñibles non proporcionan unha base adecuada para dita descrición. Non obstante, a clasificación por categorías e a descrición teñen que ter uns fundamentos teóricos. Amais desta vinculación coa teoría, a descrición tamén debe ser *fácil de usar*, accesible para os docentes e debería fomentar neles a reflexión sobre o que significa a competencia no seu contexto.

3.1.2 Cuestións relacionadas coa medición

- ❑ Os niveis da escala en que se sitúan as actividades e as competencias concretas dentro dun marco común deben ser *determinadas obxectivamente*, posto que se basean nunha teoría de medición establecida. Deste xeito evítase a sistematización dos erros que se produce ao adoptar convencións sen fundamento e métodos baseados unicamente na intuición de autores e grupos concretos de profesionais ou ao facer escalas preexistentes.
- ❑ O *número de niveis* adoptado debería ser suficiente para mostrar o progreso que se produce en distintos sectores. Non obstante, o número de niveis non debería exceder, en calquera contexto concreto, a cantidade de niveis que unha persoa é capaz de distinguir de forma razoable e coherente. Isto pode supoñer que os niveis non teñan a mesma altura, que non sexan uniformes, e que varíen en función da dimensión ou que se adopte un enfoque dobre cuns niveis máis amplos (comúns e convencionais) e con outros máis limitados (locais e pedagóxicos).

Estes criterios son difíciles de cumprir, pero resultan útiles como orientación. En realidade, pódense cumprir mediante unha combinación de métodos intuitivos, cualitativos e cuantitativos, o que suporía unha contraposición coas formas puramente intuitivas nas que normalmente se desenvolven as escalas de dominio da lingua. A elaboración de escalas en grupos de traballo de forma intuitiva pode funcionar ben á hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero ten algunhas limitacións no desenvolvemento dunha escala para un marco de referencia xeral. O primeiro inconveniente de ter que depender da intuición é que a adxudicación dun enunciado a un nivel concreto pode facerse de maneira totalmente subxectiva. Ademais, existe a posibilidade de que os usuarios de distintos sectores poidan adoptar diferentes perspectivas debido ás necesidades dos seus alumnos. Unha escala, igual ca unha proba, ten validez con relación aos contextos nos que se demostrou que funciona. A validación –que implica algún grao de análise cuantitativa– é un proceso continuado e teoricamente sen fin. A metodoloxía empregada no desenvolvemento dos niveis comúns de referencia e dos seus descritores ilustrativos foi, polo tanto, bastante rigorosa. Utilizouse unha combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos e cuantitativos. En primeiro lugar, analizouse o contido de escalas existentes en relación coas categorías de descrición empregadas no *Marco*. Despois, nunha fase intuitiva, este material foi revisado, formuláronse novos descritores e o conxunto foi analizado por expertos. A continuación, empregáronse varios métodos cualitativos para comprobar que os profesores podían establecer unha relación coas categorías descritivas elixidas e que os descritores ilustraban realmente as categorías que se supón que tiñan que ilustrar. Por último, os mellores descritores do conxunto foron graduados empregando métodos cualitativos. A exactitude desta clasificación veuse comprobando desde entón en estudos posteriores.

Nos anexos analízanse asuntos técnicos relacionados co desenvolvemento e coa gradación das descrições do dominio lingüístico. O anexo A ofrece unha introdución ás escalas e ao establecemento de niveis, ademais dalgunhas metodoloxías que se poden adoptar no desenvolvemento. O anexo B ofrece unha breve visión xeral do proxecto do Consello Nacional Suízo de Investigación Científica, que elaborou os niveis comúns de referencia e os seus descritores ilustrativos nun proxecto que abrangue distintos sectores educativos. Os anexos C e D introducen a continuación dous proxectos europeos relacionados que empregaron unha metodoloxía semellante para desenvolver e validar ditos descritores en relación con adultos mozos. No anexo C descríbese o proxecto DIALANG. Como parte dun instrumento de avaliación máis amplo, DIALANG ampliou e adaptou os descritores do *Marco* para a autoavaliación. No anexo D descríbese o proxecto *Can Do* (“Ser capaz de”) da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Este proxecto desenvolveu e validou unha ampla serie de descritores que tamén se poden relacionar cos niveis comúns de referencia. Estes descritores complementan os do *Marco* na medida en que están organizados en relación cos ámbitos de uso que son axeitados para os adultos.

Os proxectos descritos nos anexos demostran un grao moi alto de consenso con respecto aos niveis comúns de referencia e tamén no relativo aos conceptos distribuídos en diferentes niveis dos descritores. Isto quere dicir que cada vez se fai máis evidente que os criterios descritos anteriormente se cumpriron polo menos parcialmente.

3.2. Os niveis comúns de referencia

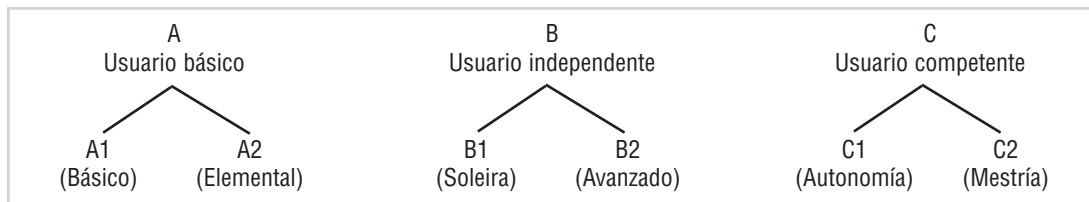
Parece que na práctica existe un amplo consenso, aínda que non total, respecto ao número e á natureza dos niveis apropiados para a organización da aprendizaxe de linguas, no que respecta ao recoñecemento público dos niveis de éxito que se poden acadar. Non obstante, parece que un marco xeral de seis niveis amplos cobre axeitadamente o espazo de aprendizaxe que resulta pertinente para os estudantes de linguas europeas.

- ❑ **Nivel Inicial (*Breakthrough*)**, que se corresponde co que Wilkins denominou na súa proposta de 1978 “dominio de fórmulas”, e Trim na mesma publicación, “Introdutorio”.
- ❑ **Nivel Elemental (*Waystage*)**, que reflicte a especificación de contidos do Consello de Europa.
- ❑ **Nivel Soleira (*Threshold*)**, que reflicte a especificación de contidos do Consello de Europa.
- ❑ **Nivel Avanzado (*Vantage*)**, que reflicte a terceira especificación de contidos do Consello de Europa, nivel que Wilkins denominou “dominio operativo limitado” e Trim describiu como “a resposta adecuada ás situacións normais”.

- ❑ **Nivel Autonomía (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominou “dominio efectivo” e Wilkins “dominio operativo adecuado” e que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tarefas máis complexas de traballo e de estudo.
- ❑ **Nivel Mestría (*Mastery*)**, (Trim: “dominio extenso”; Wilkins: “dominio extenso operativo”) que se corresponde co obxectivo máis alto dos exames no esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Poderíase ampliar para que incluíra a competencia intercultural máis desenvolvida que se atopa por riba dese nivel e que conseguen moitos profesionais da lingua.

Cando observamos estes seis niveis, constatamos, non obstante, que se corresponden con interpretacións respectivamente superiores e inferiores da división clásica de Básico, Intermedio e Avanzado. Ademais, algunha das denominacións que se lle deron ás especificacións de niveis do Consello de Europa resulta moi difícil de traducir (por exemplo, *Waystage*, *Vantage*). Polo tanto, o esquema proposto adopta un principio que se ramifica dende unha división inicial en tres niveis xerais: A, B e C.

FIGURA I



3.3. Presentación dos niveis comúns de referencia

O establecemento dunha serie de puntos comúns de referencia non limita de ningunha maneira a forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagóxicas poden organizar ou describir o seu sistema de niveis e módulos. Tamén se espera que a formulación precisa do conxunto de puntos comúns de referencia –a redacción dos descritores– se vaia desenvolvendo, co tempo, segundo se vaia incorporando á descrición a experiencia de estados membros e institucións expertas na materia.

Tamén resulta desexable que os puntos comúns de referencia se presenten de formas distintas para fins distintos. Para algúns destes fins será adecuado resumir o conxunto dos niveis comúns de referencia propostos en parágrafos independentes e de carácter xeral, como se mostra no **Cadro 1**. Esta representación sinxela e global facilitaralles a comunicación do sistema aos usuarios non especialistas e proporcionaralles puntos de orientación aos profesores e aos responsables da planificación.

Non obstante, para orientar con fins prácticos aos alumnos, aos profesores e a outros usuarios que estean dentro do sistema educativo, é posible que sexa necesaria unha perspectiva máis detallada. Esta perspectiva pódese presentar en forma de cadro que mostre categorías principais do uso da lingua en cada un dos seis niveis. O exemplo do **Cadro 2**, a continuación, é un bocexo do que pode ser unha ferramenta de axuda para a autoavaliación sobre a base dos seis niveis. Preténdese axudar aos alumnos a identificar as súas destrezas principais para saber en que nivel deben consultar a lista de descritores máis detallados, co fin de avaliar o seu nivel de dominio da lingua.

Con outros fins, pode ser desexable centrarse nunha serie concreta de niveis e nun conxunto concreto de categorías. Se se reduce a serie de niveis e categorías aos que sexan adecuados para un fin concreto, será posible afondar máis, con niveis e categorías máis detalladas. Esta definición permitirá trazar un conxunto de módulos relacionados entre si e situados en relación co *Marco*.

Como alternativa, máis que perfilar categorías de actividades comunicativas, pódese avaliar unha actuación sobre a base dos aspectos da competencia lingüística comunicativa que se poden deducir dela. O Cadro 3 foi deseñado para avaliar as actuacións de expresión oral e céntrase en distintos aspectos cualitativos do uso da lingua.

CADRO I. NIVEIS COMÚNS DE REFERENCIA: ESCALA GLOBAL

Usuario competente	C2	É capaz de comprender con facilidade practicamente todo o que oe ou le. Sabe reconstruír a información e os argumentos procedentes de diversas fontes, xa sexan en lingua falada ou escrita, e presentalos de maneira coherente e resumida. Pode expresarse espontaneamente, con gran fluidez e cun grao de precisión que lle permite diferenciar pequenos matices de significado mesmo en situacións complexas.
	C1	É capaz de comprender unha ampla variedade de textos extensos e con certo nivel de esixencia, así como recoñecer neles sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluída e espontánea sen mostras moi evidentes de esforzo para atopar a expresión adecuada. Pode facer un uso flexible e efectivo do idioma para fins sociais, académicos e profesionais. Pode producir textos claros, ben estruturados e detallados sobre temas de certa complexidade, amosando un uso correcto dos mecanismos de organización, articulación e cohesión do texto.

Usuario independente	B2	É capaz de comprender as ideas principais de textos complexos que traten de temas tanto concretos como abstractos, mesmo se son de carácter técnico sempre que estean dentro do seu campo de especialización. Pode relacionarse con falantes nativos cun grao suficiente de fluidez e naturalidade de modo que a comunicación non resulte difícil para ningún dos interlocutores. Pode producir textos claros e detallados sobre temas diversos e tamén defender un punto de vista sobre temas xerais indicando os argumentos a favor e en contra das distintas opcións.
	B1	É capaz de comprender os puntos principais de textos claros e en lingua estándar se tratan sobre cuestións que lle son coñecidas, xa sexa en situacións de traballo, de estudo ou de lecer. Sabe desenvolverse na maior parte das situacións que poden xurdir durante unha viaxe por zonas en que se emprega a lingua. É capaz de producir textos sinxelos e coherentes sobre temas que lle son familiares ou nos que ten un interese persoal. Pode describir experiencias, acontecementos, desexos e aspiracións, así como xustificar brevemente as súas opinións ou explicar os seus plans.
Usuario básico	A2	É capaz de comprender frases e expresións de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que lle son especialmente relevantes (información básica sobre si mesmo e a súa familia, compras, lugares de interese, ocupacións, etc.). Sabe comunicarse para levar a cabo tarefas simples e cotiás que non requiran máis ca intercambios sinxelos e directos de información sobre cuestións que lle son coñecidas ou habituais. Sabe describir en termos sinxelos aspectos do seu pasado e o seu contorno así como cuestións relacionadas coas súas necesidades inmediatas.
	A1	É capaz de comprender e empregar expresións cotiás de uso moi frecuente así como frases sinxelas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Pode presentarse a si mesmo e a outros, pedir e dar información persoal básica sobre o seu domicilio, as súas pertenzas e as persoas que coñece. Pode relacionarse de forma elemental sempre que o seu interlocutor fale amodo e con claridade e estea disposto a cooperar.

3.4. Os descritores ilustrativos

Os tres cadros empregados para presentar os niveis comúns de referencia (cadros 1, 2 e 3) foron elaborados partindo dun banco de descritores ilustrativos desenvolvidos e validados

para o *Marco* no proxecto de investigación descrito no anexo B. As formulacións calibráronse e situáronse nestes niveis mediante a análise da interpretación que realizaron os docentes na avaliación dun número elevado de alumnos. Para que resulte fácil a súa consulta, as escalas dos descritores xustapóñense ás categorías do esquema descritivo dos capítulos 4 e 5. Os descritores refírense ás tres seguintes metacategorías do esquema descritivo.

- *Actividades comunicativas*: Presentan descritores das capacidades do usuario da lingua en canto á comprensión, á interacción e á expresión. Pode que non haxa descritores para todas as subcategorías de cada nivel, xa que algunhas actividades non se poden levar a cabo ata que se consiga un determinado nivel de competencia, mentres que outras poden deixar de ser un obxectivo nos niveis máis altos.

- *Estratexias*: Presentan descritores das capacidades do usuario da lingua en relación con algunhas das estratexias empregadas na realización de actividades comunicativas. As estratexias concíbense como unha bisagra que une os recursos (competencias) do alumno e o que este pode facer con eles (actividades comunicativas). Nas seccións do capítulo 4 dedicadas ás estratexias de interacción e de expresión descríbense os principios de:
 1. Planificar a acción.
 2. Equilibrar os recursos e compensar as carencias durante a realización.
 3. Controlar os resultados e corrixir cando sexa necesario.

- *Competencias comunicativas*: Presentan descritores graduados para distintos aspectos da competencia lingüística, da competencia pragmática e da competencia sociolingüística. Algúns aspectos da competencia non parecen ser susceptibles de definición en todos os niveis, as distincións realizáronse nos casos en que se demostrou que son significativas.

Os descritores teñen que seguir sendo globais co fin de ofrecer unha visión de conxunto; as listas detalladas de microfuncións, as formas gramaticais e o vocabulario preséntanse en especificacións lingüísticas para linguas concretas (por exemplo, *Threshold Level*, 1990). A análise das funcións, das nocións, da gramática e do vocabulario necesarios para realizar as tarefas comunicativas descritas nas escalas podería formar parte do proceso de desenvolvemento de novas series de especificacións lingüísticas. As competencias xerais que suxire dito módulo (por exemplo, coñecemento do mundo, destrezas cognitivas) poderían desenvolverse en listas de maneira parecida.

Os descritores que aparecen xunto co texto dos capítulos 4 e 5:

- ❑ Baseáronse, na súa formulación, nas experiencias de moitas institucións que traballan no campo da definición de niveis de dominio lingüístico.
- ❑ Desenvolvéronse conxuntamente co modelo presentado nos capítulos 4 e 5 mediante unha interacción entre (a) o traballo teórico do grupo de autores, (b) a análise de escalas existentes do dominio lingüístico e (c) os talleres prácticos con mestres. Aínda que non proporcione unha cobertura completa e integradora das categorías presentadas nos capítulos 4 e 5, as escalas incluídas permiten formar unha idea do posible aspecto que tería un conxunto de descritores que proporcionara tal cobertura.
- ❑ Confrontáronse coa serie de niveis comúns de referencia: A1 (Inicial), A2 (Elemental), B1 (Soleira), B2 (Avanzado), C1 (Autonomía) e C2 (Mestría).
- ❑ Cumpren os criterios establecidos no anexo A para descritores eficaces, é dicir, que son breves, claros e transparentes, están formulados en termos positivos, describen algo específico e teñen unha integridade independente e única que non depende da formulación doutros descritores para a súa interpretación.
- ❑ Resultaron ser transparentes, útiles e adecuados segundo a consideración de grupos de profesores nativos e non nativos procedentes de sectores educativos variados e con perfís moi diferentes pola súa formación lingüística e a súa experiencia docente. Os profesores semellan comprender estes descritores, que eles melloraron traballando en talleres e partindo dun fondo inicial dalgúns miles de exemplos.
- ❑ Son adecuados para a descrición do aproveitamento real do alumno nos dous ciclos de ensino secundario, na formación profesional e na educación de adultos, e polo tanto poderían representar obxectivos realistas.
- ❑ Foron (con notables excepcións) calibrados obxectivamente nunha escala común. Isto significa que a posición da ampla maioría dos descritores da escala é resultado da interpretación que se fixo para avaliar o aproveitamento dos alumnos, e non se basea só na opinión dos autores.
- ❑ Proporcionan un banco de especificacións de criterios para o *contínuum* do dominio de linguas estranxeiras que pode ser empregado con flexibilidade para o desenvolvemento da avaliación referida a un criterio e que se pode equiparar con sistemas locais existentes, elaborados con experiencia local e empregados para desenvolver novas series de obxectivos.

Aínda que o conxunto de descritores non sexa exhaustivo e se graduou só nun contexto (hai que recoñecer que multilingüe e multisectorial) de aprendizaxe de linguas estranxeiras en situacións de ensino, hai que salientar que é:

- ❑ **Flexible:** O mesmo conxunto de descritores pode ser organizado –como ocorre aquí– na serie de amplos niveis convencionais establecidos no Simposio de Rüschtikon, empregados polo proxecto DIALANG da Comisión Europea (véxase o anexo C), e

tamén por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) (véxase o anexo D). Tamén se poden presentar como niveis pedagóxicos máis limitados.

- ❑ **Coherente** desde o punto de vista do contido. Parecidos ou idénticos elementos que foron incluídos en distintos descritores tiveron valores de escala moi semellantes. Estes valores de escala tamén confirman, en grande medida, as intencións dos autores das escalas do dominio lingüístico empregadas como fonte. Tamén parece que se relacionan de forma coherente co contido das especificacións do Consello de Europa e cos niveis propostos por DIALANG e ALTE.

3.5.A flexibilidade dun enfoque ramificado

O nivel A1 (Inicial) é probablemente o nivel máis baixo de dominio da lingua que se pode establecer. Antes de que se alcance este nivel, non obstante, é posible que haxa unha serie de tarefas específicas que os alumnos poden realizar con eficacia empregando unha serie moi limitada de elementos lingüísticos, e que son adecuadas para as necesidades destes alumnos. A Enquisa do Consello Nacional Suízo de Investigación Científica de 1994-1995, que elaborou e graduou os descritores ilustrativos, estableceu unha banda de uso da lingua, limitada á realización de tarefas illadas que se pode presupoñer na definición do nivel A1. En determinados contextos, por exemplo con alumnos adolescentes, pode ser adecuado elaborar esta primeira altura. Os seguintes descritores, que se relacionan con tarefas sinxelas e xerais, foron clasificados por debaixo do nivel A1 da escala, pero poden constituír obxectivos útiles para principiantes:

- ❑ realizar compras sinxelas sempre que poida apoiar a referencia verbal sinalando co dedo ou facendo xestos;
- ❑ preguntar e dicir o día, a hora e a data;
- ❑ empregar algúns saúdos básicos;
- ❑ dicir *si, non, oia, por favor, grazas, síntoo*;
- ❑ encher formularios sinxelos con datos persoais, nome, enderezo, nacionalidade, estado civil;
- ❑ escribir postais curtas e sinxelas.

Estes descritores refírense a tarefas da vida real de carácter turístico. Nun contexto de aprendizaxe escolar, podemos imaxinar unha lista separada de tarefas pedagóxicas que inclúa aspectos lúdicos da lingua, sobre todo en centros de ensino primario.

CADRO 2. NIVEIS COMÚNS DE REFERENCIA: CADRO DE AUTOAVALIACIÓN.

ENTENDER. COMPRENSIÓN ORAL

A1	Podo recoñecer palabras e expresións moi básicas que se usan habitualmente, relativas a min mesmo, á miña familia e ao meu contorno inmediato, cando se fala amodo e con claridade.
A2	Podo comprender frases e o vocabulario máis habitual sobre temas de interese persoal (información persoal e familiar moi básica, compras, lugar de residencia, emprego). Son capaz de captar a idea principal de avisos e mensaxes breves, claras e sinxelas.
B1	Podo comprender as ideas principais cando o discurso é claro e na variedade estándar e trata asuntos cotiáns que teñen lugar no traballo, na escola, durante o tempo de lecer, etc. Podo comprender a idea principal de moitos programas de radio ou televisión que tratan temas actuais ou asuntos de interese persoal ou profesional, cando a articulación é relativamente lenta e clara.
B2	Podo comprender discursos e conferencias extensos e mesmo podo seguir liñas argumentais complexas sempre que o tema sexa relativamente coñecido. Podo comprender case todas as noticias da televisión e programas sobre temas actuais. Podo comprender a maioría das películas nas que se utiliza a variedade estándar.
C1	Podo comprender discursos extensos mesmo cando non están estruturados con claridade e cando as relacións están só implícitas e non se sinalan de maneira evidente. Podo comprender sen moito esforzo os programas de televisión e as películas.
C2	Non teño ningunha dificultade para comprender calquera variedade de lingua falada, tanto en conversas en vivo como en discursos transmitidos, aínda que se produzan a unha velocidade de falante nativo, sempre que teña tempo para familiarizarme co acento.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

A1	Podo comprender palabras e nomes coñecidos e frases moi sinxelas, por exemplo as que hai en letreiros, carteis e catálogos.
A2	Son capaz de ler textos moi breves e sinxelos. Sei encontrar información específica e predicible en escritos sinxelos e cotiáns como anuncios publicitarios, prospectos, menús e horarios e podo comprender cartas persoais breves e sinxelas.
B1	Podo comprender textos redactados en lingua de uso habitual e cotiá ou relacionada co traballo. Podo comprender a descrición de acontecementos, sentimentos e desexos en cartas persoais.

B2	Son capaz de ler artigos e informes relativos a problemas contemporáneos en que os autores adoptan argumentacións ou puntos de vista concretos. Podo comprender a prosa literaria contemporánea.
C1	Podo comprender textos longos e complexos de carácter literario ou baseados en feitos, apreciando distincións de estilo. Podo comprender artigos especializados e instrucións técnicas longas, aínda que non se relacionen coa miña especialidade.
C2	Son capaz de ler con facilidade practicamente todas as formas de lingua escrita, incluíndo textos abstractos estrutural ou lingüisticamente complexos como, por exemplo, manuais, artigos especializados e obras literarias.

FALAR. INTERACCIÓN ORAL

A1	Podo participar nunha conversa de forma sinxela sempre que a outra persoa estea disposta a repetir o que dixo ou a dicilo con outras palabras e a unha velocidade máis lenta e me axude a formular o que intento dicir. Podo formular e contestar preguntas sinxelas sobre temas de necesidade inmediata ou asuntos moi habituais.
A2	Podo comunicarme en tarefas sinxelas e habituais que requiren un intercambio simple e directo de información sobre actividades e asuntos cotiáns. Son capaz de realizar intercambios sociais moi breves, aínda que, polo xeral, non podo comprender o suficiente como para manter a conversa por min mesmo.
B1	Podo desenvolverme en case todas as situacións que se me presentan cando viaxo onde se fala esa lingua. Podo participar espontaneamente nunha conversa que trate temas cotiáns de interese persoal ou que sexan pertinentes para a vida diaria (por exemplo, familia, afeccións, traballo, viaxes e acontecementos actuais).
B2	Podo participar nunha conversa con certa fluidez e espontaneidade, o que posibilita a comunicación normal con falantes nativos. Podo tomar parte activa en debates desenvolvidos en situacións cotiáns explicando e defendendo os meus puntos de vista.
C1	Podo expresarme con fluidez e espontaneidade sen ter que buscar de forma moi evidente as expresións adecuadas. Podo empregar a linguaxe con flexibilidade e eficacia para fins sociais e profesionais. Podo formular ideas e opinións con precisión e relacionar as miñas intervencións habilmente coas doutros falantes.
C2	Podo tomar parte sen esforzo en calquera conversa ou debate e demostrar un bo uso expresións fixas e coloquiais. Podo expresarme con fluidez e transmitir matices sutís de sentido con precisión. Se teño un problema, podo esquivar as dificultades con tanta discreción que os demais apenas se decatan.

EXPRESIÓN ORAL

A1	Podo empregar expresións e frases sinxelas para describir o lugar onde vivo e as persoas que coñezo.
A2	Podo empregar unha serie de expresións e frases para describir con termos sinxelos a miña familia e outras persoas, as miñas condicións de vida, a miña orixe educativa e o meu traballo actual ou o último que tiver.
B1	Podo enlazar frases de forma sinxela co fin de describir experiencias e feitos, os meus soños, esperanzas e ambicións. Podo explicar e xustificar brevemente as miñas opinións e proxectos. Sei narrar unha historia ou relato, a trama dun libro ou dunha película e podo describir as miñas reaccións.
B2	Podo presentar descriucións claras e detalladas dunha ampla serie de temas relacionados coa miña especialidade. Podo explicar un punto de vista sobre un tema expoñendo as vantaxes e os inconvenientes de varias opcións.
C1	Podo presentar descriucións claras e detalladas sobre temas complexos que inclúan outros temas, desenvolvendo ideas concretas e rematando cunha conclusión adecuada.
C2	Podo presentar descriucións ou argumentos de forma clara e fluída e cun estilo que é adecuado ao contexto e cunha estrutura lóxica e eficaz que lle axuda ao oínte a fixarse nas ideas importantes e a lembralas.

ESCRIBIR. EXPRESIÓN ESCRITA

A1	Son capaz de escribir postais curtas e sinxelas, por exemplo para enviar felicitacións. Podo encher formularios con datos persoais, por exemplo o meu nome, a miña nacionalidade e o meu enderezo no formulario do rexistro dun hotel.
A2	Son capaz de escribir notas e mensaxes breves e sinxelas relativas ás miñas necesidades inmediatas. Podo escribir cartas persoais moi sinxelas, por exemplo, agradecéndolle algo a alguén.
B1	Son capaz de escribir textos sinxelos e ben enlazados sobre temas coñecidos ou de interese persoal. Podo escribir cartas persoais que describen experiencias e impresións.
B2	Son capaz de escribir textos claros e detallados sobre unha ampla serie de temas relacionados cos meus intereses. Podo escribir redaccións ou informes transmitindo información ou propoñendo motivos que apoiem ou refuten un punto de vista concreto. Sei escribir cartas que destacan a importancia que lle dou a determinados feitos e experiencias.
C1	Son capaz de expresarme en textos claros e ben estruturados expoñendo puntos de vista con certa extensión. Podo escribir sobre temas complexos en cartas, redaccións ou informes resaltando o que considero que son aspectos importantes. Podo seleccionar o estilo apropiado para os lectores aos que van dirixidos os meus escritos.

C2	Son capaz de escribir textos claros e fluídos nun estilo apropiado. Podo escribir cartas, informes ou artigos complexos que presentan argumentos cunha estrutura lóxica e eficaz que axuda ao oínte a fixarse nas ideas importantes e a lembralas. Podo escribir resumos e reseñas de obras profesionais ou literarias.
-----------	---

CADRO 3. NIVEIS COMÚNS DE REFERENCIA: ASPECTOS CUALITATIVOS DO USO DA LINGUA FALADA

REPERTORIO

C2	Demostra unha grande flexibilidade ao reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar e eliminar a ambigüidade. Tamén ten un bo dominio de expresións idiomáticas e coloquiais.
C1	Ten un bo dominio dunha ampla serie de aspectos lingüísticos que lle permiten seleccionar as expresións axeitadas para expresarse con claridade e cun estilo apropiado sobre unha grande variedade de temas xerais, académicos, profesionais ou de lecer sen ter que restrinxir o que quere dicir.
B2+	
B2	Ten un nivel de lingua amplo de abondo como para poder ofrecer descrições claras e expresar puntos de vista sobre temas xerais sen que se lle note que ten buscar palabras adecuadas e sabe empregar oracións complexas para conseguilo.
B1+	
B1	Ten un repertorio lingüístico amplo de abondo como para desenvolverse e un vocabulario adecuado para expresarse, aínda que un tanto dubitativamente e con circunloquios, sobre temas tales como a súa familia, as súas afeccións e intereses, o seu traballo, as súas viaxes e acontecementos actuais.
A2+	
A2	Emprega estruturas básicas con expresións, grupos dunhas poucas palabras e fórmulas memorizadas co fin de comunicar información limitada en situacións sinxelas e cotiás.
A1	Ten un repertorio básico de palabras e frases sinxelas relativas aos seus datos persoais e a situacións concretas.

CORRECCIÓN

C2	Mantén un consistente dominio gramatical dun nivel de lingua complexo, aínda que a súa atención estea pendente doutros aspectos (por exemplo, da planificación ou do seguimento das reaccións doutras persoas).
-----------	---

C1	Mantén con consistencia un alto grao de corrección gramatical; os erros son escasos, difíciles de localizar e xeralmente corríxeos cando aparecen.
B2+	
B2	Demostra un control gramatical relativamente alto. Non comete erros que provoquen a incomprensión e corrixe case todas as súas incorreccións.
B1+	
B1	Emprega con razoable corrección un repertorio de fórmulas e estruturas de uso habitual e asociadas a situacións predicibles.
A2+	
A2	Emprega algunhas estruturas sinxelas correctamente, pero aínda comete sistematicamente erros básicos.
A1	Demostra un control limitado dunhas poucas estruturas gramaticais sinxelas e de modelos de oracións dentro dun repertorio memorizado.

FLUIDEZ

C2	Pode expresarse espontánea e detalladamente con fluidez natural e coloquial evitando ou sorteando a dificultade con tanta discreción que os demais apenas se dan conta.
C1	Pode expresarse con fluidez e espontaneidade sen apenas esforzo. Só un tema conceptualmente difícil pode obstaculizar a fluidez natural da súa expresión.
B2+	
B2	É capaz de producir fragmentos de discurso cun ritmo bastante uniforme, aínda que pode dudar mentres busca estruturas ou expresións. Non se observan pausas longas.
B1+	
B1	Pode manter unha conversa falando de forma comprensible, aínda que sexan evidentes as súas pausas para realizar unha planificación gramatical e léxica e para facer correccións, sobre todo en períodos longos de expresión libre.
A2+	
A2	Faise entender con expresións moi breves, aínda que resultan moi evidentes as pausas, as dúbidas iniciais e a reformulación.
A1	Só manexa expresións moi breves, illadas e preparadas de antemán, empregando moitas pausas para buscar expresións, pronunciar palabras menos habituais e corrixir a comunicación.

INTERACCIÓN

C2	Pode participar nunha conversa con facilidade e destreza, captando e empregando claves non verbais e de entoación sen esforzo aparente. Intervén na conversa agardando a súa quenda, dando referencias, facendo alusións, etc., de forma natural.
C1	Pode escoller frases adecuadas de entre unha serie dispoñible de funcións do discurso para introducir os seus comentarios co fin de tomar ou manter a palabra e relacionar habilmente as súas propias intervencións coas dos demais interlocutores.
B2+	
B2	Pode principiar o discurso, empregar a súa quenda de palabra no momento adecuado e finalizar unha conversa cando ten que facelo, aínda que pode que non o faga sempre con elegancia. Pode colaborar en conversas que traten temas cotiáns confirmando a súa comprensión, invitando aos demais a participar, etc.
B1+	
B1	É capaz de iniciar, manter e rematar conversas sinxelas cara a cara sobre temas cotiáns de interese persoal. Pode repetir parte do que alguén dixo para confirmar a comprensión mutua.
A2+	
A2	Pode contestar preguntas e responder a afirmacións sinxelas. Pode indicar cando comprende unha conversa, pero apenas comprende o suficiente para manter unha conversa por decisión propia.
A1	Pode formular e contestar preguntas relativas a datos persoais. Pode participar nunha conversa de forma sinxela, pero a comunicación baséase totalmente na repetición, reformulación e corrección de frases.

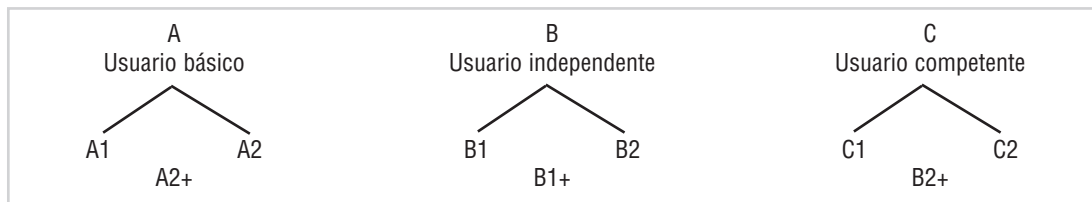
COHERENCIA

C2	Pode crear un discurso coherente e cohesionado facendo un uso complexo e apropiado de estruturas organizativas variadas e dunha ampla serie de conectores e doutros mecanismos de cohesión.
C1	Pode producir un discurso claro, fluído e ben estruturado co que demostra un uso controlado de estruturas organizativas, conectores e mecanismos de cohesión.
B2+	
B2	Pode empregar un número limitado de mecanismos de cohesión para converter as súas frases nun discurso claro e coherente, aínda que pode mostrar certo nerviosismo se a intervención é longa.
B1+	

B1	É capaz de enlazar unha serie de elementos breves, diferenciados e sinxelos para formar unha secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+	
A2	É capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sinxelos tales como e, pero e porque.
A1	É capaz de enlazar palabras ou grupos de palabras con conectores moi básicos e lineais como e e entón.

En segundo lugar, os resultados empíricos conseguidos en Suíza suxiren unha escala de nove niveis coherentes cun tamaño parecido, como se amosa na Figura 2. Esta escala ten chanzos entre A2 (Elemental) e B1 (Soleira), entre B1 (Soleira) e B2 (Avanzado), e entre B2 (Avanzado) e C1 (Autonomía). A posible existencia destes niveis máis limitados pode resultar de interese en contextos de aprendizaxe, pero tamén se poden relacionar cos niveis convencionais máis amplos dos contextos de exames.

FIGURA 2



Nos descritores ilustrativos establécese unha distinción entre os niveis de criterio (por exemplo, A2 ou A2.1) e os niveis de signo máis (por exemplo, A2+ ou A2.2). Os últimos distínguense dos primeiros por unha liña horizontal, coma neste exemplo de comprensión oral xeral.

CADRO 4. NIVEIS A2.1 E A2.2 (A2+): COMPRENSIÓN ORAL

A2	Pode comprender o suficiente como para poder enfrontarse a necesidades concretas, sempre que a pronunciación sexa clara e o discurso se articule lentamente.
	Pode comprender frases e expresións relacionadas con áreas de prioridade inmediata, (por exemplo, información persoal e familiar moi básica, compras, lugar de residencia, emprego) sempre que a pronunciación sexa clara e o discurso se articule lentamente.

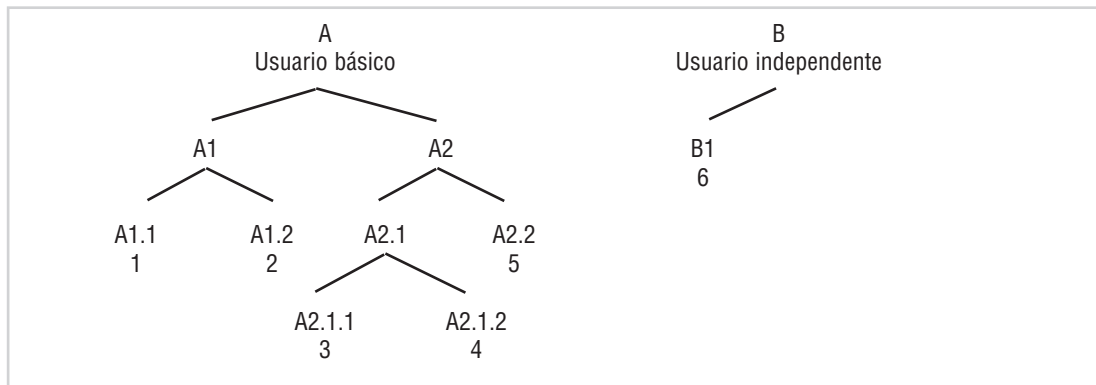
A determinación de puntos de corte entre niveis é sempre unha decisión subxectiva. Algunhas institucións prefiren niveis amplos, outras prefírenos máis limitados. A vantaxe dun método ramificado é que os distintos usuarios poden cortar a escala común de niveis e descritores en diferentes puntos para responder ás necesidades locais sen que o resultado deixe de

estar relacionado co sistema común. A numeración permite que se realicen máis subdivisións sen perder a referencia do obxectivo principal do que procede. Cun esquema flexible de ramificacións como o proposto, as institucións poden desenvolver as ramificacións ata o grao de profundidade que desexen co fin de situar os niveis empregados no seu sistema en relación co *Marco*.

EXEMPLO 1:

Un sistema escolar que abranxa desde o ensino primario ata o primeiro ciclo de secundaria, por exemplo, ou un sistema para clases nocturnas de adultos en que resultasen necesarios os indicadores dun progreso visible nos niveis inferiores, podería desenvolver a base do *Usuario básico* cunha subdivisión en seis chanzos que incluíría unha diferenciación máis sutil no nivel A2 (*Elemental*), no que estaría un gran número de alumnos.

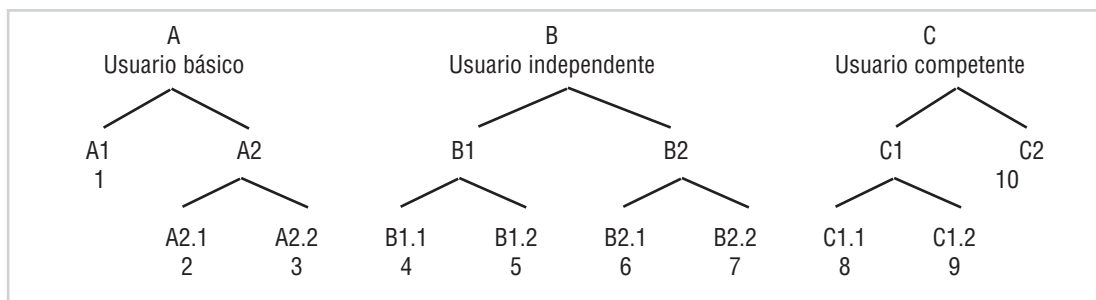
FIGURA 3



EXEMPLO 2:

Se a aprendizaxe da lingua se realiza nun ambiente en que se fala, pode haber tendencia a desenvolver a ramificación do *Usuario independente*, engadindo unha capa máis de profundidade mediante a subdivisión dos niveis centrais da escala.

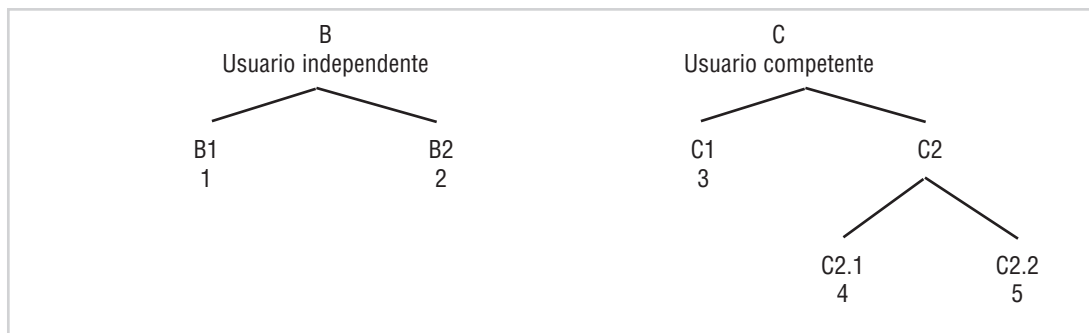
FIGURA 4



EXEMPLO 3:

Os sistemas que procuran fomentar as destrezas lingüísticas de nivel superior para necesidades profesionais probablemente terían que ampliar a ramificación do *Usuario competente*.

FIGURA 5



3.6.A coherencia do contido dos niveis comúns de referencia

Unha análise das funcións, as nocións, a gramática e o vocabulario necesarios para realizar as tarefas comunicativas descritas nas escalas podería constituír parte do proceso de desenvolvemento de novas series de especificacións lingüísticas.

- ❑ O nivel **A1 (Inicial)** considérase o nivel máis baixo do uso xenerativo da lingua, o punto no que o alumno *é capaz de interactuar de forma sinxela, facer preguntas e contestar sobre si mesmo, sobre o lugar onde vive, sobre as persoas que coñece e sobre as cousas que ten; realiza afirmacións sinxelas en áreas de necesidade inmediata ou relativas a temas moi cotiáns e é capaz de responder a cuestións dese tipo cando llas formulan a el*, en lugar de depender simplemente dun repertorio moi limitado, ensaiando e organizando lexicamente frases que se empregan en situacións concretas.
- ❑ O nivel **A2** parece reflectir o nivel ao que se refire a especificación **Elemental**. É neste nivel onde se atopan a maioría dos descritores que expoñen as funcións sociais, como, por exemplo: *é capaz de empregar as formas habituais de saudar e de dirixirse aos demais amablemente, saudar ás persoas, preguntar como están e é capaz de reaccionar ante noticias; desenvólvese ben en intercambios sociais moi breves; é capaz de formular e contestar a preguntas sobre o que fai no traballo e no seu tempo de lecer; é capaz de facer unha invitación e responder a ela; é capaz de discutir o que hai que facer, a onde ir e preparar unha cita; é capaz de facer un ofrecemento e aceptalo*. Aquí tamén se van atopar descritores sobre o desenvolvemento na vida social: a versión

simplificada e reducida do conxunto total de especificacións relativas a transaccións do nivel *Soleira* para os adultos que viven no estranxeiro como, por exemplo, *é capaz de realizar transaccións sinxelas en tendas, oficinas de correos ou bancos; é capaz de conseguir información sinxela sobre viaxes; emprega o transporte público (autobuses, trens e taxis); pide información básica, pregunta e explica como se vai a un lugar e compra billetes; pide e proporciona bens e servizos cotiáns.*

- A seguinte banda representa a actuación nun grao elevado do nivel **Elemental Superior (A2+)**. O que sobresaé aquí é a participación máis activa en conversas, con certa axuda e determinadas limitacións; por exemplo: *é capaz de iniciar, manter e rematar conversas cara a cara sempre que sexan sinxelas, comprende o suficiente como para desenvolverse en intercambios sinxelos e cotiáns sen un esforzo excesivo; é capaz de facerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituais en situacións predicibles da vida diaria, sempre que o interlocutor colabore se é necesario; comunícase adecuadamente en temas básicos se pide axuda para expresar o que quere dicir; enfróntase a situacións cotiáns que teñan un contido predicible, aínda que xeralmente teña que corrixir a mensaxe e buscar algunhas palabras; é capaz de interactuar con relativa facilidade en situacións estruturadas sempre que consiga axuda, aínda que a participación en debates abertos sexa sempre bastante limitada; ademais dunha capacidade considerable para manter monólogos; por exemplo: é capaz de expresar como se sente en termos sinxelos; é capaz de ofrecer unha descrición detallada de aspectos habituais do seu ambiente como, por exemplo, persoas, lugares, experiencias de traballo ou de estudo; é capaz de describir actividades pasadas e experiencias persoais, hábitos e actividades cotiáns, plans e acordos; é capaz de explicar o que lle gusta ou non lle gusta respecto a algo; ofrece descrições breves e básicas de feitos e actividades; é capaz de describir animais domésticos e posesións; emprega unha linguaxe sinxela e descritiva para realizar afirmacións breves sobre obxectivos e pertenzas e para realizar comparacións.*
- O nivel **B1** reflicte a especificación do nivel **Soleira** para un viaxeiro que vai a un país estranxeiro, e ten quizais dúas características principais. A primeira é a capacidade de manter unha interacción e de facerse entender nunha variedade de situacións; por exemplo: *xeralmente comprende as ideas principais dos debates extensos que se dan ao seu redor sempre que o discurso se articule con claridade nun nivel de lingua estándar; ofrece e pide opinións persoais nun debate informal con amigos; expresa de forma comprensible a idea principal que quere dar a entender; emprega con flexibilidade unha linguaxe ampla e sinxela para expresar grande parte do que quere; é capaz de manter unha conversa ou un debate, pero ás veces pode resultar difícil entendelo cando intenta dicir exactamente o que quere; exprésase comprensiblemente, aínda que sexan evidentes as súas pausas para realizar certa planificación gramatical e léxica e certa corrección, sobre todo en períodos longos de produción libre. A segunda característica é a capacidade de saber como afrontar de forma flexi-*

ble problemas cotiáns como, por exemplo: *enfrentar situacións menos correntes no transporte público, típicas situacións que acostuman xurdir cando un realiza reservas para viaxes a través dunha axencia ou cando está viaxando; participa en conversas sobre asuntos habituais sen telo previsto; é capaz de formular queixas; toma a iniciativa nunha entrevista ou consulta (por exemplo, sabe como iniciar un novo tema), malia que aínda se lle nota que depende do entrevistador durante a intervención; sabe como pedir a alguén que aclare ou desenvolva o que acaba de dicir.*

- ❑ O nivel **B1+** corresponde a un grao elevado do nivel **Soleira**. As dúas características anteriores seguen presentes, co engadido de varios descritores que se centran no intercambio de **cantidade** de información; por exemplo: *é capaz de tomar nota cando alguén solicita información ou expón un problema; é capaz de proporcionar a información concreta que se require nunha entrevista ou consulta (por exemplo, é capaz de describirlle a un médico os seus síntomas), aínda que isto o fai con pouca precisión; é capaz de explicar o motivo dun problema, de resumir e dar a súa opinión sobre un conto, un artigo, un discurso, un debate, unha entrevista ou un documental e contesta preguntas que demanden detalles; é capaz de levar a cabo unha entrevista preparada, comprobando e confirmando información, aínda que pode que teña que pedir de vez en cando que lle repitan o dito se a resposta da outra persoa é rápida ou extensa; é capaz de describir como se fai algo dando instrucións detalladas; intercambia con certa seguridade información factual acumulada sobre feitos, asuntos habituais ou problemas que non sexan tan comúns, dentro da súa especialidade.*
- ❑ O nivel **B2** representa un novo nivel superior a B1 (*Soleira*) que se encontra a mesma distancia que A2 (*Elemental*) respecto a B1. Pretende reflectir a especificación do **Nivel Avanzado**. A metáfora supón que tendo progresado lenta pero constantemente polos chanzos intermedios, o alumno ve que chegou a algunha parte, que as cousas parecen distintas, que adquiriu unha nova perspectiva, que pode mirar arredor dunha forma nova. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable polos descritores graduados para este nivel, descritores que representan un avance con respecto ao contido existente ata entón. Por exemplo, no extremo inferior da banda resáltase a capacidade de argumentar eficazmente: *é capaz de explicar e defender as súas opinións nun debate, proporcionando explicacións, argumentos e comentarios adecuados; explica o seu punto de vista sobre un asunto de actualidade expoñendo as vantaxes e as desvantaxes de varias opcións, sabe como construír unha cadea de argumentos razoados, desenvolve un argumento ofrecendo razoamentos que apoién ou refuten un punto de vista concreto; explica un problema e pode presentalo de xeito tan claro que o seu interlocutor nunha negociación ten que realizar unha concesión; especula sobre causas, consecuencias e sobre posibles situacións hipotéticas; é capaz de tomar parte activa en conversas informais dentro de contextos habituais, comentando, clarexando o seu punto de vista, avaliando as alternativas propostas e formulando e contestando hipóteses.* En segundo lugar e seguindo no

mesmo nivel, hai outros dous puntos importantes. O primeiro supón que o alumno é capaz de participar con soltura nun discurso de carácter social; por exemplo: *conversa con naturalidade, fluidez e eficacia; comprende detalladamente o que se lle di cun nivel de lingua estándar mesmo nun ambiente ruidoso; é capaz de iniciar o discurso, tomar a quenda de palabra cando lle corresponde e rematar unha conversa cando é necesario, aínda que pode que non o faga sempre con elegancia; emprega frases feitas para gañar tempo (por exemplo, “Esa é unha pregunta de difícil resposta”) e sabe manter a quenda de palabra mentres prepara o que vai dicir; a súa fluidez e espontaneidade á hora de conversar posibilita unha interacción habitual con falantes nativos sen impoñer tensión por ningunha das partes; adáptase aos cambios de dirección, de estilo e de énfase que se dan normalmente nunha conversa; interactúa con falantes nativos sen producir hilaridade, sen irritalos involuntariamente e sen esixirlles que se comporten dunha forma distinta a como o farían cun falante nativo.* O segundo punto importante é que o alumno adquire un novo grao de consciencia da lingua: *é capaz de corrixir equivocacións e erros que dean lugar a malentendidos; toma nota dos erros frecuentes e realiza un seguimento consciente da fala para localizalos; en xeral, é capaz de corrixir deslices e erros se é consciente deles; planifica o que vai dicir e como dicilo, considerando o efecto que terán os seus comentarios no oínte ou oíntes.* En resumo, este punto semella ser un novo limiar que ten que cruzar o alumno.

- A seguinte banda que representa a actuación nun alto grao do nivel **Avanzado Superior (B2+)** continúa centrada na argumentación, no discurso de carácter social e na consciencia da lingua que aparece en B2 (*Avanzado*). Non obstante, a énfase na argumentación e no discurso de carácter social tamén se pode interpretar coma unha nova énfase nas destrezas do discurso. Este novo grao de competencia de discurso móstrase nas habilidades de conversa (estratexias de cooperación): *completa e comenta afirmacións e deducións realizadas por outros falantes e realiza un seguimento delas para contribuír así ao desenvolvemento da discusión; sabe establecer con destreza unha relación entre a súa propia contribución e a dos demais falantes.* Tamén, este grao de competencia garda relación coa coherencia ou a cohesión: *emprega certo número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases e facer que constrúan un discurso claro e cohesionado; emprega con eficacia unha variedade de conectores para marcar de xeito adecuado as relacións existentes entre as diferentes ideas; é capaz de desenvolver un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente os seus aspectos máis significativos e ofrecendo detalles relevantes sobre os que apoíalo.* Por último, é neste nivel onde se atopa unha concentración de elementos sobre a negociación: *sabe como demandar certa compensación facendo uso dunha linguaxe persuasiva e de argumentos sinxelos, de tal modo que consiga satisfacer os seus propósitos; declara con claridade os límites dunha concesión.*
- O nivel **C1**, denomínase **Autonomía**. O que semella caracterizar este nivel é o bo acceso a un repertorio lingüístico amplo. Isto permite unha comunicación fluída e

espontánea, como se ilustra nos seguintes exemplos: *Pode expresar con fluidez e espontaneidade, case sen esforzo. Ten un bo dominio dun repertorio léxico extenso que lle permite superar as súas deficiencias facilmente con circunloquios. Apenas se detecta a busca de expresións ou de estratexias de evitación; só un tema conceptualmente difícil pode obstaculizar a fluidez natural do seu discurso.* As destrezas do discurso que caracterizan a banda anterior seguen sendo evidentes no nivel C1, cunha énfase na maior fluidez; por exemplo: *é capaz de seleccionar, de entre un fluído repertorio de funcións do discurso, a frase máis axeitada coa que iniciar os seus repertorios co fin de tomar a palabra ou para gañar tempo e mantelo mentres pensa; produce un discurso claro, fluído e ben estruturado e posúe o control de estruturas organizativas, conectores e mecanismos de cohesión.*

- Aínda que o nivel **C2** se denominou **Mestría**, non implica unha competencia de falante nativo ou achegada á dun nativo. O que pretende é caracterizar o grao de precisión, propiedade e facilidade no uso da lingua que tipifica a fala dos alumnos brillantes. Os descritores graduados aquí inclúen: *é capaz de transmitir sutís matices de sentido de forma precisa empregando, con razoable corrección, unha ampla serie de mecanismos de modificación; ten un bo dominio de expresións idiomáticas e coloquiais, sendo consciente do nivel connotativo do significado; sabe como sortear dificultades con tanta discreción que o interlocutor a penas se dá conta.*

Os niveis comúns de referencia pódense presentar e empregar en varios formatos distintos e en graos variados de profundidade. Con todo, a existencia de puntos fixos de referencia ofrece transparencia e coherencia, unha ferramenta para a planificación futura e unha base para o desenvolvemento posterior. A intención ao proporcionar unha serie concreta de descritores ilustrativos, xunto a criterios e procedementos para o desenvolvemento posterior dos descritores, é axudar aos que toman as decisións para que deseñen as aplicacións que mellor se axeiten aos seus contextos.

3.7. Como ler as escalas dos descritores ilustrativos

Os niveis empregados son os seis niveis principais presentados no capítulo 3: A1 (*Inicial*), A2 (*Elemental*), B1 (*Soleira*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Autonomía*) e C2 (*Mestría*). Os niveis da parte media da escala (*Elemental*, *Soleira* e *Avanzado*) a miúdo teñen unha subdivisión representada por unha liña fina, como se mencionou anteriormente. Onde ocorra isto, os descritores que están debaixo da liña fina representan o nivel de criterio que corresponde. Os descritores colocados por riba da liña definen un nivel de dominio da lingua que é significativamente superior ao representado polo nivel de criterio, pero non alcanzan o modelo do seguinte nivel. A base para esta distinción é a gradación empírica. Onde non existen subdivisións de A2 (*Elemental*), B1 (*Soleira*) ou B2 (*Avanzado*), o descriptor representa o nivel de criterio. Nesos casos

non se encontrou ningunha formulación que se puidera colocar no medio dos dous niveis de criterio implicados.

Algunhas persoas prefiren ler unha escala de descritores desde os niveis inferiores aos superiores; outras prefiren facer o contrario. Por coherencia, todas as escalas están representadas con C2 (*Mestría*) na parte superior e A1 (*Inicial*) na inferior.

Considérase que cada nivel inclúe os niveis das escalas inferiores a el. Isto significa que alguén que estea no B1 (*Soleira*) tamén pode facer todo o que se indica en A2 (*Elemental*). É dicir, que esta persoa ten moito mellor nivel que aquela que se atopa no nivel A2 (*Elemental*). Iso significa que as condicións adxuntas a unha actuación colocada no nivel A2 (*Elemental*), por exemplo, “sempre que o discurso sexa claro, lento e articulado”, terán menos forza ou non se poderán aplicar a unha actuación do nivel B1 (*Soleira*).

Non todos os elementos ou os aspectos dun descritor se repiten no seguinte nivel. Isto significa que as especificacións de cada nivel describen de forma selectiva o que se considera principal ou novo nese nivel. Non repiten sistematicamente todos os devanditos elementos do nivel inferior con pequenos cambios de formulación para indicar que aumenta a dificultade. Non todos os niveis se describen en todas as escalas. Resulta difícil tirar conclusións da ausencia dunha área concreta nun nivel específico. Isto débese a unha das razóns que seguen ou a varias delas xuntas:

- a área existe neste nivel: algúns descritores estaban incluídos no proxecto de investigación, pero descartáronse no control de calidade;
- a área probablemente existe neste nivel: posiblemente os descritores puideron redactarse, pero non se redactaron;
- a área pode existir neste nivel, pero a formulación parece moi difícil ou imposible;
- a área non existe ou non é adecuada para este nivel. Aquí non se pode realizar unha distinción.

Se os usuarios do *Marco* desexan empregar o banco de descritores, cómpre que saiban qué facer cos ocios que haxa nos descritores proporcionados. Pode ocorrer que mediante unha elaboración posterior as lagoas se poidan completar cunha explicación máis completa do campo en cuestión ou mediante a fusión de materiais procedentes do sistema do usuario. Por outra banda, pode suceder que se deban manter algunhas lagoas. Podería darse o caso de que unha categoría concreta non teña relevancia ningunha na parte superior ou inferior dun conxunto de niveis. Por outra parte, a existencia dun baleiro na parte media dunha escala podería indicar que non se pode formular con facilidade unha distinción significativa.

3.8. Como empregar as escalas de descritores do grao de dominio da lingua

Os niveis comúns de referencia exemplificados nos **Cadros 1, 2 e 3** constitúen unha escala verbal de dominio da lingua. No anexo A analízanse os aspectos técnicos relativos ao desenvolvemento da devandita escala. O capítulo 9, que se ocupa da avaliación, describe as maneiras de empregar a escala dos niveis comúns de referencia como recurso en relación coa avaliación do grao de dominio da lingua.

Non obstante, un asunto moi importante á hora de analizar as escalas de dominio da lingua é a determinación precisa do propósito que persegue a escala e a adecuación da formulación dos descritores da escala a ese propósito.

Estableceuse unha distinción funcional entre tres tipos de escalas de dominio da lingua: (a) a escala centrada no usuario, (b) a centrada no examinador e (c) a centrada no responsable de elaborar as probas (Alderson 1991). Poden xurdir problemas cando unha escala deseñada para unha función se emprega para outra, a menos que a formulación sexa a axeitada.

- a) As **escalas centradas no usuario** informan dos comportamentos típicos ou probables dos alumnos en calquera nivel específico. Os enunciados acostuman falar **do que sabe facer o alumno** e fórmulanse de forma positiva, mesmo en niveis inferiores:

“Comprende un inglés sinxelo cando fala amodo e con coidado e capta as ideas principais de mensaxes e declaracións breves, claras e sinxelas”. *Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2.*

Aínda que tamén poden expresar algunhas limitacións:

“*Consegue comunicarse en tarefas e situacións sinxelas e cotiás. Coa axuda dun dicionario pode comprender mensaxes escritas de forma sinxela, e sen dicionario pode comprender o esencial. O seu dominio da lingua provoca frecuentes interrupcións e malentendidos en situacións pouco cotiás.*” *Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.*

As escalas centradas no usuario acostuman ser globais e ofrecen un descritor por nivel. A escala finlandesa á que nos referimos é deste tipo. O cuadro 1, que xa se presentou neste capítulo co fin de introducir os niveis comúns de referencia, tamén ofrece aos usuarios un resumo de carácter global do dominio da lingua representativo de cada nivel. As escalas de usuarios tamén poden informar das catro destrezas, como ocorre na escala de *Eurocentres* antes mencionada, pero a sinxeleza é unha caracte-

rística principal das escalas que teñen este propósito.

- b) As **escalas centradas no examinador** dirixen o proceso de avaliación. A característica das especificacións é que están expresadas en función dos aspectos da calidade da actuación esperada. Aquí enténdese que a avaliación é de carácter sumatorio e que se avalía o dominio lingüístico nunha actuación concreta. Estas escalas céntranse na **actuación do alumno**, é dicir, en que medida realiza ben ou mal unha determinada actuación e a miúdo fórmulanse de forma negativa mesmo en niveis altos, sobre todo cando a formulación está referida á norma e en función dunha nota de aprobado para un exame.

“Un discurso non cohesionado e as dúbidas frecuentes estorban a comunicación e poñen en tensión constantemente ao alumno”. *Certificate in Advanced English 1991, (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).*

Non obstante, a formulación negativa pódese evitar en gran medida se se emprega un enfoque de desenvolvemento cualitativo no que os informadores analizan e describen as características de mostras representativas de actuación.

Algunhas escalas centradas no examinador son escalas *globais* e ofrecen un descriptor por nivel. Outras, pola contra, son escalas *analíticas*, que se centran en distintos aspectos da actuación como, por exemplo, o alcance, a corrección, a fluidez, a pronuncia. O cadro 3, xa presentado neste capítulo, é un exemplo de escala *analítica* centrada no examinador que está redactada en termos positivos e que se extraeu dos descritores ilustrativos do *Marco*.

Algunhas escalas analíticas teñen un gran número de categorías para describir o grao de aproveitamento. Tense argumentado que estes enfoques son menos apropiados para a avaliación porque aos examinadores adoita resultarlles difícil abordar máis de 5 categorías. Polo tanto, escalas analíticas como as do cadro 3 describíronse como *centradas no diagnóstico*, pois un dos seus fins é describir a posición actual, describir as categorías que corresponden ás necesidades que teñen que acadarse e proporcionar un diagnóstico de todo o que cómpre para chegar aos obxectivos previstos.

- c) As **escalas centradas no responsable de elaborar as probas** orientan a elaboración dos exames e probas en niveis apropiados. A característica das especificacións é que se expresan en función das tarefas concretas de comunicación que teñen que realizar os alumnos nos exames e probas. Estes tipos de escalas ou listas de especificacións tamén se centran no que **é capaz de facer o alumno**.

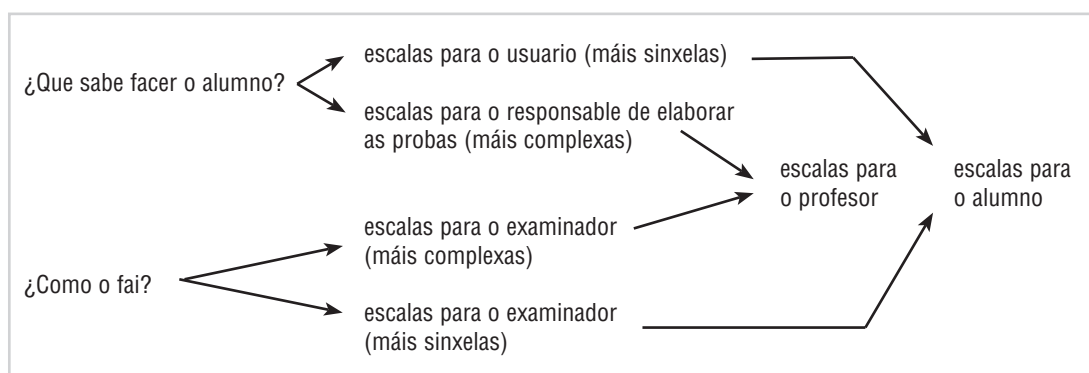
“Pode dar información detallada sobre a súa familia, as súas condicións de vida, os seus estudos, describe aspectos da vida diaria dentro do seu contorno e conversa sobre elas (por exemplo, o seu barrio, as condicións atmosféricas); describe o seu traballo ou a súa actividade laboral actual ou a máis recente; comu-

nícase de maneira espontánea con colegas do traballo ou superiores inmediatos (por exemplo, pregunta sobre o posto de traballo, formula queixas sobre as condicións laborais, as vacacións, etc.); transmite mensaxes sinxelas por teléfono; dá instrucións para a realización de tarefas sinxelas da súa vida diaria (por exemplo, aos comerciantes). Emprega con vacilación formas amables de pedir, que inclúen, por exemplo, podería ou importaría. Pode ás veces ofender por unha falta de tacto ou unha familiaridade non intencionadas ou irritar mediante o exceso de deferencia cando os falantes nativos esperan unha actitude máis natural". Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of specific ESL tasks (one of three columns).

Este descritor global poderíase fraccionar en breves descritores das seguintes categorías: intercambio de información (ámbito persoal, ámbito laboral), descrición, conversación, chamadas telefónicas, dirixir ou dar instrucións, sociocultural.

Por último, as listas ou as escalas de descritores empregadas para a avaliación continua que realiza o profesor –ou para a autoavaliación– funcionan mellor cando os descritores din non só o que *son capaces de facer* os alumnos senón tamén *en que medida o fan ben ou mal*. A falta de información adecuada respecto ao grao de esixencia na realización das tarefas provocou problemas en versións anteriores tanto cos obxectivos do *Currículo nacional inglés* coma cos niveis do *Currículo australiano*. Parece que os profesores prefiren pormenores relativos ás tarefas do currículo (o que enlaza co enfoque centrado no responsable de elaborar as probas) por un lado, e os detalles relativos a criterios cualitativos (feito que enlaza co enfoque centrado no diagnóstico), por outro. Os descritores de autoavaliación serán tamén xeralmente máis eficaces se indican o grao de esixencia que se require para a realización

FIGURA 6



das tarefas en distintos niveis. En resumo, pódese considerar, polo tanto, que as escalas do dominio da lingua posúen unha ou máis das seguintes orientacións:

Pódese considerar que todas estas orientacións son adecuadas para un marco de referencia. Outra forma de considerar estas orientacións consiste en dicir que unha escala centrada no usuario é unha versión menos pormenorizada dunha escala centrada no responsable da elaboración das probas, que pretende ofrecer unha visión de conxunto. De igual forma, unha escala centrada no examinador é unha versión menos detallada dunha escala centrada no diagnóstico, que lle axuda ao examinador a conseguir unha visión de conxunto. Algunhas escalas centradas no usuario levan a unha conclusión lóxica este proceso de reducir os detalles para conseguir unha visión de conxunto, e presentan unha escala global que describe os logros característicos de cada nivel. Nalgúns casos non se ofrecen detalles (por exemplo, na escala finlandesa citada anteriormente). Noutros casos proporciónase un perfil de números referidos a destrezas concretas (por exemplo no Sistema Internacional de Avaliación de Lingua Inglesa, *IELTS: International English Language Testing System*). Noutros casos ofrécese unha referencia ou unha visión de conxunto dunha especificación máis detallada (por exemplo, *Eurocentres*). En todos estes casos, a perspectiva seguida é parecida á das presentacións con hipertextos que se realizan nos ordenadores. Ao usuario preséntaselle unha pirámide de información e pode obter unha visión de conxunto observando a capa superior da xerarquía (de aí o da escala global). Os detalles pódense encontrar baixando polas capas do sistema, pero o que se contempla en calquera punto está limitado a unha ou dúas pantallas, ou follas de papel. Desta maneira pódese presentar a complexidade sen enmarañar o lector con detalles impertinentes, nin con simplificacións que poidan resultar banais. Os detalles están aí, por se cómpren.

O hipertexto é unha analoxía moi útil á hora de pensar nun sistema descritivo. É o método adoptado na escala do *Marco ESU (English-speaking Union)* para os exames de inglés como lingua estranxeira. Nas escalas presentadas nos capítulos 4 e 5, o enfoque está máis desenvolvido. Por exemplo, no que se refire ás actividades comunicativas, unha escala para a *Interacción* é un compendio de sub-escalas desta categoría.

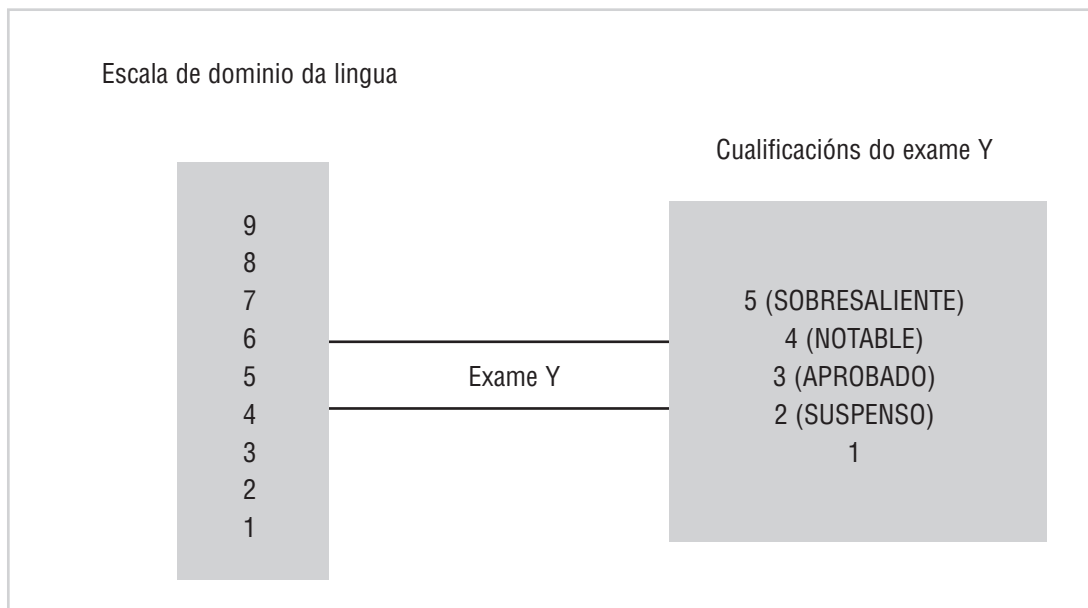
Os usuarios do *Marco* decidirán, tendo en conta as indicacións anteriores:

- En que medida o seu interese polos niveis de dominio se relaciona cos obxectivos de aprendizaxe, os contidos do programa, as orientacións do profesor e as tarefas de avaliación continua (escalas para o responsable da elaboración das probas).
- En que medida o seu interese polos niveis de dominio se relaciona cun progresivo aumento da consistencia da avaliación, mediante criterios definidos polo grao de destreza (escalas para o examinador).
- En que medida o seu interese polos niveis de dominio se relaciona coa presentación de informes de resultados aos empresarios, a outros sectores educativos, aos pais e aos propios alumnos (escalas para usuario) proporcionando criterios definidos polo grao de destreza (escalas para o examinador).

3.9. Os niveis de dominio da lingua e as cualificacións

Polo que respecta á gradación, pódese establecer unha distinción importante entre a definición de niveis de dominio da lingua, coma nunha escala de niveis comúns de referencia, e

FIGURA 7



a avaliación de graos de aproveitamento en relación cun obxectivo dun nivel concreto. Unha escala de dominio da lingua, coma os niveis comúns de referencia, define unha serie de ban-

das ascendentes de dominio. Pode que cubra toda a franxa conceptual do dominio que ten o alumno, ou pode que cubra só a franxa de dominio na que estea interesado o sector ou a institución implicada. Ser avaliado como nivel B2 pode representar un gran logro para un alumno (avaliado como nivel B1 só dous meses antes), pero pode supoñer un rendemento mediocre para outro (xa avaliado como nivel B2 dous anos antes).

Un obxectivo concreto pode estar situado nun nivel determinado. Na figura 7, o exame Y pretende cubrir a banda de dominio da lingua representada polos niveis 4 e 5 da escala. Pode que haxa outros exames dirixidos a distintos niveis, e a escala de dominio pode ser empregada para contribuír a que a relación entre eles sexa transparente. Esta é a idea que subxace tras o proxecto do *Marco da English-speaking Union (ESU)* para os exames de inglés como lingua estranxeira e o esquema de ALTE para relacionar entre si os exames de distintas linguas europeas.

O grao de aproveitamento no exame Y pode ser avaliado en función dunha escala de cualificación, digamos que de 1 a 5, na que un 3 é a nota que representa o aprobado. Dita escala de cualificación pódese empregar para unha avaliación directa da actuación en exames puntuados subxectivamente –habitualmente para a expresión oral e a escrita– e pódese empregar para informar do resultado do exame. O exame Y pode formar parte dun conxunto de exames X, Y e Z. Cada exame pode que teña unha escala de cualificación parecida. Pero resulta evidente que unha cualificación de 4 no exame X non significa o mesmo que unha cualificación de 4 no exame Y en canto ao dominio da lingua.

Por outra parte, se os exames X, Y e Z se situaron nunha escala común de dominio da lingua, entón debería ser posible, durante un tempo, establecer a relación entre as cualificacións dun exame da serie coas cualificacións dos outros exames. Isto pódese conseguir a través dun proceso de recollida de opinións de expertos, a análise das especificacións, a comparación de mostras oficiais e a gradación dos resultados dos alumnos examinados.

Desta maneira é posible establecer a relación entre cualificacións de exames e niveis de dominio da lingua, porque os exames teñen, por definición, un determinado nivel de esixencia e existe un grupo de examinadores preparados e capaces de interpretar tal nivel. Cómpre conseguir que os niveis comúns sexan explícitos e transparentes, proporcionar exemplos que fagan operativos tales niveis e despois sometelos a unha gradación.

A avaliación do grao de aproveitamento nas escolas de moitos países faise a través de atribución de notas, ás veces de 1 a 6, sendo o 4 o aprobado, a norma ou a suficiente. Os profesores destes contextos fan seu o significado destas variadas cualificacións, pero raramente as definen. O carácter da relación existente entre as cualificacións que dá o profesor e os niveis de dominio da lingua é en principio o mesmo que hai entre as cualificacións dos

exames e os niveis de dominio. Pero o asunto complícase co feito de que hai moitísimos modelos implicados. Isto é debido a que, aparte da cuestión da forma de avaliar empregada e do grao de interpretación común das cualificacións por parte dos profesores de cada un dos contextos, cada curso escolar de cada tipo de centro de cada rexión que teña un sistema educativo diferente constituirá, naturalmente, un modelo distinto. Un 4 ao final do cuarto ano evidentemente non significa o mesmo ca un 4 a final do terceiro ano no mesmo instituto. Nin un 4 ao final do cuarto ano será o mesmo en dous tipos diferentes de institutos.

Non obstante, resulta posible establecer unha relación aproximada entre a serie de modelos empregados nun sector particular e os niveis de dominio da lingua. Isto pódese conseguir mediante un proceso acumulativo empregando técnicas como as seguintes. Pódense proporcionar definicións de niveis de esixencia para diferentes graos de logro nunha escala ou grella existente de dominio da lingua coma os **Cadros 1 e 2**; pódense recoller mostras representativas de actuación para gradualas respecto a unha escala en sesións conxuntas de avaliación; pódeseles pedir aos profesores que avalíen e cualifiquen mostras recollidas en vídeos, tal e como o fan normalmente cos seus alumnos.

Os usuarios do *Marco* decidirán, tendo en conta as indicacións anteriores:

- En que medida lles preocupa establecer unha serie de niveis descritivos para rexistrar o progreso do dominio da lingua dentro do seu propio sistema.
- En que medida lles preocupa proporcionar criterios transparentes para cualificar o nivel de logro dos obxectivos establecidos para un nivel determinado de dominio da lingua, ben mediante un exame ou ben mediante a avaliación dos profesores.
- En que medida lles preocupa o desenvolvemento dun marco común que estableza relacións coherentes entre unha serie de sectores educativos, niveis de dominio da lingua e tipos de avaliación dentro do seu propio sistema.

Capítulo 4. O uso da lingua e o usuario ou alumno

Despois dos tres primeiros capítulos, que son de carácter introdutorio e explicativo, os capítulos 4 e 5 presentan un esquema bastante detallado de categorías para a descrición do uso da lingua e dos seus usuarios. De acordo co enfoque adoptado, orientado á acción, pártese da base de que o alumno ou estudante se vai converter en usuario da lingua. Neste sentido, o mesmo esquema de categorías vaise aplicar tanto ao alumno como ao usuario da lingua. Non obstante, hai que facer unha matización importante: o alumno ou estudante dunha lingua e da súa correspondente cultura, xa sexa lingua segunda ou lingua estranxeira, non deixa de ser competente na súa lingua e cultura maternas; e tampouco esta nova competencia se mantén totalmente separada da antiga. O alumno non adquire dúas formas de actuar e de comunicarse distintas e que non se relacionan, senón que se converte en **plurilingüe** e desenvolve unha **interculturalidade**. As competencias lingüística e cultural de cada lingua modifícanse mediante o coñecemento da outra lingua e contribúen a crear unha consciencia, unhas destrezas e unhas capacidades interculturais. Permiten que o individuo desenvolva unha personalidade máis rica e complexa, e melloran a capacidade de aprendizaxe posterior de linguas e de apertura a novas experiencias culturais. Ademais, capacitan tamén aos alumnos para mediar, a través da interpretación e da tradución, entre falantes que non poden comunicarse de forma directa nas dúas linguas implicadas. Naturalmente, hai un lugar para estas actividades (4.4.4) e competencias (5.1.1.2, 5.1.2.2 e 5.1.4), que diferencian ao estudante da lingua do falante nativo monolingüe.

Cadros de preguntas. Os lectores verán que, de agora en diante, cada sección vai seguida por un cadro no que se invita ao usuario do *Marco* a *ter en conta e, se cómpre, determinar* as respostas a unha ou máis preguntas que aparecen a continuación. As alternativas da frase *que terá que facer o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá* relaciónanse coa aprendizaxe, o ensino e a avaliación respectivamente. O contido do cadro enúnciase como unha invitación máis que como unha instrución co fin de enfatizar o carácter non prescriptivo do *Marco*. Se o usuario pensa que toda unha área non ten interese, non hai por que considerar de forma detallada cada sección desa área. Na maioría dos casos, non obstante, agárdase que o usuario do *Marco* reflexione sobre a cuestión deseñada en cada cadro e tome unha decisión no sentido que desexe. Se a decisión tomada é importante, pode ser formulada empregando as categorías e os exemplos que se ofrecen, complementados, se se considera necesario, para a finalidade concreta.

A análise do uso da lingua e do usuario que contén o capítulo 4 resulta fundamental para empregar o *Marco*, pois ofrece unha estrutura de parámetros e categorías que debería permitir a todos os implicados na aprendizaxe, o ensino e a avaliación de idiomas e considerar e expoñer, en termos concretos e no grao de profundidade que desexen, o que esperan que os alumnos poidan chegar a facer mediante o uso da lingua, e tamén o que deberían saber para ser capaces de desenvolverse. A intención é que teña un carácter xeral, pero non exhaustivo. Os responsables do deseño dos cursos, os autores de manuais, os profesores e os examinadores terán que tomar decisións moi pormenorizadas e concretas respecto do contido dos textos, os exercicios, as actividades, as probas, etc. Este proceso non se pode reducir simplemente a elixir nun menú predeterminado. Este nivel de decisión pode e debe estar en mans dos profesionais implicados, que contan coas súas valoracións e a súa creatividade. Non obstante, deberían ver aquí representados todos os aspectos importantes do uso da lingua e da competencia que teñen que ter en conta. A estrutura xeral do capítulo 4 resulta ser así unha lista presentada ao comezo e por iso, recoméndaselles aos usuarios que se familiaricen coa estrutura xeral e que acudan a ela cando se fagan preguntas como as seguintes:

- ¿Podo predicir os ámbitos nos que intervirán os meus alumnos e as situacións que terán que abordar? Se é así, ¿que papeis terán que desempeñar?
- ¿Con que tipo de persoas terán que tratar?
- ¿Cales serán as súas relacións persoais e profesionais e en que marcos institucionais se desenvolverán?
- ¿A que obxectos terán que facer referencia?
- ¿Que tarefas terán que realizar?
- ¿Que temas terán que tratar?
- ¿Terán que falar ou só comprender o que escoitan e len?
- ¿Que escoitarán ou lerán?
- ¿Baixo que condicións terán que actuar?
- ¿A que coñecemento do mundo ou doutra cultura terán que recorrer?
- ¿Que destrezas terán que desenvolver? ¿Como poden seguir sendo eles mesmos sen ser mal interpretados?
- ¿Ata onde chega a miña responsabilidade nestas cuestións?
- Se non podo predicir as situacións nas que os usuarios empregarán a lingua, ¿como podo preparalos adecuadamente para que usen a lingua de forma comunicativa sen adestralos en situacións que pode que nunca xurdan?
- ¿Que podo ofrecerlles que sexa de valor duradeiro en calquera das diferentes orientacións que poidan dar ás súas carreiras?
- ¿Como pode contribuír mellor a aprendizaxe da lingua ao seu desenvolvemento persoal e cultural como cidadáns responsables nunha sociedade democrática e pluralista?

Evidentemente, o *Marco* non pode responder a estas preguntas. De feito, a diversificación das propostas resulta necesaria porque as respostas dependen totalmente dunha apreciación completa da situación de ensino e aprendizaxe e sobre todo das necesidades, as motivacións, as características e os recursos dos alumnos e doutras partes implicadas. A función dos seguintes capítulos é artellar o problema de tal forma que os asuntos sexan considerados e, se é necesario, debatidos de forma racional e transparente, e que as decisións sexan comunicadas a todos os afectados de maneira clara e concreta.

4.1. O contexto do uso da lingua

Hai xa tempo que se recoñece que o uso da lingua varía moito segundo as necesidades do contexto en que se emprega. Neste sentido, a lingua non é un instrumento neutral de pensamento como, por exemplo, as matemáticas. A necesidade e o desexo de comunicarse xorden nunha situación concreta, e tanto a forma como o contido da comunicación son unha resposta a esa situación. Polo tanto, a primeira sección do capítulo 4 dedícase a distintos aspectos do contexto.

4.1.1. Ámbitos

Cada acto de uso da lingua inscríbese no contexto dunha situación específica dentro dun dos ámbitos (esferas de acción ou áreas de interese) en que se organiza a vida social. A elección dos ámbitos nos que os alumnos son preparados para que sexan capaces de actuar ten consecuencias de longo alcance para a selección de situacións, propósitos, tarefas, temas e textos que se configuran nos materiais e nas actividades de ensino e de exame. Os usuarios teñen que ter en conta os efectos que para a motivación supón a elección de ámbitos que sexan adecuados para o presente en relación coa súa utilidade futura. Por exemplo, pode que os nenos se motiven mellor cunha concentración nas súas actuais áreas de interese, pero pode que se encontren mal preparados para comunicarse posteriormente con adultos. Na educación de adultos poden xurdir conflitos de interese entre empresarios que financien os cursos –e que desexen unha maior atención no ámbito profesional– e alumnos que poidan estar máis interesados en desenvolver as relacións persoais.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pois calquera esfera de actividade ou área de interese que se poida definir pode constituír o ámbito de interese dun usuario particular ou dun curso concreto. Tendo en conta os propósitos xerais de aprendizaxe e ensino de linguas, pode resultar útil distinguir polo menos os seguintes:

- **Ámbito persoal**, que é o da vida privada do individuo que se centra na súa familia e nos amigos, e no que se realizan prácticas individuais como a lectura por pracer, a

escritura dun diario persoal, a dedicación a un interese particular ou a unha afección, etc.

- Ámbito **público**, que é aquel en que a persoa actúa como membro da sociedade ou dalgunha organización e no que se realizan transaccións de distinto tipo cunha variedade de propósitos.
- Ámbito **profesional**, que é aquel no que a persoa desenvolve o seu traballo ou a súa profesión.
- Ámbito **educativo**, no que a persoa participa nalgunha forma organizada de aprendizaxe, sobre todo (pero non necesariamente) dentro dunha institución educativa.

Debe destacarse que en moitas situacións pode entrar en xogo máis dun ámbito. Para un profesor, os ámbitos profesional e educativo coinciden. O ámbito público, con todo o que implica en termos de transaccións e interaccións sociais e administrativas, e de contactos cos medios de comunicación, solápase cos demais ámbitos. Tanto no ámbito educativo coma no profesional, moitas interaccións e actividades da lingua corresponden ao funcionamento social que é normal nun grupo e non reflicten unha conexión con tarefas profesionais ou de aprendizaxe; do mesmo xeito, o ámbito persoal non se debería considerar de ningunha maneira coma unha esfera aparte (pola penetración dos medios de comunicación na vida persoal e familiar, a distribución de distintos documentos públicos en caixas de correos privadas, a publicidade, os textos públicos na embalaxe de produtos empregados na vida privada, etc.).

Pola contra, o ámbito persoal individualiza ou personaliza as accións doutros ámbitos. Sen deixar de ser axentes sociais, as persoas implicadas tamén son individuos; un informe técnico, unha representación na clase, unha compra poden permitir –afortunadamente– que unha persoa exprese a súa forma de ser a través da súa actividade lingüística, nun momento nun lugar concretos, máis alá dos ámbitos profesional, educativo ou público do que forma parte.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que ámbitos terá que intervir o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.1.2. Situacións

En cada ámbito, as situacións externas que xorden pódense describir en función dos factores seguintes:

- o *lugar* e o *momento* en que ocorren

- as *institucións* ou *organizacións*: a estrutura e procedementos destes controlan en boa medida o que normalmente pode ocorrer
- as *persoas* implicadas, sobre todo segundo a relevancia dos seus papeis sociais en relación co usuario ou alumno
- os *obxectos* (animados e inanimados) do contorno
- os *acontecementos* que teñen lugar
- as *intervencións* realizadas polas persoas implicadas
- os *textos* que se encontran dentro desa situación

O **Cadro 5** (contexto externo de uso: categorías descritivas) ofrece algúns exemplos destas categorías situacionais, clasificadas segundo os ámbitos, que se dan, probablemente, en case todos os países europeos. O cadro, que é simplemente ilustrativo, pódese usar como suxestión e non pretende ser exhaustivo. En concreto, non pode ter en conta os aspectos dinámicos das situacións interactivas, nas que os participantes identifican as características destacadas da situación conforme esta se desenvolve e están máis pendentes de cambiar ca de describir. Nas seccións 4.1.4 e 4.1.5 trátanse máis a fondo as relacións entre interlocutores en actos de comunicación. Polo que respecta á estrutura interna da interacción comunicativa, véxase a sección 5.2.3.2.; para os aspectos socioculturais, véxase a sección 5.1.1.2.; para as estratexias do usuario, véxase a sección 4.4.

CADRO 5. CONTEXTO EXTERNO DE USO: CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS

ÁMBITO PERSOAL

Lugares	Fogar propio, da familia, dos amigos, de descoñecidos (casa, cuarto, xardín). Cuarto nun hostel, nun hotel; o monte, a praia, etc.
Institucións	A familia e as relacións sociais.
Persoas	Pais, avós, fillos, irmáns, tíos, curmáns, familia política, cónxuxes, amigos íntimos e coñecidos.
Obxectos	Mobiliario e decoración. Roupa. Electrodomésticos. Xoguetes, ferramentas, obxectos para a hixiene persoal. Obxectos de arte; libros. Animais de compañía ou salvaxes, árbores, plantas, xardíns, estanques, aparellos da casa, bolsos, equipamento deportivo e de lecer.
Acontecementos	Acontecementos familiares. Encontros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturais. Festas, visitas. Paseos a pé, en bicicleta, en moto, en coche. Vacacións, excursións. Acontecementos deportivos.
Accións	Accións da vida cotiá (vestirse, espirse, cociñar, comer, lavarse). Bricolaxe, xardinería. Lectura, radio e televisión. Actividades de lecer. Afeccións, xogos e deportes.

Textos	Teletexto. Garantías e instrucións. Receitas. Novelas, revistas, xornais, propaganda, folletos publicitarios. Cartas persoais. Textos falados transmitidos e gravados.
---------------	--

ÁMBITO PÚBLICO

Lugares	Espazos públicos: rúa, praza, parque, transporte público, tendas, mercados e supermercados, hospitais, consultas, ambulatorios, estadios e campos deportivos, teatros, cines, lugares de entretemento e lecer, restaurantes, bares, hoteis, igrexas.
Institucións	Autoridades, institucións políticas, a xustiza, a saúde pública, asociacións diversas, sociedades sen ánimo de lucro, partidos políticos, institucións relixiosas.
Persoas	Cidadáns, funcionarios, empregados de comercios, policía, exército, persoal de seguridade, condutores, revisores, pasaxeiros, xogadores, afeccionados, espectadores, actores, público, camareiros, recepcionistas, curas e relixiosos.
Obxectos	Diñeiro, moedeiro, carteira, formularios ou documentos oficiais, mercadorías, armas, mochilas, maletas, material deportivo, programas, comidas, bebidas, tapas, pasaportes, permisos.
Acontecementos	Incidentes, accidentes. Enfermidades. Reunións públicas. Preitos, xuízos en tribunais. Disturbios na vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Vodas, funerais.
Accións	Compras e utilización de servizos públicos. Utilización de servizos médicos. Viaxes por estrada, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de lecer. Oficios relixiosos.
Textos	Avisos públicos e carteis. Etiquetados e embalaxes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreiros, regulacións. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermóns, himnos.

ÁMBITO PROFESIONAL

Lugares	Oficinas, talleres, fábricas, portos, estacións de tren, aeroportos, granxas, almacéns, tendas, empresas de servizos, hoteis, establecementos públicos.
Institucións	Empresas, administración pública, multinacionais, pequena e mediana empresa, sindicatos.
Persoas	Empresarios, empregados, directivos, colegas, subordinados, compañeiros de traballo, clientes, recepcionistas, secretarias, persoal de mantemento.

Obxectos	Material de oficina, maquinaria industrial, ferramentas para a industria e a artesanía.
Acontecementos	Reunións. Entrevistas. Recepcións. Congresos, feiras comerciais, Consultorios. Rebaixas de temporada. Accidentes de traballo. Conflitos laborais.
Accións	Administración empresarial. Xestión industrial. Operacións de produción. Procedementos administrativos. Transporte de mercadorías. Operacións comerciais, compravenda, técnicas de mercado. Operacións informáticas. Mantemento de oficinas.
Textos	Cartas de negocios. Informes e notas. Sinalización de seguridade. Manuais de instrucións. Regulacións. Material publicitario. Etiquetados e embalaxes. Descrición de postos de traballo. Tarxetas de visita. Sinalización.

ÁMBITO EDUCATIVO

Lugares	Escolas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, corredores; facultades, universidades, salas de conferencias e seminarios, asociacións de estudantes, colexios maiores, laboratorios, comedor universitario.
Institucións	Escolas e colexios, institutos, facultades, universidades, colexios profesionais, sociedades científicas, institutos de investigación, asociacións profesionais, centros de formación continua.
Persoas	Profesores titulares, persoal docente, educadores, profesores asociados, pais, compañeiros de clase, catedráticos, lectores, estudantes, bibliotecarios, persoal de laboratorio, do comedor, persoal de limpeza, porteiros, persoal administrativo, bedeis.
Obxectos	Material escolar, uniformes, roupa de deporte, alimentos, material audiovisual, encerado, xiz, computadores, mochilas, carteiras.
Acontecementos	Inicio e fin de curso. Matriculación. Nadal, Antroido, Semana Santa, pontes. Visitas e intercambios. Reunións cos pais. Acontecementos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.
Accións	Asembleas. Clases. Xogos. Recreos. Asociacións e sociedades. Conferencias, redaccións. Traballo de laboratorio. Traballo de biblioteca. Seminarios e titorías. Deberes. Debates e discusións.
Textos	Textos auténticos (como os anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto no encerado, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cadernos de exercicios. Artigos de xornal. Sumarios, resumos. Dicionarios.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- As situacións que o alumno terá que resolver, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Os lugares, as institucións ou organizacións, as persoas, os obxectos, os acontecementos e as accións coas que se relacionará o alumno.

4.1.3. Condicións e restricións

As condicións externas en que se dá a comunicación impoñen distintas restricións no usuario ou alumno e nos seus interlocutores, por exemplo.

Condicións físicas:

a) para a fala:

- claridade de pronunciación
- ruído ambiental (trens, avións, obras, etc.)
- interferencias (rúa moi transitada, mercados, pubs, festas, discotecas, etc.)
- distorsións (malas condicións das liñas telefónicas, da radio e dos sistemas de megafonía)
- condicións atmosféricas (vento, frío extremo, etc.)

b) para a escritura:

- impresión de mala calidade
- mala letra
- iluminación deficiente, etc.

Condicións sociais:

- número de interlocutores e grao de familiaridade entre eles
- status dos participantes (poder e solidariedade, etc.)
- presenza ou ausencia de público ou de observadores
- natureza das relacións interpersoais entre os participantes (por exemplo, simpatía/hostilidade, cooperación)

Limitacións de tempo:

- diferentes condicións para o falante e o oínte (tempo real) e o que escribe e o que le (máis flexible)

- tempo de preparación para discursos, informes, etc. (por exemplo, improvisado, rutineiro ou preparado de antemán)
- limitacións do tempo dispoñible (por diversas causas: normas, custo, asistencia a actos e compromisos adquiridos, etc.) para outras quendas de palabras e intervencións

Outras presións:

- económicas, situacións que producen ansiedade (por exemplo, en exames), etc.

A capacidade de todos os falantes, especialmente os alumnos, de poñer en acción a súa competencia comunicativa depende en gran medida das condicións físicas en que ten lugar a comunicación. A comprensión do discurso dificúltase polo ruído, as interferencias e as distorsións. A capacidade de funcionar con eficacia e fiabilidade baixo condicións difíciles pode ter unha importancia crucial, por exemplo, para os pilotos de liñas aéreas que reciben instrucións de aterraxe, onde non pode haber marxe de erro. Os que aprenden a realizar declaracións públicas en linguas estranxeiras teñen que empregar unha pronuncia especialmente clara, repetir palabras clave, etc. para asegurar a comprensión. Os laboratorios de idiomas empregaron a miúdo cintas copiadas doutras copias nas que o ruído e as distorsións se encontran en niveis que serían rexeitados por inaceptables nun medio visual e que dificultan seriamente a aprendizaxe da lingua.

Hai que asegurarse de que todas as persoas que se examinan de comprensión auditiva gocen das mesmas condicións. Estas consideracións tamén se poden aplicar, *mutatis mutandis*, á comprensión e á expresión escritas. Os profesores e os examinadores tamén teñen que ser conscientes do efecto que producen as condicións sociais e as presións do tempo no proceso de aprendizaxe e na interacción na aula, e o seu efecto na competencia dun alumno e na súa capacidade de actuar nun momento dado.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- De que maneira as condicións materiais nas que o alumno se ten que comunicar van afectar ao que se lle esixa.
- De que maneira o número e a natureza dos interlocutores van afectar ao que se lle esixa.
- Baixo que condicións de tempo terá que intervir o alumno.

4.1.4. O contexto mental do usuario ou alumno

O contexto externo está organizado con independencia do individuo. Esta organización, que é moi rica, proporciona unha articulación moi sutil do mundo, que se reflicte intimamente na lingua da comunidade en cuestión e que adquiren os falantes no transcurso da súa maduración,

educación e experiencia, polo menos ata onde para eles é relevante. Non obstante, como un factor máis de participación nun acto comunicativo, debemos distinguir, entre este contexto externo, que é demasiado rico para que un individuo o poida diferenciar ou para que o poida percibir en toda a súa complexidade, e o contexto mental do usuario ou alumno. O contexto externo é filtrado e interpretado polo usuario a través de:

- a percepción
- os mecanismos de atención
- a experiencia a longo prazo, que afecta á memoria, ás asociacións e ás connotacións
- a clasificación práctica dos obxectos, os acontecementos, etc.
- a categorización lingüística

Estes factores inflúen na *percepción* que o alumno fai do contexto. O grao no que a percepción do contexto exterior lle proporciona o contexto mental para o acto de comunicación está determinado pola importancia que o usuario lles outorgue aos seguintes factores:

- as intencións ao iniciar a comunicación
- a liña de pensamento: o fluxo de pensamentos, ideas, sentimentos, sensacións, impresión, etc. aos que se presta atención conscientemente
- as expectativas en función da experiencia anterior
- a reflexión: a intervención dos procesos de pensamento sobre a experiencia (por exemplo: a dedución e a indución)
- as necesidades, os impulsos, as motivacións, os intereses, que provocan a decisión de actuar
- as condicións e as restricións que limitan e controlan as eleccións de acción
- o estado de ánimo (cansazo, excitación, etc.), a saúde e as características persoais (véxase a sección 5.1.3)

Deste xeito, o contexto mental non se limita a reducir o contido informativo do contexto externo inmediatamente observable. A liña de pensamento pode estar moi influída pola memoria, polos coñecementos almacenados, pola imaxinación e polos procesos cognitivos (e emotivos) internos. Nese caso, a lingua producida está só lixeiramente relacionada co contexto externo observable. Consideremos, por exemplo, un examinando nunha aula de exame, ou un matemático ou un poeta no seu estudo.

As condicións e as restricións externas son tamén importantes en tanto o usuario ou alumno recoñece, acepta e se acomoda a elas (ou non consegue facelo). Este aspecto depende da interpretación que da situación fai o individuo en función das súas competencias xerais (véxase a sección 5.1), como son, por exemplo, os coñecementos previos, os valores e as crenzas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que apreciacións se fan sobre a capacidade que ten o alumno para observar e identificar as características relevantes dos contextos externos de comunicación.
- Como se relacionan as actividades comunicativas e de aprendizaxe cos impulsos, as motivacións e os intereses do alumno.
- Ata que punto se pide ao alumno que reflexione sobre a experiencia.
- De que xeito as características mentais do alumno condicionan e restrinxen a comunicación.

4.1.5. O contexto mental do interlocutor

Nun acto comunicativo tamén temos que considerar o interlocutor. A necesidade de comunicarse presupón un baleiro na comunicación que, non obstante, se pode superar grazas á coincidencia total ou parcial que existe entre o contexto mental do usuario concreto e o contexto mental do interlocutor ou interlocutores.

Nunha interacción cara a cara, o usuario e os interlocutores comparten o mesmo contexto externo (agás –e isto é crucial– pola presenza dos outros), pero polos motivos expostos anteriormente a súa observación e interpretación do contexto difire. O efecto –e a miúdo toda a función ou parte dela– dun acto comunicativo supón incrementar a área de congruencia da comprensión da situación en beneficio dunha comunicación eficaz co que lles permita aos participantes cumprir os propósitos. Aínda que pode tratarse dunha cuestión de intercambio de información sobre feitos, é moito máis difícil superar as diferenzas de valores e crenzas, de normas de educación, de expectativas sociais, etc. en función das cales as partes interpretan a interacción, a non ser que adquirisen a consciencia intercultural adecuada.

Os interlocutores poden estar suxeitos a condicións e limitacións total ou parcialmente distintas das do usuario ou alumno, e reaccionar a elas de forma diferente. Por exemplo, un empregado que utiliza un sistema de megafonía pode que non sexa consciente do pobre que é a súa expresión. Nunha conversa telefónica, pode ser que un dos interlocutores non teña preña, mentres que outro teña un cliente á espera, etc. Estas diferenzas inflúen moito nas presións que recibe o usuario.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Ata que punto se terán que acomodar os alumnos ao contexto mental do seu interlocutor.
- Como se poden preparar os alumnos para que fagan os axustes necesarios.

4.2. Temas de comunicación

Dentro dos distintos ámbitos podemos distinguir temas, que son os asuntos do discurso, da conversa, da reflexión ou da redacción, como centro de atención dos actos comunicativos concretos. As categorías temáticas pódense clasificar de distintas formas. Unha boa clasificación en temas, subtemas e *nocións específicas* é a presentada no capítulo 7 de *Threshold Level 1990*:

1. *Identificación persoal*
2. *vivenda, fogar e contorno*
3. *vida cotiá*
4. *tempo de lecer e diversións*
5. *viaxes*
6. *relacións con outras persoas*
7. *saúde e coidado corporal*
8. *educación*
9. *compras*
10. *comida e bebida*
11. *servizos públicos*
12. *lugares*
13. *lingua*
14. *condicións metereolóxicas*

En cada unha destas áreas temáticas establécense subcategorías. Por exemplo, o tema *Tempo de lecer e diversións* está subdividido da seguinte forma:

- 4.1 lecer
- 4.2 afeccións e intereses
- 3.3 radio e televisión
- 3.4 cine, teatro, concertos, etc.
- 5.5 museos, exposicións, etc.
- 5.6 actividades intelectuais e artísticas
- 5.7 deportes
- 5.8 prensa

Para cada subtema establécense *nocións específicas*. Neste senso, as categorías representadas no cadro 5, que supoñen os lugares, as institucións, etc. que se van tratar, son especialmente importantes. Por exemplo, no epígrafe *Deportes*, *Threshold Level 1990 específica o seguinte*:

1. *lugares: campo, terreo, estadio, pista de tenis*

2. *institucións e organizacións: deporte, equipo, club*
3. *persoas: xogador*
4. *obxectos: cartas, pelota*
5. *acontecementos: carreira, xogo*
6. *accións: ver, xogar ao (+ nome do deporte), botar unha carreira, gañar, perder, empatar*

*Evidentemente, esta selección e organización concreta de temas, subtemas e nocións específicas non é definitiva; é o resultado das decisións dos autores en función da avaliación que realizan das necesidades comunicativas dos alumnos concretos. Podemos ver que os temas expostos se relacionan principalmente cos ámbitos persoal e público, que é o apropiado para visitantes temporais que moi probablemente non entrarán na vida profesional e educativa do país. Algúns temas (por exemplo, os da área 4, *Tempo de Lecer*) pertencen en parte ao ámbito persoal e en parte ao ámbito público. Os usuarios do *Marco*, incluíndo cando sexa posible, os alumnos, tomarán desde logo, as súas propias decisións baseándose na avaliación que fagan das necesidades, as motivacións, as características e os recursos dos alumnos dentro do ámbito ou ámbitos relevantes en que estean implicados. Por exemplo, a aprendizaxe de linguas orientada ao mundo profesional pode desenvolver temas dentro da área profesional que sexan adecuados para os alumnos en cuestión. Os alumnos dos últimos cursos de secundaria poden explorar temas científicos, tecnolóxicos, económicos, etc. con certa profundidade. O uso dunha lingua estranxeira como medio de instrución suporá necesariamente atender o contido temático da área da que se trate.*

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que temas terá que desenvolverse o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- En que subtemas se desenvolverá para cada tema.
- Que nocións específicas relativas a lugares, institucións ou organizacións, persoas, obxectos, acontecementos e intervencións terá que empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.3. Tarefas e propósitos comunicativos

4.3.1. Os actos de comunicación cun ou máis interlocutores realízaos xeralmente o usuario da lingua co fin de satisfacer as súas necesidades nunha situación dada. No ámbito persoal, a intención pode ser a de entreter un visitante mediante o intercambio de información relativa á familia, aos amigos, ao que lle gusta ou non lle gusta, á comparación de experiencias e actitudes, etc. No ámbito público, a intención acostuma ser a

de realizar transaccións tales como comprar roupa de boa calidade a un prezo razoable. No ámbito profesional, a intención pode ser a de comprender novas regulacións e as súas consecuencias para os clientes. No ámbito educativo, a de contribuír a un xogo de roles ou a un seminario, ou a de escribir un artigo sobre un tema especializado para un congreso ou unha publicación, etc.

4.3.2. Co transcurso dos anos, a análise das necesidades e o exame detido da lingua produciron unha extensa bibliografía relativa ás tarefas de uso da lingua que un alumno debe estar capacitado para realizar ou que a un alumno se lle debe esixir á hora de enfrontarse ás esixencias das situacións que xorden nos distintos ámbitos. Entre outros moitos, poden ser útiles os seguintes exemplos de tarefas dentro do ámbito profesional extraídas de *Threshold Level 1990* (capítulo 2, sección 1.12).

A comunicación no traballo

Como residentes temporais, os alumnos deberían ser capaces de:

- Buscar permisos de traballo, etc. do modo máis axeitado.
- Preguntar (por exemplo, en axencias de emprego) sobre o carácter, a dispoñibilidade e as condicións de emprego (por exemplo, descrición do posto de traballo, salario, normas do traballo, tempo libre e vacacións, duración do contrato).
- Ler as ofertas de emprego.
- Escribir cartas de solicitude de traballo e asistir a entrevistas: ofrecer información escrita ou falada sobre datos, titulacións e experiencia de carácter persoal, e contestar a preguntas sobre estes temas.
- Comprender e seguir os procedementos para os contratos.
- Comprender e formular preguntas relativas ás tarefas que hai que realizar ao comezar un traballo.
- Comprender as regulacións e as instrucións de seguridade.
- Informar dun accidente e realizar unha reclamación á compañía de seguros.
- Facer uso das prestacións da asistencia social.
- Comunicarse adecuadamente cos superiores, os colegas e os subordinados.
- Participar na vida social da empresa ou institución (por exemplo, no bar, nos clubs e asociacións deportivas e sociais, etc.).

Como membro da comunidade anfitrioa, un alumno debería saber axudar a un falante estranxeiro (nativo ou non) a realizar as tarefas desta lista.

A sección 1 do capítulo 7 de *Threshold Level 1990* ofrece exemplos de tarefas relativas ao *ámbito persoal*.

Identificación persoal

Os alumnos saben dicir quen son, soletrear o seu nome, dicir o seu enderezo, o seu número de teléfono, dicir cando e onde naceron, indicar a súa idade, o seu sexo, o seu estado civil e a súa nacionalidade, dicir cal é a súa relixión –se a teñen–, expresar o que lles gusta e o que non lles gusta, dicir como son outras persoas, preguntar a outras persoas unha información semellante e comprender información semellante doutros.

Aos profesionais (profesores, autores de cursos, examinadores, responsables da elaboración de currículos, etc.) e aos usuarios (pais, directores de centros educativos, empresarios, etc.), así como aos mesmos alumnos, estas especificacións moi concretas de tarefas resultáronlles moi significativas e motivadoras como obxectivos de aprendizaxe. As tarefas son, non obstante, moi numerosas. Nun marco de referencia xeral non é posible especificar de forma exhaustiva todas as tarefas comunicativas que poden necesitarse nas situacións da vida real. Correspóndelles aos profesionais reflexionar sobre as necesidades comunicativas dos alumnos dos que son responsables e, despois, empregando adecuadamente os recursos completos do *Marco* como modelo (por exemplo, como se detalla no capítulo 7), especificar as tarefas comunicativas nas que os seus alumnos deben aprender a desenvolverse. Tamén se debería procurar que os alumnos reflexionasen sobre as súas necesidades comunicativas como un aspecto máis da súa propia reflexión e da súa independencia.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- As tarefas comunicativas nos ámbitos persoal, público, profesional e educativo que o alumno terá que aprender a realizar, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- A avaliación das necesidades do alumno na que se basea a escolla das tarefas.

4.3.3. No ámbito educativo pode ser útil distinguir entre as tarefas en que participan os alumnos como *usuarios* da lingua e aquelas en que participan como parte do *proceso de aprendizaxe da lingua*.

Con respecto ás tarefas, entendidas como vehículos para planificar, levar a cabo e informar sobre a aprendizaxe e o ensino da lingua, pódese ofrecer a información seguinte:

- tipos de tarefas:* por exemplo, simulacións, xogos de roles, interacción na aula, etc.;
- obxectivos:* por exemplo, os obxectivos de aprendizaxe para todo o grupo en relación coas metas diferentes e menos predicibles dos distintos participantes;

- resultados*: por exemplo, produtos concretos tales como textos, resumos, táboas, representación, etc. e resultados da aprendizaxe como, por exemplo, a mellora das competencias, a toma de consciencia, o discernimento, as estratexias, a experiencia na toma de decisións e a negociación, etc.;
- actividades*: por exemplo, procesos cognitivos ou afectivos, físicos ou de reflexión, de grupo, en parella, individuais, procesos de comprensión e de expresión, etc. (véxase a sección 4.5);
- roles*: os roles dos participantes tanto nas tarefas mesmas coma na planificación e a organización das tarefas;
- control e avaliación* do éxito relativo da tarefa concibida e realizada empregando criterios como a relevancia, as expectativas de dificultade, as restricións e a adecuación.

O capítulo 7 ofrece unha relación máis detallada da función que cumpren as tarefas na aprendizaxe e o ensino de idiomas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- As tarefas que os alumnos terán que aprender a realizar no ámbito educativo, como se prepararán para ese fin e que se lles esixirá:
 - (a) Como participantes en interaccións guiadas e dirixidas a un obxectivo, en traballos, en simulacións, en xogos de roles, etc.
 - (b) Cando a segunda lingua (L2) se emprega como medio de ensino da propia lingua ou doutras disciplinas do currículo.

4.3.4. Usos lúdicos da lingua

O uso da lingua para fins lúdicos a miúdo desempeña un papel importante na aprendizaxe e no desenvolvemento da lingua, que non se limita ao ámbito educativo. As actividades lúdicas comprenden exemplos como:

Xogos de lingua de carácter social:

- orais (historias con erro; como, cando, onde, etc.)
- escritos (o xogo do aforcado, etc.)
- audiovisuais (o bingo con imaxes, o xogo das películas, etc.)
- xogos de taboleiro e de cartas (as palabras cruzadas, o Pictionary, o xogo da oca, xadrez, damas, Monopoli, etc.)
- charadas, mímica, etc.

Actividades individuais:

- pasatempos (encrucillados, sopas de letras, adiviñas, etc.)
- xogos de televisión e radio

Xogos de palabras:

- anuncios publicitarios; por exemplo: ¡Ramón, o Fertimón!
- titulares dos xornais; por exemplo, distintas reaccións ante a chegada do euro: *As dúas caras da moeda*
- pintadas; por exemplo: *A contaminación non che dá respiro*

4.3.5. Usos estéticos da lingua

Os usos imaxinativos e artísticos da lingua son importantes tanto no campo educativo coma en si mesmos. As actividades estéticas poden ser de expresión, de comprensión, interactivas ou de mediación (véxase a sección 4.4.4 máis adiante), e poden ser orais ou escritas. Inclúen actividades como:

- cantar (cancións infantís, cancións populares, cancións de música pop, etc.)
- volver contar e escribir historias, etc.
- escoitar, ler, contar e escribir textos imaxinativos (contos, cancións, etc.) incluíndo textos audiovisuais, historietas, contos con imaxes, etc.
- representar obras de teatro escritas ou improvisadas, etc.
- presenciar e representar textos literarios como, por exemplo: ler e escribir textos (relatos curtos, novelas, poesía, etc.)
- representar e presenciar como espectador recitais, obras de teatro e de ópera, etc.

Este tratamento en forma resumida do que tradicionalmente foi un aspecto importante, e a miúdo predominante dos estudos de linguas modernas nos cursos superiores de secundaria e na educación superior, pode parecer superficial. Non é esta a intención. As literaturas nacionais e rexionais contribúen de forma importante á herdanza cultural europea, que o Consello de Europa considera “un patrimonio común valioso que hai que protexer e desenvolver”. Os estudos literarios cumpren moitos máis fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, lingüísticos e culturais que os puramente estéticos. Espérase que moitas seccións do *Marco* resulten axeitadas para os profesores de literatura de todos os niveis e que sexan útiles para a definición dos seus obxectivos e para a transparencia dos seus métodos.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que usos lúdicos e estéticos da lingua terá que aprender o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4. Actividades comunicativas da lingua e estratexias

Para realizar tarefas comunicativas, os usuarios teñen que practicar actividades de lingua de carácter comunicativo e poñer en funcionamento estratexias de comunicación.

Moitas actividades comunicativas, tales como a conversa e a correspondencia, son interactivas, é dicir, os participantes alternan como produtores e receptores, a miúdo con varias quendas.

Noutros casos, como cando se grava ou se transmite a fala ou cando se envían textos para a súa publicación, os emisores están separados dos receptores, que ao mellor non lles poden responder e nin sequera coñecen. Nestes casos pódese considerar o acto comunicativo como o feito de *falar, escribir, escoitar* ou *ler* un texto.

Na maioría dos casos, o usuario como falante ou autor dun texto escrito está producindo o seu propio texto para expresar o seu propio pensamento. Noutros, está actuando coma unha canle de comunicación (a miúdo, pero non necesariamente, en distintas linguas) entre dúas ou máis persoas que por un motivo ou outro non se poden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, pode ser interactivo ou non.

Moitas situacións, se non case todas, supoñen unha combinación de varios tipos de actividades. Na aula dunha escola de idiomas, por exemplo, pódese pedir a un alumno que escoite a exposición dun profesor, que lea un manual, en silencio ou en voz alta, que interactúe cos seus compañeiros en parella ou en grupos de traballo, que escriba exercicios ou redaccións, e mesmo que exerza a mediación, xa sexa coma unha actividade da clase ou para axudar a outro alumno.

As *estratexias* son un medio que emprega o usuario da lingua para mobilizar e equilibrar os seus recursos, poñer en funcionamento destrezas e procedementos co fin de satisfacer as demandas de comunicación que hai no contexto e completar con éxito a tarefa en cuestión da forma máis completa ou máis económica posible, dependendo da súa finalidade concreta. Polo tanto, non habería que ver as estratexias de comunicación simplemente desde unha perspectiva de incapacidade, como unha forma de compensar unha carencia ou unha mala

comunicación. Os falantes nativos empregan habitualmente todo tipo de estratexias de comunicación (que se analizarán máis adiante) cando o uso dunha estratexia concreta é adecuado en resposta ás demandas comunicativas que se lles presentan.

O uso de estratexias de comunicación pódese considerar como a aplicación dos principios metacognitivos: *planificación, execución, control e reparación* dos distintos tipos de actividade comunicativa (comprensión, expresión, interacción e mediación). O termo *estratexias* úsase con sentidos distintos. Aquí referímonos ao feito de adoptar unha liña concreta de acción co fin de procurar a máxima eficacia. As destrezas que constitúen unha parte inevitable do proceso de comprensión ou articulación da palabra falada ou escrita (por exemplo, fragmentar un fluxo de son co fin de descodificalo e convertelo nunha cadea de palabras que teñan un significado proposicional) son tratadas como destrezas de nivel baixo en relación co proceso comunicativo apropiado (véxase a sección 4.5).

O progreso na aprendizaxe de linguas evidénciase con maior claridade na capacidade que ten o alumno de realizar actividades de lingua observables e de poñer en práctica estratexias de comunicación. Polo tanto, estas son unha base adecuada para a elaboración de escalas de capacidade lingüística. Neste capítulo preséntase unha escala para varios aspectos das actividades e das estratexias analizadas.

4.4.1. Actividades e estratexias de expresión

As actividades e estratexias de expresión comprenden actividades de expresión oral e escrita.

4.4.1.1. Actividades de expresión oral

Nas actividades de expresión oral (falar), o usuario da lingua produce un texto oral que un ou máis oíntes reciben. Velaí uns exemplos destas actividades:

- avisos/anuncios públicos (información, instrucións, etc.);
- exposicións (discursos en reunións públicas, conferencias, sermóns, espectáculos, comentarios deportivos, presentacións de vendas, etc.).

Poden incluír, por exemplo:

- ler en voz alta un texto;
- falar apoiándose en notas, nun texto escrito ou en elementos visuais (esquemas, imaxes, gráficos, cadros, etc.);
- representar un papel ensaiado;

- falar espontaneamente;
- cantar.

Proporciónanse escalas ilustrativas para:

- expresión oral en xeral;
- monólogo sostido: descrición de experiencias;
- monólogo sostido: argumentación (por exemplo, nun debate);
- declaracións públicas;
- falar en público.

EXPRESIÓN ORAL EN XERAL

C2	É capaz de producir discursos claros, fluídos e ben estruturados cunha estrutura lóxica que resulta eficaz e lle axuda ao destinatario a fixarse nos elementos máis significativos e a lembralos.
C1	É capaz de realizar descricións e presentacións claras e detalladas sobre temas complexos, integrando outros temas, desenvolvendo ideas concretas e rematando cunha conclusión adecuada.
B2	É capaz de realizar descricións e presentacións claras e sistematicamente desenvolvidas, salientando adecuadamente os aspectos significativos e os detalles relevantes que sirvan de apoio.
	É capaz de realizar descricións e presentacións claras e detalladas sobre unha ampla serie de asuntos relacionados coa súa especialidade, ampliando e defendendo as súas ideas con aspectos complementarios e exemplos relevantes.
B1	É capaz de realizar con razoable fluidez unha descrición sinxela dunha variedade de temas que sexan do seu interese, presentándoos como unha secuencia lineal de elementos.
A2	É capaz de facer unha descrición ou presentación sinxela de persoas, condicións de vida ou traballo, actividades diarias, cousas que lle gustan ou non lle gustan, nunha breve lista de frases e oracións sinxelas.
A1	É capaz de expresarse con frases sinxelas e illadas relativas a persoas e lugares.

MONÓLOGO SOSTIDO: DESCRICIÓN DE EXPERIENCIAS

C2	É capaz de realizar descricións claras, fluídas, elaboradas e a miúdo memorables.
C1	É capaz de realizar descricións de temas complexos de forma clara e detallada.
	É capaz de realizar descricións e narracións elaboradas, integrar subtemas, desenvolvendo aspectos concretos e rematando cunha conclusión axeitada.

B2	É capaz de realizar descrições claras e detalladas sobre unha ampla gama de temas relacionados coa súa especialidade.
B1	<p>É capaz de realizar descrições sinxelas sobre unha variedade de asuntos que lle son familiares, dentro do seu campo de interese.</p> <p>É capaz de realizar con razoable fluidez narracións ou descrições sinxelas seguindo unha secuencia lineal de elementos.</p> <p>É capaz de dar conta con detalle de experiencias, describindo sentimentos e reaccións.</p> <p>É capaz de relatar acontecementos impredecibles con detalle, por exemplo, un accidente.</p> <p>É capaz de contar o argumento dun libro ou dunha película e describir as súas propias reaccións.</p> <p>É capaz de describir soños, esperanzas e ambicións.</p> <p>É capaz de describir feitos reais ou imaxinarios.</p> <p>É capaz de narrar unha historia.</p>
A2	<p>É capaz de narrar historias ou describir algo mediante unha relación sinxela de elementos.</p> <p>É capaz de describir aspectos cotiáns do seu contorno; por exemplo, persoas, lugares, unha experiencia de traballo ou de estudo.</p> <p>É capaz de realizar descrições breves e básicas de feitos e actividades.</p> <p>É capaz de describir plans e citas, costumes, actividades habituais ou actividades do pasado e experiencias persoais.</p> <p>É capaz de usar unha linguaxe sinxela e descritiva para realizar breves declaracións sobre obxectos e posesións e para facer comparacións.</p> <p>É capaz de explicar o que lle gusta e o que non lle gusta nunha cousa.</p>
	<p>É capaz de describir a súa familia, as súas condicións de vida, os seus estudos e o seu traballo actual ou o último que tivo.</p> <p>É capaz de describir persoas, lugares e posesións con termos sinxelos.</p>
A1	É capaz de describirse a si mesmo, falar do que fai e onde vive.

MONÓLOGO SOSTIDO: ARGUMENTACIÓN (POR EXEMPLO, NUN DEBATE)

C2	Non hai descritor dispoñible.
C1	Non hai descritor dispoñible.

B2	É capaz de desenvolver un argumento sistematicamente, poñendo énfase nos aspectos importantes e apoiándose en detalles adecuados.
	É capaz de desenvolver un argumento con claridade, ampliando con certa extensión e defendendo os seus puntos de vista con ideas complementarias e exemplos adecuados.
	É capaz de construír cadeas argumentais razoadas.
	É capaz de explicar puntos de vista sobre un tema, propoñendo as vantaxes e as desvantaxes de varias opcións.
B1	É capaz de desenvolver suficientemente ben un argumento como para que se poidan comprender sen dificultade a maior parte do tempo.
	É capaz de ofrecer breves razoamentos e explicacións de opinións, plans e accións.
A2	Non hai descritor dispoñible.
A1	Non hai descritor dispoñible.

DECLARACIÓNS PÚBLICAS

C2	Non hai descritor dispoñible.
C1	É capaz de facer declaracións con fluidez, case sen esforzo, usando a entoación e a acentuación para transmitir de maneira precisa diferenzas sutís de significado.
B2	É capaz de facer declaracións sobre a maioría de temas xerais cun grao de claridade, fluidez e espontaneidade que non provoca tensión ou molestias no oínte.
B1	É capaz de facer breves declaracións ensaiadas sobre un tema pertinente dentro da súa especialidade que son claramente intelixibles, malia a un acento e entoación inconfundiblemente estranxeiros.
A2	É capaz de facer declaracións ensaiadas, moi breves, de contido predicible e aprendido, que resultan intelixibles para oíntes que están dispostos a escoitar con atención.
A1	Non hai descritor dispoñible.

NOTA: os descritores desta subescala non foron comprobados empiricamente.

FALAR EN PÚBLICO

C2	<p>É capaz de presentar temas complexos con seguridade e de modo elocuente a un público que descoñece o tema, estruturando e adaptando o seu discurso con flexibilidade para satisfacer as necesidades do público.</p> <p>É capaz de enfrontarse con éxito a preguntas difíciles e mesmo hostís.</p>
C1	<p>É capaz de realizar presentacións claras e ben estruturadas sobre un tema complexo, ampliando e defendendo os seus puntos de vista con ideas complementarias, motivos e exemplos adecuados.</p> <p>É capaz de facer un bo uso das interxeccións, respondendo espontaneamente e sen apenas esforzo.</p>
B2	<p>É capaz de realizar presentacións claras e desenvolvidas sistematicamente, poñendo énfase nos aspectos significativos e ofrecendo detalles relevantes que sirvan de apoio.</p> <p>É capaz de afastarse espontaneamente dun texto preparado e de seguir as ideas interesantes suxeridas por membros do público, amosando unha fluidez notable e certa facilidade de expresión.</p> <p>É capaz de realizar con claridade presentacións preparadas previamente, razoando a favor ou en contra dun punto de vista concreto e amosando as vantaxes e desvantaxes de varias opcións.</p> <p>É capaz de responder a unha serie de preguntas complementarias cun grao de fluidez e espontaneidade que non supón ningunha tensión para si mesmo nin para o público.</p>
B1	<p>É capaz de facer unha presentación breve, preparada con anterioridade, sobre un tema dentro da súa especialidade coa suficiente claridade como para que se poida seguir sen dificultade a maior parte do tempo, explicando as cuestións principais cunha precisión razoable.</p> <p>É capaz de responder a preguntas complementarias, pero pode que teña que pedir que llas repitan se se fala con rapidez.</p>
A2	<p>É capaz de realizar presentacións breves e ensaiadas sobre temas que son de importancia na súa vida cotiá e explicar brevemente as súas opinións, plans e accións.</p> <p>É capaz de facer fronte a un número limitado de preguntas directas e sinxelas sobre o contido da exposición.</p> <p>É capaz de realizar presentacións breves, básicas e ensaiadas que versen sobre asuntos cotiáns.</p> <p>É capaz de responder a preguntas breves e sinxelas se llas repiten e se lle axudan coa formulación da súa resposta.</p>
A1	<p>É capaz de ler un comunicado breve e previamente ensaiado; por exemplo, presentar a un falante ou propoñer un brindé.</p>

NOTA: os descritores desta subescala creáronse combinando elementos de descritores doutras escalas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que serie de actividades de expresión oral (falar) terá que aprender o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.1.2. Actividades de expresión escrita

Nas actividades de expresión escrita (escribir) o usuario da lingua produce, como autor, un texto escrito que le un ou máis lectores. Entre as actividades de expresións escrita atopamos:

- encher formularios e cuestionarios;
- escribir artigos para revistas, xornais, boletíns informativos, etc.;
- producir carteis para expoñer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usalas como referencias no futuro;
- anotar mensaxes ditadas, etc.;
- escribir de forma creativa e imaxinativa;
- escribir cartas persoais ou de negocios, etc.

As escalas ilustrativas fornecen exemplos para:

- expresión escrita en xeral;
- escritura creativa;
- informes e redaccións.

EXPRESIÓN ESCRITA EN XERAL

C2	É capaz de escribir textos complexos con claridade e fluidez e cun estilo apropiado e eficaz e cunha estrutura lóxica que lle axuda ao lector a atopar as ideas significativas.
C1	É capaz de escribir textos claros e ben estruturados sobre temas complexos salientando as ideas principais, ampliando con certa extensión e defendendo os seus puntos de vista con ideas complementarias, motivos e exemplos adecuados, e rematando cunha conclusión apropiada.
B2	É capaz de escribir textos claros e detallados sobre unha variedade de temas relacionados coa súa especialidade, sintetizando e avaliando información e argumentos procedentes de varias fontes.

B1	É capaz de escribir textos sinxelos e cohesionados sobre unha serie de temas cotiáns dentro do seu campo de interese enlazando unha serie de distintos elementos breves na secuencia lineal.
A2	É capaz de escribir unha serie de frases e oracións sinxelas enlazadas con conectores simples tales como <i>e</i> , <i>pero</i> e <i>porque</i> .
A1	É capaz de escribir frases e oracións simples e illadas.

NOTA: Os descritores desta escala e das dúas subescalas que seguen (escritura creativa; informes e redaccións) non foron comprobados empiricamente co modelo de medición. Polo tanto, os descritores destas tres escalas creáronse combinando elementos de descritores doutras escalas.

ESCRITURA CREATIVA

C2	É capaz de escribir historias atractivas e descricións de experiencias con claridade e fluidez e cun estilo adecuado ao xénero adoptado.
C1	É capaz de escribir descricións e textos imaxinarios de forma clara, detallada e ben estruturada, cun estilo convincente, persoal e natural, apropiado ao lector ao que vai dirixido.
B2	É capaz de escribir descricións claras e detalladas de feitos e experiencias reais ou imaxinarias en textos claros e estruturados, marcando a relación existente entre as ideas e seguindo as normas establecidas do xénero literario elixido.
	É capaz de escribir descricións claras e detalladas sobre unha variedade de temas relacionados coa súa área de interese. É capaz de escribir unha recensión dunha película, un libro ou unha obra de teatro.
B1	É capaz de escribir descricións sinxelas e detalladas sobre unha serie de temas cotiáns dentro da súa área de interese. É capaz de escribir experiencias describindo sentimentos e reaccións en textos sinxelos e estruturados. É capaz de escribir unha descripción dun feito determinado, unha viaxe recente, real ou imaxinada. É capaz de narrar unha historia.
	É capaz de escribir unha serie de oracións enlazadas sobre aspectos cotiáns do seu contorno; por exemplo, persoas, lugares, unha experiencia de estudo ou de traballo. É capaz de escribir descricións moi breves e básicas de feitos, actividades pasadas e experiencias persoais.
A2	É capaz de escribir unha serie de frases e oracións sinxelas sobre a súa familia, as súas condicións de vida, os seus estudos, o seu traballo presente ou o último que tivo. É capaz de escribir breves e sinxelas biografías imaxinarias e poemas sinxelos sobre persoas.

A1	É capaz de escribir frases e oracións sinxelas sobre si mesmo e sobre persoas imaxinarias, sobre onde vive e a que se dedica.
-----------	---

INFORMES E REDACCIÓNS

C2	<p>É capaz de escribir informes, redaccións ou artigos complexos con claridade e fluidez que presentan unha argumentación ou unha apreciación crítica de obras literarias e proxectos de investigación.</p> <p>É capaz de dotar os seus textos dunha estrutura apropiada e unha lóxica eficaz que lle axudan ao lector a encontrar as ideas fundamentais.</p>
C1	<p>É capaz de escribir exposicións claras e ben estruturadas sobre temas complexos resaltando as ideas principais.</p> <p>É capaz de ampliar con certa extensión e defender puntos de vista con ideas complementarias, motivos e exemplos adecuados.</p>
B2	<p>É capaz de escribir redaccións e informes que desenvolven sistematicamente un argumento, destacando os aspectos significativos e ofrecendo detalles relevantes que sirvan de apoio.</p> <p>É capaz de avaliar as diferentes ideas ou solucións que se poidan aplicar a un problema.</p>
	<p>É capaz de escribir redaccións ou informes que desenvolven un argumento, razoando a favor ou en contra dun punto de vista concreto e explicando as vantaxes e as desvantaxes de varias opcións.</p> <p>É capaz de sintetizar información e argumentos procedentes de varias fontes.</p>
	<p>É capaz de escribir redaccións curtas e sinxelas sobre temas de interese.</p> <p>É capaz de resumir, comunicar e ofrecer a súa opinión con certa seguridade sobre feitos concretos relativos a asuntos cotiáns, habituais ou non, propios da súa especialidade.</p>
B1	<p>É capaz de escribir informes moi breves en formato convencional con información sobre feitos habituais e os motivos de certas accións.</p>
A2	Non hai descritor dispoñible.
A1	Non hai descritor dispoñible.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que actividades de expresión escrita e con que finalidade terá que aprender a realizalas o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.1.3. Estratexias de expresión

As **estratexias de expresión** supoñen mobilizar recursos, buscar o equilibrio entre distintas competencias –aproveitando as calidades e evitando as insuficiencias– co fin de adecuar o potencial dispoñible coa natureza da tarefa. Póñense en funcionamento os recursos internos, o que posiblemente supón unha preparación consciente (*Preparación*), tendo en conta o efecto de estilos, estruturas do discurso ou formulacións diferentes (*Atención ao destinatario*), e a busca de información nun dicionario ou a obtención de axuda cando se trate dunha carencia (*Localización de recursos*). Cando non se mobilizaron ou localizaron os recursos adecuados, o usuario da lingua pode considerar máis aconsellable emprender unha versión máis modesta da tarefa e, por exemplo, escribir unha postal en vez dunha carta. Pola contra, despois de localizar a axuda apropiada, o alumno pode decidir facer o contrario: elevar o nivel da tarefa (*Adaptación da tarefa*). De forma semellante, sen recursos suficientes, o alumno ou usuario terá que facer concesións para expresar o que realmente lle gustaría co fin de adecuarse aos medios lingüísticos dispoñibles; e á inversa, os recursos lingüísticos complementarios de que poida dispoñer posteriormente, durante a reelaboración, poden permitirlle ser máis ambicioso á hora de dar forma e de expresar as súas ideas (*Adaptación da mensaxe*).

Os procedementos de redución das ambicións cando os recursos de que se dispón son limitados defínense como Estratexias de evitación. Ao contrario, as Estratexias de éxito, son as que permiten atopar os medios para enfrontarse ás situacións. Ao empregar estratexias de éxito, o usuario da lingua adopta un enfoque positivo dos recursos dos que dispón: aproximar ou xeneralizar cun nivel de lingua máis sinxelo, parafrasear ou describir aspectos do que se quere dicir ou mesmo estranxeirizar expresións da lingua materna (L1) (compensación). Ao empregar unha lingua moi accesible e prefabricada coa cal o usuario se sente seguro –illas de seguridade– para crear pontes a través do que, para el, é unha situación nova ou un concepto novo que quere expresar (apoio nos coñecementos previos), ou simplemente para intentar empregar o que lembra a medias e pensa que podería funcionar (intento). Tanto se o usuario da lingua é consciente da compensación, de que se está arriscando e de que está empregando a lingua con vacilación, como se non o é, a retroalimentación que procede da expresión facial, dos acentos e dos movementos subseguintes que se producen na conversa, ofrécelle a oportunidade de controlar o éxito da comunicación (control dos resultados). Ademais, sobre todo en actividades non interactivas (por exemplo, realizar unha presentación, escribir un informe), o usuario da lingua pode controlar conscientemente tanto os aspectos lingüísticos coma os comunicativos dos descoidos momentáneos e os erros máis frecuentes e corrixilos (autocorrección).

Planificación

- Preparación
- Localización de recursos

- Atención ao destinatario
- Adaptación da tarefa
- Adaptación da mensaxe

Execución

- Compensación
- Apoio nos coñecementos previos
- Intento

Avaliación

- Control dos resultados

Corrección

- Autocorrección

Proporcionanse as escalas ilustrativas para:

- A planificación
- A compensación
- O control e a corrección

PLANIFICACIÓN

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de planificar o que hai que dicir e os medios para dicilo considerando o efecto que pode producir no oínte.
B1	É capaz de ensaiar e probar novas combinacións e expresións, e solicitar unha resposta.
	É capaz de atopar como comunicar as ideas principais que quere transmitir, empregando calquera recurso dispoñible e limitando a mensaxe ao que lembra ou aos medios que encontra para expresarse.
A2	É capaz de lembrar e ensaiar un conxunto apropiado de frases do seu repertorio.
A1	Non hai descritor dispoñible.

COMPENSACIÓN

C2	É capaz de substituír unha palabra que non lembra por un termo equivalente dunha forma tan sutil que apenas se nota.
C1	Como B2+.
B2	É capaz de empregar circunloquios e paráfrases para disimular carencias de vocabulario e de estrutura.
B1	É capaz de definir as características de algo concreto cando non lembra a palabra exacta que o designa. É capaz de expresar o sentido dunha palabra poñéndolle un modificador a outra palabra que significa algo semellante (por exemplo, un camiión para persoas = autobús).
	É capaz de empregar unha palabra sinxela que significa algo semellante ao concepto que quere transmitir e pide ao seu interlocutor que lle corrixa. É capaz de adaptar unha palabra da súa lingua materna e pide confirmación.
A2	É capaz de utilizar unha palabra inadecuada do seu repertorio e apóiala con xestos para aclarar o que quere dicir.
	É capaz de facer ver ou identificar aquilo ao que quere referirse sinalándoo ou apuntando co dedo (por exemplo, “quero isto, por favor”).
A1	Non hai descritor dispoñible.

CONTROL E CORRECCIÓN

C2	É capaz de evitar as dificultades do seu discurso con tanta discreción que o interlocutor case non se dá conta diso.
C1	É capaz de sortear unha dificultade cando se atopa con ela e volve formular o que quere dicir sen interromper totalmente o fío do discurso.
B2	É capaz de corrixir descoidos e erros se se dá conta deles ou se dan lugar a malentendidos. Toma nota dos erros máis frecuentes e controla conscientemente o discurso nesas ocasións.
B1	É capaz de corrixir confusións de tempos verbais ou de expresións que poden dar lugar a malentendidos sempre que o interlocutor indique que hai un problema.
	É capaz de pedir confirmación de que a forma empregada é a correcta. Volve comezar empregando unha táctica diferente cando se interrompe a comunicación.
A2	Non hai descritor dispoñible.
A1	Non hai descritor dispoñible

4.4.2. Actividades e estratexias de comprensión

Inclúense actividades de comprensión auditiva, de lectura e audiovisual.

4.4.2.1. Actividades de comprensión auditiva

Nas actividades de comprensión auditiva, o usuario da lingua como oínte recibe e procesa unha información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por un ou máis falantes. As actividades de comprensión auditiva inclúen:

- escoitar declaracións públicas (información, instrucións, avisos, etc.);
- escoitar medios de comunicación (radio, televisión, gravacións, cine);
- escoitar conferencias e presentacións en público (teatro, reunións públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escoitar conversas por casualidade, etc.

En cada un destes casos, o usuario pode estar escoitando para comprender:

- a información xeral;
- a información específica;
- os pormenores;
- a información implícita.

As escalas ilustrativas proporciónanse para:

- comprensión auditiva en xeral;
- comprender conversas entre falantes nativos;
- escoitar conferencias e presentacións;
- escoitar avisos e instrucións;
- escoitar retransmisións e material gravado.

COMPRESIÓN AUDITIVA EN XERAL

C2	Non ten dificultade para comprender calquera tipo de fala, mesmo á velocidade rápida propia dos falantes nativos, tanto en conversas cara a cara coma en discursos transmitidos.
C1	É capaz de comprender o suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos e complexos que non pertencen á súa especialidade, aínda que pode que teña que confirmar algún que outro detalle, sobre todo se non está afeito ao acento. É capaz de recoñecer unha ampla gama de expresións idiomáticas e coloquiais, e aprecia cambios de rexistro. É capaz de seguir un discurso extenso mesmo cando non está claramente estruturado e cando as relacións son só supostas e non están sinaladas explicitamente.
B2	É capaz de comprender a lingua estándar, tanto en conversas cara a cara coma en discursos transmitidos, sobre temas que lle son familiares, da vida persoal, social académica ou profesional; só inciden na súa capacidade de comprensión o ruído excesivo de fondo, unha estruturación inadecuada do discurso ou un uso idiomático da lingua. É capaz de comprender as ideas principais dun discurso complexo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos en lingua estándar, incluíndo debates técnicos dentro da súa especialidade. É capaz de comprender discursos extensos e liñas complexas de argumentación sempre que o tema sexa razoablemente coñecido e o desenvolvemento do discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	É capaz de comprender información concreta relativa a temas do día a día ou relacionados co traballo e identifica tanto a mensaxe xeral coma os detalles específicos sempre que o discurso estea articulado con claridade e cun acento normal. É capaz de comprender as principais ideas dun discurso claro e en lingua estándar que trate temas cotiáns relacionados co traballo, a escola, o tempo de lecer, incluíndo breves narracións.
A2	É capaz de comprender o suficiente como para poder enfrontarse a necesidades concretas sempre que o discurso estea articulado con claridade e con lentitude. É capaz de comprender frases e expresións relacionadas con áreas de prioridade inmediata (por exemplo, información persoal e familiar moi básica, compras, lugar de residencia, emprego) sempre que o discurso estea articulado de forma clara e pausada.
A1	É capaz de comprender discursos moi pausados, articulados con coidado e coas suficientes pausas para asimilar o significado.

COMPRENDER CONVERSACIÓNS ENTRE FALANTES NATIVOS

C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir con facilidade conversas complexas entre terceiras persoas en debates de grupo, mesmo sobre temas abstractos, complexos e descoñecidos.
B2	É capaz de seguir conversacións animadas entre falantes nativos.
	É capaz de captar con algún esforzo gran parte do que se di ao seu redor, pero pode resultarlle difícil participar con eficacia nunha discusión con varios falantes nativos se non modifican o seu discurso de algún modo.
B1	É capaz de seguir de modo xeral as ideas principais dun debate longo que ocorre ao seu redor, sempre que o discurso estea articulado con claridade nun nivel de lingua estándar.
A2	É capaz de identificar de modo xeral o tema sobre o que se discute, sempre que se leve a cabo de forma clara e pausada.
A1	Non hai descritor dispoñible.

ESCOITAR CONFERENCIAS E PRESENTACIÓNS

C2	É capaz de comprender conferencias e presentacións especializadas, aínda que conteñan un alto grao de coloquialismos, rexionalismos ou terminoloxía pouco habitual.
C1	É capaz de comprender con relativa facilidade a maioría das conferencias, discusións e debates.
B2	É capaz de comprender as ideas principais de conferencias, coloquios e informes e outras formas de presentación académica e profesional lingüisticamente complexas.
B1	É capaz de comprender unha conferencia ou un coloquio que verse sobre a súa especialidade, sempre que o tema lle resulte familiar e a presentación sexa sinxela e estea estruturada con claridade.
	É capaz de comprender en liñas xerais discursos sinxelos e breves sobre temas cotiáns sempre que se desenvolvan cunha pronunciación estándar e clara.
A2	Non hai descritor dispoñible.
A1	Non hai descritor dispoñible.

ESCOITAR AVISOS E INSTRUCIÓNS

C2	Como C1.
C1	É capaz de extraer información específica de declaracións públicas que teñen pouca calidade e un son distorsionado, por exemplo, nunha estación, nun estadio, etc. É capaz de comprender información técnica complexa como, por exemplo, instrucións de funcionamento, especificacións de produtos e servizos coñecidos.
B2	É capaz de comprender declaracións e mensaxes sobre temas concretos e abstractos, en lingua estándar e cun ritmo normal.
B1	É capaz de comprender información técnica sinxela como, por exemplo, instrucións de funcionamento de aparatos de uso frecuente. É capaz de seguir indicacións detalladas.
A2	É capaz de captar a idea principal de mensaxes e declaracións breves, claras e sinxelas. Comprende instrucións sinxelas sobre como ir dun lugar a outro, tanto a pé como en transporte público.
A1	É capaz de comprender as instrucións que se lle explican con lentitude e coidado e é capaz de seguir indicacións se son sinxelas e breves.

ESCOITAR RETRANSMISIÓNS E MATERIAL GRAVADO

C2	Como C1.
C1	É capaz de comprender unha ampla gama de material gravado e retransmitido, incluíndo algún uso fóra do habitual, e identifica pormenores e sutilezas como actitudes e relacións implícitas entre os falantes.
B2	É capaz de comprender gravacións en lingua estándar coas que pode atoparse na vida social, profesional ou académica e identifica os puntos de vista e as actitudes do falante así como o contido da información.
	É capaz de comprender a maioría dos documentais radiofónicos e outro material gravado ou transmitido en lingua estándar, e é capaz de identificar o estado de ánimo e o ton do falante.
B1	É capaz de comprender o contido da información da maioría do material gravado ou transmitido sobre temas de interese persoal cunha pronunciación clara e estándar.
	É capaz de comprender as ideas principais dos informativos radiofónicos e outro material gravado máis sinxelo que trate temas cotiáns pronunciados con relativa lentitude e claridade.
A2	É capaz de comprender e extraer información esencial de pasaxes curtas gravadas que traten sobre asuntos cotiáns e predicibles e que estean pronunciados con lentitude e claridade.
A1	Non hai descriptor dispoñible.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que tipo de información de entrada (*input*) terá que aprender a escoitar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Con que fins escoitará o alumno a información de entrada (*input*).
- Que modalidade de comprensión auditiva seguirá o alumno.

4.4.2.2. Actividades de comprensión de lectura

Nas actividades de comprensión de lectura, o usuario como lector recibe e procesa como información de entrada textos escritos producidos por un ou máis autores. Entre as actividades de lectura inclúense:

- ler para dispoñer dunha orientación xeral;
- ler para obter información; por exemplo, empregar obras de consulta;
- ler para seguir instrucións;
- ler por pracer.

O usuario da lingua pode ler:

- a información xeral;
- a información específica;
- os detalles;
- a información implícita no discurso, etc.

Proporcionanse escalas ilustrativas para:

- comprensión de lectura en xeral;
- ler correspondencia;
- ler para orientarse;
- ler en busca de información e argumentos;
- ler instrucións.

COMPRESIÓN LECTORA EN XERAL

C2	É capaz de comprender e interpretar de forma crítica practicamente calquera forma de lingua escrita, incluídos textos abstractos e de estrutura complexa ou textos literarios e non literarios con moitos coloquialismos. É capaz de comprender unha ampla gama de textos longos e complexos, e aprecia distincións sutís de estilo e significado, tanto implícito como explícito.
-----------	---

C1	É capaz de comprender con todo detalle textos extensos e complexos, tanto se se relacionan coa súa especialidade como se non, sempre que poida volver ler as seccións máis difíciles.
B2	É capaz de ler cun alto grao de independencia, adaptando o estilo e a velocidade de lectura a distintos textos e finalidades e empregando fontes de referencia apropiadas de forma selectiva. Ten un amplo vocabulario activo de lectura, pero pode ter algunha dificultade con modismos pouco frecuentes.
B1	É capaz de ler textos sinxelos sobre feitos concretos que tratan sobre temas relacionados coa súa especialidade cun nivel de comprensión satisfactorio.
A2	É capaz de comprender textos breves e sinxelos sobre asuntos cotiáns se conteñen vocabulario moi frecuente e cotián, ou relacionado co traballo.
	É capaz de comprender textos breves e sinxelos que conteñen vocabulario moi frecuente, incluíndo unha boa parte de termos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	É capaz de comprender textos moi breves e sinxelos, lendo frase por frase, captando nomes, palabras e frases básicas e correntes, e volvendo ler cando o necesita.

LER CORRESPONDENCIA

C2	Como en C1.
C1	É capaz de comprender calquera correspondencia facendo un uso esporádico do dicionario.
B2	É capaz de ler correspondencia relacionada coa súa especialidade e capta facilmente o significado esencial.
B1	É capaz de comprender a descrición de feitos, sentimentos e desexos que aparecen en cartas persoais ben como para cartearse habitualmente cun amigo estranxeiro.
A2	É capaz de comprender tipos básicos de cartas e documento de fax de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas que lle son familiares.
	É capaz de comprender cartas persoais breves e sinxelas.
A1	É capaz de comprender mensaxes breves e sinxelas en tarxetas postais.

LER PARA ORIENTARSE

C2	Como B2.
C1	Como B2.

B2	<p>É capaz de buscar con rapidez en textos extensos e complexos para localizar detalles relevantes.</p> <p>Identifica con rapidez o contido e a importancia de noticias, artigos e informes sobre unha ampla serie de temas profesionais e decide se é oportuna unha análise máis profunda.</p>
B1	<p>É capaz de consultar textos extensos co fin de atopar a información desexada, e sabe recoller información procedente das distintas partes dun texto ou de distintos textos co fin de realizar unha tarefa específica.</p> <p>É capaz de atopar e comprender información relevante en material escrito de uso cotián, como poden ser cartas, catálogos e documentos oficiais breves.</p>
A2	<p>É capaz de atopar información específica e predicible en material escrito de uso cotián, como anuncios, prospectos, menús ou cartas en restaurantes, listados e horarios.</p> <p>É capaz de localizar información específica en listados e illa a información requirida (por exemplo, sabe empregar as Páxinas amarelas para buscar un servizo ou un provedor).</p> <p>É capaz de comprender sinais e letreiros habituais en lugares públicos, como rúas, restaurantes, estacións de tren, e en lugares de traballo, por exemplo: indicacións para ir a un lugar, instrucións e avisos de perigo.</p>
A1	<p>É capaz de recoñecer nomes, palabras e frases moi básicas que aparecen en letreiros e en situacións comúns da vida cotiá.</p>

LER EN BUSCA DE INFORMACIÓN E ARGUMENTOS

C2	<p>Como C1.</p>
C1	<p>É capaz de comprender con todo detalle unha ampla serie de textos extensos e complexos que é probable que encontre na vida social, profesional ou académica, e identifica detalles sutís que inclúen actitudes e opinións tanto implícitas coma explícitas.</p>
B2	<p>É capaz de conseguir información, ideas e opinións procedentes de fontes moi especializadas dentro do seu campo de interese.</p> <p>É capaz de comprender artigos especializados que non son da súa especialidade sempre que poida empregar un dicionario de vez en cando para confirmar as interpretacións da terminoloxía.</p> <p>É capaz de comprender artigos e informes relativos a problemas actuais nos que os autores adoptan posturas ou puntos de vista determinados.</p>
B1	<p>É capaz de identificar as conclusións principais en textos de carácter claramente argumentativo.</p> <p>É capaz de recoñecer a liña argumental no tratamento do asunto presentado, aínda que non necesariamente con todo detalle.</p> <p>É capaz de recoñecer ideas significativas de artigos sinxelos de xornal que tratan temas cotiáns.</p>

A2	É capaz de identificar información específica en material escrito sinxelo, como, por exemplo, cartas, catálogos e artigos breves de xornal que describan feitos determinados.
A1	É capaz de captar o sentido en material escrito informativo sinxelo e en descrições breves e sinxelas, sobre todo, se hai apoio visual.

LER INSTRUCCIÓNS

C2	Como C1.
C1	É capaz de comprender con todo detalle instrucións extensas e complexas sobre máquinas ou procedementos novos, tanto se as instrucións se relacionan coa súa especialidade coma se non, sempre que poida volver ler as seccións difíciles.
B2	É capaz de comprender instrucións longas e complexas que estean dentro da súa especialidade, incluíndo detalles sobre condicións e advertencias sempre que poida volver ler as seccións difíciles.
B1	É capaz de comprender instrucións sinxelas escritas con claridade relativas a un aparello.
A2	É capaz de comprender normas, por exemplo de seguridade, que estean expresadas cun nivel de lingua sinxelo. É capaz de comprender instrucións sinxelas sobre aparatos de uso frecuente, como, por exemplo, un teléfono público.
A1	É capaz de comprender indicacións escritas se son breves e sinxelas (por exemplo: Como ir dun lugar a outro).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Para que fins terá que aprender a ler o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- En que modalidades terá que aprender a ler o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual

Na comprensión audiovisual, o usuario recibe simultaneamente unha información de entrada (*input*) auditiva e visual. Estas actividades inclúen:

- comprender un texto lido en voz alta;
- ver a televisión, un vídeo ou unha película con subtítulos;
- utilizar as novas tecnoloxías (multimedia, CD-ROM, etc.).

Proporcionase unha escala ilustrativa do nivel de comprensión para ver televisión e películas.

VER TELEVISIÓN E PELÍCULAS

C2	Como C1.
C1	É capaz de comprender películas que empregan unha cantidade considerable de argot ou linguaxe coloquial e de expresións idiomáticas.
B2	É capaz de comprender a maioría das noticias de televisión e dos programas de temas actuais. É capaz de comprender documentais, entrevistas en directo, debates, obras de teatro e a maioría das películas en lingua estándar.
B1	É capaz de comprender a maioría dos programas de televisión que tratan temas de interese persoal como, por exemplo, entrevistas breves, conferencias e informativos cando se articulan de forma relativamente lenta e clara.
	É capaz de comprender moitas películas onde os elementos visuais e a acción conducen gran parte do argumento e que se articulan con claridade e cun nivel de lingua sinxelo. É capaz de captar as ideas principais de programas de televisión que tratan temas cotiáns cando se articulan con relativa lentitude e claridade.
A2	É capaz de identificar a idea principal das noticias de televisión que informan de acontecementos, accidentes, etc., cando hai apoio visual que complementa o discurso.
	É capaz de saber cando cambiaron o tema nas noticias de televisión e de formarse unha idea do contido principal.
A1	Non hai descriptor dispoñible.

4.4.2.4. Estratexias de comprensión

As *estratexias de comprensión* implican identificar o contexto e os coñecementos do mundo adecuados a ese contexto, poñendo en funcionamento nese proceso o que se consideran esquemas apropiados. Estes, á súa vez, establecen expectativas relacionadas coa organización e co contido do que vai ocorrer (*Encadramento*). Durante o proceso da actividade de comprensión, identifícanse unha serie de indicios no contexto total (lingüístico e non lingüístico). Estes indicios, e tamén as expectativas establecidas polos esquemas, utilízanse para elaborar unha representación do significado expresado e unha hipótese sobre a intención comunicativa que carrega. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, énchense os ocios aparentes e posibles que haxa na mensaxe co fin de materializar a representación do significado, e dedúcese a importancia da mensaxe e das súas partes constituíntes (*Inferencia*). Os baleiros que se van enchendo coa inferencia poden estar causados por insuficiencias lingüísticas, por condicións de recepción difíciles, por falta de coñecementos ou por supoñer que o receptor estaba familiarizado co tema e utilizou sobreentendidos e reducións fonéticas.

A viabilidade do modelo obtido por este proceso compróbase mirando se o esquema aplicado encaixa cos indicios co-textuais e contextuais observados (*Comprobación de hipóteses*). Se se comproba que non encaixa, hai que volver á primeira fase (*Encadramento*) en busca dun esquema alternativo que poida explicar mellor as claves mencionadas (*Revisión de hipóteses*).

- Planificación: estruturación (selección dun cadro cognitivo, activación de esquemas, establecemento de expectativas).
- Execución: identificación das claves e inferencia a partir delas.
- Avaliación: comprobación da hipótese; axuste das claves cos esquemas.
- Corrección: revisión da hipótese.

Proporciónase unha escala ilustrativa:

IDENTIFICACIÓN DAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL E ESCRITA)

C2	Como C1.
C1	É o bastante hábil como para empregar as claves contextuais, gramaticais e léxicas co fin de inferir a actitude, a predisposición mental e as intencións e prever o que vai ocorrer.
B2	É capaz de empregar unha variedade de estratexias para conseguir a comprensión, entre elas: escoitar atentamente para intentar captar as ideas principais, comprobar a comprensión empregando claves contextuais.
B1	É capaz de identificar polo contexto palabras descoñecidas en temas relacionados cos seus intereses e a súa especialidade. É capaz de extrapolar do contexto o significado de palabras descoñecidas e deduce o significado das oracións, sempre que o tema tratado lle resulte familiar.
A2	É capaz de empregar unha idea de significado xeral de textos e enunciados curtos que tratan temas cotiáns concretos para inferir do contexto o significado probable das palabras que descoñece.
A1	Non hai descritor dispoñible.

4.4.3. Actividades e estratexias de interacción

4.4.3.1 Interacción oral

Nas actividades de **interacción oral**, o usuario da lingua actúa de forma alterna como falante e oínte cun ou máis interlocutores para construír conxuntamente unha conversa mediante a negociación de significados seguindo o principio de cooperación.

As estratexias de comprensión e de expresión empréganse constantemente durante a interacción. Hai tamén tipos de estratexias cognitivas e de colaboración (tamén chamadas estratexias do discurso e estratexias de cooperación) que supoñen controlar a colaboración e a interacción en accións tales como tomar a quenda de palabra e cedela, formular o tema e establecer un enfoque, propoñer e avaliar as solucións, recapitular e resumir o dito e mediar nun conflito.

Estes son algúns exemplos de actividades de interacción:

- Transaccións;
- conversación informal;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conxunta;
- cooperación práctica centrada nun fin específico.

Propóñense escalas ilustrativas para:

- interacción oral xeral;
- comprensión dun interlocutor nativo;
- conversación;
- conversación informal;
- conversación formal e reunións de traballo;
- cooperación para acadar un fin específico;
- interacción para obter bens e servizos;
- intercambio de información;
- entrevistar e ser entrevistado.

INTERACCIÓN ORAL XERAL

C2	Ten un bo dominio de expresións idiomáticas e coloquiais e é consciente dos niveis connotativos de significado. É capaz de transmitir, con precisión, matices sutís de significado empregando, con razoable precisión, unha ampla serie de procedementos de modificación. É capaz de esquivar as dificultades con tanta discreción que o interlocutor apenas se dá conta diso.
C1	É capaz de expresarse con fluidez e espontaneidade, case sen esforzo. Domina un amplo repertorio léxico que lle permite suplir as súas deficiencias facilmente con circunloquios. Apenas hai unha busca evidente de expresións ou estratexias de evitación. Só un tema conceptualmente difícil pode obstaculizar un discurso fluído e natural.
B2	É capaz de falar con fluidez, precisión e eficacia sobre unha ampla serie de temas xerais, académicos, profesionais ou de ocio marcando con claridade a relación entre as ideas. É capaz de comunicarse espontaneamente e posúe un bo control gramatical sen dar moitas mostras de ter que restrinxir o que di e adoptando un nivel de formalidade adecuado ás circunstancias.
	É capaz de participar en conversas cun grao de fluidez e espontaneidade que posibilita a interacción habitual con falantes nativos sen supoñer tensión para ningunha das partes. É capaz de resaltar a importancia persoal de certos feitos e experiencias, expresar e defender puntos de vista con claridade proporcionando explicacións e argumentos adecuados.
B1	É capaz de comunicarse con certa seguridade tanto en asuntos que son habituais como nos pouco habituais, relacionados cos seus intereses persoais e a súa especialidade. É capaz de intercambiar, comprobar e confirmar información, enfrontarse a situacións menos correntes e explicar o motivo dun problema. É capaz de expresarse sobre temas máis abstractos e culturais como poden ser películas, libros, música, etc.
	É capaz de sacarlle bastante partido a un repertorio lingüístico sinxelo para enfrontarse á maioría das situacións que poden xurdir cando se viaxa. É capaz de participar sen preparación previa en conversas que traten temas cotiáns, expresar opinións persoais e intercambiar información sobre temas habituais de interese persoal ou pertinentes na vida diaria (por exemplo, familia, afeccións, traballo, viaxes e feitos de actualidade).
A2	É capaz de participar en conversas con razoable comodidade en situacións estruturadas e en conversas breves sempre que a outra persoa lle axude se é necesario. É capaz de desenvolverse en intercambios sinxelos e habituais sen moito esforzo, establecer e contestar preguntas e intercambiar ideas e información sobre temas cotiáns en situacións predicibles da vida diaria.
	É capaz de comunicarse en tarefas sinxelas e habituais que requiren un intercambio sinxelo e directo de información e que traten asuntos cotiáns relativos ao traballo e ao tempo libre. É capaz de desenvolverse en intercambios sociais moi breves pero case nunca é capaz de comprender o suficiente como para manter unha conversa pola súa conta.
A1	É capaz de participar en conversas de forma sinxela, pero a comunicación depende totalmente da repetición a ritmo pausado, das reformulacións e das correccións. É capaz de elaborar e contestar preguntas sinxelas, realizar afirmacións sinxelas e responder ás afirmacións que se lle fan en áreas de necesidade inmediata ou sobre temas moi cotiáns.

COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO

C2	É capaz de comprender calquera interlocutor aínda que sexa nativo, mesmo tratándose de temas abstractos e complexos de carácter especializado e máis alá do seu propio campo de especialidade, sempre que teña a posibilidade de facerse cun acento que non é o estándar.
C1	É capaz de comprender con detalle os discursos sobre temas abstractos e complexos de carácter especializado e máis alá do seu propio campo de especialidade, aínda que pode que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo se o acento non é o estándar.
B2	É capaz de comprender con todo detalle o que se lle di en lingua estándar, mesmo nun ambiente con ruído de fondo.
B1	É capaz de comprender o discurso articulado con claridade e dirixido a el en conversas correntes, aínda que ás veces terá que pedir que lle repitan palabras ou frases concretas.
A2	É capaz de comprender o suficiente como para desenvolverse en intercambios sinxelos e habituais sen moito esforzo. É capaz de comprender xeralmente un discurso articulado nun rexistro estándar sobre asuntos cotiáns, sempre que poida pedir de vez en cando que lle repitan ou lle volvan formular o que lle din.
	É capaz de comprender o que se lle di con claridade e lentitude en conversas sinxelas e comúns; é capaz de facerse entender, se o interlocutor ten paciencia.
A1	É capaz de comprender expresións correntes dirixidas a satisfacer as necesidades sinxelas e cotiáns, sempre que o interlocutor colabore dirixíndose a el cun discurso claro e lento e lle repita o que non comprende. É capaz de comprender preguntas e instrucións dirixidas a el clara e lentamente e comprende indicacións sinxelas e breves.

CONVERSA

C2	É capaz de conversar cómoda e adecuadamente, sen ningunha limitación lingüística en calquera tipo de situacións da vida social e persoal.
C1	É capaz de empregar o idioma con flexibilidade e eficacia para fins sociais, incluíndo o uso emocional, alusivo e divertido.
B2	É capaz de abordar dunha forma claramente participativa conversas extensas sobre a maioría de temas xerais, mesmo nun ambiente con ruídos. É capaz de manter con falantes nativos, sen divertilos ou molestalos involuntariamente, e sen esixir deles un comportamento distinto ao que terían cun falante nativo. É capaz de transmitir certa emoción e resaltar a importancia persoal de feitos e experiencias.

B1	<p>É capaz de abordar de forma improvisada conversas que tratan asuntos cotiáns.</p> <p>É capaz de comprender o que lle din en conversas da vida diaria se se articulan con claridade, aínda que ás veces teña que pedir que lle repitan frases.</p> <p>É capaz de manter una conversa ou unha discusión, pero ás veces resulta difícil entendelo cando intenta expresar o que quere dicir.</p> <p>É capaz de expresar e responder a sentimentos como a sorpresa, a felicidade, a tristeza, o interese e a indiferenza.</p>
A2	<p>É capaz de establecer contacto social: saúdos e despedidas, presentacións e agradecementos.</p> <p>É capaz de comprender xeralmente cando lle falan nun nivel de lingua estándar sobre asuntos cotiáns, sempre que de vez en cando lle repitan ou lle volvan formular o que lle din.</p> <p>É capaz de participar en conversas breves dentro de contextos habituais sobre temas de interese. É capaz de expresar como se sente en termos sinxelos e sabe como dar as grazas.</p> <p>É capaz de desenvolverse en intercambios sociais moi breves, pero apenas comprende o suficiente como para manter unha conversa por si mesmo, aínda que pode chegar a entender se o interlocutor se molesta en expresarse claramente.</p> <p>É capaz de empregar fórmulas de cortesía sinxelas e cotiás para saudar e dirixirse ás persoas.</p> <p>É capaz de empregar invitacións e suxestións e responde ás que lle fan, descúlpase e responde ás desculpas que lle presentan.</p> <p>É capaz de expresar o que lle gusta e o que non lle gusta.</p>
A1	<p>É capaz de presentarse e emprega saúdos e expresións de despedida básicos.</p> <p>É capaz de preguntar como están as persoas e expresa as súas reaccións ante as noticias.</p> <p>É capaz de comprender as expresións cotiás dirixidas á satisfacción de necesidades sinxelas concretas sempre que o falante colabore dirixíndose a el cun discurso claro e lento e lle repita o que non comprende.</p>

CONVERSA INFORMAL (CON AMIGOS)

C2	Como C1.
C1	<p>É capaz de comprender con facilidade as interaccións complexas que tratan temas abstractos, complexos e descoñecidos e que teñen lugar en grupos de discusión. É perfectamente capaz de participar nelas.</p>

B2	<p>É capaz de seguir o ritmo de conversas animadas entre falantes nativos.</p> <p>É capaz de expresar as súas ideas e opinións con precisión, presenta liñas argumentais complexas convincentemente e responde a elas.</p>
	<p>É capaz de tomar parte activa en discusións informais que se dan en situacións cotiáns facendo comentarios, expresando con claridade os seus puntos de vista, avaliando propostas alternativas, realizando hipóteses e rebaténdooas.</p> <p>É capaz de captar con algún esforzo gran parte do que se di en discusións con varios falantes nativos se estes non modifican o seu discurso dalgunha maneira.</p> <p>É capaz de expresar e soste as súas opinións en discusións proporcionando explicacións, argumentos e comentarios adecuados.</p>
B1	<p>É capaz de comprender gran parte do que din ao seu arredor sobre temas xerais, sempre que os interlocutores pronuncien con claridade e eviten un uso moi idiomático.</p> <p>É capaz de expresar as súas ideas sobre temas abstractos ou culturais como a música e o cine. É capaz de explicar o motivo dun problema.</p> <p>É capaz de realizar comentarios breves sobre os puntos de vista doutras persoas.</p> <p>É capaz de comparar e contrastar alternativas, discutindo que facer, a onde ir, que ou a quen elixir, etc.</p>
	<p>É capaz de comprender xeralmente as ideas principais dunha discusión informal con amigos sempre que o discurso estea articulado con claridade en lingua estándar.</p> <p>É capaz de ofrecer ou buscar puntos de vista e opinións persoais ao discutir sobre temas de interese.</p> <p>É capaz de facer comprender as súas opinións ou reaccións respecto ás solucións de problemas ou cuestións prácticas sobre a onde ir, que facer, como organizar un acontecemento (por exemplo, unha excursión).</p> <p>É capaz de expresar con amabilidade crenzas, opinións, acordos e desacordos.</p>
A2	<p>É capaz de identificar o tema dunha discusión que ocorra ao seu arredor se falan amodo e con claridade.</p> <p>É capaz de intercambiar opinións sobre que se pode facer pola tarde, a fin de semana, etc.</p> <p>É capaz de achegar suxestións e rebatelas.</p> <p>É capaz de estar de acordo ou discrepar con outras persoas.</p>
	<p>É capaz de intercambiar puntos de vista sobre asuntos prácticos da vida diaria de forma sinxela cando se lle fala con claridade, amodo e directamente.</p> <p>É capaz de intercambiar opinións sobre que se pode facer, a onde ir e sabe como poñerse de acordo con alguén para quedar.</p>
A1	<p>Non hai descritor dispoñible.</p>

CONVERSA FORMAL E REUNIÓNS DE TRABALLO

C2	É capaz de desenvolverse en discusións formais de asuntos complexos, con argumentos ben organizados e persuasivos, sen desvantaxe algunha respecto dos falantes nativos.
C1	É capaz de seguir o ritmo dun debate con facilidade, mesmo sobre temas abstractos, complexos e descoñecidos. É capaz de argumentar a súa postura formalmente e con convicción, respondendo a preguntas e comentarios e contestando de forma fluída, espontánea e adecuada a argumentacións complexas en contra.
B2	É capaz de seguir o ritmo de discusións animadas e identifica con precisión os argumentos dos diferentes puntos de vista. É capaz de expresar as súas ideas e opinións con precisión, presenta liñas argumentais complexas e deféndelas con convicción.
	É capaz de participar activamente en discusións formais, sexan habituais ou non. É capaz de comprender as discusións sobre asuntos relacionados coa súa especialidade e entender con todo detalle as ideas que destaca o interlocutor. É capaz de ofrecer, explicar e defender as súas opinións, avaliar as propostas alternativas, formular hipóteses e rebatelas.
B1	É capaz de comprender gran parte do que se di se está relacionado coa súa especialidade sempre que os interlocutores eviten un uso moi idiomático e pronuncien con claridade. É capaz de enunciado un punto de vista con claridade, pero resúltalle difícil participar no debate. É capaz de tomar parte en discusións formais habituais sobre temas cotiáns cando a lingua está articulada con claridade en nivel estándar. Tamén é capaz de tomar parte en discusións que supoñen un intercambio de información sobre feitos concretos ou nas que se dan instrucións ou solucións a problemas prácticos.
A2	É capaz de distinguir un cambio de tema en discusións formais relacionadas coa súa especialidade se se articulan con lentitude e claridade. É capaz de intercambiar información pertinente e dá a súa opinión sobre problemas prácticos cando se lle pregunta directamente sempre que se lle volva a formular o que se di e poida pedir que lle repitan os puntos clave se é necesario.
	É capaz de dicir o que pensa das cousas cando se lle pregunta directamente nunha reunión formal sempre que poida pedir que lle repitan os puntos clave se é necesario.
A1	Non hai descritor dispoñible.

NOTA: os descritores desta subescala non se comprobaron empiricamente co modelo de medida.

COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBTXECTIVO (POR EXEMPLO, REPARAR UN COCHE, DISCUTIR SOBRE UN DOCUMENTO, ORGANIZAR UN ACONTECEMENTO)

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	<p>É capaz de comprender de forma fiable instrucións detalladas.</p> <p>É capaz de contribuír ao progreso dun traballo invitando a outros a participar, di o que pensa, etc.</p> <p>É capaz de esbozar un asunto ou un problema con claridade, especulando sobre as causas ou consecuencias e comparando as vantaxes ou desvantaxes de diferentes enfoques.</p>
B1	<p>É capaz de comprender o que se di, aínda que esporadicamente ten que pedir que lle repitan ou lle aclaren o dito se o discurso das demais persoas é rápido ou extenso.</p> <p>É capaz de explicar os motivos dun problema, discutir sobre os pasos a seguir, comparar e contrastar alternativas.</p> <p>É capaz de realizar breves comentarios sobre os puntos de vista doutras persoas.</p>
	<p>É capaz de comprender o que din e, cando é necesario, repetir parte do que alguén lle dixo para confirmar a comprensión mutua.</p> <p>É capaz de facer entender as súas opinións e reaccións respecto a solucións posibles ou aos pasos a seguir e ofrece razoamentos e explicacións breves.</p> <p>É capaz de convidar a outros a expresar os seus puntos de vista sobre a forma de proceder.</p>
A2	<p>É capaz de comprender o suficiente como para desenvolverse en tarefas sinxelas e habituais sen moito esforzo, e pide que lle repitan o dito cando non o comprende.</p> <p>É capaz de discutir os pasos que hai que seguir, facendo suxestións e respondendo ás suxestións dos demais, pedindo e dando indicacións.</p>
	<p>É capaz de indicar que segue o fío da conversa e facerse entender se o interlocutor ten paciencia.</p> <p>É capaz de comunicarse en tarefas cotiás empregando frases sinxelas para pedir e ofrecer cousas, para conseguir información sinxela e para discutir os pasos a seguir.</p>
A1	<p>É capaz de comprender preguntas e instrucións se se lle formulan a xeito e coidadosamente e comprender indicacións breves e sinxelas de como ir a un lugar.</p> <p>É capaz de pedir e dar cousas ás persoas.</p>

INTERACTUAR PARA OBTEN BENS E SERVIZOS

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	<p>Ten capacidade lingüística para negociar a solución de conflitos, como poden reclamar unha multa de tráfico inxusta, pedir responsabilidade económica por danos causados nun piso ou por culpabilidade nun accidente.</p> <p>É capaz de desenvolver a súa argumentación en caso de danos e prexuízos, empregando unha linguaxe persuasiva para reclamar unha indemnización e establecer con claridade os límites de calquera concesión que estea disposto a realizar.</p> <p>É capaz de explicar un problema que xurdiu e deixa claro que o proveedor do servizo ou o cliente debe facer concesións.</p>
B1	<p>É capaz de desenvolverse ben na maioría das transaccións que poden xurdir mentres viaxa, organizar a viaxe ou o aloxamento ou tratar coas autoridades competentes durante unha viaxe ao estranxeiro.</p> <p>É capaz de desenvolverse en situacións menos habituais en tendas, oficinas de correo, bancos, por exemplo, devolver unha compra coa que non queda satisfeito. É capaz de formular unha queixa ou facer unha reclamación.</p> <p>É capaz de desenvolverse na maioría das situacións que acostuman xurdir cando se organiza unha viaxe a través dunha axencia ou cando se está viaxando; por exemplo: preguntarlle a un pasaxeiro onde debe baixarse cando o destino é descoñecido.</p>
A2	<p>É capaz de desenvolverse en aspectos comúns da vida cotiá como son as viaxes, o aloxamento, as comidas e as compras.</p> <p>É capaz de conseguir toda a información que necesita dunha oficina de turismo sempre que esa información sexa sinxela e non especializada.</p> <p>É capaz de pedir e ofrecer bens e servizos cotiáns.</p> <p>É capaz de conseguir información sinxela sobre viaxes; empregar o transporte público, autobuses, trens e taxis, e pedir e dar indicacións para ir a un lugar e comprar billetes.</p> <p>É capaz de preguntar sobre cousas e realizar transaccións sinxelas en tendas, oficinas de correo ou bancos.</p> <p>É capaz de ofrecer e recibir información relativa a cantidades, números, prezos, etc.</p> <p>É capaz de realizar compras sinxelas dicindo o que quere e preguntando o prezo.</p> <p>É capaz de pedir comida nun restaurante.</p>
A1	<p>É capaz de pedirlle a alguén algunha cousa e viceversa.</p> <p>É capaz de desenvolverse ben con números, cantidades, prezos e horarios.</p>

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de comprender e intercambiar información complexa e consellos sobre todos os asuntos relacionados coa súa profesión.
	É capaz de comprender e intercambiar información detallada. É capaz de realizar descricións claras e detalladas sobre a forma de realizar un procedemento. É capaz de sintetizar e comunicar información e argumentos procedentes de varias fontes.
B1	É capaz de intercambiar, comprobar e confirmar con certa confianza información concreta sobre asuntos, cotiáns ou non, dentro da súa especialidade. É capaz de describir a forma de realizar algo dando instrucións detalladas. É capaz de asumir e dar a súa opinión sobre relatos, artigos, charlas, discusións, entrevistas ou documentais breves e responder a preguntas complementarias que requiren detalles.
	É capaz de atopar e comunicar información concreta e sinxela. É capaz de pedir e seguir indicacións detalladas para ir a un lugar. É capaz de obter información máis detallada.
A2	É capaz de comprender o suficiente como para desenvolverse sen esforzo en intercambios sinxelos e habituais. É capaz de facer fronte a situacións prácticas da vida diaria: encontrar e comunicar información concreta e sinxela. É capaz de formular e contestar preguntas sobre costumes e accións da vida cotiá. É capaz de formular e contestar preguntas sobre pasatempos e actividades pasadas. É capaz de dar e comprender indicacións e instrucións sinxelas; por exemplo, explica como ir a un lugar.
	É capaz de comunicarse en charlas sinxelas e cotiás que requiren un intercambio de información sinxela e directa. É capaz de intercambiar información limitada sobre xestións cotiás e habituais. É capaz de formular e responder a preguntas relativas ao que se fai no traballo e no tempo de lecer. É capaz de pedir e dar informacións que se refiren a un mapa ou un plano. É capaz de pedir e ofrecer información persoal.
A1	É capaz de comprender preguntas e instrucións que lle formulan amodo e con coidado e indicacións breves e sinxelas sobre como ir a un lugar. É capaz de formular e contestar preguntas sinxelas, realizar afirmacións sinxelas sobre temas de necesidade inmediata ou moi cotiáns e responde a ese tipo de afirmacións. É capaz de formular e contestar preguntas sobre si mesmo e sobre outras persoas: onde vive, persoas que coñece, cousas que ten. É capaz de facer indicacións temporais mediante frases como, por exemplo, “a semana que vén, o pasado venres, en novembro, ás tres”.

ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO

C2	É capaz de representar moi ben a súa parte do diálogo, estruturando o que se di e desenvolvéndose con autoridade e con total fluidez como entrevistador ou entrevistado, sen estar en desvantaxe respecto a un falante nativo.
C1	É capaz de participar nunha entrevista como entrevistador ou como entrevistado ampliando e desenvolvendo as ideas discutidas con fluidez e sen apoio e facendo un bo uso das interxeccións.
B2	É capaz de realizar entrevistas eficaces e fluídas, mesmo afastándose espontaneamente das preguntas preparadas, seguindo o fío e dando respostas interesantes.
	É capaz de tomar a iniciativa nunha entrevista e ampliar e desenvolver as súas ideas, ben con pouca axuda, ben obténdoa se a necesita do entrevistador.
B1	É capaz de proporcionar a información concreta que se require nunha entrevista ou nunha consulta (por exemplo, describirlle síntomas a un médico) pero cunha precisión limitada. É capaz de realizar entrevistas preparadas, comprobando e confirmando a información, aínda que pode que esporadicamente teña que pedir que lle repitan o dito se a resposta da outra persoa é rápida e extensa.
	É capaz de tomar a iniciativa en entrevistas ou consultas (por exemplo, para formular un novo tema), pero depende moito do entrevistador durante a interacción. É capaz de empregar un cuestionario preparado para realizar unha entrevista estruturada, con algunhas preguntas suplementarias.
A2	É capaz de facerse comprender nunha entrevista e cando comunica ideas e información sobre temas cotiáns, sempre que poida pedir de vez en cando que lle aclaren o dito e que o axuden a expresar o que quere dicir.
	É capaz de responder a preguntas e afirmacións sinxelas durante unha entrevista.
A1	É capaz de responder nunha entrevista a preguntas sinxelas e directas sobre datos persoais, se falan moi amodo e con claridade sen modismos nin frases feitas.

4.4.3.2. Interacción escrita

A interacción baseada na utilización da lingua escrita inclúe actividades como as seguintes:

- Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cando a interacción falada resulta imposible e inapropiada.
- Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.
- Negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc. volvendo a formular e intercambiando borradores, modificacións, correccións de probas, etc.
- Participación en conferencias por ordenador, conectados ou non a Internet.

4.4.3.3. A interacción cara a cara pode supoñer, naturalmente, unha mestura de medios falados, escritos, audiovisuais, paralingüísticos (véxase a sección 4.4.5.2) e paratextuais (véxase a sección 4.4.5.3).

4.4.3.4. Coa crecente sofisticación dos programas informáticos, a comunicación interactiva entre o home e a máquina está desempeñando un papel cada vez máis importante nos ámbitos público, profesional, educativo e mesmo persoal.

Propóñense escalas ilustrativas para:

- interacción escrita en xeral;
- correspondencia;
- notas, mensaxes e formularios.

INTERACCIÓN ESCRITA EN XERAL

C2	Como C1.
C1	É capaz de expresarse con claridade e precisión, e relacionarse co destinatario con flexibilidade e eficacia.
B2	É capaz de expresar noticias e puntos de vista con eficacia cando escribe e establece unha relación cos puntos de vista doutras persoas.
B1	É capaz de transmitir información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprobar información e preguntar sobre problemas ou explicalos con razoable precisión. É capaz de escribir cartas e notas persoais nas que pide ou transmite información sinxela de carácter inmediato, facendo ver os aspectos que cre importantes.
A2	É capaz de escribir notas breves e sinxelas sobre temas relativos a áreas de necesidade inmediata.
A1	É capaz de solicitar e ofrecer información sobre detalles persoais por escrito.

ESCRIBIR CARTAS

C2	Como C1.
C1	É capaz de expresarse con claridade e precisión na correspondencia persoal, e empregar a lingua con flexibilidade e eficacia; incluíndo usos de carácter emocional, alusivo e divertido.
B2	É capaz de escribir cartas que transmiten certa emoción e resaltar a importancia persoal de feitos e experiencias. É capaz de comentar as noticias e os puntos de vista da persoa coa que se escribe.

B1	É capaz de escribir cartas persoais nas que dá noticias e expresar ideas sobre temas abstractos ou culturais como, por exemplo, a música e as películas.
	É capaz de escribir cartas persoais describindo experiencias, sentimentos e acontecementos con certo detalle.
A2	É capaz de escribir cartas persoais moi sinxelas nas que dá as grazas ou se desculpa.
A1	É capaz de escribir postais breves e sinxelas.

NOTAS, MENSAXES E FORMULARIOS

C2	Como B1.
C1	Como B1.
B2	Como B1.
B1	É capaz de anotar mensaxes que requiren información e explican problemas.
	É capaz de escribir notas que transmiten información sinxela de carácter inmediato a amigos, persoas relacionadas con servizos, profesores e outras persoas da súa vida cotiá, nas que resalta os aspectos que lle resultan importantes.
A2	É capaz de tomar mensaxes breves e sinxelas sempre que poida pedir que lle repitan e lle volvan formular o dito.
	É capaz de escribir notas e mensaxes breves e sinxelas sobre asuntos relativos a áreas de necesidade inmediata.
A1	É capaz de escribir números e datas, o seu nome, nacionalidade, enderezo, idade, data de nacemento ou de chegada a un país tal como se fai, por exemplo, no libro de rexistro dun hotel.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que tipo de comunicación interactiva terá que aprender a participar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que papeis terá que desempeñar o alumno na interacción, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.3.5. Estratexias de interacción

A interacción abrangue tanto a actividade de comprensión como a de expresión, e tamén a actividade propia da construción dun discurso conxunto. Polo tanto, todas as estratexias de comprensión e de expresión mencionadas ata agora están tamén implicadas na interacción. Non

obstante, o feito de que a interacción oral supoña a creación colectiva de significado mediante o establecemento dun contexto mental común baseado na definición do que hai que considerar como sabido, na dedución da procedencia das persoas, no achegamento duns aos outros ou, pola contra, na definición e o mantemento dunha cómoda distancia, xeralmente en tempo real, significa que ademais das estratexias de comprensión e de expresión hai un tipo de estratexias exclusivas da interacción que teñen que ver co control deste proceso. Así mesmo, o feito de que a interacción sexa principalmente cara a cara acostuma proporcionar unha redundancia tanto en termos textuais e lingüísticos, como nas características paralingüísticas e sinais contextuais. Todo isto pode chegar a ser máis ou menos elaborado, máis ou menos explícito ata onde o constante control do proceso por parte dos participantes considere apropiado.

A **planificación** da interacción oral supón a posta en funcionamento de esquemas mentais ou un *praxeograma* (diagrama que representa a estrutura da interacción comunicativa) dos intercambios posibles e probables da actividade prevista (*Encadramento*) e a consideración da distancia comunicativa que hai entre os interlocutores (*Identificación das lagoas de información e de opinión; Valoración do que pode darse por sabido*) co fin de decidirse por opcións e preparar o posible desenvolvemento dos intercambios (*Planificación dos intercambios*). Durante a actividade, os usuarios da lingua adoptan estratexias de quendas de palabra para levar a iniciativa do discurso (*Tomar a palabra*), para consolidar a colaboración na tarefa e manter vivo o debate (*Cooperación interpersoal*), para contribuír á comprensión mutua e a manter un enfoque preciso da tarefa en curso (*Cooperación de pensamento*) e para que eles mesmos poidan pedir axuda á hora de formular algo (*Pedimento de axuda*). Igual ca no caso da planificación, a **avaliación** desenvólvese no nivel comunicativo e xulga o axuste entre os esquemas que se pensaba aplicar e o que acontece realmente (*Control dos esquemas e modo de execución*) e o grao en que as cousas funcionan como un quere (*Control do efecto e do éxito*). Os malentendidos ou a ambigüidade inaceptables provocan peticións de aclaración que poden estar no nivel lingüístico ou no comunicativo (*Pedimento ou ofrecemento de aclaración*), así como a intervención activa para restablecer a comunicación e aclarar os malentendidos cando sexa necesario (*Reparación da comunicación*).

Planificación

- encadrar (seleccionar o modo de execución);
- identificar as lagoas de información e de opinión (*condicións de idoneidade*);
- valorar o que se pode dar por sabido;
- planificar os intercambios.

Execución

- tomar a palabra;

- cooperación (interpersoal);
- cooperación (de pensamento);
- lidar co inesperado;
- pedir axuda.

Avaliación

- controlar os esquemas e o modo de execución;
- controlar o efecto e o éxito.

Corrección

- pedir aclaracións;
- ofrecer aclaracións;
- restablecer a comunicación.

Propóñense escalas ilustrativas para:

- tomar a palabra;
- cooperar;
- pedir aclaracións.

TOMAR A PALABRA (QUENDAS DE PALABRA)

C2	Como C1.
C1	É capaz de elixir unha frase axeitada dunha serie de posibles enunciados do discurso para introducir os seus comentarios adecuadamente co fin de tomar a palabra ou gañar tempo para manter o uso da palabra mentres pensa.
B2	<p>É capaz de intervir adecuadamente na discusión empregando o repertorio lingüístico apropiado para facelo.</p> <p>É capaz de iniciar, manter e rematar o discurso adecuadamente facendo un uso eficaz das quendas de palabra.</p> <p>É capaz de iniciar o discurso, tomar a palabra adecuadamente e rematar a conversa cando é necesario, aínda que pode que non o faga sempre con elegancia.</p> <p>É capaz de empregar frases típicas (por exemplo, “É unha pregunta difícil”) para gañar tempo e manter a súa quenda mentres formula o que vai dicir.</p>

B1	É capaz de intervir en discusións sobre temas cotiáns empregando unha expresión adecuada para tomar a palabra.
	É capaz de iniciar, manter e rematar conversas sinxelas cara a cara sobre temas que son cotiáns ou de interese persoal.
A2	É capaz de empregar técnicas sinxelas para comezar, manter ou rematar unha conversa breve.
	É capaz de iniciar, manter e rematar conversas sinxelas cara a cara.
	É capaz de pedir que lle presten atención.
A1	Non hai descritor dispoñible.

COOPERAR

C2	Como C1.
C1	É capaz de relacionar con destreza a súa contribución coa doutros falantes.
B2	É capaz de reaccionar adecuadamente e seguir as achegas e inferencias de maneira que contribúa ao desenvolvemento da discusión.
	É capaz de contribuír á marcha da discusión sobre temas cotiáns, confirmando a comprensión, invitando a outras persoas a que interveñan, etc.
B1	É capaz de empregar un repertorio básico de lingua e de estratexias para contribuír a manter unha conversa ou unha discusión.
	É capaz de resumir o dito e contribuír desta forma a centrar a discusión.
	É capaz de repetir parte do que alguén dixo para confirmar a comprensión mutua e contribuír ao desenvolvemento das ideas en curso. É capaz de convidar outras persoas a participar na discusión.
A2	É capaz de indicar que comprende o que se di.
A1	Non hai descritor dispoñible.

PEDIR ACLARACIÓNS

C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de formular preguntas para comprobar que comprendeu o que o interlocutor quixo dicir e consegue aclaración dos aspectos ambiguos.

B1	É capaz de pedir a alguén que aclare mellor o que acaba de dicir.
A2	É capaz de pedir con sinxeleza que lle repitan o dito cando non comprende algo. É capaz de pedir aclaracións sobre palabras clave ou enunciados que non comprendeu empregando frases feitas.
	É capaz de expresar que non comprende algo.
A1	Non hai descritor dispoñible.

4.4.4. Actividades e estratexias de mediación

Nas **actividades de mediación**, o usuario da lingua non se preocupa de expresar os seus significados, senón simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que non poden comprenderse de forma directa, normalmente (pero non exclusivamente) falantes de linguas diferentes. Exemplos de actividade de mediación son a interpretación oral e a tradución escrita, así como o resumo e a paráfrase de textos da mesma lingua cando o receptor non comprende a lingua do texto orixinal, por exemplo:

4.4.4.1. Mediación oral

- interpretación simultánea (congresos, reunións, discursos formais, etc.);
- interpretación consecutiva (charlas de benvida, visitas con guías, etc.);
- interpretación informal:
 - de visitantes estranxeiros ao noso país;
 - de falantes nativos no estranxeiro;
 - en situacións sociais e en intercambios comunicativos con amigos, a familia, clientes, hóspedes estranxeiros, etc.;
 - de sinais, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Mediación escrita

- tradución exacta (por exemplo, de contratos, de textos legais e científicos, etc.);
- tradución literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.);
- resumo do esencial (artigos de xornais e revistas, etc.) na segunda lingua (L2) ou entre a lingua materna (L1) e a segunda lingua (L2);
- paráfrases (textos especializados para non especialistas, etc.).

4.4.4.3. Estratexias de mediación

As estratexias de mediación reflicten as formas de abordar as demandas do uso limitado de recursos para procesar a información e establecer significados equivalentes. Este proceso pode

supoñer unha certa planificación previa para organizar e aproveitar ao máximo os recursos (*Desenvolvemento dos coñecementos previos; Busca de apoios; Preparación dun glosario*), pero tamén unha reflexión sobre como abordar a tarefa concreta (*Consideración das necesidades do interlocutor; Selección do tamaño da unidade de interpretación*). Durante o proceso de interpretación, explicación ou tradución, o mediador necesita ver o que vén a continuación mentres formula o que se acaba de dicir. Debe xogar con dous fragmentos distintos ou unidades de interpretación simultaneamente (*Previsión*). Ten que fixarse nas formas de expresar as cousas para aumentar o seu *glosario* (*Anotación de posibilidades e equivalencias*) e construír ‘illas de fiabilidade’, (*anacos prefabricados*) que liberen a capacidade de procesamento para poder anticipar. Por outra banda, o mediador tamén ten que empregar técnicas para eludir dificultades e para evitar a interrupción mentres mantén a previsión (*Salvar obstáculos*). A avaliación ten lugar nun nivel comunicativo (*Comprobación da congruencia*) e a nivel lingüístico (*Comprobación da coherencia*) e, desde logo, na tradución escrita, provoca a corrección mediante a consulta de obras de referencia e de persoas que teñan coñecementos no campo en cuestión (*Precisión mediante a consulta de dicionarios e thesauri; consulta de expertos e de fontes*).

Planificación:

- desenvolver coñecementos previos;
- buscar apoios;
- preparar un glosario;
- ter en conta as necesidades do interlocutor;
- seleccionar unidade de interpretación.

Execución:

- prever: procesar a información de entrada e formular o último fragmento ao mesmo tempo;
- anotar posibilidades e equivalencias;
- salvar obstáculos;

Avaliación:

- comprobar a coherencia de dúas versións;
- comprobar a consistencia de uso.

Corrección:

- precisar coa axuda de dicionarios e *thesauri*;
- consultar con expertos e fontes.

Aínda non existen escalas ilustrativas dispoñibles.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- As actividades de mediación que terá que aprender a realizar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.5. **Comunicación non verbal**

4.4.5.1. Accións prácticas

Os **accións prácticas** que acompañan ás actividades da lingua (normalmente actividades orais cara a cara) inclúen:

- Sinalar, por exemplo, co dedo, coa man, coa mirada, cunha inclinación da cabeza. Estas accións empréganse con deícticos para a identificación de obxectos, persoas, etc.; por exemplo: “¿Pódesme dar ese? Non, ese non, aquel”.
- Mostrar, con deícticos. Por exemplo: “Eu collo este e agárroo aquí, desta forma. Agora facede vós o mesmo”.
- Realizar accións observables con claridade, que se poden supoñer como coñecidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por exemplo: “¡Non fagas iso!”, “¡Ben feito!”, “¡Ai, non, deixouno caer!”.

Nestes casos, o enunciado non pode interpretarse a menos que se perciba a acción.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que destrezas terá que aprender o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá, co fin de relacionar accións con palabras e viceversa.
- En que situacións terá que poñelas en práctica o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.5.2. Accións paralingüísticas

As accións **paralingüísticas** comprenden:

Linguaxe corporal. A linguaxe corporal paralingüística diferénciase dos xestos e accións que van acompañados de enunciados en que comporta significados que se fixeron convencionais e que poden variar dunha cultura a outra. Por exemplo, en moitos países europeos úsanse:

- xestos (por exemplo, o puño erguido apertado para indicar protesta);
- expresións faciais (por exemplo, sorrir ou engurrar o cello);
- posturas (por exemplo, encoller os ombros en sinal de ignorancia; deixarse caer pesadamente para indicar desesperación ou sentarse inclinado cara adiante para expresar interese entusiasta);
- contacto visual (por exemplo, un aceno de complicidade ou unha ollada de incredulidade);
- contacto corporal (por exemplo, un bico ou unha aperta de mans);
- proximidade (por exemplo, permanecer preto ou afastado).

Uso de sons *extralingüísticos na fala*. Ditos sons (ou sílabas) son paralingüísticos porque implican significados que se fixeron convencionais, pero permanecen fóra do sistema fonolóxico da lingua, por exemplo:

- “chsss”, para pedir silencio;
- “uuuuuh”, expresa desaprobación pública;
- “agh”, expresa noxo;
- “ai”, expresa dor;
- “bah”, expresa desprezo.

Trazos prosódicos. O uso destes trazos é paralingüístico se comporta significados que se fixeron convencionais (por exemplo, relacionados con actitudes e estados anímicos), pero non pertencen ao sistema fonolóxico regular onde participan características prosódicas de lonxitude, ton, acentuación; por exemplo:

- calidade de voz (aguda, ronca, profunda, sufocada, etc.);
- ton (queixoso, ledo, conciliador, choroso, etc.);
- volume (murmurio, berro, etc.);
- duración (¡vaaaaaale!).

Moitos efectos paralingüísticos prodúcense por combinación de ton, duración, volume e calidade da voz.

Deberíase ter moito coidado en diferenciar a comunicación paralingüística das linguaxes de signos desenvolvidas, que quedan fóra do *Marco*, aínda que aos expertos dese campo moitos dos seus conceptos e categorías lles poidan parecer adecuados para os seus intereses.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que comportamentos paralingüísticos terá que recoñecer e comprender o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.4.5.3. Características paratextuais

Nos textos escritos algúns mecanismos desempeñan unha función paralingüística semellante:

- ilustracións (fotografías, debuxos, etc.);
- gráficos, táboas, diagramas, figuras, etc.;
- tipografía (tipos de letra, intensidade, espazado, subliñado, deseño), etc.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que características paratextuais terá que recoñecer o alumno (e a cales responder), como se preparará para ese fin e que se se esixirá.

4.5. Procesos comunicativos da lingua

Para falar, escribir, escoitar ou ler, o alumno ten que levar a cabo unha serie de accións realizadas con destreza.

Para falar, o alumno debe ser capaz de:

- planear e organizar unha mensaxe (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular o enunciado (destrezas fonéticas).

Para escribir, o alumno debe ser capaz de:

- organizar e formular a mensaxe (destrezas cognitivas e lingüísticas);
- escribir o texto a man ou teclalo (destrezas manuais) ou, polo contrario, transferir o texto a escritura.

Para escoitar, o alumno debe ser capaz de:

- percibir o enunciado (destrezas fonéticas auditivas);

- identificar a mensaxe lingüística (destrezas lingüísticas);
- comprender a mensaxe (destrezas semánticas);
- interpretar a mensaxe (destrezas cognitivas).

Para ler, o alumno debe ser capaz de:

- percibir o texto escrito (destrezas visuais);
- recoñecer a escritura (destrezas ortográficas);
- identificar a mensaxe (destrezas lingüísticas);
- comprender a mensaxe (destrezas semánticas);
- interpretar a mensaxe (destrezas cognitivas).

As fases observables destes procesos compréndense ben. Outras, como as relacionadas cos feitos que ocorren no sistema nervioso central, non son tan facilmente comprensibles. A seguinte análise pretende só identificar algunhas partes dos procesos que son pertinentes para o desenvolvemento do dominio da lingua.

4.5.1. Planificación

Abrangue a selección, articulación e coordinación de compoñentes das competencias xerais e comunicativas (véxase o capítulo 5) que apoian o acto comunicativo para posibilitar o logro das intencións comunicativas do usuario ou alumno.

4.5.2. Execución

4.5.2.1. Expresión

O **proceso de expresión** inclúe:

- A compoñente de formulación toma o resultado da compoñente de planificación e transfórmao nunha forma lingüística. Isto inclúe procesos léxicos, gramaticais, fonolóxicos (e, no caso da escritura, ortográficos) que son distinguibles e que parecen ter (por exemplo, en casos de disfasia) certa independencia, pero cuxa exacta interrelación non se comprende totalmente.
- A compoñente de articulación organiza a inervación motora do aparello fonador para converter o resultado dos procesos fonolóxicos en movementos coordinados dos órganos da fala co fin de producir unha sucesión de ondas de fala que constitúen o enunciado, ou, de forma alternativa, a intervención dos músculos da man para producir un texto escrito a man ou teclado.

4.5.2.2. Comprensión

O **proceso de comprensión** supón catro pasos que, se ben ocorren en secuencia lineal (de abaixo arriba), son actualizados e reinterpretados constantemente (de arriba abaixo) en función do coñecemento do mundo real, das expectativas esquemáticas e da nova comprensión textual dentro dun proceso interactivo subconsciente:

- a percepción da fala e da escritura: son/carácter e recoñecemento das palabras (manuscritas e impresas);
- a identificación do texto, completo ou parcial, como adecuado;
- a comprensión semántica e cognitiva do texto como unha entidade lingüística;
- a interpretación da mensaxe no contexto.

As destrezas que comprende inclúen:

- destrezas perceptivas
- memoria
- destrezas de descodificación
- inferencia
- predición
- imaxinación
- exploración rápida
- referencia ao anterior e ao posterior

A comprensión, sobre todo de textos escritos, pode ser apoiada polo uso apropiado de axudas, o que inclúe materiais de referencia como:

- dicionarios (monolingües e bilingües)
- thesauri*
- dicionarios de pronuncia
- dicionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía e outras axudas
- gramáticas de consulta

4.5.2.3. Interacción

Os procesos que implican a **interacción oral** diferéncianse da simple sucesión de actividades de expresión oral e de comprensión auditiva en varias formas:

- Os procesos de expresión e de comprensión superpóñense. Mentres se está procesando o enunciado do interlocutor, que é aínda incompleto, iníciase a planificación da

resposta do usuario sobre a base dunha hipótese respecto á natureza do enunciado, o seu significado e a súa interpretación.

- O discurso é acumulativo. Mentres continúa unha interacción, os participantes converxen na lectura da situación, desenvolven expectativas e céntranse en asuntos relevantes. Estes procesos reflicten a forma dos enunciados producidos.

Na interacción escrita (por exemplo, correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.), os procesos de comprensión e de expresión permanecen diferenciados (aínda que a interacción electrónica, por exemplo, vía Internet, se está convertendo cada vez máis nunha interacción en tempo real). Os efectos do discurso acumulativo son semellantes aos da interacción oral.

4.5.3. Control

A compoñente estratéxica supón poñer en funcionamento as actividades e as competencias mentais no curso da comunicación. Isto aplícase de igual forma aos procesos de comprensión e de expresión. Hai que destacar que un factor importante de control dos procesos produtivos é a resposta que recibe quen fala ou escribe en cada etapa: formulación, articulación e acústica.

Nun sentido amplo, a compoñente estratéxica tamén ten que ver co seguimento do proceso comunicativo mentres este se desenvolve e coas formas de controlar o proceso, por exemplo:

- enfrontar o inesperado como, por exemplo, os cambios de ámbito, tema, esquema, etc.;
- enfrontar as interrupcións da comunicación durante a interacción ou a expresión como, por exemplo, lapsus de memoria;
- inadecuación da competencia comunicativa para a tarefa concreta (empregando estratexias de compensación como a reestruturación, os circunloquios, a substitución, a demanda de axuda);
- comprensión e interpretación erradas (pedindo aclaración);
- lapsus linguae*, audición errada (empregando estratexias de reparación).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que destrezas se requiren (e en que nivel), para o cumprimento satisfactorio das tarefas comunicativas que se agarda realice o alumno e o grao en que se sitúan.
- Que destrezas poden presupoñerse e cales haberá que desenvolver.
- Que ferramentas de referencia terá que empregar con eficacia o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

4.6. Textos

Como se explicou no capítulo 2, o termo *texto* denomina calquera fragmento da lingua, oral ou escrito, que os usuarios ou alumnos reciben, producen ou intercambian. Polo tanto, non pode haber un acto de comunicación por medio da lingua sen un texto; as actividades e os procesos analízanse e clasifícanse en función da relación existente entre, por un lado, o usuario ou alumno e calquera interlocutor e, por outro lado, o texto, xa sexa visto como un produto acabado, como un artefacto, como un obxectivo ou como un produto en proceso de elaboración. Estas actividades e procesos analízanse con detalle nas seccións 4.4 e 4.5. Os textos teñen moitas funcións diferentes na vida social, o que comporta as diferenzas correspondentes na forma e na sustancia. Diferentes canles son empregados para fins distintos. As diferenzas de canle, propósito e función producen as correspondentes diferenzas non só no contexto das mensaxes, senón tamén na súa organización e presentación. Por conseguinte, os textos poden clasificarse en distintos tipos de texto que pertencen a distintos xéneros. Véxase tamén a sección 5.2.3.2 (macrofuncións).

4.6.1. Texto e canle de comunicación

Cada texto transmítese nun medio concreto, normalmente ondas de son ou soportes escritos. Pódense establecer subcategorías segundo as propiedades físicas do medio de comunicación que inciden nos procesos de expresión e de comprensión, por exemplo, na fala, un discurso directo e pechado oposto a un discurso público ou por teléfono; ou na escrita, a escritura impresa oposta aos manuscritos, ou a diferentes tipos de escritura. Para comunicarse empregando unha canle de comunicación concreta, os usuarios ou alumnos deben ter o equipamento sensorial ou motor necesario. No caso da fala, teñen que ser capaces de oír ben nunhas condicións concretas e deben ter un bo control dos órganos de fonación e de articulación. No caso da escritura normal, deben ser capaces de ver coa necesaria agudeza visual e de controlar a súa man. Ademais, deben ter os coñecementos e as destrezas para organizar, formular e producir o texto. Isto é válido para calquera tipo de texto, sexa cal sexa a súa natureza.

O dito anteriormente non debe desanimar as persoas que teñen dificultades de aprendizaxe ou deficiencias sensoriais ou motoras á hora de aprender ou empregar linguas estranxeiras. Creáronse mecanismos que inclúen desde os aparellos para xordos ata os sintetizadores de fala manexados polos ollos para superar as deficiencias sensoriais e motoras máis graves; por outra banda, o uso de métodos e estratexias apropiadas permiten que os mozos que teñen dificultades de aprendizaxe acaden obxectivos útiles de aprendizaxe de linguas estranxeiras con notable éxito. A lectura de labios, o aproveitamento da audición residual ou defectuosa e o adestramento fonético permiten que persoas xordas consigan un nivel alto de comunicación oral na segunda lingua ou nunha lingua estranxeira. Se se conta coa vontade e o espírito necesarios, os seres humanos posúen unha capacidade extraordinaria para superar obstáculos de comunicación, expresión e comprensión de textos.

En principio, calquera texto pode ser transmitido por calquera canle de comunicación. Non obstante, na práctica, canle e texto están moito máis relacionados. Os textos escritos xeralmente non transmiten toda a información fonética significativa que transmite o discurso falado. A escritura alfabética non acostuma transmitir información prosódica sistematicamente (por exemplo, acento, entoación, pausa, redución estilística, etc.). As transcrisións consonánticas e logográficas aínda transmiten menos información. As características paralingüísticas xeralmente non están representadas en ningún texto escrito, aínda que se pode facer referencia a elas, naturalmente, nunha novela, nunha obra de teatro, etc. Como compensación, empréganse na expresión escrita as características paratextuais, que dependen do medio espacial e ademais non son utilizables na fala. Así mesmo, a natureza da canle de comunicación exerce unha forte presión sobre a natureza do texto e viceversa. Como exemplos extremos pódese dicir que a inscrición en pedra é difícil e cara de producir, pero é duradeira e inamovible; unha carta, en cambio, é máis barata, fácil de empregar e de transportar, pero moito máis fráxil; a comunicación electrónica, pola súa parte, non necesita da existencia dun soporte permanente. En consecuencia, os textos que xeralmente se transmiten a través de diferentes medios contrastan notablemente: no primeiro caso trátase dun texto sobrio e cuidadosamente escrito que conserva información extraordinaria para as xeracións futuras e que induce á reverencia do lugar e da persoa ou persoas rememoradas; no segundo caso, pode tratarse dunha nota persoal escrita con présa, de interese xeral pero de natureza efémera. Polo tanto, entre os tipos de textos e a canle de comunicación xorde unha ambigüidade de clasificación semellante á que se dá entre os tipos de texto e as actividades. Os libros, as revistas e os xornais son, pola súa natureza física e pola súa aparencia, medios ou canles de comunicación distintos. Pola natureza e a estrutura dos seus contidos son tipos de texto diferentes. A canle e o tipo de texto están intimamente relacionados e ambos os dous derivan da función que realizan.

4.6.2. As canles de comunicación inclúen:

- voz (de viva voz)
- teléfono, videófono, teleconferencia
- sistemas de megafonía
- transmisións radiofónicas
- televisión
- películas de cine
- ordenador (correo electrónico, CD-ROM, etc.)
- cinta de vídeo, cinta de casete, vídeo dixital (DVD)
- casete e CDs
- imprenta
- manuscrito
- etc.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que medios terá que manexar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá: a) para a comprensión, b) de forma interactiva e c) na medición.

4.6.3. Tipos de textos

Os tipos de textos inclúen:

A. Textos orais, por exemplo:

- anuncios e instrucións públicas
- discursos, conferencias, presentacións públicas e sermóns
- rituais (cerimonias, servizos relixiosos formais)
- espectáculos (obras de teatro, lecturas públicas, cancións)
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, voltas ciclistas, tenis, etc.)
- retransmisión de noticias
- debates e discusións públicos
- conversas persoais cara a cara
- conversas telefónicas
- entrevistas de traballo

B. Textos escritos, por exemplo:

- libros, ficción e non ficción, incluíndo revistas literarias

- revistas
- xornais
- manuais de instrucións (bricolaxe, libros de receitas de cociña, etc.)
- libros de texto
- tiras cómicas
- catálogos, prospectos
- folletos
- material publicitario
- carteis e sinais públicos
- letreiros nos supermercados, nas tendas, nos posto do mercado
- embalaxe e etiquetas de mercadorías
- billetes, etc.
- formularios e cuestionarios
- dicionarios (monolingües e bilingües), *thesauri*
- cartas e fax comerciais e profesionais
- cartas persoais
- redaccións e exercicios
- memorandos, informes e traballos
- notas e mensaxes, etc.
- bases de datos (noticias, literatura, información xeral, etc.)

As seguintes escalas (*Tomar notas e Procesar textos*), elaboradas a partir do proxecto suízo descrito no Anexo B, ofrecen exemplos de actividades que supoñen a produción dun texto escrito como resposta a un texto oral ou escrito. Só os niveis máis altos destas actividades lle permiten a un alumno cumprir os requisitos dos estudos universitarios ou da formación profesional, aínda que en niveis máis modestos é posible algunha capacidade para enfrontarse a textos sinxelos e producir unha resposta escrita.

TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)

C2	É consciente das consecuencias e alusións do que se di e pode tomar notas tamén das palabras literais empregadas polo poñente.
C1	É capaz de tomar notas detalladas durante unha conferencia que trata temas da súa especialidade, transcribindo a información de forma tan precisa e próxima á orixinal que as notas tamén poderían ser útiles para outras persoas.
B2	É capaz de comprender unha conferencia estruturada con claridade sobre un tema coñecido e de tomar notas sobre aspectos que lle parecen importantes, aínda que tende a concentrarse nas palabras mesmas e perde polo tanto algunha información.

B1	É capaz de tomar notas durante unha conferencia que son o suficientemente precisas como para poder empregalas posteriormente, sempre que o tema sexa do seu interese e a dicción sexa clara e estea ben articulada.
	É capaz de tomar notas, facendo unha lista dos aspectos importantes durante unha conferencia sinxela, sempre que o tema sexa coñecido e o discurso se formule dun modo sinxelo e se articule con claridade.
A2	Non hai descritor dispoñible.
A1	Non hai descritor dispoñible.

PROCESAR TEXTOS

C2	É capaz de resumir a información de diferentes fontes, reconstruíndo argumentos e relatos nunha presentación coherente do resultado xeral.
C1	É capaz de resumir textos longos e minuciosos.
B2	É capaz de resumir textos tanto de feitos concretos como de creación, comentando e discutindo os puntos de vista opostos e os temas principais. É capaz de resumir fragmentos de noticias, entrevistas ou documentais que conteñen opinións, discusións e análises. É capaz de resumir a trama e a secuencia dos acontecementos de películas ou de obras de teatro.
B1	É capaz de organizar breves fragmentos de información de diversas fontes e resumilos para outra persoa. É capaz de realizar paráfrases sinxelas de pasaxes breves escritas, empregando as palabras e a ordenación do texto orixinal.
A2	É capaz de comprender e reproducir palabras e frases clave ou oracións breves procedentes de textos curtos que se encontran dentro da competencia e a experiencia limitadas típicas dun alumno.
	É capaz de copiar textos curtos impresos ou escritos a man con letra clara.
A1	É capaz de copiar palabras soltas e textos breves impresos nun formato estándar.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que tipos de texto terá que producir o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá: a) para a comprensión, b) para a expresión, c) de forma interactiva, d) na mediación.

As seccións que comprenden desde a 4.6.1 á 4.6.3 refírense aos tipos de texto e o medio ou canle que os transmite. Os asuntos que a miúdo se tratan baixo o epígrafe de xénero analízanse neste *Marco* en 5.2.3, como competencias pragmáticas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- ❑ Se se teñen en conta (e como) as diferenzas de canle de comunicación e de procesos psicolingüísticos implicados nos procesos de expresión, comprensión e interacción (fala, audición, lectura e escritura): a) na selección, na adaptación ou na composición dos textos orais e escritos presentados aos alumnos, b) na forma na que os alumnos manexan os textos e c) na avaliación dos textos que producen os alumnos.
- ❑ Se se consegue (e como) que alumnos e profesores se conciencien dun modo crítico das características textuais de: a) o discurso na aula, b) o tipo de texto e respostas das probas e dos exames e c) os materiais de ensino e de referencia.
- ❑ Se se consegue (e como) que os alumnos produzan dun modo máis apropiado os textos, segundo: a) os seus fins comunicativos, b) os contextos de uso (ámbitos, situacións, receptores, restricións) e c) os medios empregados.

4.6.3. Textos e actividades

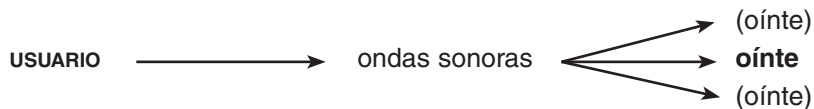
O proceso de produción lingüística ten como resultado un texto que, unha vez pronunciado ou escrito, se converte nunha mensaxe transmitida por unha canle concreta e independente do seu creador. O texto entón funciona coma un material de entrada do proceso de comprensión da lingua. As mensaxes escritas son obxectos concretos, xa estean labradas en pedra, escritas a man, mecanografadas, impresas ou xeradas electronicamente, que permiten a comunicación a pesar da total separación do emisor e receptor no espazo e no tempo, –propiedade da que en gran medida depende a sociedade humana. Na interacción oral cara a cara a canle é acústica e o soporte constitúeno as ondas de son que xeralmente son efémeras e irrecuperables. De feito, poucos falantes poden reproducir con todo detalle un texto que acaban de pronunciar nunha conversa. Unha vez ampliada a súa finalidade comunicativa, desbótase da memoria, –se é que chegou a habitar alí como unha entidade completa. Non obstante, como resultado da tecnoloxía moderna, as ondas sonoras pódense gravar e transmitir ou almacenar noutro medio e despois reproducilas. Desta forma, faise posible a separación espazo-temporal de emisor e receptor. Ademais, as gravacións de discursos e conversas espontáneas pódense transmitir e analizar como textos cando conveña. Existe necesariamente unha correlación entre as categorías propostas para a descrición das actividades de lingua e os textos resultantes destas actividades. De feito, a mesma palabra pódese usar nos dous casos. A tradución pode denotar o acto de traducir ou o texto producido. De forma semellante, os termos *conversa*, *debate* ou *entrevista* poden denotar a interacción comunicativa dos participantes, pero tamén a secuencia dos seus enunciados intercambiados, o que constitúe un texto de tipo específico que se corresponde cun xénero.

Todas as actividades de expresión, comprensión, interacción e mediación ocorren no tempo. O carácter de tempo real que ten a fala é evidente, tanto no que respecta ás actividades de expresión oral e de comprensión auditiva como no referente ao medio mesmo. O antes e o despois nun texto falado hai que tomalos ao pé da letra. Nun texto escrito, que acostuma ser (excepto os textos electrónicos que se desprazan cara arriba ou cara abaixo) un obxecto espacial estático, isto non ocorre necesariamente. Na produción, un texto escrito pode ser corrixido ou pódense inserir e borrar nel pasaxes. Non se pode saber en que orde se produciron os elementos, aínda que se presenten en orde lineal como unha cadea de símbolos. Na comprensión, a mirada do lector é libre para moverse polo texto en calquera dirección, posiblemente seguindo a secuencia lineal, como acostuma facer un neno que está aprendendo a ler. É moi probable que os lectores adestrados e maduros escudriñen un texto buscando elementos portadores de moita información co fin de establecer unha estrutura xeral de significado, e despois leen con maior atención –e se é necesario releen varias veces– as palabras, frases, oracións e parágrafos que son especialmente relevantes para as súas necesidades e fins. Pode que un autor ou un redactor empregue elementos paratextuais (véxase a sección 4.4.5.3) para conducir este proceso e, de feito, planificar o texto de acordo coa forma en que se espera que o lean os lectores aos que vai dirixido. De maneira semellante, un texto falado pode ser coidadosamente planificado de antemán para que pareza espontáneo, asegurando que transmita con eficacia unha mensaxe esencial baixo as distintas condicións que obstaculizan a comprensión do discurso. Proceso e produto están, pois, indisolublemente unidos.

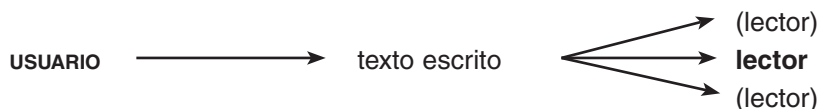
O texto é o centro de calquera acto de comunicación lingüística. É o enlace externo e obxectivo entre o emisor e o receptor, tanto se se comunican cara a cara coma se o fan a distancia. Os diagramas que se expoñen a continuación mostran, de forma esquemática, a relación existente entre o usuario ou alumno (a quen vai dirixido o *Marco*), o(s) interlocutor(es), as actividades e os textos.

1. **Expresión:** O usuario ou alumno produce un fragmento falado ou un texto escrito, que, á súa vez, reciben con certa distancia un ou máis oíntes ou lectores, dos que non se espera ningunha resposta.

1.1. Expresión oral:

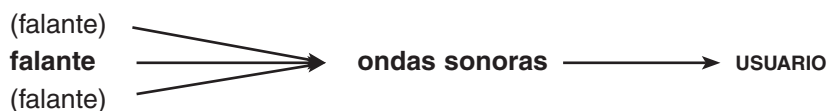


1.2. Expresión escrita:

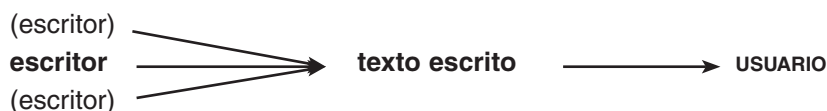


2. **Comprensión:** O usuario ou alumno recibe un texto dun ou máis falantes ou escritores, xeralmente a distancia, que non precisa ningunha resposta.

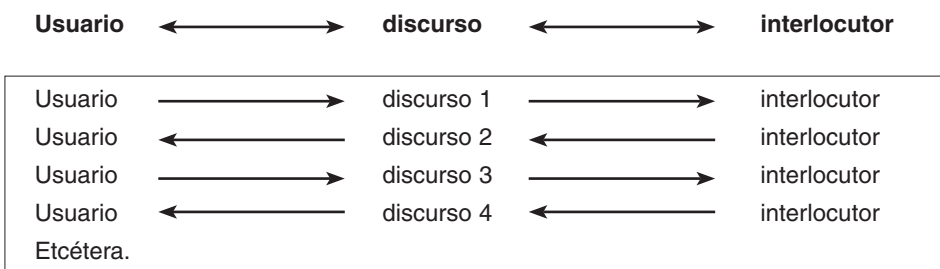
2.1. **Comprensión auditiva:**



2.2. **Comprensión lectora:**



3. **Interacción:** O usuario ou alumno establece un diálogo cara a cara cun interlocutor. O texto do diálogo está constituído por enunciados que se producen e se reciben por cada un deles alternativamente.

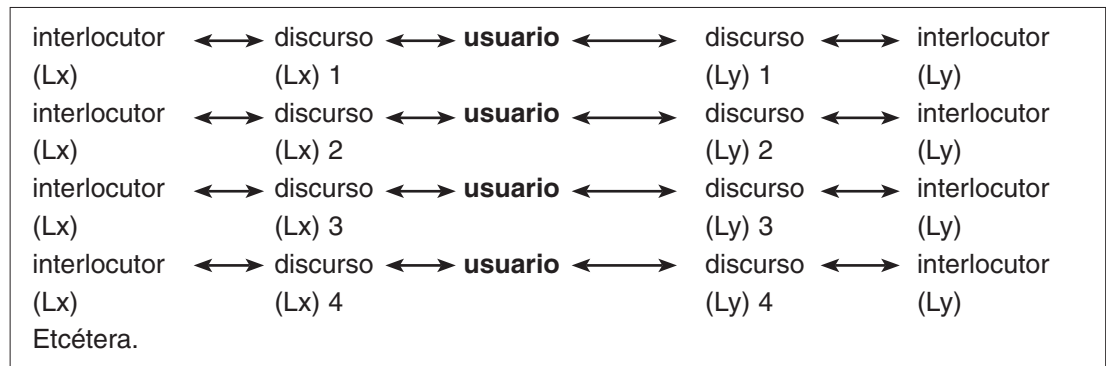
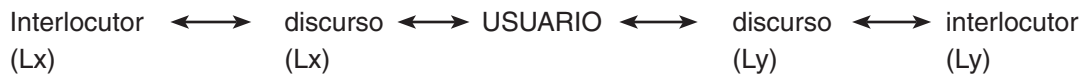


4. **Mediación:** Inclúe ambas as dúas actividades.

4.1. *Tradución:* O usuario ou alumno recibe un texto oral ou escrito, nunha lingua ou código determinado (Lx), sen que o interlocutor que o emite estea presente, e produce un texto paralelo nunha lingua ou código diferente (Ly) que será recibido á súa vez por outro oínte ou lector distante.

Escritor (Lx) → texto (en Lx) → USUARIO → texto (en Ly) → lector (Ly)

4.2. *Interpretación:* O usuario ou alumno intervén como intermediario nunha interacción cara a cara entre dous interlocutores. Estes dous interlocutores non comparten a mesma lingua ou o mesmo código. O usuario recibe o texto ou fragmento nunha lingua (Lx) e convérteo na outra (Ly).



Ademais das actividades de interacción e de mediación xa definidas, hai moitas outras que requiren que o usuario da lingua ou o alumno produza unha resposta textual a un estímulo textual. O estímulo textual pode ser unha pregunta oral, un conxunto de instrucións escritas (por exemplo, o texto dun exame), un texto discursivo (auténtico ou redactado) ou unha combinación de tales posibilidades. A resposta textual requirida pode abarcar desde unha soa palabra ata un discurso de tres ou máis horas. Tanto os textos de entrada (estímulo) coma os de saída (resposta) poden ser falados ou escritos, e tanto en lingua materna (L1) como en segunda lingua (L2). A relación entre os dous textos pode ser a de conservar o significado ou non. Consecuentemente, aínda que pasemos por alto a función que poden cumprir no ensino ou na aprendizaxe de linguas modernas as actividades nas que o alumno produce un texto en lingua materna como resposta a un estímulo na mesma lingua (como pode ocorrer a miúdo respecto á compoñente sociocultural), pódense distinguir arredor de vinte e catro tipos de actividades. Por exemplo, nos seguintes casos que se relacionan (Cadro 6), tanto o material de entrada coma o de saída están na lingua obxecto de estudo.

Aínda que estas actividades de texto a texto só se dan dun modo ocasional no uso cotián da lingua, son moi frecuentes na aprendizaxe ou no ensino da lingua e nos exames. Debido á súa artificialidade e ao que se considera que son efectos contraproducentes, as actividades de conservación de significado máis mecánicas (repetición, ditado, lectura en voz alta, transcripción fonética) non están ben vistas no ensino de linguas, actualmente orientado á comunicación. Quizais se poidan defender, non obstante, como recursos para os exames pola simple razón técnica de que a actuación depende moito da capacidade para usar competencias lingüísticas co fin de reducir o contido informativo do texto. En calquera caso, a vantaxe de analizar todas as posibles combinacións de categorías en series taxonómicas radica non só en que, deste modo, se pode ordenar a experiencia, senón tamén en que pon de manifesto certos baleiros e, ao mesmo tempo, suxire novas posibilidades.

TEXTO DE ENTRADA		TEXTO RESULTANTE			
Canle	Lingua	Canle	Conserva a lingua	Conserva o significado	Tipo de actividade (exemplos)
oral	L2	oral	L2	si	repetición
oral	L2	escrita	L2	si	ditado
oral	L2	oral	L2	non	pregunta/resposta oral
oral	L2	escrita	L2	non	respostas escritas a preguntas orais en L2
escrita	L2	oral	L2	si	lectura en voz alta
escrita	L2	escrita	L2	si	copia, transcripción
escrita	L2	oral	L2	non	resposta oral a observacións escritas en L2
escrita	L2	escrita	L2	non	escritura como resposta a observacións escritas en L2

Capítulo 5. As competencias do usuario ou alumno

Para realizar as tarefas e as actividades que se requiren para abordar as situacións comunicativas nas que se ven envoltos, os usuarios e os alumnos empregan varias competencias desenvolvidas durante a súa experiencia anterior. Á súa vez, a participación nos acontecementos comunicativos (incluíndo, naturalmente, os acontecementos especialmente deseñados para fomentar a aprendizaxe de lingua) dá como resultado un maior desenvolvemento das competencias do alumno, tanto no uso inmediato coma no uso a longo prazo.

Todas as competencias humanas contribúen dunha forma ou outra á capacidade comunicativa do usuario, e pódense considerar aspectos da competencia comunicativa. Non obstante, pode resultar útil distinguir entre as competencias xerais menos relacionadas coa lingua e as competencias lingüísticas propiamente ditas.

5.1. Competencias xerais

5.1.1 Coñecementos declarativos (*saber*)

5.1.1.1 O coñecemento do mundo

As persoas adultas teñen un modelo moi desenvolvido e minuciosamente artellado do mundo e do seu funcionamento que garda íntima correlación co vocabulario e a gramática da súa lingua materna. En realidade, as dúas partes desenvólvense relacionadas entre si. A pregunta *¿Que é iso?* pode referirse ao nome dun fenómeno observado por primeira vez ou ao significado dunha palabra nova. As características fundamentais deste modelo desenvólvense por medio da educación e da experiencia durante a adolescencia e tamén durante a vida adulta. A comunicación depende da congruencia dos modelos do mundo e da lingua que interiorizaron as persoas que participan nela. Un obxectivo da investigación científica é descubrir a estrutura e o funcionamento do universo e proporcionar unha terminoloxía normalizada para describi-los e se referir a eles. A linguaxe corrente desenvólvese dunha maneira máis orgánica, e a relación existente entre as categorías de forma e de significado varía dunha lingua a outra, aínda dentro duns límites bastante estreitos impostos pola forza da realidade. A diverxencia é maior na esfera social que no contorno físico, aínda que as linguas tamén diferencian os fenómenos naturais en relación coa súa importancia na vida da comunidade. A miúdo o ensino de

segundas linguas estranxeiras supón que os alumnos xa teñen adquirido un coñecemento do mundo suficiente. Non obstante, non sempre ocorre así (véxase a sección 2.1.1).

O coñecemento do mundo (tanto se provén da experiencia, da educación ou das fontes de información, etc.) comprende:

- Lugares, institucións e organizacións, persoas, obxectos, acontecementos, procesos e intervencións en distintos ámbitos, como se exemplifica no cadro 5 (sección 4.1.2). De especial importancia para o alumno dunha lingua determinada é o coñecemento concreto do país ou países en que se fala o idioma; por exemplo, as súas principais características xeográficas, ambientais, demográficas, económicas e políticas.
- Clases de entidades (concreto/abstracto, animado/inanimado, etc.), e as súas propiedades e relacións (espazo-temporais, asociativas, analíticas, lóxicas, de causa e efecto, etc.), como se establece, por exemplo, no capítulo 6 de *Threshold Level 1990*.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que coñecemento do mundo se supón que ha ter o alumno ou que coñecemento se lle esixirá.
- Que coñecementos do mundo, sobre todo do país en que se fala a lingua, terá que adquirir o alumno e que coñecemento se lle esixirá durante a aprendizaxe.

5.1.1.2 O coñecemento sociocultural

Falando en sentido estrito, coñecer a sociedade e cultura da comunidade ou comunidades nas que se fala o idioma é un aspecto do coñecemento do mundo. Non obstante, ten a importancia suficiente como para merecer a atención do alumno, sobre todo porque, contrariamente a moitos dos aspectos do coñecemento, é probable que estea fóra da súa experiencia previa, e pode que estea distorsionado polos estereotipos.

Os trazos distintivos dunha sociedade europea concreta e da súa cultura pódense relacionar, por exemplo, con:

1. *A vida diaria*:
 - comida e bebida, horas de comidas, comportamento na mesa;
 - días festivos e vacacións;
 - horas e costumes de traballo;
 - actividades de lecer (afeccións, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. *As condicións de vida:*
 - niveis de vida (con variacións rexionais, sociais e culturais);
 - condicións da vivenda;
 - cobertura da asistencia social.

3. *As relacións persoais* (incluíndo relacións de poder e solidariedade):
 - estrutura social e relacións entre clases;
 - relacións entre sexos (xénero e grao de intimidade);
 - estruturas e relacións familiares;
 - relacións entre xeracións;
 - relacións en situacións de traballo;
 - relacións cos organismos oficiais: policía, administracións, etc.;
 - relacións de comunidades e etnias;
 - relacións entre grupos políticos e relixiosos.

4. *Os valores, as crenzas e as actitudes* con respecto a factores como:
 - clase social;
 - grupos profesionais (académicos, empresariais, de servizos públicos, de traballadores cualificados e manuais);
 - riqueza (ingresos e patrimonio);
 - culturas rexionais;
 - seguridade;
 - institucións;
 - tradición e cambio social;
 - historia, sobre todo, personaxes e feitos históricos;
 - minorías (étnicas e relixiosas);
 - identidade nacional;
 - países estranxeiros, estados e pobos;
 - política;
 - artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e cancións populares);
 - relixión;
 - humor.

5. *A linguaxe corporal* (véxase a sección 4.4.5). O coñecemento das convencións que rexen este comportamento forman parte da competencia sociocultural do usuario ou alumno.

6. *As convencións sociais* (por exemplo, respecto a ofrecer e recibir hospitalidade):
 - puntualidade;
 - presente;

- roupa;
- aperitivos, bebidas, comidas;
- convencións e tabús relativos ao comportamento e ás conversacións;
- duración da visita;
- despedida.

7. O *comportamento ritual* en áreas como as seguintes:

- cerimonia e prácticas relixiosas;
- nacemento, casamento e morte;
- comportamento público e dos espectadores en representacións e cerimonia públicas;
- celebracións, festividades, bailes, discotecas, etc.

5.1.1.3 A consciencia intercultural

O coñecemento, a percepción e a comprensión da relación entre a comunidade de procedencia e a comunidade que é obxecto de aprendizaxe producen unha consciencia intercultural, que inclúe, naturalmente, a consciencia da diversidade rexional e social en ambos os dous mundos. Esta consciencia enriquecese ademais coa consciencia dunha serie de culturas máis ampla da que carreta a lingua materna (L1) e a segunda lingua (L2); este feito contribúe a situar as dúas no seu contexto. Ademais do coñecemento obxectivo, a consciencia intercultural supón unha toma de consciencia do modo en que aparece a comunidade desde a perspectiva dos demais, a miúdo, en forma de estereotipos nacionais.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que experiencia e coñecemento sociocultural previo se supón que ten o alumno ou se lle esixirá que teña.
- Que nova experiencia e que coñecemento da vida social da súa comunidade e da comunidade obxecto de estudo terá que adquirir o alumno co fin de cumprir os requisitos da comunicación na segunda lingua (L2).
- Que consciencia da relación existente entre a cultura orixinaria e a cultura obxecto de estudo necesitará o alumno para desenvolver unha competencia intercultural apropiada.

5.1.2. As destrezas e as habilidades (*saber facer*)

5.1.2.1 As destrezas e as habilidades prácticas

Esta sección inclúe:

- Destrezas sociais: a capacidade de actuar de acordo cos tipos de convencións presentados en 5.1.1.2 e de comportarse da forma esperada, sempre que os foráneos, e en especial os estranxeiros, o consideren apropiado.
- Destrezas da vida cotiá: a capacidade de levar a cabo con eficacia as accións rutinarias que se requiren na vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cociñar, comer, etc.), o mantemento e a reparación dos aparellos da casa, etc.
- Destrezas profesionais e técnicas: a capacidade de realizar accións especializadas (mentais e físicas) necesarias para realizar os deberes do (auto)emprego.
- Destrezas de lecer: a capacidade de realizar con eficacia as accións necesarias para as actividades de lecer; por exemplo:
 - artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicais, etc.)
 - artesanía e bricolaxe (bordado, tecer, cestería, carpintería, etc.)
 - deportes (xogos de equipo, atletismo, footing, escalada, natación, etc.)
 - afeccións (fotografía, xardinería, etc.).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que destrezas e habilidades prácticas necesitará o alumno ou cales se lle esixirán que teña co fin de comunicarse con eficacia nunha área de interese.

5.1.2.2 As destrezas e habilidades interculturais

Esta sección inclúe:

- A capacidade de relacionar entre si a cultura de orixe e a cultura estranxeira.
- A sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e empregar unha variedade de estratexias para establecer contacto con persoas doutras culturas.
- A capacidade de cumprir o papel de intermediario cultural entre a cultura propia e a cultura estranxeira, e de abordar con eficacia os malentendidos interculturais e as situacións conflitivas.
- A capacidade de superar relacións estereotipadas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que papeis e funcións de intermediario cultural terá que cumprir o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que características das culturas propia e estranxeira terá que distinguir o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que se lle pode ofrecer ao alumno para que experimente a cultura obxecto de estudo.
- Que posibilidades terá o alumno de actuar como intermediario cultural.

5.1.3. A competencia existencial (saber ser)

Sobre a actividade comunicativa dos usuarios ou alumnos non só inflúen os seus coñecementos, a súa comprensión e as súas destrezas, senón tamén factores individuais relacionados coa súa personalidade e caracterizados polas actitudes, as motivacións, os valores, as crenzas, os estilos cognitivos e os tipos de personalidade que contribúen á súa identidade persoal, e que comprenden:

Actitudes de usuario ou alumno:

- apertura cara a novas experiencias, outras persoas, ideas, pobos, sociedades e culturas;
- vontade de relativizar a propia perspectiva cultural e o seu sistema de valores culturais;
- vontade e capacidade de se distanciar das actitudes convencionais en canto ás diferenzas culturais.

Motivacións:

- intrínsecas e extrínsecas;
- instrumentais e integradoras;
- desexo de comunicar, necesidade humana de comunicarse.

Valores; por exemplo, éticos e morais.

Crenzas; por exemplo, relixiosas, ideolóxicas, filosóficas.

Estilos cognitivos:

- converxente e diverxente;
- holístico, analítico e sintético.

Trazos/factores de personalidade, por exemplo:

- locuacidade/taciturnidade;
- espírito emprendedor/indecisión;
- optimismo/pesimismo;
- introversión/extraversión;
- actividade/reactividade;
- con ou sen sentido de culpabilidade;
- ausencia de medo ou vergonza;
- rixidez/flexibilidade;
- mentalidade aberta e mentalidade pechada;
- espontaneidade/autocontrol;
- intelixencia;
- meticulosidade/descoido;
- capacidade memorística;
- dilixencia/preguiza;
- con ou sen ambición
- consciente/inconsciente;
- con ou sen confianza;
- con ou sen estima.

Os factores de actitude e de personalidade inciden enormemente non só nos papeis que cumpren os usuarios ou alumnos de idiomas nos actos comunicativos, senón tamén na súa capacidade de aprender. O desenvolvemento dunha *personalidade intercultural* que comprenda tanto as actitudes como a toma de consciencia é considerado por moitos coma unha meta educativa importante en si mesma. A este respecto, xorden importantes cuestións éticas e pedagóxicas, como, por exemplo:

- en que medida o desenvolvemento da personalidade pode ser un obxectivo educativo explícito;
- como reconciliar o relativismo cultural coa integridade ética e moral;
- que trazos de personalidade facilitan ou impiden a aprendizaxe e a adquisición dunha lingua estranxeira ou dunha segunda lingua;
- como se pode axudar aos alumnos a que aproveiten as súas cualidades e saiban salvar os obstáculos impostos polos sistemas educativos.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que trazos da personalidade terá que desenvolver ou exhibir o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- De que formas se teñen en conta as características do alumnos á hora de preparar o necesario para a aprendizaxe, o ensino e a avaliación da lingua.

5.1.4. A capacidade de aprender (saber aprender)

No seu sentido máis xeral, saber aprender é a capacidade de observar e de participar en novas experiencias, e de incorporar coñecementos novos aos coñecementos existentes modificando estes cando sexa necesario. As capacidades de aprendizaxe de linguas desenvólvense durante a experiencia de aprendizaxe. Permítenlle ao alumno lidar con maior eficacia e independencia cos novos desafíos da aprendizaxe da lingua, observar as opcións existentes e facer un mellor uso das oportunidades. A capacidade de aprender ten varias compoñentes, como, por exemplo, a reflexión sobre o sistema da lingua e a comunicación de destrezas fonéticas xerais, as destrezas de estudo e as destrezas de descubrimento e análise.

5.1.4.1. A consciencia da lingua e da comunicación

A sensibilidade cara á lingua e cara ao uso da lingua, que supón o coñecemento e a comprensión dos principios segundo os cales se organizan e se empregan as linguas, permite que se asimile a nova experiencia nun marco ordenado, e que se acepte coma un enriquecemento. Dese modo, a nova lingua pódese aprender e empregar máis rapidamente, e non será entendida coma unha ameaza para o sistema lingüístico xa establecido que o alumno considera normal e *natural*.

5.1.4.2. A consciencia e as capacidades fonéticas

Moitos alumnos, sobre todo os de idade madura, verán facilitada a súa capacidade de pronunciación das novas linguas por medio:

- da capacidade para distinguir e de producir sons correntes e estruturas prosódicas descoñecidas;
- da capacidade de percibir e de encadear secuencias descoñecidas de sons;
- da capacidade, como oínte, de converter (é dicir, de dividir en partes distintivas e significativas) unha corrente continua de son nunha cadea significativa e estruturada de elementos fonolóxicos;
- da comprensión ou do dominio dos procesos de percepción e produción de son aplicables á aprendizaxe dunha nova lingua.

Estas destrezas fonéticas xerais son distintas da capacidade de pronunciar unha lingua concreta.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que pasos, se se dá algún, se toman para desenvolver no alumno a reflexión sobre o sistema da lingua e a comunicación.
- Que destrezas de discriminación auditiva e articulatorias necesitará o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

5.1.4.3.As destrezas de estudo

Estas destrezas comprenden:

- a capacidade de utilizar eficazmente as oportunidades de aprendizaxe creadas polas situacións de ensino, por exemplo: manter a atención sobre a información presentada, colaborar con eficacia en parellas e en grupos de traballo e facer un uso rápido, activo e frecuente da lingua aprendida;
- a capacidade de empregar todos os materiais dispoñibles para a aprendizaxe independente;
- a capacidade de organizar e empregar materiais para unha aprendizaxe autodirixida;
- a capacidade de aprender con eficacia (tanto desde o punto de vista lingüístico como sociocultural), partindo da observación directa dos acontecementos de comunicación e da participación neles mediante o desenvolvemento de destrezas perceptivas, analíticas e heurísticas;
- o recoñecemento dos puntos fortes e dos puntos débiles como alumno;
- a capacidade de identificar as necesidades e os obxectivos propios;
- a capacidade de organizar as estratexias e os procedementos propios para conseguir estes fins de acordo coas súas características e os seus propios recursos.

5.1.4.4.As destrezas heurísticas

Estas inclúen:

- a capacidade que ten o alumno de adaptarse á nova experiencia (lingua nova, persoas novas, novas formas de comportamento, etc.) e de exercer outras competencias (por exemplo, observando, captando a importancia do que observa, analizando, inferindo, memorizando, etc.) na situación específica de aprendizaxe;
- a capacidade que ten o alumno (sobre todo, á hora de usar recursos de referencia de lingua meta) de atopar, comprender e, se é necesario, transmitir nova información;

- a capacidade de empregar novas tecnoloxías (por exemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que destrezas de estudo se fomentan nos alumnos ou como se lles ensina a desenvolvelas.
- Que capacidades heurísticas se fomentan nos alumnos ou se lles ensina a desenvolver.
- Que se lles ofrece aos alumnos para que se independicen cada vez máis na súa aprendizaxe e no seu uso da lingua.

5.2. As competencias comunicativas da lingua

Co fin de realizar intencións comunicativas, os usuarios da lingua ou os alumnos exercen as súas capacidades xerais, como se detallou anteriormente, e combínanas coa competencia comunicativa máis especificamente relacionada coa lingua. A competencia comunicativa neste sentido limitado ten os seguintes compoñentes:

- competencias lingüísticas
- competencias sociolingüísticas
- competencias pragmáticas

5.2.1. Competencias lingüísticas

Nunca se elaborou unha descrición completa e exhaustiva de ningunha lingua como un sistema formal para a expresión de significados. Os sistemas lingüísticos son enormemente complexos e a lingua dunha sociedade ampla, diversificada e avanzada nunca chega a ser dominada por ningún do seus usuarios; nin pode ser así, pois cada lingua sofre unha evolución continua como resposta ás esixencias de uso da comunicación. A maioría dos estados nacionais intentaron establecer unha forma estándar da lingua, aínda que nunca exhaustivamente pormenorizada. Para a súa presentación, o modelo de descrición lingüística empregado para o ensino do corpus lingüístico en cuestión segue sendo o mesmo modelo que se empregou para as linguas clásicas xa mortas. Non obstante, este modelo tradicional foi rexeitado hai máis de cen anos pola maioría dos lingüistas profesionais, que afirmaron que as linguas había que describilas tal e como existen no uso, e non como algunha autoridade cre que deberían ser descritas. Ademais o modelo tradicional, ao ser desenvolvido para un tipo concreto de linguas, resultaba inadecuado para a descrición de sistemas lingüísticos que teñen unha organización moi diferente. Non obstante, ningunha das moitas propostas de modelos alter-

nativos conseguiu a aceptación xeral. De feito, negouse a posibilidade dun modelo universal de descrición para todas as linguas. Os traballos recentes sobre os universais lingüísticos non produciron aínda resultados que poidan ser empregados directamente para facilitar a aprendizaxe, o ensino e a avaliación das linguas. A maioría dos lingüistas descritivos conténtanse con codificar a práctica, relacionando a forma e o significado, empregando unha terminoloxía que difire da práctica tradicional só onde é necesario para tratar fenómenos que están fóra da serie de modelos tradicionais de descrición. Este é o enfoque adoptado na sección 5.2, que procura determinar e clasificar as compoñentes principais da competencia lingüística, definidas como o coñecemento dos recursos formais e a capacidade para empregalos. A partir destas compoñentes, pódense artellar e formular mensaxes ben formadas e significativas. O esquema seguinte só pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algúns parámetros e categorías que poden resultar útiles para a descrición do contido lingüístico e como base para a reflexión. Os profesionais que prefiran empregar un marco de referencia distinto son libres, neste asunto como en calquera outro, de facelo. En tal caso, deberían establecer a teoría, a tradición ou a práctica que van seguir. Aquí, nós distinguimos:

- competencia léxica
- competencia gramatical
- competencia semántica
- competencia fonolóxica
- competencia ortográfica
- competencia ortoépica

O progreso no desenvolvemento da capacidade que ten o alumno de empregar os recursos lingüísticos pódese clasificar por escalas. Desesta forma preséntase a continuación:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA XERAL

C2	É capaz de sacar proveito dun dominio amplo e fiable dun completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamentos con precisión, poñer énfase, diferenciar e eliminar a ambigüidade. Non manifesta ningunha limitación para expresar o que quere dicir.
C1	É capaz de escoller unha formulación axeitada dunha ampla serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridade e sen ter que limitar o que quere dicir.
B2	É capaz de expresarse con claridade e sen manifestar ostensiblemente que teña que limitar o que quere dicir. Dispón de suficientes elementos lingüísticos como para facer descrições claras, expresar puntos de vista e desenvolver argumentos, empregando para iso algunhas oracións complexas e sen que se lle note moito que está buscando as palabras que necesita.

B1	Dispón de suficientes elementos lingüísticos como para describir situacións impredicibles, para explicar os puntos principais dunha idea ou dun problema con razoable precisión e para expresar pensamentos sobre temas abstractos ou culturais tales como a música e as películas.
	Dispón dun suficiente repertorio lingüístico e ten o vocabulario suficiente para expresarse con algunhas dúbidas e circunloquios sobre temas como a familia, afeccións e intereses, traballo, viaxes e feitos de actualidade, pero as limitacións léxicas provocan repeticións e mesmo, ás veces, dificultades na formulación.
A2	Ten un repertorio de elementos lingüísticos básicos que lle permiten enfrontarse a situacións cotiás de contido predicible, aínda que xeralmente ten que adaptar a mensaxe e buscar palabras.
	<p>É capaz de producir expresións breves e habituais co fin de satisfacer necesidades sinxelas e concretas: datos persoais, accións habituais, carencias e necesidades, demandas de información.</p> <p>É capaz de empregar estruturas sintácticas básicas e comunicarse mediante frases, grupos de palabras e fórmulas memorizadas para se referir a si mesmo e a outras persoas, ao que fan, aos lugares, ás posesións, etc.</p> <p>Ten un repertorio limitado de frases curtas memorizadas que inclúe situacións predicibles de supervivencia; acostuman incorrer en malentendidos e interrupcións se se trata dunha situación de comunicación pouco frecuente.</p>
A1	Ten un repertorio moi básico de expresións sinxelas relativas a datos persoais e a necesidades de tipo concreto.

5.2.1.1.A competencia léxica

A competencia léxica, que é o coñecemento do vocabulario dunha lingua e a capacidade de empregarlo, componse de elementos léxicos e elementos gramaticais.

1. Os *elementos léxicos* comprenden:

a. Expresións fixas, constituídas de varias palabras que se empregan e se aprenden como un todo. As expresións fixas inclúen:

Enunciados fraseolóxicos,¹ que comprenden:

- expoñentes directos de funcións comunicativas (véxase a sección 5.2.3.2), como, por exemplo, saúdos: *Encantado de coñecelo, bos días*, etc.;

¹ Co termo ‘enunciado fraseolóxico’ referímonos a unidades comunicativas fixadas que “teñen contorno melódico propio (...), sentido competo e autonomía sintáctica, e sempre con independencia do esquema sintagmático a través do que se realizan” (Álvarez de la Granja 2003: 22).

- refráns, proverbios, etc. (véxase a sección 5.2.2.3), por exemplo, *Na casa do ferreiro coitelo de pau*;
 - arcaísmos residuais, por exemplo: *vaia por Deus, ¡madría leva!, meu dito, meu feito*.
- Locucións idiomáticas*² a miúdo:
- metáforas lexicalizadas, semanticamente opacas; por exemplo: *Pechou o bico* ('calou'), *quedou de pedra* ('quedou abraiado'), *estaba nas nubes* ('non prestaba atención');
 - intensificadores, ponderativos ou epítetos. O seu uso é a miúdo contextual e estilisticamente restrinxido; por exemplo: *agudo coma un allo* ('intelixente');
 - locucións prepositivas; por exemplo: *Diante de, por medio de, cara a*.
- Esquemas fraseolóxicos*, aprendidos e empregados como conxuntos non analizados, nos que se enxiren palabras ou frases para formar oracións con sentido; por exemplo: *Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?, ¿Sería posible...?*
- Colocacións*: expresións que se compoñen de palabras que habitualmente se empregan xuntas, por exemplo: *cometer un crime/erro, botar unha man, meter a pata, etc.*
- Outras *expresións fixas* son os verbos con réxime preposicional; por exemplo: *contar con, aspirar a, convencerse de, aliñarse con, atreverse a*.
- b. Palabras illadas**: unha palabra illada pode ter varios significados (polisemia); por exemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, ou un vehículo armado e blindado; ou *banco*, lugar para sentarse ou entidade financeira. Pódese tratar de palabras de clases abertas (substantivo, verbo, adxectivo, adverbio), pero tamén poden ser conxuntos léxicos pechados (por exemplo: días da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.). É tamén posible establecer outros conxuntos léxicos con fins gramaticais e semánticos (véxase a continuación).
2. Os *elementos gramaticais* son clases de palabras pechadas; por exemplo:
- artigos (*o, a, os, as, un...*);
 - cuantificadores (*algúns, todos, moito...*);
 - demostrativos (*este, ese, aquel...*);

² Enténdese por 'locución idiomática' "aqueles fraseoloxismos que funcionan como elementos oracionais" (Álvarez de la Granja 2003: 20).

- pronomes persoais (*eu, ti, el, ela, nós, me, te...*);
- pronomes relativos e adverbios interrogativos (*que, cal, quen, onde, etc.*);
- posesivos (*meu, teu, seu...*);
- preposicións (*a, baixo, cabe, con, contra...*);
- verbos auxiliares (*ser, estar, haber...*);
- conxuncións (*e, se, pero, inda...*).

As escalas ilustrativas para a gradación do coñecemento de vocabulario e para a capacidade de controlar ese coñecemento son as seguintes:

AMPLITUDE DE VOCABULARIO

C2	Ten un bo dominio dun repertorio léxico moi amplo que inclúe expresións idiomáticas e coloquiais; mostra que é capaz de apreciar os niveis connotativos do significado.
C1	Ten un bo dominio dun amplo repertorio léxico que lle permite superar con soltura as súas deficiencias mediante circunloquios; case non se lle nota que busca expresións ou que emprega estratexias de evitación. Ten un bo dominio de expresións idiomáticas e coloquiais.
B2	Dispón dun amplo vocabulario sobre asuntos relativos á súa especialidade e temas máis xerais. Varía a formulación para evitar a frecuente repetición, pero as deficiencias léxicas aínda poden provocar vacilación e circunloquios.
B1	Ten suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre a maioría dos temas pertinentes para a súa vida diaria como, por exemplo, familia, gustos e intereses, traballo, viaxes e sucesos de actualidade.
A2	Ten suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituais e en transaccións cotiás que comprenden situacións e temas coñecidos.
	Ten suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Ten suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sinxelas de supervivencia.
A1	Ten un repertorio básico de palabras e frases illadas relativas a situacións concretas.

DOMINIO DO VOCABULARIO

C2	Emprega con consistencia un vocabulario correcto e apropiado.
C1	Ten pequenos e esporádicos descoidos, pero sen erros importantes de vocabulario.
B2	A súa precisión léxica é xeralmente alta, aínda que teña algunha confusión ou cometa algunha incorrección ao seleccionar as palabras, sen que iso obstaculice a comunicación.
B1	Manifesta un bo dominio do vocabulario elemental, pero aínda comete erros importantes cando expresa pensamentos máis complexos ou cando aborda temas e situacións pouco frecuentes.

A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas e cotiás.
A1	Non hai descritor dispoñible.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que elementos léxicos (expresións fixas e palabras illadas) terá que aprender a recoñecer e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Como se escollen e se ordenan tales elementos.

5.2.1.2.A competencia gramatical

A competencia gramatical pódese definir como o coñecemento dos recursos gramaticais dunha lingua e a capacidade de empregarlos.

Formalmente, a gramática dunha lingua pódese considerar coma un conxunto de principios que rexen a combinación de elementos en secuencias significativas marcadas e definidas (oracións). A competencia gramatical é a capacidade de comprender e expresar significados expresando e recoñecendo frases e oracións ben formadas de acordo con estes principios (como oposto á súa memorización e reprodución de expresións fixas). A gramática de calquera lingua neste senso é enormemente complexa, e ata agora resístese a un tratamento concluínte ou exhaustivo. Hai varias teorías e modelos en conflito sobre a organización de palabras en oracións. Non é competencia do *Marco* valoralos nin preconizar o uso de ningún, senón máis ben procurar que os usuarios manifesten cal decidiron adoptar e que consecuencias ten esa elección para a súa práctica. Aquí limitámonos a sinalar algúns parámetros e categorías que foron moi empregados na descrición gramatical.

A descrición da organización gramatical supón a especificación de:

- elementos*; por exemplo: morfemas e alomorfos, raíces e afixos, palabras;
- categorías*; por exemplo: número, caso, xénero, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva, tempo pasado/presente/futuro, aspecto perfectivo/imperfectivo;
- clases*; por exemplo: conxugacións, declinacións, clases abertas de palabras: substantivos, verbos, adxectivos, adverbios, clases pechadas de palabras (elementos gramaticais véxanse na sección 5.2.1.1);
- estruturas*; por exemplo: palabras compostas e complexas, sintagmas (nominal, verbal, etc.), oracións (principal, subordinada, coordinada, simple, composta);

- procesos*; por exemplo: substantivación, afixación, gradación, transposición, transformación, réxime (sintáctico ou semántico);
- relacións*; por exemplo: concordancia (gramatical ou *ad sensum*), valencias.

Hai dispoñible unha escala ilustrativa para a corrección gramatical. Esta escala hai que vela en relación coa correspondente á competencia lingüística xeral mostrada ao principio desta sección. Non se considera posible elaborar unha escala da progresión relativa á estrutura gramatical que sexa aplicable a todas as linguas.

CORRECCIÓN GRAMATICAL

C2	Mantén un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complexo mesmo cando a súa atención se centra noutras actividades (por exemplo, na planificación do que segue, no seguimento das reaccións dos demais).
C1	Mantén un alto grao de corrección gramatical de modo consistente; os erros son escasos e case non se notan.
B2	Ten un bo control gramatical; aínda pode ter descoidos esporádicos, erros non sistemáticos e pequenos fallos na estrutura da frase, pero son escasos e a miúdo pode corríxilos retrospectivamente.
	Manifesta un grao relativamente alto de control gramatical; non comete erros que produzan malentendidos.
B1	Comunícase con razoable corrección en situacións cotiás: xeralmente ten un bo control gramatical, aínda que cunha influencia evidente da lingua materna; comete erros, pero queda claro o que intenta expresar.
	Emprega con razoable corrección un repertorio de expresións fixas e estruturas habituais relacionadas coas situacións máis predicibles.
A2	Emprega algunhas estruturas sinxelas correctamente, pero segue cometendo erros básicos sistematicamente; por exemplo, acostuma confundir tempos verbais e esquece manter a concordancia; non obstante, xeralmente queda claro o que intenta dicir.
A1	Manifesta un control limitado sobre unhas poucas estruturas gramaticais e sintácticas sinxelas dentro dun repertorio aprendido.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que teoría gramatical basearon o seu traballo.
- Que elementos, categorías, clases, estruturas, procesos e relacións gramaticais terá que dominar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

Tradicionalmente, establécese unha distinción entre a morfoloxía e a sintaxe:

A *morfoloxía* ocúpase da organización interna das palabras. As palabras pódense analizar como morfemas, clasificados da seguinte forma:

- raíces ou radicais;
- afixos (prefixos, sufixos, infixos), que comprenden:
 - afixos de derivación (por exemplo: *re-*, *-mente*, *-dade*);
 - afixos de flexión (por exemplo: *-aba*, *-ase*);

Formación de palabras:

As palabras pódense clasificar en:

- palabras simples (só a raíz; por exemplo: *seis*, *árbore*, *romper*);
- palabras derivadas (raíz/radical + afixos de derivación; por exemplo: *irrompible*, *castrexas*);
- palabras compostas (que conteñen máis dunha raíz; por exemplo: *rañaceos*, *arco da vella*, *beiramar*, *camposanto*);

A morfoloxía trata tamén doutras maneiras de modificar a forma das palabras; por exemplo:

- alternancia de vogais (*durmo/dormes*, *firo/feres*, *subo/sobes*);
- modificación de consoantes (*cazas/caces*);
- formas irregulares (*vou/ía/fun*; *imprimir/impreso*);
- flexión (*teño/tes/ten/temos/tedes/teñen*);
- formas invariables (*crise/crise*, *luns/luns*).

A morfofonoloxía, pola súa parte, ocuparíase da variación de morfemas condicionada foneticamente (*movela/faina*; *non o fixen*; *ninguén a ten*).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que elementos morfolóxicos e que procesos terá que dominar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

A *sintaxe*, pola súa parte, trata da organización de palabras en forma de oracións segundo as categorías, os elementos, as clases, as estruturas, os procesos e as relacións que comporta, e a miúdo preséntase en forma de conxunto de regras. A sintaxe da lingua dun falante nativo e

maduro é enormemente complexa e en grande parte inconsciente. A capacidade de organizar oracións que transmitan sentido é un aspecto fundamental da competencia comunicativa.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que elementos, categorías, clases, estruturas, procesos e relacións terá que dominar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

5.2.1.3.A competencia semántica

Comprende a consciencia e o control da organización do significado co que conta o alumno:

A *semántica léxica* trata asuntos relacionados co significado das palabras:

- Relación das palabras co contexto xeral:
 - referencia
 - connotación
 - marcadores de nocións específicas

- Relacións semánticas, como, por exemplo:
 - sinonimia/antonimia
 - hiponimia/hiperonimia
 - colocacións
 - relacións da parte e o todo (metonimia)
 - análise componencial
 - equivalencia na tradución

A semántica gramatical trata o significado dos elementos, as categorías, as estruturas e os procesos gramaticais (véxase a sección 5.2.1.2).

A semántica pragmática ocúpase de relacións lóxicas, como, por exemplo, a vinculación, a presuposición, a implicación, etc.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que tipos de relación semántica terá que desenvolver ou demostrar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

As cuestións de significado son, naturalmente, fundamentais para a comunicación e este *Marco* ocúpase delas en diversas ocasións (véxase, en concreto, a sección 5.1.1.1).

A competencia lingüística trátase aquí nun sentido formal. Desde o punto de vista da lingüística teórica ou descritiva, unha lingua é un sistema simbólico enormemente complexo. Cando, como ocorre aquí, se intentan separar as moitas e distintas compoñentes da competencia comunicativa, resulta lexítimo sinalar que o coñecemento (en grande parte inconsciente) das estruturas formais e a capacidade de manexalas constitúe un deses compoñentes. Un asunto distinto é determinar que cantidade, se acaso, de análise formal debería introducirse na aprendizaxe ou no ensino de idiomas. O enfoque nocional/funcional adoptado nas publicacións *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* do Consello de Europa ofrece unha alternativa ao tratamento que se fai da competencia lingüística nas seccións 5.2.1., 5.2.2 e 5.2.3. En vez de empezar partindo das formas lingüísticas e dos seus significados, comeza partindo dunha clasificación sistemática de funcións e de noicións comunicativas, divididas en xerais e específicas, e de forma secundaria trata as formas, léxicas e gramaticais, como os seus expoñentes. Os enfoques son formas complementarias de tratar a dobre articulación da lingua. As linguas baséanse nunha organización da forma e nunha organización do significado. Os dous tipos de organización crúzanse entre si dunha maneira en boa parte arbitraria. A descrición baseada na organización atomiza a forma. A escolla do usuario dependerá da finalidade da descrición. O éxito do enfoque dun *Nivel Soleira* indica que a moitos profesionais resúltalles máis vantaxoso ir do significado á forma, e non seguir a práctica máis tradicional de organizar a progresión en termos puramente formais. Pola contra, algúns poden preferir o uso dunha gramática comunicativa, como, por exemplo, nun *Niveau-Seuil* (versión francesa do *Nivel Soleira*). O que está claro é que o estudante de linguas ten que adquirir tanto as formas coma os significados.

5.2.1.4. A competencia fonolóxica

A competencia fonolóxica supón o coñecemento e a destreza na percepción e a produción:

- das unidades de son (*fonemas*) da lingua e a súa realización en contextos concretos (*alófonos*);
- dos trazos fonéticos que distinguen fonemas (trazos distintivos; por exemplo: sonoridade, nasalidade, oclusión);
- da composición fonética das palabras (estrutura silábica, a secuencia acentual das palabras, etc.);
- da fonética das oracións (*prosodia*):
 - acento e ritmo das oracións
 - entoación

- da redución fonética:
 - redución de vogais
 - formas fortes e febles
 - asimilación
 - elisión

DOMINIO DA PRONUNCIA

C2	Como C1.
C1	É capaz de variar a entoación e colocar a énfase da oración correctamente para expresar matices sutís de significado.
B2	Adquiriu unha pronuncia e unha entoación claras e naturais.
B1	A súa pronuncia é claramente intelixible, aínda que ás veces resulte evidente o seu acento estranxeiro e cometa erros de pronunciación esporádicos.
A2	A súa pronuncia é xeralmente bastante clara e comprensible, aínda que resulte evidente o seu acento estranxeiro e os interlocutores teñan que pedir repeticións de cando en vez.
A1	A súa pronuncia dun repertorio moi limitado de palabras e frases aprendidas pódena comprender con certo esforzo os falantes nativos afeitos a tratar con falantes do mesmo grupo lingüístico ao que pertence o usuario ou alumno.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que destrezas fonolóxicas novas se lle piden ao alumno.
- Cal é a importancia relativa dos sons e da prosodia.
- Se a corrección e a fluidez fonética son obxectivos temperáns da aprendizaxe ou se se desenvolven como un obxectivo a longo prazo.

5.2.1.5.A competencia ortográfica

A competencia ortográfica supón o coñecemento e a destreza na percepción e a produción dos símbolos dos que se compoñen os textos escritos. Os sistemas de escritura de todas as linguas europeas baséanse no principio alfabético, pero outras linguas seguen un principio ideográfico (por exemplo, o chinés) ou un principio consonántico (por exemplo, o árabe). Para os sistemas alfabéticos, os alumnos deben saber e ser capaces de percibir e producir o seguinte:

- as formas das letras nas súas modalidades normal e cursiva, tanto maiúsculas como minúsculas;

- a correcta ortografía das palabras, incluídas as formas de contracción aceptadas;
- os signos de puntuación e as súas normas de uso;
- as convencións tipográficas e as variedades e tipos de letra, etc.;
- os signos non alfabéticos de uso común (por exemplo: “, &, €, @, etc.).

5.2.1.6.A competencia ortoépica

Á inversa, os usuarios aos que se lles pide que lean en alto un texto preparado ou que empreguen na fala palabras que aprenderon na súa forma escrita necesitan saber articular a pronuncia correcta partindo da forma escrita. Isto pode supoñer:

- o coñecemento das convencións ortográficas
- a capacidade de consultar un dicionario e o coñecemento das convencións empregadas nos dicionarios para a representación da pronunciación
- o coñecemento da repercusión que as formas escritas, sobre todo, os signos de puntuación, teñen na expresión e na entoación
- a capacidade de resolver a ambigüidade (palabras homónimas, ambigüidades sintácticas, etc.) en función do contexto

DOMINIO DA ORTOGRAFÍA

C2	A escritura non presenta erros ortográficos.
C1	A estrutura, a distribución en parágrafos e a puntuación son consistentes e prácticas. A ortografía é correcta, agás descoidos tipográficos de carácter esporádico.
B2	É capaz de producir unha escritura continua intelixible que segue as convencións de organización e de distribución en parágrafos. A ortografía e a puntuación son razoablemente correctas pero pode manifestar a influencia da lingua materna.
B1	É capaz de producir unha escritura continua que acostuma ser intelixible en toda a súa extensión. A ortografía, a puntuación e a estruturación son o suficientemente correctas como para que se comprendan case sempre.
A2	É capaz de copiar oracións curtas relativas a asuntos cotiáns; por exemplo: indicacións para ir a algún sitio. É capaz de escribir con razoable corrección (pero non necesariamente cunha ortografía totalmente normalizada) palabras curtas que emprega normalmente ao falar.
A1	É capaz de copiar palabras correntes e frases curtas; por exemplo, signos ou instrucións sinxelas, nomes de obxectos cotiáns, nomes de tendas, así como frases feitas que se empregan habitualmente. É capaz de soletrear o seu enderezo, a súa nacionalidade e outros datos persoais.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- As necesidades ortográficas e ortoépicas dos alumnos en relación co seu uso das variedades faladas e escritas da lingua, e a súa necesidade de converter textos da súa forma falada á súa forma escrita, e viceversa.

5.2.2. A competencia sociolingüística

A competencia sociolingüística comprende o coñecemento e as destrezas necesarias para abordar a dimensión social do uso da lingua. Como se destacou respecto á competencia sociocultural, posto que a lingua é un fenómeno sociocultural, grande parte do que contén o *Marco*, respecto deste ámbito, resulta axeitado para a competencia sociolingüística. Os asuntos tratados aquí son os que se relacionan especificamente co uso da lingua e non se tratan noutra parte: os marcadores lingüísticos de relacións sociais, as normas de cortesía, as expresións da sabedoría popular, as diferencias de rexistro, o dialecto e o acento.

5.2.2.1. Os marcadores lingüísticos de relacións sociais

Naturalmente, estes marcadores difiren amplamente segundo as distintas linguas e culturas, dependendo de factores tales como a) o status do interlocutor, b) a proximidade da relación, c) o rexistro do discurso, etc. Os exemplos que indicamos a continuación para o galego non son universalmente aplicables e poden ter ou non equivalencias noutras linguas:

- Uso e elección do saúdo:
 - ao chegar a un sitio; por exemplo: *ola, bos días, ¿que tal?*
 - presentacións; por exemplo: *Encantado, ¿como estás?, moito gusto;*
 - despedidas; por exemplo: *adeus, abur, ata logo, ata mañá.*
- Uso e elección de formas de tratamento:
 - oficial; por exemplo: *a súa ilustrísima, excelentísimo señor;*
 - formal; por exemplo: *Señor, señora, doutor, profesor + apelido;*
 - informal; por exemplo: *Xoán, Susana*, só o nome de pila, sen forma de tratamento;
 - familiar; por exemplo: *parruliño, meu rei, amigo, tío;*
 - parentorio; por exemplo: só apelido, como: *¡Pereira, ti por aquí!*
 - insulto ritual; por exemplo: *parvo, toliño* (a miúdo, de forma cariñosa).
- Convencións para as quendas de palabra.

- Uso e elección de interxeccións e frases interxectivas (por exemplo; *¡Meu Deus!, ¡hai que ver! ¡veña home!*).

5.2.2.2. As normas de cortesía

As normas de cortesía proporcionan unha das razóns máis importantes para afastarse da aplicación literal do principio de cooperación (véxase a sección 5.2.3.1.). Varían dunha cultura á outra e son unha fonte habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cando as normas de cortesía se interpretan literalmente.

1. Cortesía positiva, por exemplo:
 - mostrar interese polo benestar dunha persoa, etc.;
 - compartir experiencias e preocupacións, conversa sobre problemas, etc.;
 - expresar admiración, afecto, gratitude, etc.;
 - ofrecer presentes, prometer favores, ser hospitalario, etc.
2. Cortesía negativa, por exemplo:
 - evitar un comportamento ameazante (dogmatismo, ordes directas, etc.);
 - expresar arrepentimento, desculparse por comportamento ameazante (corrección, contradición, prohibicións, etc.);
 - empregar enunciados evasivos, etc. (por exemplo: *creo que...*, preguntas curtas de confirmación, etc.).
3. Uso apropiado de *por favor, grazas, desculpe, miña beizón, etc.*
4. *Descortesía (incumprimento deliberado das normas de cortesía), por exemplo:*
 - brusquidade, franqueza
 - expresión de desprezo, antipatía
 - queixa forte e reprimenda
 - descarga de ira, impaciencia
 - afirmación de superioridade

5.2.2.3. As expresións de sabedoría popular

Estas expresións fixas –que incorporan ao tempo que reforzan actitudes comúns– contribúen de forma significativa á cultura popular. Empréganse a miúdo, por exemplo, nos titulares de xornais. O coñecemento desta sabedoría popular acumulada, expresado nunha linguaxe que se supón coñecida, é unha compoñente importante do aspecto lingüístico da competencia sociocultural.

- refráns; por exemplo: *Na casa do ferreiro coitelo de pao, na casa do pobre todas son pingueiras*;
- locucións idiomáticas (véxase sección 5.2.1.1); por exemplo: *por campar rabiarse, saír pitando, saír por pés, saír ao camiño, atar curto, dar con alguén, baixar cabeza*;
- comiñas coloquiais; por exemplo: *estou po'arrastre*;
- expresións de:
 - crenzas como, por exemplo, refráns de tempo atmosférico: *En maio aínda a vella queima o tallo*;
 - actitudes como, por exemplo, frases estereotipadas do tipo: *Home morto non fai guerra*;
 - valores como, por exemplo: *Iso non é un xogo limpo*.

Os graffiti, os slogans publicitarios nos anuncios e na vestimenta, os carteis situados nos lugares de traballo teñen frecuentemente esa función.

5.2.2.4. Diferenzas de rexistro

O termo *rexistro* emprégase para se referir ás diferenzas sistemáticas existentes entre as variedades da lingua empregadas en distintos contextos. Este é un concepto amplo, que podería abranguer o que aquí denominamos *tarefas* (sección 4.3), *tipos de texto* (sección 4.6.3) e *macrofuncións* (sección 5.2.3.2). Nesta sección tratamos este tipo de diferenzas:

- oficial, por exemplo: *Fai entrega do premio o Excelentísimo Sr. Presidente da Comunidade Autónoma*;
- formal, por exemplo: *Ten a palabra o Sr. Presidente do...*;
- neutral, por exemplo: *¿Podemos comezar?*
- informal, por exemplo: *¡Veña! ¿Empezamos xa ou que?*
- familiar, por exemplo: *¡Vale! Ao tema*;
- íntimo, por exemplo: *¿Xa, miña raíña?*

Na aprendizaxe inicial (digamos que ata o nivel B1), o apropiado é un rexistro relativamente neutro, a menos que existan poderosos motivos en contra. É este o rexistro que os falantes nativos probablemente empreguen con estranxeiros descoñecidos, e o que esperan eles. É probable que se adquira un coñecemento de rexistros máis formais ou máis correntes co paso do tempo, quizais mediante a lectura de distintos tipos de texto, sobre todo novelas, ao principio como unha competencia de comprensión. Débese ter en conta certa precaución ao empregar rexistros máis formais ou máis correntes, xa que o seu uso inapropiado pode

provocar unha interpretación errada e, no seu caso, o ridículo.

5.2.2.5. Dialecto e acento

A competencia sociolingüística tamén comprende a capacidade de recoñecer os marcadores lingüísticos de, por exemplo:

- a clase social
- a procedencia xeográfica
- a orixe nacional
- o grupo étnico
- o grupo profesional

Estes marcadores inclúen:

- léxico; por exemplo: a palabra *cabazo/hórreo* en distintas zonas; *tona (nata)/tona* (monda da froita);
- gramática; por exemplo: *déronllos/déronllos aos nenos; eu vinche/vinte onte na praia;*
- ‘expresións xergais’, por exemplo, *levar o quiñón* para significar que alguén levou a súa parte no reparto;
- fonoloxía; por exemplo: a voz *foriña* por *fariña*, *dente* [ɛ]/[e], *choromicar/chorimicar, orizó/chorizol;*
- características da voz (ritmo, volume, etc.);
- paralingüística;
- linguaxe corporal.

Ningunha comunidade de lingua europea é totalmente homoxénea. As distintas rexións teñen as súas peculiaridades lingüísticas e culturais. Estas peculiaridades acostuman estar máis marcadas nas persoas que viven unha vida puramente local, e gardan relación, polo tanto, coa clase social, a ocupación e o nivel educativo. O recoñecemento de ditos trazos dialectais ofrece, pois, claves significativas con respecto ás características do interlocutor. Os estereotipos desempeñan un papel importante neste proceso que se pode reducir co desenvolvemento de destrezas interculturais (véxase a sección 5.1.2.2). Co paso do tempo, os alumnos tamén entrarán en contacto con falantes de varias procedencias; antes de que poidan adoptar eles mesmos as formas dialectais, deberían ser conscientes das súas connotacións sociais e da necesidade de coherencia e constancia.

A gradación de items relacionados con aspectos da competencia sociolingüística demostrou ser problemática (véxase o anexo B). Os items que se clasificaron satisfactoriamente preséntanse na seguinte escala ilustrativa. Como se pode ver, a parte inferior da escala com-

prende só marcadores de relacións sociais e normas de cortesía. Desde o nivel B2, vese que os usuarios son quen de expresarse axeitadamente nunha lingua que é sociolingüisticamente apropiada ás situacións e ás persoas implicadas, e comezan a adquirir a capacidade de abordar a variedade da fala, ademais dun grao maior de control sobre o rexistro e os modismos.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

C2	<p>Ten un bo dominio de expresións idiomáticas e coloquiais e sabe apreciar os niveis connotativos do significado.</p> <p>É plenamente consciente das implicacións de carácter sociolingüístico e sociocultural no uso da lingua por parte dos falantes nativos e sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>É capaz de mediar con eficacia entre falantes da lingua meta e da súa comunidade de orixe tendo en conta as diferenzas socioculturais e sociolingüísticas.</p>
C1	<p>É capaz de recoñecer unha grande diversidade de expresións idiomáticas e coloquiais, e aprecia cambios de rexistro; non obstante, pode que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo se o acento é descoñecido.</p> <p>É capaz de comprender as películas que empregan un grao considerable de argot e de uso idiomático.</p> <p>É capaz de empregar a lingua con flexibilidade e eficacia para fins sociais, incluíndo os usos emocional, alusivo e humorístico.</p>
B2	<p>É capaz de expresarse con convicción, claridade e cortesía nun rexistro formal ou informal que sexa adecuado á situación e á persoa ou persoas implicadas.</p> <p>É capaz de seguir con certo esforzo o ritmo dos debates e intervéñ neles aínda que se fale con rapidez e de forma coloquial.</p> <p>É capaz de relacionarse con falantes nativos sen divertilos ou molestalos involuntariamente, e sen esixir deles un comportamento distinto ao que terían cun falante nativo.</p> <p>É capaz de expresarse apropiadamente en situacións diversas e evita erros importantes de formulación.</p>
B1	<p>É capaz de levar a cabo unha grande diversidade de funcións lingüísticas empregando os expoñentes máis habituais desas funcións nun rexistro neutro.</p> <p>É consciente das normas de cortesía máis importantes e actúa adecuadamente.</p> <p>É consciente das diferenzas máis significativas que existen entre os costumes, os usos, as actitudes, os valores e as crenzas que prevalecen na comunidade en cuestión e na súa propia, e sabe identificar tales diferenzas.</p>
A2	<p>É capaz de realizar funcións básicas da lingua como, por exemplo, intercambiar e solicitar información; así mesmo, expresa opinións e actitudes de forma sinxela.</p> <p>É capaz de desenvolverse nas situacións sociais con sinxeleza pero con eficacia empregando as expresións máis sinxelas e habituais e seguindo fórmulas básicas.</p> <p>É capaz de desenvolverse en intercambios sociais moi breves empregando fórmulas cotiás de saúde e de tratamento.</p> <p>É capaz de realizar e responder a invitacións e suxestións, pedir e aceptar excusas, etc.</p>

A1	É capaz de establecer contactos sociais básicos empregando as fórmulas de cortesía máis sinxelas e cotiás relativas a saúdos, despedidas e presentacións e emprega expresións do tipo: <i>por favor, grazas, síntoo. desculpe</i> , etc.
-----------	--

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Que serie de saúdos, fórmulas de tratamento e exclamacións terá que recoñecer, avaliar socioloxicamente e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que normas de cortesía terá que recoñecer, comprender e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que normas de descortesía terá que recoñecer, comprender e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que refráns, estereotipos e locucións idiomáticas populares terá que recoñecer, comprender e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que rexistros terá que recoñecer, comprender e empregar o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- Que grupos sociais da comunidade meta ou da comunidade internacional terá que recoñecer o alumno polo uso que fan da lingua, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.

5.2.3. As competencias pragmáticas

As competencias pragmáticas refírense ao coñecemento que ten o usuario ou alumno dos principios segundo os que as mensaxes:

- a) se organizan, estruturan e ordenan (competencia discursiva);
- b) se empregan para realizar funcións comunicativas (competencia funcional);
- c) se secuencian segundo esquemas de interacción e de transacción (competencia organizativa).

5.2.3.1. A competencia discursiva

A *competencia discursiva* é a capacidade que posúe o usuario ou alumno de ordenar oracións en secuencias para producir fragmentos coherentes de lingua. Comprende o coñecemento da ordenación de oracións e a capacidade de controlar esa ordenación en función:

- dos temas e perspectivas;

- ❑ de que as oracións estean xa dadas ou que sexan novas;
- ❑ da secuencia natural; por exemplo, temporal: *El caeu e eu pegueille*, como oposta a *Eu pegueille e el caeu*;
- ❑ de relacións de causa e efecto (e viceversa): *os prezos soben, as persoas queren salarios máis altos*;
- ❑ da capacidade de estruturar e controlar o discurso en función:
 - da organización temática;
 - da coherencia e a cohesión;
 - da ordenación lóxica;
 - do estilo e o rexistro;
 - da eficacia retórica;
 - do *principio de cooperación* (Grice, 1975): Realice a súa intervención tal e como se lle pide, na etapa en que ocorra, mediante a finalidade ou dirección aceptadas do intercambio falado no que vostede participa, observando as máximas seguintes:
 - calidade (intente que a súa intervención sexa verdadeira);
 - cantidade (procure que a súa intervención sexa tan informativa como faga falta, pero non máis);
 - relación (non diga o que non sexa relevante);
 - modo (sexa breve e ordenado; evite a escuridade e a ambigüidade).

O non cumprimento destes criterios para unha comunicación directa e eficaz debería supoñer sempre a existencia dunha finalidade específica e non o resultado da incapacidade de respectalos.

- ❑ A **organización do texto**: coñecemento das normas de organización da información da comunidade en cuestións relativas a:
 - como se estrutura a información na realización das distintas macrofuncións (descripción, narración, exposición, etc.);
 - como se contan as historias, as anécdotas, os chistes, etc.;
 - como se desenvolve unha argumentación (un tribunal de xustiza, en debates, etc.);
 - como se elaboran, se sinalan e se estruturan os textos escritos (redaccións, cartas formais, etc.).

Unha grande parte da educación na lingua materna dedícase a desenvolver as destrezas do discurso dun mozo. Ao aprender a lingua estranxeira, é probable que o alumno empece

con quendas de palabra breves nas que acostuma dicir unha soa oración. En niveis máis altos de dominio da lingua, adquire cada vez maior importancia o desenvolvemento da competencia do discurso. Nesta sección indícanse as súas compoñentes.

As escalas ilustrativas están dispoñibles para os seguintes aspectos da competencia do discurso:

- flexibilidade ante as circunstancias;
- quenda de palabra (tamén presentada na sección de estratexias de interacción);
- desenvolvemento de descricións e narracións;
- coherencia e cohesión.

FLEXIBILIDADE

C2	Manifesta unha grande flexibilidade ao reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poñer máis énfase, diferenciar segundo a situación, o interlocutor, etc. e eliminar a ambigüidade.
C1	Como B2+.
B2	É capaz de adaptar o que di e os medios de expresalo á situación e ao receptor, e adopta un nivel de formalidade axeitado ás circunstancias.
	É capaz de axustarse aos cambios de dirección, estilo e énfase que se producen normalmente na conversa. É capaz de variar a formulación do que quere dicir.
B1	É capaz de adaptar a súa expresión para abordar situacións menos habituais e mesmo difíciles.
	É capaz de empregar unha grande diversidade de elementos lingüísticos sinxelos con flexibilidade para expresar grande parte do que quere.
A2	É capaz de adaptar frases sinxelas, ben ensaiadas e memorizadas, a circunstancias particulares mediante unha substitución léxica limitada.
	É capaz de ampliar frases aprendidas volvendo a combinar dun modo sinxelo determinados elementos.
A1	Non hai descritor dispoñible.

QUENDAS DE PALABRA

C2	Como C1.
C1	É capaz de seleccionar a frase apropiada de entre unha serie de funcións do discurso para iniciar os seus comentarios axeitadamente co fin de tomar a palabra ou de gañar tempo mentres mantén a quenda de palabra e pensa.

B2	<p>É capaz de intervir adecuadamente en debates empregando os recursos lingüísticos axeitados para iso.</p> <p>É capaz de principiar, manter e rematar o discurso adecuadamente facendo uso eficaz da súa quenda de palabra.</p> <p>É capaz de principiar o discurso, tomar a quenda de palabra cando é preciso e rematar a conversa cando debe, aínda que pode que non o faga sempre con elegancia.</p> <p>É capaz de empregar expresións fixas (por exemplo: Non é fácil contestar a esa pregunta ou Gústame que vostede me faga esa pregunta) para gañar tempo e manter a súa quenda de palabra mentres elabora o que vai dicir.</p>
B1	É capaz de intervir en debates sobre temas cotiáns empregando unha frase axeitada para tomar a palabra.
	É capaz de principiar, manter e rematar conversas sinxelas cara a cara sobre temas cotiáns ou de interese persoal.
A2	É capaz de empregar técnicas sinxelas para iniciar, manter ou rematar unha conversa breve.
	É capaz de principiar, manter e rematar conversas sinxelas cara a cara.
	É capaz de demandar atención.
A1	Non hai descriptor dispoñible.

DESENVOLVEMENTO TEMÁTICO

C2	Como en C1.
C1	É capaz de realizar descrições e narracións detalladas integrando varios temas, desenvolvendo aspectos concretos e rematando coa conclusión axeitada.
B2	É capaz de desenvolver descrições ou narracións claras ampliando e apoiando os seus puntos de vista sobre os aspectos principais con detalles e exemplos adecuados.
B1	É capaz de realizar con razoable fluidez narracións ou descrições sinxelas, mediante unha secuencia lineal de elementos.
A2	É capaz de contar historias ou describir algo coa axuda dunha lista sinxela de elementos.
A1	Non hai descriptor dispoñible.

COHERENCIA E COHESIÓN

C2	É capaz de crear textos coherentes e cohesionados facendo un uso completo e apropiado dunha variedade de criterios de organización e dunha grande diversidade de mecanismos de cohesión.
C1	É capaz de producir un discurso claro, fluído e ben estruturado amosando un uso axeitado de criterios de organización, conectores e mecanismos de cohesión.

B2	É capaz de empregar con eficacia unha variedade de palabras de enlace para sinalar con claridade as relacións que existen entre as ideas.
	É capaz de empregar un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases e crear un discurso claro e coherente, aínda que pode amosar certo nerviosismo nunha intervención longa.
B1	É capaz de enlazar unha serie de elementos breves, concretos e sinxelos para crear unha secuencia cohesionada e lineal.
A2	É capaz de empregar os conectores máis frecuentes para enlazar oracións simples co fin de contar unha historia ou describir algo cunha lista sinxela de elementos.
	É capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sinxelos como, por exemplo <i>e</i> , <i>pero</i> , <i>porque</i> .
A1	É capaz de enlazar palabras ou grupos de palabras con conectores lineais moi básicos como <i>e</i> ou <i>entón</i> .

5.2.3.2.A competencia funcional

Esta compoñente supón o uso do discurso falado e dos textos escritos na comunicación para fins funcionais concretos (véxase a sección 4.2). A competencia na conversación no é só cuestión de saber que formas lingüísticas expresan determinadas funcións (microfuncións) concretas. Os participantes manteñen unha interacción na que cada iniciativa produce unha resposta e fai progresar a interacción, segundo a súa finalidade, a través dunha sucesión de etapas que se desenvolven desde os intercambios iniciais ata a conclusión. Os falantes competentes comprenden os procesos e as destrezas implicadas. Unha macrofunción caracterízase pola estrutura interaccional. Pode que as situacións máis complexas teñan unha estrutura interna que comprenda secuencias de macrofuncións que en moitos casos están ordenadas segundo modelos formais ou informais de interacción social (esquemas).

1. As *microfuncións* son categorías para o uso funcional de enunciados illados (xeralmente breves), normalmente como quendas de palabra dunha interacción. As microfuncións clasifícanse por categorías con certo detalle (pero non exhaustivamente) no capítulo 5 do *Threshold Level 1990*:

1.1. Ofrecer e buscar información factual:

- identificar
- presentar un informe
- corrixir
- preguntar
- responder

1.2. Expresar e descubrir actitudes:

- sobre feitos (acordo/desacordo);
- coñecemento (coñecemento/ignorancia, lembranza/esquecemento, probabilidade /certeza);
- modalidade (obrigas, necesidade, capacidade, permiso);
- volición (carencias, desexos, intencións, preferencias);
- emocións (agrado/desagrado, gustos/antipatías, satisfacción, interese, sorpresa, esperanza, desilusión, medo, preocupación, gratitude);
- moral (excusas, aprobación, arrepentimento, mágoa, compaixón).

1.3. Persuadir:

- suxestións, demandas, avisos, consellos, ánimos, petición de axuda, invitacións, ofrecementos.

1.4. Establecer relacións sociais:

- atraer a atención, dirixirse aos demais, saudar, presentar(se), brindar, despedir(se).

1.5. Estruturar o discurso:

- (28 microfuncións, comezo, quenda de fala, conclusión, etc.).

1.6. Corrixir a comunicación:

- (16 microfuncións).

2. *As macrofuncións son categorías para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consisten nunha secuencia (ás veces ampliada) de oracións; por exemplo:*

- descrición
- narración
- comentario
- exposición
- eséxese
- explicación
- demostración
- instrución
- argumentación
- persuasión
- etc.

3. Esquemas de interacción

A competencia funcional tamén comprende o coñecemento dos esquemas (modelos de interacción social) que sustentan comunicación como, por exemplo, os modelos de intercambio verbal e a capacidade de empregalos. As actividades comunicativas interactivas presentadas na sección 4.4.3 supoñen secuencias estruturadas de accións realizadas polos interlocutores en quendas de palabra. Basicamente forman pares como:

Pregunta:	resposta
Afirmación:	acordo/desacordo
Petición/ofrecemento/escusa:	aceptación/non aceptación
Saúdo/brinde:	resposta

Son comúns os tríos nos que o primeiro falante admite a resposta do interlocutor ou responde a ela. Os pares e os tríos acostuman ir adheridos a transaccións e interaccións máis extensas. Por exemplo, en transaccións de colaboración que son máis complexas e que están orientadas á meta, a lingua faise necesaria para:

- formar o grupo de traballo e establecer relacións entre os participantes;
- establecer un coñecemento común das características máis relevantes da situación actual e chegar a unha lectura común;
- identificar o que podería e debería ser cambiado;
- establecer un acordo común sobre os obxectivos e a acción requirida para cumprilos;
- acordar roles para realizar a acción;
- controlar as accións prácticas que hai que realizar á hora de, por exemplo:
 - identificar e abordar os problemas que xurdan;
 - coordinar e ordenar as intervencións;
 - animarse mutuamente;
- recoñecer o logro de metas intermedias;
- recoñecer a consecución da tarefa;
- avaliar a transacción;
- completar e rematar a transacción.

O proceso total pódese representar esquematicamente. Pode servir de exemplo xeral o que aparece no capítulo 8 *Threshold Level 1990* para descubrir as interaccións que teñen lugar na compra de bens e servizos:

1. Desprazarse ao lugar da transacción:

1.1. atopar o camiño á tenda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc.;

1.2. atopar o camiño ao mostrador, ao departamento, á mesa, ao despacho de billetes, á recepción, etc.

2. Establecer o contacto:

2.1. intercambiar saúdos co tendeiro, o empregado, o camareiro, o recepcionista, etc.:

2.1.1. o empregado saúda

2.1.2. o cliente saúda

3. Escoller bens ou servizos:

3.1. determinar a categoría dos bens ou servizos demandados:

3.1.1. procurar información

3.1.2. dar información

3.2. identificar opcións.

3.3. discutir as vantaxes e os inconvenientes das opcións (por exemplo: calidade, prezo, color, tamaño dos bens):

3.3.1. procurar información

3.3.2. dar información

3.3.3. pedir consello

3.3.4. dar consello

3.3.5. preguntar preferencias

3.3.6. expresar preferencias, etc.

3.4. identificar os bens concretos demandados

3.5. examinar bens

3.6. acordar a compra

4. Intercambiar bens por diñeiro:

4.1. acordar os prezos dos obxectos

4.2. acordar o total da conta

4.3. recibir ou entregar o pagamento

4.4. recibir ou entregar os bens (e o recibo)

4.5. intercambio de agradecementos:

4.5.1. agradecemento do empregado

4.5.2. agradecemento do cliente

5. Despedirse:

5.1. Expressar satisfacción (mutua):

5.1.1. o dependente expresa satisfacción

- 5.1.2. o cliente expresa satisfacción
- 5.2. Intercambiar comentarios interpersoais (por exemplo: sobre o tempo, rexoubas, etc.)
- 5.3. Intercambiar saúdos de despedida:
 - 5.3.1. o empregado despídese
 - 5.3.2. o cliente despídese

NB: Hai que dicir que, igual que outros esquemas semellantes, a dispoñibilidade deste esquema para clientes e empregados no marco da compravenda de bens non significa que esta forma se empregue en todas as ocasións. Especialmente en condicións modernas, a lingua emprégase a miúdo para resolver problemas que xorden nunha transacción despersonalizada e semiautomatizada, ou para humanizala (véxase a sección 4.1.1).

Non resulta factible desenvolver escalas ilustrativas para todas as posibles áreas de competencia relativas á capacidade funcional. De feito, certas actividades microfuncionais forman parte de escalas ilustrativas de actividades comunicativas interactivas e produtivas.

Os dous factores xenéricos e cualitativos que determinan o éxito funcional do alumno ou o usuario son:

- a) A **fluidez**, que é a capacidade de articular, de seguir adiante e de saber desenvolverse ben cando xorden lagoas de expresión.
- b) A **precisión**, que é a capacidade de formular pensamentos e proposicións para expresar con claridade o que se quere dicir.

Hai dispoñibles dúas escalas ilustrativas para estes dous aspectos cualitativos:

FLUIDEZ ORAL

C2	É capaz de expresarse mediante un discurso extenso e seguido cunha fluidez natural, sen esforzarse nin dubidar; detense só para considerar as palabras máis adecuadas coas que expresar os seus pensamentos ou para buscar un exemplo ou explicación axeitada.
C1	É capaz de expresarse con fluidez e espontaneidade, case sen esforzo; só un tema conceptualmente difícil pode obstaculizar a fluidez natural do discurso.
B2	É capaz de comunicarse espontaneamente, a miúdo mostrando unha fluidez e unha facilidade de expresión notables mesmo en períodos longos e complexos.
	É capaz de producir discursos cun ritmo bastante regular; aínda que pode dubidar mentres busca estruturas e expresións, fai poucas pausas longas. É capaz de participar na conversa cun grao de fluidez e espontaneidade que fai posible a interacción habitual con falantes nativos sen producir tensión en ningún dos interlocutores.

B1	É capaz de expresarse con relativa facilidade. A pesar dalgúns problemas ao formular o discurso, que dan como resultado pausas ou conducen a situacións sen saída, é capaz de seguir adiante con eficacia e sen axuda.
	É capaz de manter o seu discurso, aínda que sexan moi evidentes as pausas para ordenar a gramática e o léxico e corrírse, sobre todo en períodos longos de produción libre.
A2	É capaz de facerse entender en intervencións breves, aínda que resulten moi evidentes as pausas, as dúbidas iniciais e a reformulación.
	É capaz de construír frases sobre temas cotiáns coa facilidade suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de ter dúbidas moi evidentes e tropezos no comezo.
A1	É capaz de desenvolverse con enunciados moi breves, illados e preparados, e con moitas pausas para buscar expresións, articular palabras menos habituais e salvar a comunicación.

PRECISIÓN

C2	É capaz de transmitir con precisión matices sutís de significado empregando, con razoable corrección, unha grande diversidade de elementos cualificativos (por exemplo: adverbios que expresan grao, cláusulas que expresan limitacións, etc.). É capaz de salientar ideas, establecer diferenzas e eliminar ambigüidades.
C1	É capaz de precisar as súas opinións e afirmacións aportando graos de, por exemplo, certeza/incerteza, crenza/dúbida, probabilidade, etc.
B2	É capaz de ofrecer información detallada e fiable.
B1	É capaz de explicar os aspectos principais dunha idea ou un problema con razoable precisión.
	É capaz de transmitir información sinxela e práctica facendo entender qué aspecto lle parece máis importante. É capaz de expresar a idea principal que quere comunicar.
A2	É capaz de comunicar o que quere dicir en intercambios sinxelos e directos de información limitada que tratan asuntos cotiáns, pero, noutras situacións, xeralmente ten que adaptar a mensaxe.
A1	Non hai descriptor dispoñible.

Capítulo 6. Aprendizaxe e ensino da lingua

No corpo deste capítulo formulamos as seguintes cuestións:

- ¿Como pode chegar o alumno a realizar as tarefas, as actividades e os procesos e a construír as competencias necesarias para a comunicación?
- ¿Como poden os profesores, co apoio dos recursos didácticos, facilitar estes procesos?
- ¿Como poden as autoridades educativas e outras persoas con capacidade de decisión planificar ben os currículos de linguas modernas?

En primeiro lugar, non obstante, trataremos os obxectivos da aprendizaxe.

6.1. ¿Que teñen que aprender ou adquirir os alumnos?

6.1.1. As afirmacións respecto aos fins e aos obxectivos da aprendizaxe e do ensino de linguas deberían fundamentarse na apreciación das necesidades dos alumnos e da sociedade, nas tarefas, actividades e procesos lingüísticos que os alumnos teñen que levar a cabo para satisfacer esas necesidades e nas competencias e estratexias que deben desenvolver para conseguilo. En consecuencia, os capítulos 4 e 5 intentan establecer o que é capaz de facer un usuario da lingua totalmente competente, así como os coñecementos, as destrezas e as actitudes que fan posible estas actividades. Procurouse que esta descrición resultase exhaustiva, tendo en conta que non podemos saber que actividades lle resultarán importantes a un alumno concreto. Nestes capítulos indícase que, co fin de participar con total eficacia nos acontecementos comunicativos, os alumnos deben ter xa aprendido ou adquirido:

- as competencias necesarias, tal e como se detallan no capítulo 5;
- a capacidade de poñer en práctica estas competencias, como se detalla no capítulo 4;
- a capacidade de empregar as estratexias necesarias para poñer en práctica as competencias.

6.1.2. Co fin de representar ou de conducir o progreso dos estudantes de linguas, resulta útil describir as súas capacidades nunha serie de niveis sucesivos ou escalas. Estas escalas presentáronse no lugar apropiado dos capítulos 4 e 5. Á hora de rexistrar o progreso dos

alumnos nas primeiras etapas da súa educación xeral, nun momento no que non se poden prever as necesidades da súa carreira futura, ou sempre que se teña que realizar unha avaliación xeral do dominio da lingua dos alumnos, pode resultar moi útil e práctico combinar varias destas categorías e facer unha caracterización resumida e única da capacidade lingüística, tal e como se fai, por exemplo, no cadro 1 do capítulo 3.

O cadro 2 do capítulo 3, pensado para a autoavaliación do alumno, proporciona un esquema máis flexible no que as distintas actividades da lingua se descubren e gradúan de forma separada, aínda que cada unha delas sexa tratada de forma global. Esta presentación permite definir un perfil en casos nos que o desenvolvemento das destrezas sexa irregular; mesmo se proporciona unha maior flexibilidade mediante a gradación por escalas, de forma detallada e separada, de subcategorías, como nos capítulos 4 e 5. Aínda que todas as capacidades presentadas neses capítulos teñen que ser empregadas polo usuario da lingua para abordar con eficacia toda a serie de actos comunicativos, non todos os alumnos queren ou necesitarán adquirilas nunha lingua non materna. Por exemplo, algúns alumnos non necesitarán a lingua escrita, mentres que a outros pode que só lles interese precisamente a comprensión de textos escritos. Non obstante, iso non implica necesariamente que os devanditos alumnos vaian limitarse, respectivamente, ás formas falada e escrita da lingua.

Pode ocorrer que, segundo o estilo cognitivo do alumno, a memorización das formas faladas se facilite enormemente mediante asociación coas formas escritas correspondentes. Igualmente, á inversa, pódese facilitar a percepción de formas escritas asociándoas cos enunciados orais correspondentes, e pode que mesmo, esta conexión resulte necesaria. Se isto é así, pode ocorrer que a modalidade que non se vaia empregar –e en consecuencia a que non se considere como *obxectivo*– pódese incluír na aprendizaxe da lingua, dado que se pode considerar un medio para conseguir un fin. En definitiva, é unha cuestión de decisión (consciente ou non) o feito de determinar a que competencias, tarefas, actividades e estratexias se debe asignar o papel de obxectivo ou de medio no desenvolvemento dun alumno concreto.

Se unha competencia, unha tarefa, unha actividade ou unha estratexia se identifica como obxectivo, ao ser necesaria para a satisfacción das necesidades comunicativas do alumno, isto non implica necesariamente que deba entrar nun programa de aprendizaxe. Por exemplo, gran parte do que se inclúe como *coñecemento do mundo* pódese supoñer que son os coñecementos previos que xa forman parte da competencia xeral do alumno como resultado da experiencia previa da vida ou dos ensinamentos recibidos na lingua materna (L1). O problema pode ser entón atopar o expoñente axeitado na segunda lingua (L2) que se corresponda cunha categoría nocional da lingua materna (L1). Será cuestión de decidir que coñecementos novos deben aprender e que se pode dar por suposto. O problema xorde cando un campo conceptual concreto está organizado de forma distinta na lingua materna (L1) e na segunda lingua (L2) –algo que acostuma ocorrer– de forma que a correspondencia dos significados da

palabra é ás veces parcial ou inexacta. ¿Que importancia ten esta falta de correspondencia? ¿Que malentendidos pode provocar? Considerando este feito, ¿que prioridade se lle debería dar á capacidade de distinguir estes matices nunha etapa concreta da aprendizaxe? ¿En que nivel se debería esixir ou se debería tratar o dominio desa distinción? ¿Pódese deixar que o problema se solucione por si mesmo coa experiencia?

Cuestións semellantes xorden con respecto á pronuncia. Moitos fonemas pódense trasladar da lingua materna (L1) á segunda lingua (L2) sen problemas. Nalgúns casos, os alófonos en cuestión poden ser moi distintos; outros fonemas da segunda lingua (L2) poden non estar presentes na lingua materna (L1). Se non se adquiren ou non se aprenden, prodúcese algunha perda de información e poden darse malentendidos. ¿Que frecuencia e importancia poden ter? ¿Que prioridade se lles debe dar? Aquí a cuestión da idade ou da etapa de aprendizaxe na que mellor se aprenden complícase polo feito de que a adquisición de hábitos é máis forte no nivel fonético. Ser conscientes dos erros fonéticos e desfacerse dos comportamentos automatizados, unha vez que a aproximación ás normas nativas resulta totalmente apropiada, pode resultar moito máis custoso (en tempo e esforzo) do que sería na fase inicial de aprendizaxe, sobre todo na idade precoz.

Estas consideracións veñen indicar que os obxectivos axeitados para unha etapa concreta da aprendizaxe dun alumno en particular, ou dun tipo de alumno nunha etapa concreta, non se poden derivar necesariamente dunha lectura simple e superficial das escalas propostas para cada parámetro. Hai que tomar decisións en cada caso.

6.1.3. A competencia plurilingüe e a competencia pluricultural

O feito de que o *Marco* non se limite a proporcionar unha visión de conxunto da descrición das capacidades comunicativas por niveis, senón que divida as categorías globais nas súas compoñentes e ofrezca para elas unha gradación por escalas, resulta importante cando consideramos o desenvolvemento das competencias plurilingüe e pluricultural.

6.1.3.1. Competencia desigual en evolución

Tanto a competencia plurilingüe como a pluricultural son xeralmente irregulares nun ou máis aspectos:

- ❑ Os alumnos xeralmente conseguen un maior dominio nunha lingua ca nas outras.
- ❑ O perfil de competencias nunha lingua é diferente do perfil que poida acadar nas outras (por exemplo: unha excelente competencia de expresión oral en dúas linguas, pero unha boa competencia de expresión escrita só nunha delas).
- ❑ O perfil pluricultural difire do perfil plurilingüe (por exemplo: un bo coñecemento

da cultura dunha comunidade, pero un coñecemento pobre da súa lingua; ou un mal coñecemento dunha comunidade cuxa lingua predominante, non obstante, domina).

Estas desigualdades son totalmente normais. Se o concepto de plurilingüismo e de pluriculturalismo se amplía para ter en conta a situación de todos os que na súa lingua e cultura nativas están expostos a distintos dialectos e á variedade cultural inherente a toda sociedade complexa, queda claro que, tamén nestes casos, os desequilibrios (ou, se se prefire, diferentes tipos de equilibrio) son a norma.

A desigualdade está tamén ligada ao carácter variable das competencias plurilingüe e pluricultural. Mentres que a visión tradicional da competencia comunicativa monolingüe da lingua materna (L1) suxire que esta queda establecida rapidamente, a competencia plurilingüe e pluricultural presenta un perfil transitorio e unha configuración evolutiva. Dependendo do percorrido profesional, da historia familiar, da experiencia de viaxes, das lecturas e das afeccións do individuo en cuestión, prodúcense cambios significativos na súa biografía lingüística e cultural que alteran o desequilibrio do seu plurilingüismo e que fan máis complexa a súa experiencia da pluralidade de culturas. Isto non implica, de ningún modo, inestabilidade, incerteza ou falta de equilibrio na persoa en cuestión, senón que máis ben contribúe, na maioría dos casos, a unha maior consciencia da súa identidade.

6.1.3.2. Competencia diferenciada e cambio de lingua

Debido a este desequilibrio, unha das características da competencia plurilingüe e pluricultural é que, á hora de aplicar esta competencia, o individuo en cuestión emprega as súas destrezas e coñecementos tanto xerais como lingüísticos de diferentes formas (véxanse os capítulos 4 e 5). Por exemplo, as *estratexias* empregadas para levar a cabo tarefas que supoñen o uso da lingua poden variar segundo a lingua en cuestión. A competencia existencial (*saber ser*) demostra a apertura, a sociabilidade e a boa vontade mediante o uso de xestos, mímica e proxémica. No caso dunha lingua na que o individuo ten un nivel pobre da compoñente lingüística, a competencia existencial pode compensar esta insuficiencia na interacción cun falante nativo, mentres que nunha lingua que coñece mellor, este mesmo individuo pode adoptar unha actitude máis afastada ou reservada. A tarefa pode que tamén se volva definir e a mensaxe lingüística se reforme ou se redistribúa segundo os recursos dispoñibles para a expresión ou a percepción que o individuo ten destes recursos.

Outra característica da competencia plurilingüe e pluricultural é que non se compón da simple adición de competencias monolingües, senón que permite combinacións e alternativas de distinto tipo. É posible cambiar de código durante a mensaxe ou recorrer a formas bilingües de fala. Por iso, un repertorio deste tipo, máis rico, permite escoller as *estratexias* pertinentes

para a realización da tarefa, empregando, sempre que sexa adecuado, unha variación interlingüística e o cambio de lingua.

6.1.3.3. Toma da consciencia e proceso de aprendizaxe e de uso

A competencia plurilingüe e pluricultural tamén fomenta a toma da consciencia sobre a lingua e a comunicación, e mesmo das estratexias metacognitivas que permiten que o ser social sexa máis consciente da súa propia espontaneidade á hora de abordar as tarefas, e en concreto, máis consciente da súa dimensión. Ademais, esta experiencia de plurilingüismo e pluriculturalismo:

- ❑ Aproveita competencias sociolingüísticas e pragmáticas preexistentes que á súa vez desenvolve máis.
- ❑ Produce unha mellor percepción do xeral ao específico da organización lingüística de distintas linguas (unha forma de consciencia metalingüística, interlingüística ou, por así dicilo, hiperlingüística).
- ❑ Dada a súa natureza, perfecciona o coñecemento de como aprender e a capacidade de establecer relacións con outras persoas e situacións novas.

Polo tanto, unha competencia plurilingüe e pluricultural pode acelerar, ata certo punto, a aprendizaxe posterior nos ámbitos lingüístico e cultural. Isto ocorre aínda que a competencia plurilingüe e pluricultural sexa *desigual* e o dominio dunha lingua concreta siga sendo *parcial*.

Pódese afirmar que o coñecemento dunha lingua e dunha cultura estranxeiras non sempre supón ir máis aló do que poida resultar etnocéntrico con relación á lingua e á cultura nativas, senón que mesmo pode ter o efecto contrario (non é raro que a aprendizaxe dunha lingua e o contacto cunha cultura estranxeira reforce os estereotipos e ideas preconcebidas, en vez de mingualos), mentres que é máis probable que o coñecemento de varias linguas consiga evitar este problema, ao tempo que enriquece o potencial de aprendizaxe.

Neste contexto, é importante fomentar o respecto pola diversidade de linguas e pola aprendizaxe de máis dunha lingua estranxeira na escola. Non se trata simplemente de escoller unha política lingüística nun momento importante da historia de Europa, por exemplo. Nin sequera –por moi importante que isto sexa– se trata de aumentar as oportunidades futuras para mozos competentes en máis de dúas linguas. Trátase tamén de axudar os alumnos a:

- ❑ Construír a súa identidade lingüística e cultural mediante a integración nela dunha experiencia plural daquilo que é diferente ao propio.
- ❑ Desenvolver a súa capacidade de aprender a partir desta mesma experiencia plural de relacionarse con varias linguas e culturas.

6.1.3.4. Competencia parcial e competencia plurilingüe e pluricultural

Tamén desde esta perspectiva, o concepto de *competencia parcial* nunha lingua concreta é significativo: non se trata de estar satisfeito, por principio ou pragmatismo, co desenvolvemento dun dominio limitado ou compartimentado dunha lingua estranxeira, senón de considerar ese dominio, imperfecto nun momento dado, como parte dunha competencia plurilingüe que resulta enriquecida. Tamén habería que sinalar que esta competencia parcial, que forma parte dunha *competencia múltiple*, é ao mesmo tempo unha *competencia funcional respecto a un obxectivo limitado e concreto*.

A competencia parcial nunha lingua dada pode incluír actividades de comprensión (por exemplo, con énfase na comprensión oral ou escrita) ao mesmo tempo que pode referirse a un ámbito concreto e tarefas específicas (por exemplo, para permitir que un empregado de correos dea información sobre as operacións máis habituais que se realizan con clientes estranxeiros falando unha lingua determinada). Non obstante, tamén pode comprender competencias xerais (por exemplo, o coñecemento non lingüístico das características doutras linguas e culturas e das súas comunidades), na medida en que haxa un papel funcional para este desenvolvemento complementario dunha ou doutra dimensión das competencias específicas. Noutras palabras, no Marco aquí proposto, a noción de competencia parcial hai que considerala en relación coas distintas compoñentes do modelo (véxase o capítulo 3) e coa variedade dos obxectivos.

6.1.4. Variedade dos obxectivos en relación co Marco

O deseño curricular na aprendizaxe de linguas supón (sen dúbida, máis que noutras disciplinas e que noutros tipos de aprendizaxe) escoller entre tipos e niveis de obxectivos. A presente proposta de crear un marco común ten moi en conta esa situación. Cada unha das compoñentes principais do modelo presentado pode constituírse en eixo dos obxectivos de aprendizaxe e servir como un punto específico de entrada á hora de consultar o Marco.

6.1.4.1. Tipos de obxectivos en relación co Marco

Os obxectivos de ensino e aprendizaxe en realidade poden entenderse:

- a) En función do desenvolvemento das competencias xerais do alumno (véxase a sección 5.1), de forma que os obxectivos teñen relación co *coñecemento declarativo (saber)*, as *destrezas e habilidades (saber facer)*, os *trazos de personalidade*, as *actitudes (saber ser)* etc. e coa *capacidade de aprender*, ou máis en concreto, cunha ou outra destas dimensións. Nalgúns casos, a aprendizaxe dunha lingua estranxeira baséase sobre todo en dotar os alumnos de coñecementos declarativos (por exemplo, de gra-

mática ou literatura ou de determinadas características culturais do país estranxeiro). Noutros casos, a aprendizaxe de idiomas contéplase como unha forma para que o alumno desenvolva a súa personalidade (por exemplo, maior seguridade en si mesmo, maior disposición a falar en grupo) ou para que desenvolva os seus coñecementos sobre como aprender (maior apertura ao que sexa novo, consciencia de aquilo que é diferente ao propio, curiosidade polo descoñecido). Existen moitos motivos para considerar que estes obxectivos concretos, relacionados cun sector ou tipo de competencia específica, ou ben o desenvolvemento dunha competencia parcial, poden contribuír de forma xeral á creación ou ao esforzo dunha competencia plurilingüe e pluricultural. Noutras palabras, a busca dun obxectivo parcial pode formar parte dun proxecto xeral de aprendizaxe.

- b) En función da extensión e a diversificación da competencia comunicativa da lingua (véxase a sección 5.2), de forma que os obxectivos teñen relación coa *compoñente lingüística*, coa *compoñente pragmática*, coa *compoñente sociolingüística*, ou con todas elas ao mesmo tempo. O primeiro obxectivo ao aprender unha lingua estranxeira pode ser o dominio da compoñente lingüística dunha lingua (coñecemento do seu sistema fonético, do seu vocabulario e da súa sintaxe) sen preocuparse dos aspectos sociolingüísticos ou da eficacia pragmática. Noutros casos, o obxectivo pode que sexa principalmente de carácter pragmático e que se pretenda desenvolver a capacidade de actuar nunha lingua estranxeira cos recursos lingüísticos limitados dispoñibles e sen ningún interese especial polo aspecto sociolingüístico. As opcións, naturalmente, nunca son tan excluíntes como estas e xeralmente perséguese un proceso harmonioso nas distintas compoñentes, pero non faltan os exemplos, pasados e presentes, dunha atención particular a algunha das compoñentes da competencia comunicativa. A competencia lingüística comunicativa é considerada como unha competencia plurilingüe e pluricultural (é dicir, un todo que inclúe as variedades da lingua nativa e as variedades dunha ou máis linguas estranxeiras). Polo tanto, resulta posible afirmar que, en determinados momentos e en determinados contextos, o obxectivo principal ao ensinar unha lingua estranxeira (aínda que non se faga de maneira evidente) é perfeccionar o coñecemento e o dominio da lingua nativa (por exemplo: recorrendo á tradución, ao traballo sobre rexistros, á adecuación do vocabulario ao traducir á lingua nativa, a elementos de semántica e estilística comparativa).
- c) En función dunha mellor actuación nunha ou máis actividades de lingua específicas (véxase a sección 4.4.), de maneira que os obxectivos teñen relación coa *comprensión*, a *expresión*, a *interacción* ou a *mediación*. Pode acontecer que o principal obxectivo declarado ao aprender unha lingua estranxeira sexa obter resultados eficaces nas actividades de comprensión (escrita ou oral) ou na mediación (traducir ou interpretar) ou na interacción cara a cara. Non fai falta dicir que estas polarizacións nunca poden ser totais nin se poden conseguir independentemente de calquera outro obxectivo. Non obstante, ao definir obxectivos é posible dar unha maior importancia a un aspecto

que aos outros, e esa decisión, se é constante, afectará a todo o proceso de formación: seleccionar o contido e as tarefas de aprendizaxe, decidir e organizar a progresión e, no seu caso, as medidas de recuperación, seleccionar o tipo de textos, etc. Pode dicirse que, en termos xerais, a noción de *competencia parcial* introduciuse e empregouse principalmente con respecto a algunhas destas decisións (por exemplo: insistencia nunha aprendizaxe que destaca nos seus obxectivos actividades receptivas, de comprensión oral e comprensión lectora). Pero o que propoñemos aquí é unha extensión deste uso.

- Por un lado, dando a entender que se poden identificar outros obxectivos parciais relacionados coa competencia (aos que nos referimos en a), b), ou d), en relación co *Marco*.
 - Por outro lado, sinalando que este mesmo *Marco* permite que calquera das competencias chamadas parciais poida incorporarse a un conxunto máis xeral de competencias comunicativas e de aprendizaxe.
- d) En función dunha operación funcional óptima nun ámbito dado (véxase a sección 4.1.1), de forma que os obxectivos teñen relación co *ámbito público*, o *ámbito profesional*, o *ámbito educativo* ou o *ámbito persoal*. O obxectivo principal ao aprender unha lingua estranxeira pode ser realizar mellor un traballo ou axudar nos estudos ou facilitar a vida nun país estranxeiro. Como ocorre coas demais compoñentes principais do modelo proposto, estes obxectivos reflíctense explicitamente nas descrições do curso, nas propostas e demandas de servizos lingüísticos e nos materiais de aprendizaxe ou ensino. É nesta área onde foi posible falar de *obxectivos específicos*, *cursos especializados*, *cursos con fins profesionais*, *preparación para un período de residencia no estranxeiro*, *comprensión da lingua de traballadores inmigrantes*. Isto non significa que a consideración que se lles dá ás necesidades específicas dun grupo concreto de alumnos que ten que adaptar a súa competencia plurilingüe e pluricultural a unha actividade ou a un campo social determinado requira sempre un enfoque educativo adecuado para tal obxectivo. Pero, como ocorre coas demais compoñentes, a definición dun obxectivo nestes termos, e con este enfoque normalmente, ten consecuencias noutros aspectos e noutras etapas do deseño curricular e na organización do ensino e aprendizaxe.

Cómpre sinalar que estes obxectivos, que supoñen a adaptación funcional para un determinado ámbito, tamén se corresponden con situacións de educación bilingüe, con propostas de inmersión (no sentido que se lle dá ao termo a partir das experiencias realizadas no Canadá) e de escolarización nunha lingua de ensino diferente da que se fala no ambiente familiar (por exemplo: unha educación exclusivamente en francés nalgunhas antigas colonias multilingües de África). Desde este punto de vista –e isto non é incompatible coa esencia desta análise– estas situacións de inmersión, calquera que sexa o resultado lingüístico que produzan, pretenden o desenvolvemento de competencias parciais: as relacionadas co ámbito educativo e coa adquisición de

coñecementos que non sexan lingüísticos. Hai que lembrar que en moitas experiencias de inmersión total en mozos do Canadá, a pesar de que a lingua de educación era o francés, non se dispuxo inicialmente un horario especial para ensinar francés aos nenos falantes de inglés.

- e) En función do enriquecemento ou diversificación de estratexias ou en función do cumprimento de tarefas (véxanse a sección 4.5 e o capítulo 7), de forma que os obxectivos teñen relación co control das accións relacionadas coa aprendizaxe e o uso dunha ou máis linguas e co descubrimento ou a experiencia doutras culturas.

En moitas experiencias de aprendizaxe parece preferible, nalgún momento, centrar a atención no desenvolvemento de estratexias que permitan a realización de tarefas cunha dimensión lingüística determinada. En consecuencia, o obxectivo consiste en mellorar as estratexias empregadas tradicionalmente polo alumno facéndooas máis sofisticadas, máis amplas e máis conscientes, intentando adaptalas ás tarefas para as que non se empregaran orixinalmente. Resulta útil asegurarse de que as estratexias de comunicación e de aprendizaxe se conciban como un obxectivo, aínda que non sexan un fin en si mesmas, se consideramos que poden axudar a axilizar, mellorar e ampliar as competencias individuais.

As tarefas céntranse habitualmente nun ámbito dado e considéranse como obxectivos que hai que conseguir en relación con ese ámbito; isto lévanos ao punto d) anterior. Pero hai casos nos que o obxectivo de aprendizaxe está limitado á realización máis ou menos estereotipada de determinadas tarefas que poden incluír elementos lingüísticos limitados nunha ou máis linguas estranxeiras. Un exemplo a miúdo mencionado é o do empregado dunha central de teléfonos. Neste caso, a actuación plurilingüe agardada, baseada nunha decisión que se toma localmente nunha empresa dada, está limitada á produción duns poucos enunciados fixos relativos a operacións habituais. Estes exemplos teñen que ver máis cun comportamento semiautomatizado que con competencias parciais, pero non se pode negar que, en tales casos, a realización de tarefas repetitivas ben definidas pode tamén constituír o eixo principal dun obxectivo de aprendizaxe.

Dunha forma máis xeral, a formulación de obxectivos en función das tarefas ten a vantaxe, tamén para o alumno, de identificar de xeito práctico cales son os resultados esperados e pode tamén desempeñar un papel motivador do proceso de aprendizaxe, a curto ou longo prazo. Por citar un exemplo sinxelo, dicirlles aos nenos que a actividade que van realizar lles permitirá xogar ás *Familias* nunha lingua estranxeira (co obxectivo de realizar unha determinada tarefa), pode ser tamén unha forma motivadora de aprender o vocabulario relativo aos distintos membros da familia (parte do compoñente lingüístico dun obxectivo comunicativo máis amplo). Neste sentido tamén o enfoque coñecido como *enfoque baseado en proxectos*, as simulacións globais e unha variedade de xogos e roles establecen o que son basicamente obxectivos transitorios, definidos en función de tarefas que hai que desenvolver, pero, no que

se refire á aprendizaxe, o seu maior interese reside nos recursos e nas actividades da lingua que a tarefa (ou unha secuencia de tarefas) require, ou ben nas estratexias empregadas ou aplicadas. Noutras palabras, aínda que nos principios que fundamentan a concepción do *Marco*, a competencia plurilingüe e pluricultural se fai evidente e se desenvolve a través da realización de tarefas, no enfoque de aprendizaxe adoptado, estas tarefas só están presentes como obxectivos aparentes ou como un paso cara á consecución doutros obxectivos.

6.1.4.2. Complementariedade dos obxectivos parciais

Definir os obxectivos de ensino ou aprendizaxe, en función das compoñentes principais dun modelo xeral de referencia ou de cada unha das súas subcompoñentes, non é un simple exercicio estilístico, senón que ilustra a posible diversidade dos obxectivos de aprendizaxe e a variedade que se pode atopar na organización do ensino. Obviamente, moitas das propostas de formación, escolares e extraescolares, cobren varios destes obxectivos ao mesmo tempo. É obvio tamén (aínda que é importante repetilo), que acadar un obxectivo especificamente deseñado con respecto á coherencia do modelo aquí ilustrado, conducirá a outros resultados que non se pretendían alcanzar especificamente ou que non eran de interese principal.

Se, por exemplo, se supón que o obxectivo está esencialmente relacionado cun ámbito, e se centra nas demandas dun traballo dado, por exemplo o de camareiro nun restaurante, para alcanzar este obxectivo desenvolveranse actividades de lingua que teñan que ver coa interacción oral; respecto á competencia comunicativa, a atención centrarase en determinados campos léxicos da compoñente lingüística (presentación e descrición de pratos, por exemplo) e en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamento que se deben empregar cos clientes, posibles demandas de axuda de terceiras persoas, etc.); e sen dúbida insistirase en determinados aspectos do *saber ser* (discreción, amabilidade, riso afable, paciencia, etc.) ou en coñecementos relativos á cociña e aos hábitos alimenticios da cultura foránea concreta. Resulta posible desenvolver outros exemplos nos que se seleccionen outras compoñentes como obxectivo principal, pero este exemplo concreto é, sen dúbida, suficiente para completar o que dixemos anteriormente sobre o concepto de *competencia parcial* (véxanse as observacións realizadas sobre o relativismo do que se debe entender por coñecemento parcial dunha lingua).

6.2. Os procesos de aprendizaxe de linguas

6.2.1. *¿Adquisición ou aprendizaxe?*

As expresións *adquisición da lingua* e *aprendizaxe da lingua* úsanse actualmente de varias formas diferentes. Moitos úsanas de forma intercambiable. Outros empregan unha como termo

xeral e a outra dunha maneira máis restrinxida. A expresión *adquisición da lingua* pódese empregar ben como termo xeral ou limitalo:

- a) Ás interpretacións que fan as teorías actuais da gramática universal con respecto á lingua dos falantes non nativos (por exemplo: establecemento de parámetros). Este traballo é case sempre unha vertente da psicolingüística teórica, que interesa pouco ou só indirectamente aos profesionais da lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que a gramática está lonxe de ser accesible desde os procesos conscientes.
- b) Aos coñecementos e ás capacidades, non explicitamente ensinadas, que permiten empregar unha lingua non nativa e que son o resultado dunha exposición directa ou dunha participación directa en situacións comunicativas.

A *aprendizaxe da lingua* pódese empregar como expresión xeral ou restrinxila ao proceso polo cal se consegue a capacidade lingüística como resultado dun proceso planeado, sobre todo mediante o estudo académico nun marco institucional.

De momento, non parece posible impoñer unha terminoloxía estandarizada, sobre todo porque non hai termos claros que recollan a idea de *aprendizaxe* e *adquisición* nos seus sentidos restrinxidos.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que sentido empregan os termos. Ademais, os usuarios deben evitar empregar os termos de forma contraria ao uso específico actual.
- Como se poden proporcionar oportunidades e como empregalas convenientemente para a adquisición da lingua no senso ao que se aludiu anteriormente en (b).

6.2.2. ¿Como aprenden os alumnos?

6.2.2.1. De momento non existe un consenso baseado na investigación sobre a maneira de aprender dos alumnos. Por esta razón, o *Marco* non se fundamenta nunha única teoría da linguaxe. Algúns teóricos cren que as capacidades humanas de procesamento de información son bastante fortes como para que un ser humano exposto a unha lingua comprensible poida adquirila e sexa capaz tanto de comprendela coma de producila. Pensan que o proceso de adquisición resulta inaccesible desde a observación e a intuición e non pode facilitarse mediante a manipulación consciente, xa sexa mediante o ensino ou mediante técnicas de estudo. Para estes teóricos, o máis importante que pode

facen un profesor é proporcionar o medio lingüístico máis rico posible para que poida darse a aprendizaxe sen un ensino académico.

6.2.2.2. Outros teóricos cren que ademais da exposición ao material de entrada (*input*) comprensible, a participación activa na interacción comunicativa é unha condición necesaria e suficiente para o desenvolvemento da lingua. Tamén consideran que o ensino ou o estudo explícitos da lingua son irrelevantes. Noutro extremo, algúns cren que os alumnos que aprenderon as regras necesarias da gramática e un vocabulario suficiente poderán comprender e empregar a lingua en función da súa experiencia anterior e o seu sentido común sen necesidade de ensaiar. Entre os extremos, a maioría dos alumnos e dos profesores e dos seus servizos de apoio seguen prácticas máis eclécticas recoñecendo que os alumnos non aprenden necesariamente o que ensinan os profesores e que requiren un abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e intelixible, e tamén oportunidades para empregar a lingua de forma interactiva. Recoñecen tamén que a aprendizaxe se facilita, especialmente nas condicións artificiais da aula, mediante unha combinación de aprendizaxe consciente e práctica suficiente para reducir ou suprimir a atención explícita que se lles presta ás destrezas físicas básicas de falar e escribir, así como á corrección morfolóxica e sintáctica. Desta forma, acadaríanse estratexias de comunicación de nivel superior. Outros teóricos (moitos menos que antes) cren que este obxectivo se pode alcanzar realizando exercicios repetitivos.

6.2.2.3. Existe, naturalmente, unha considerable variedade de elementos aos que os alumnos de diferentes idades e de orixes diversas, responderán con maior proveito. Existe, do mesmo modo, unha diversidade notable no contido dos cursos en función da importancia que profesores, autores de libros, etc., outorguen a uns elementos fronte a outros (á comprensión fronte á expresión, á corrección fronte á fluidez, etc.).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar os principios, relativos á aprendizaxe de linguas, en que se fundamenta o seu traballo e as súas consecuencias metodolóxicas.

6.3. ¿Que poden facer os usuarios do *Marco* para facilitar a aprendizaxe?

Os profesionais do ensino de linguas son un colectivo formado por moitos especialistas, ademais dos profesores e dos alumnos implicados dun xeito máis inmediato no feito de aprender. Esta sección analiza os respectivos papeis de cada un deles.

6.3.1. Usuarios que se encargan dos exames e das cualificacións

Os usuarios que se ocupan dos exames e das cualificacións terán que considerar qué parámetros de aprendizaxe son relevantes para as correspondentes cualificacións e para o nivel esixido. Terán que tomar decisións concretas respecto ás tarefas e ás actividades que propoñen, aos temas que han dominar, ás fórmulas, ás locucións e aos elementos léxicos que van esixir que os candidatos recoñezan ou lembren qué coñecementos e destrezas socioculturais van someter a exame, etc. Pode que non teñan que preocuparse dos procesos polos que se chegou a aprender ou a adquirir o dominio dunha lingua sometida a exame, agás na medida na que os propios procedementos de exame poidan ter un efecto positivo ou negativo na aprendizaxe da lingua.

6.3.2. Autoridades educativas

Cando as autoridades educativas preparan as orientacións curriculares ou elaboran os programas educativos poden concentrarse na especificación dos obxectivos de aprendizaxe. Ao facelo, poden detallar só obxectivos de nivel superior en función de tarefas, temas, competencia, etc. Aínda que poden desexar facelo, non están obrigados a especificar polo miúdo o vocabulario, a gramática e os repertorios funcionais ou nocionais que permitirán que os alumnos realicen as tarefas e traten os temas. Aínda que non están obrigados, poden desexar ofrecer orientación ou suxestións respecto aos métodos que hai que empregar na aula e as etapas a través das que se espera que progresen os alumnos.

6.3.3. Autores de manuais e responsables do deseño de cursos

Aínda que pode interesarlles, os autores de libros de texto e os responsables do deseño dos cursos non están obrigados a formular os obxectivos en función das tarefas que queren ensinalles a realizar aos alumnos nin en función das competencias e estratexias que se espera que os alumnos desenvolvan. Están obrigados a tomar decisións concretas e pormenorizadas relativas á selección e ordenación dos textos, das actividades, do vocabulario e da gramática que se lle presenta ao alumno. Deles espérase que proporcionen instrucións detalladas para as tarefas, as actividades da aula e as actividades individuais que teñen que abordar os alumnos a partir do material presentado. As aportacións deses profesionais inflúen enormemente no proceso de aprendizaxe ou ensino e deben estar baseadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explicitamente, a miúdo non se examinan, e que mesmo poden ser inconscientes) respecto á natureza do proceso de aprendizaxe.

6.3.4. Profesores

Aos profesores xeralmente pídeselles que respecten as orientacións oficiais, que empreguen manuais e materiais didácticos (que eles poden estar ou non en situación de analizar, avaliar,

seleccionar e poñer en práctica). Tamén se lles pide que elaboren e leven a cabo probas e que preparen aos alumnos para os exames. Os profesores teñen que tomar decisións sobre as actividades na aula, que poden preparar de antemán en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidade en función das respostas dos alumnos. Deles espérase que realicen un seguimento do progreso dos alumnos e que atopen o modo de que os alumnos recoñezan, analicen e superen os seus problemas de aprendizaxe, e poidan desenvolver as súas capacidades individuais á hora de aprender. Cómpre que os profesores entendan os procesos de aprendizaxe na súa enorme variedade, aínda que esta comprensión pode ser máis produto inconsciente da experiencia ca un produto da reflexión teórica, que é a achega xenuina dos investigadores educativos e dos formadores de profesores ao ámbito da aprendizaxe.

6.3.5. Alumnos

Os alumnos son, naturalmente, as persoas implicadas nos procesos de adquisición e aprendizaxe da lingua en última instancia. Son eles os que teñen que desenvolver as competencias e as estratexias (se aínda non o fixeron) e realizar as tarefas, as actividades e os procesos necesarios para participar con eficacia en situacións comunicativas. Non obstante, relativamente poucos aprenden de maneira activa tomando a iniciativa á hora de planear, estruturar e executar os seus propios procesos de aprendizaxe. A maioría aprende reaccionando, seguindo as instrucións e realizando as actividades prescritas para eles polos profesores ou polos manuais. Aínda así, cando o ensino remata, a aprendizaxe posterior ten que ser autónoma. A aprendizaxe autónoma pódese fomentar se *aprender a aprender* é un aspecto principal da aprendizaxe de idiomas, para que os alumnos sexan cada vez máis conscientes da forma na que aprenden, das opcións de que dispoñen e das que máis lles conveñen. Mesmo dentro do sistema institucional dado, pódese conseguir que, pouco a pouco, os alumnos melloren na escolla dos obxectivos, materiais e métodos de traballo en función das súas propias necesidades, motivacións, características e recursos. É de esperar que o *Marco*, xunto coa serie de guías especializadas para o usuario, sexan útiles non só para os profesores e os seus servizos de apoio senón tamén directamente para os alumnos á hora de facelos máis conscientes das opinións que se lles ofrecen e máis capaces de adoptar as súas propias decisións.

6.4. Algunhas opcións metodolóxicas para a aprendizaxe e o ensino de linguas modernas

Ata este momento o *Marco* ocupouse da construción dun modelo global do uso e do usuario da lingua, sinalando no camiño a importancia que teñen as distintas compoñentes do modelo para a aprendizaxe, o ensino e a avaliación da lingua. Esa importancia considerouse principalmente en función do contido e dos obxectivos da aprendizaxe de linguas. Estes resúmense brevemente nas seccións 6.1 e 6.2. Non obstante, un marco común para a aprendizaxe, o

ensino e a avaliación de linguas tamén debe abordar a metodoloxía, pois os seus usuarios terán, sen dúbida, interese en reflexionar sobre as súas decisións metodolóxicas e en expresalas dentro dun marco xeral. O capítulo 6 ten como propósito ofrecer este marco.

Hai que sinalar, naturalmente, que os mesmos criterios se aplican a este capítulo e a outros. O enfoque da metodoloxía da aprendizaxe e do ensino ten que ser integrador, presentando todas as opcións de forma explícita e transparente e evitando as preferencias ou o dogmatismo. Un principio metodolóxico fundamental do Consello de Europa foi que os métodos que se empreguen na aprendizaxe, ensino e investigación de linguas sexan aqueles que se consideren máis eficaces para alcanzar os obxectivos acordados, en función das necesidades dos alumnos como individuos no seu contexto social. A eficacia depende da motivación e das características particulares dos alumnos e tamén da natureza dos recursos, tanto humanos como materiais, que poden entrar en xogo. Seguindo este principio fundamental ata as súas últimas consecuencias, necesariamente conséguense unha grande diversidade de obxectivos e unha maior diversidade de métodos e materiais.

As linguas modernas apréndense e ensínanse actualmente de moitas maneiras. Durante moitos anos o Consello de Europa fomentou un enfoque baseado nas necesidades comunicativas dos alumnos e no uso dos materiais e métodos que lles permitan satisfacer esas necesidades e que resulten axeitados para as súas características como alumnos. Non obstante, como se expuxo na sección 2.3 e noutros lugares, non lle corresponde ao *Marco* fomentar unha metodoloxía concreta para o ensino de idiomas, senón presentar opcións. Un completo intercambio de información sobre estas opcións e da experiencia da súa aplicación debe provir do ámbito educativo. Neste nivel só é posible indicar algunhas das opcións derivadas da práctica existente e pedirllas aos usuarios do *Marco* que suplan as súas lagoas cos seus propios coñecementos e experiencias. Neste sentido, existe un conxunto de guías do usuario (www.coe.int).

Se hai profesionais que despois de reflexionar están convencidos de que os obxectivos axeitados para os alumnos dos que son responsables se alcanzan de forma máis eficaz con métodos distintos aos defendidos algunha vez polo Consello de Europa, gustaríanos que nolo fixeran saber e que nos informaran tanto a nós como a outras persoas dos métodos que empregan e dos obxectivos que perseguen. Isto podería producir unha comprensión máis ampla da complexa diversidade do mundo do ensino de linguas, ou un vivo debate, o que é sempre preferible á simple aceptación dunha ortodoxia determinada polo mero feito de ser unha ortodoxia.

6.4.1. Enfoques xerais

En xeral, ¿de que maneira se espera que aprendan os alumnos unha segunda lingua ou unha lingua estranxeira (L2)? As opcións son as seguintes:

- a) Coa exposición directa a un uso auténtico de L2 nunha ou máis das seguintes formas:
- cara a cara co falante ou cos falantes nativos;
 - oíndo conversas;
 - escoitando a radio, gravacións, etc.;
 - vendo e escoitando a televisión, vídeos, etc.;
 - lendo textos escritos auténticos que non sexan manipulados, nin adaptados (xornais, revistas, relatos, novelas, sinais e rótulos publicitarios);
 - empregando programas de ordenador, CD, etc.;
 - participando en conferencias por ordenador, conectados ou non a Internet, etc.;
 - participando en cursos doutras materias curriculares que empregan a L2 como medio de ensino;
- b) Mediante a exposición directa a enunciados falados e a textos escritos especialmente elixidos (por exemplo, adaptados) en L2 (*input intelixible*).
- c) *Coa participación directa en interaccións comunicativas auténticas en L2, por exemplo: unha conversa con un interlocutor competente.*
- d) *Coa participación directa en tarefas especialmente elaboradas en L2 (output comprensible).*
- e) *De forma autodidacta, mediante o estudo individual (dirixido), perseguindo obxectivos negociados e dirixidos por un mesmo e empregando os medios de ensino posibles.*
- f) *Coa combinación de presentacións, explicacións, exercicios (de repetición) e actividades de explotación, pero coa L1 como lingua de control na aula, de explicación, etc.*
- g) *Coa combinación de actividades como en f), pero empregando só L2 para todos os obxectivos da clase.*
- h) *Con algunha combinación de actividades anteriores, comezando quizais con f), pero reducindo paulatinamente o uso de L1 e incluíndo máis tarefas e textos auténticos, falados e escritos, e cun aumento da compoñente de estudo autónomo.*
- i) *Coa combinación do anterior coa planificación de grupo e individual, a realización e avaliación de actividades de clase co apoio do profesor, negociando a interacción para atender as distintas necesidades dos alumnos, etc.*

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar que enfoques seguen en xeral, xa sexa un dos anteriores ou outro distinto.

6.4.2. O papel dos profesores, os alumnos e os medios audiovisuais na aprendizaxe e o ensino de linguas

Débase sinalar o papel dos profesores, os alumnos e os medios audiovisuais.

6.4.2.1. Tempo da clase que se podería ou debería dedicar a:

- a) exposicións, explicacións, etc. do profesor;
- b) sesións de preguntas ou respostas (distinguindo entre preguntas de consulta, de exposición e de avaliación);
- c) traballo en grupo ou en parellas;
- d) traballo individual.

6.4.2.2. Os **profesores** deberían decatarse de que as súas accións, reflexo das súas actitudes e das súas capacidades, son unha parte moi importante da situación de aprendizaxe ou da adquisición dunha lingua. As súas accións constitúen modelos que os alumnos poden seguir no seu uso posterior da lingua e na súa práctica como futuros profesores. ¿Que importancia se lles dá ás cuestións seguintes?:

- a) as destrezas de ensino;
- b) as destrezas de xestión da clase;
- c) a capacidade para calcular as súas accións e para reflexionar sobre a súa experiencia;
- d) o estilo de ensino;
- e) a comprensión e capacidade á hora de empregar os exames, dar as cualificacións e realizar a avaliación;
- f) o seu coñecemento da información sociocultural e a capacidade para ensinala;
- g) as actitudes e destrezas interculturais;
- h) a capacidade para a apreciación estética da literatura e a habilidade para axudar ao alumno a desenvolvela;
- i) a capacidade para tratar trazos individuais dentro de clases con alumnos de diversos tipos e capacidades.

¿Que debería facer o profesor para desenvolver mellor as capacidades relevantes no traballo individual, de parella ou de grupo?

- a) simplemente supervisar e manter a orde;
- b) camiñar pola aula para realizar un seguimento do traballo;
- c) estar dispoñible para dar consello psicolóxico individualmente;
- d) facilitar e supervisar o traballo dos alumnos, aceptando e tendo en conta os comenta-

rios e opinións dos alumnos respecto á súa aprendizaxe e coordinando as actividades dos alumnos, ademais de facer o seguimento e de dar consello.

6.4.2.3. ¿Que se espera dos alumnos ou que se lles esixe?

- a) seguir todas e unicamente as instrucións do profesor de forma ordenada e disciplinada só cando se lles pida;
- b) participar activamente no proceso de aprendizaxe en colaboración co profesor e con outros alumnos para conseguir un acordo sobre os obxectivos e os métodos, aceptando o compromiso e dedicándose a ensinar a outros compañeiros e a avaliarse entre si para progresar a ritmo constante cara á aprendizaxe autónoma;
- c) traballar independentemente con materiais de estudo autónomo que inclúan a autoavaliación;
- d) competir entre si.

6.4.2.4. ¿Que uso se lles dará aos medios audiovisuais (cintas de audio e vídeo, ordenadores, etc.)?

- a) non se usarán;
- b) usaranse en demostracións, repeticións, etc. para toda a clase;
- c) usaranse nunha modalidade de laboratorio de lingua/vídeo/ordenador;
- d) usaranse nunha modalidade individual de aprendizaxe autónoma;
- e) usaranse como base de traballo de grupo (discusión, negación, xogos de colaboración e de competición, etc.);
- f) usaranse como medio de traballo interactivo, mediante o contacto electrónico con outras escolas, outras clases, e mesmo con outros estudantes.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Cales son os papeis e as responsabilidades respectivas dos profesores e dos alumnos na organización, o control, a condución e a avaliación do proceso de aprendizaxe de linguas.
- Que uso se fai dos medios de ensino.

6.4.3. O papel dos textos na aprendizaxe e no ensino de lingua

6.4.3.1. Papel dos **textos** na aprendizaxe e no ensino de linguas:

Espérase ou esíxese que os alumnos aprendan a partir de textos falados ou escritos (véxase a sección 4.6):

- a) mediante a simple exposición;
- b) mediante a simple exposición, pero asegurándose de que o material novo sexa intelixible por medio da inferencia do contexto verbal, do apoio visual, etc.;
- c) mediante a exposición, cun seguimento da comprensión e asegurando esta con actividades de pregunta-resposta, de opcións, de relacionar, etc., en L2;
- d) como en c), pero cunha ou máis das seguintes actividades:
 - probas de comprensión en L1;
 - explicacións en L1;
 - explicacións (incluíndo calquera tradución necesaria *ad hoc*) en L2;
 - tradución sistemática do texto a L1 realizada polo alumno;
 - actividades previas á comprensión oral e, no seu caso, actividades de comprensión oral en grupo, actividades previas á comprensión escrita, etc.

6.4.3.2. Ata que punto os textos escritos ou orais presentados aos alumnos deberían ser:

- a) auténticos, é dicir, producidos para fins comunicativos sen ningunha intención de ensinar a lingua; por exemplo:
 - textos auténticos non manipulados que o alumno vai atopando no curso da experiencia directa da lingua que emprega (xornais, revistas, transmisións, etc.);
 - textos auténticos seleccionados, adaptados ou manipulados para que resulten adecuados á experiencia, aos intereses e ás características do alumno;
- b) creados especialmente para o seu uso no ensino da lingua, por exemplo:
 - textos creados para que se parezan aos textos auténticos aos que se fai referencia no punto anterior (por exemplo: materiais especialmente preparados, de comprensión oral, gravados por actores);
 - textos creados para ofrecer exemplos contextualizados do contido lingüístico que se vai ensinar (por exemplo, nunha unidade concreta do curso);
 - oracións illadas para a realización de exercicios (fonéticos, gramaticais, etc.);
 - as instrucións e explicacións nos libros de texto, os epígrafes das probas e dos exames, a lingua empregada na clase por profesores (instrucións, explicacións, control da clase, etc.). Estes poden ser considerados tipos de texto especiais. ¿Resultan fáciles de empregar para os alumnos? ¿Que se pode dicir do seu contido, a súa formulación e a súa presentación para asegurar que o son?

6.4.3.3. ¿Ata que punto os alumnos non só teñen que procesar, senón que tamén teñen que producir textos? Estes poden ser:

a) orais:

- textos escritos lidos en alto;
- respostas orais a preguntas de exercicios;
- reprodución de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.);
- exercicios de traballo en parella e en grupo;
- contribucións a debates formais e informais;
- conversa libre (na clase ou durante os intercambios de alumnos);
- presentacións.

b) escritos:

- pasaxes ditadas;
- exercicios escritos;
- redaccións;
- traducións;
- informes escritos;
- traballos;
- cartas a amigos estranxeiros;
- cartas, correos ou contactos por escrito con outras clases, mediante o uso do correo electrónico ou do fax.

6.4.3.4. Nas modalidades de comprensión, expresión e interacción, ¿ata que punto se pode axudar ou se espera que os alumnos diferencien os tipos de texto e desenvolvan distintos estilos de comprensión e de expresión oral e escrita apropiados, actuando como individuos e como membros de grupos (por exemplo: compartindo ideas e interpretacións nos procesos de comprensión e de formulación)?

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar o lugar que ocupan os textos (orais ou escritos) nos seus programas de aprendizaxe e ensino e as correspondentes actividades de explotación didáctica. Por exemplo:

- Principios que se elixen para adaptar ou compoñer, ordenar e presentar os textos.
- Se os textos están organizados de acordo ao grao de dificultade.
- Se se espera que os alumnos diferencien tipos de texto e desenvolvan distintos estilos de comprensión oral e lectora adecuados ao tipo de texto e a que escoiten ou lean pormenorizadamente ou busquen a idea principal, elementos concretos, etc. ou se lles axuda a facelo.

6.4.4. O papel das tarefas e as actividades na aprendizaxe e o ensino de linguas

¿Ata que punto se espera dos alumnos ou se lles esixe que aprendan das **tarefas** e das **actividades** (véxanse as seccións 4.3 e 4.4)?

- a) coa simple participación en actividades espontáneas;
- b) coa simple participación en tarefas e actividades planificadas segundo os diferentes tipos de actividades, os obxectivos, o material de entrada (*input*), *os resultados*, *os papeis dos participantes*, etc.;
- c) *coa participación non só na tarefa senón na planificación previa así como na análise e a avaliación a posteriori*;
- d) *como en c) pero tamén cunha toma de consciencia explícita respecto aos obxectivos, á natureza e á estrutura das tarefas, aos requisitos dos papeis dos participantes, etc.*

6.4.5. O desenvolvemento da capacidade do alumno para empregar estratexias comunicativas

O desenvolvemento da capacidade do alumno para empregar estratexias comunicativas (véxase a sección 4.4) debería ser:

- a) considerando como transferible ou facilitado a partir do uso da L1 do alumno;
- b) creando situacións e tarefas (por exemplo: xogos de roles ou simulacións) que requirán operacións de planificación, execución, avaliación e estratexias de corrección;
- c) como a) pero con técnicas de reflexión e toma de consciencia (por exemplo: gravación e análise de xogos de roles e de simulacións);
- d) como a), pero animando ou esixindo aos alumnos a seguir procedementos estratéxicos explícitos cando sexa necesario.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- o lugar que ocupan as actividades, as tarefas e as estratexias no seu programa de aprendizaxe ou ensino de linguas

6.4.6. O desenvolvemento das competencias xerais

6.4.6.1. As **competencias xerais** (véxase a sección 5.1) pódense desenvolver de varias maneiras:

Con respecto ao coñecemento do mundo, a aprendizaxe dunha nova lingua non significa comezar desde cero. Grande parte –se non a totalidade– do coñecemento que se necesita, pódese dar por suposto. Non obstante, non se trata só de aprender palabras novas para ideas vellas, aínda que hai que sinalar ata que punto o *Marco*, coas nocións xerais e específicas propostas nun Nivel Soleira, resultou ser axeitado e suficiente para vinte linguas europeas, mesmo linguas que proveñen de distintas familias de linguas. Cómpre un bo criterio para opinar sobre cuestións como: A lingua que se vai ensinar ou da que se vai examinar aos alumnos ¿implica un coñecemento do mundo que en realidade está por riba do grao de madurez dos alumnos ou está fóra da súa experiencia como adultos? Se é así, non se pode dar por suposto este coñecemento. O problema non se debería pasar por alto; no caso de que se empregue unha lingua non nativa como medio de ensino nas escolas ou universidades (e por suposto no ensino da lingua materna propiamente dita) tanto o contido temático como a lingua empregados son novos. No pasado, moitos libros de lingua como, por exemplo, o *Orbis Pictus*, do célebre educador checo do século XVII Comenius, intentaron estruturar a aprendizaxe de linguas cun deseño explicitamente dirixido a dar aos mozos unha visión estruturada do mundo.

6.4.6.2. A posición respecto ao coñecemento sociocultural e ao desenvolvemento das destrezas interculturais é de certo xeito diferente. Nalgúns aspectos, os pobos europeos parece que comparten unha cultura común. Noutros aspectos, existe unha considerable diversidade, non só entre unha e outra nación, senón tamén entre rexións, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hai que analizar coidadosamente a representación da cultura obxecto de estudo e a elección do grupo ou grupos sociais nos que centrarse. ¿Cabem os estereotipos pintorescos e folclóricos, xeralmente arcaicos, que se poden atopar en libros ilustrados para nenos (os zocos e os muíños holandeses, as casas de campo inglesas que teñen tellados de palla e caraveleiras arredor da porta)? Estas imaxes atraen a imaxinación e poden ser motivadoras sobre todo para os nenos pequenos. A miúdo correspóndense dalgunha maneira coa imaxe que o país en cuestión ten de si mesmo, imaxe que se conserva e se fomenta nas festas populares. Se é así, pódense presentar baixo esa perspectiva. Estes estereotipos non teñen nada que ver coa vida diaria da maioría da poboación, pero, cómpre, pois, atopar un equilibrio en función dos obxectivos para desenvolver a competencia pluricultural do alumno.

6.4.6.3. Entón, as competencias xerais non propiamente lingüísticas nos cursos de linguas deberíanse tratar:

- a) supoñendo que xa existen ou que se desenvolven noutro sitio (por exemplo, noutras materias curriculares que se ensinan en L1), que son consideradas como adquiridas no ensino de L2;
- b) tratándoas a medida que os problemas van xurdindo;
- c) seleccionando ou construíndo textos que illustren novas áreas e elementos de coñecemento;
- d) mediante cursos ou manuais específicos que traten aspectos culturais (*Landeskunde*, civilización, etc.) en L1 e, no seu caso, en L2;
- e) mediante unha compoñente intercultural deseñada para espertar a consciencia dos aprendices e dos falantes nativos sobre os aspectos máis importantes da súa experiencia sociocultural, cognitiva e vital;
- f) a través de xogos de roles e de simulacións;
- g) mediante o ensino de materias empregando L2 como medio de ensino;
- h) mediante o contacto directo con falantes nativos e con textos auténticos.

6.4.6.4. Respecto á *competencia existencial*, os trazos de personalidade, as motivacións, as actitudes, as crenzas, etc. dos alumnos (véxase a sección 5.1.3) poden ser:

- a) excluídos por non ser de interese do alumno;
- b) considerados á hora de planificar e controlar o proceso de aprendizaxe;
- c) incluídos como un obxectivo do programa de aprendizaxe.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Cales dos medios citados (ou outros) empregan eles para desenvolver as competencias xerais.
- Que diferencias xorden se as destrezas prácticas: a) se tratan como temas; b) se exercitan; c) se mostran con accións acompañadas do uso da lingua; ou d) se ensinan empregando a lingua meta como medio de instrución.

6.4.6.5. Respecto á *capacidade de aprender*, espérase ou esíxese que os alumnos desenvolvan as súas destrezas de estudo e as súas destrezas heurísticas, e tamén sexan responsables da súa propia aprendizaxe (véxase a sección 5.1.4):

- a) simplemente como produto da aprendizaxe e do ensino da lingua, sen ningunha planificación nin organización especiais;
- b) transferindo paulatinamente a responsabilidade da aprendizaxe desde o profesor aos alumnos e animándoos a que reflexionen sobre a súa aprendizaxe e a que compartan esta experiencia con outros alumnos;
- c) espertando a consciencia do alumno sistematicamente respecto aos procesos de

- aprendizaxe ou ensino nos que participan;
- d) embarcando aos alumnos como participantes na experimentación de distintas opcións metodolóxicas;
- e) conseguindo que os alumnos recoñezan o seu propio estilo cognitivo e que desenvolvan consecuentemente as súas propias estratexias de aprendizaxe.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- que medidas tomar para fomentar o desenvolvemento dos estudantes como aprendentes e usuarios autónomos e responsables.

6.4.7. O desenvolvemento das competencias lingüísticas

O desenvolvemento das **competencias lingüísticas** dos alumnos é un aspecto fundamental e indispensable da aprendizaxe de linguas. ¿Cal é a mellor forma de facilitalo en relación co vocabulario, coa gramática, coa pronunciación e coa ortografía?

6.4.7.1. Espérase ou esíxese que os alumnos desenvolvan o vocabulario dalgunha das seguintes formas:

- a) mediante a simple exposición a palabras e expresións feitas empregadas en textos auténticos orais e escritos;
- b) mediante a busca en dicionarios por parte do alumno, ou preguntándolles o vocabulario aos alumnos, etc., segundo sexa necesario en tarefas e actividades concretas;
- c) mediante a inclusión de vocabulario en contexto, por exemplo: con textos do manual, e deste xeito, mediante a subseguinte reutilización dese vocabulario en exercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
- d) presentando palabras acompañadas de apoio visual (imaxes, xestos e mímica, accións demostrativas, representacións de obxectos reais, etc.);
- e) mediante a memorización de listas de palabras, etc. acompañadas da súa tradución;
- f) explorando campos semánticos e construíndo mapas conceptuais, etc;
- g) aprendendo os alumnos a usar dicionarios bilingües, dicionarios de sinónimos e outras obras de consulta;
- h) explicando estruturas léxicas e practicando a súa aplicación (por exemplo: formación de palabras, composición, expresións de palabras relacionadas, verbos con réxime preposicional, locucións idiomáticas, etc.);
- i) mediante o estudo máis ou menos sistemático da distinta distribución dos trazos semánticos en L1 e en L2 (semántica contrastiva).

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- ❑ Como se lles presentan os elementos de vocabulario (forma e significado) aos alumnos e como eles os aprenden.

6.4.7.2. A *riqueza*, o *repertorio* e o *dominio* do vocabulario son parámetros importantes da adquisición da lingua e por iso da avaliación do dominio da lingua que ten o alumno e da planificación e o ensino de linguas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- ❑ A riqueza de vocabulario (é dicir, o número de palabras e de expresións feitas) que o alumno terá que controlar, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- ❑ O repertorio de vocabulario (é dicir, os ámbitos, temas, etc. estudados) que o alumno terá que controlar, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- ❑ O dominio sobre o vocabulario que necesitará exercer o alumno, como se preparará para ese fin e que se lle esixirá.
- ❑ A distinción, se acaso, establécese entre aprender unha lingua para ser capaz de recoñecer e de comprender, e aprender unha lingua para ser capaz de lembrar conceptos e facer un uso expresivo do aprendido.
- ❑ O uso que se fai das técnicas de inferencia e como se fomenta o seu desenvolvemento.

6.4.7.3. Selección léxica

Os que elaboran os materiais de exames e manuais están obrigados a facer unha selección léxica. Os responsables do deseño de currículos e programas non están obrigados a iso, pero pode que desexen proporcionar orientacións en aras da transparencia e da coherencia didáctica. As opcións son:

- ❑ escoller palabras e frases clave:
 - a) nas áreas temáticas necesarias para a realización de tarefas comunicativas relevantes para as necesidades dos alumnos;
 - b) que dean conta da diferenza cultural e, no seu caso, os valores e crenzas importantes compartidos polo grupo ou os grupos sociais da lingua que se está ensinando;
- ❑ seguir os principios da estatística léxica para seleccionar as palabras máis frecuentes en corpus extensos e amplos ou as palabras que se empregan para áreas temáticas delimitadas;

- escoller textos (auténticos) falados e escritos e aprender ou ensinar todas as palabras que conteñen;
- non realizar unha planificación previa do desenvolvemento do vocabulario, pero permitir que se desenvolva organicamente en resposta á demanda do alumno cando este se encontre realizando tarefas comunicativas.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- o criterio ou criterios conforme aos que se fixo a selección léxica.

6.4.7.4. A competencia gramatical, ou a capacidade para organizar oracións que transmitan significado é fundamental para a competencia comunicativa. A maioría daqueles (aínda que non todos) que se interesa pola planificación, o ensino e a avaliación da lingua préstalle moita atención ao control do proceso de aprendizaxe. Isto xeralmente supón a selección, a ordenación, a presentación paso a paso e o ensino con novo material, comezando con oracións simples formadas por unha única cláusula con constituíntes representados por unha soa palabra (por exemplo: *Sabela é feliz*) e rematando con oracións complexas e subordinadas, de extensión ilimitada. Isto non exclúe a introdución de material complexo desde moi cedo, como pode ser unha expresión fixa (é dicir, un elemento de vocabulario), un esquema fraseolóxico para a inserción léxica (*por favor, pódeme dar...*), ou ben a letra dunha canción aprendida (Teño unha casa branca / na Mariña entre os loureiros / teño amores, teño barcas / e estou vivindo no ceo).

6.4.7.5. A complexidade inherente á sintaxe non debe ser o único principio de progresión que hai que considerar.

1. A produtividade comunicativa das categorías gramaticais debe tomarse en consideración, é dicir, o seu papel de expoñentes de noções xerais. Por exemplo, ¿deben seguir os alumnos unha progresión no proceso de aprendizaxe coa que sexan incapaces de falar das súas experiencias pasadas despois de dous anos de estudo?
2. Os factores de contraste son moi importantes á hora de avaliar a carga de aprendizaxe e, polo tanto, o grao de efectividade das prioridades que hai que ter en conta. Por exemplo, as oracións subordinadas en alemán, á hora de poñer en orde as palabras dentro da oración, supoñen maiores problemas para alumnos ingleses e franceses que para holandeses. Non obstante, os falantes de linguas moi achegadas, por exemplo, holandés/alemán, checo/eslovaco, poden ter tendencia a traducir mecanicamente palabra por palabra.
3. O discurso oral auténtico e os textos escritos poden ser ordenados, ata certo punto, segundo a súa dificultade gramatical. Pero é probable que o alumno se vexa exposto a novas estruturas e categorías. Os alumnos máis avantaxados poden adquirilas para

o seu uso activo antes que outras estruturas máis básicas.

4. A orde natural de adquisición observada no desenvolvemento da lingua dos nenos de L1 poderíase quizais ter en conta á hora de planear o desenvolvemento en L2.

O *Marco* non pode substituír as gramáticas de consulta nin proporcionar unha ordenación estrita (aínda que a gradación en escalas pode supoñer unha selección e, con iso, algunha ordenación en termos globais), pero, polo menos, proporciona un modelo que pode servir para que os profesionais dean a coñecer as súas decisións.

6.4.7.6. Xeralmente considérase que a oración pertence ao ámbito da descrición gramatical. Con todo, algunhas referencias internas ou intratextuais (por exemplo: o uso anafórico dos pronomes, verbos pronominais e adverbios) pódense tratar máis como parte da competencia lingüística ca da pragmática (por exemplo: *–¿Custouche moito liberarte de Xoán? –Si, pero ao final tiven que deixalo coa palabra na boca).*

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- A base conforme á cal se seleccionan os elementos, as categorías, as estruturas, os procesos e as relacións gramaticais.
- Como se transmite o significado destes elementos aos alumnos.
- O papel da gramática contrastiva no ensino e aprendizaxe da lingua.
- A importancia relativa que se lle dá ao alcance, a fluidez e a corrección en relación coa construción gramatical das oracións.
- En que medida cómpre facer reflexionar aos alumnos sobre a importancia que ten a gramática a) da lingua materna; b) da lingua meta e c) a comparación entre ambas as dúas.

6.4.7.7. Espérase ou esíxese que os alumnos desenvolvan a súa *competencia gramatical*:

- a) de maneira indutiva, mediante a exposición a material gramatical novo en textos auténticos;
- b) de maneira indutiva, incorporando novos elementos gramaticais, categorías, clases, estruturas, normas, etc. en textos especialmente compostos para expoñer a súa forma, función e significado;
- c) como b), pero con explicacións e exercicios formais;
- d) mediante a presentación de paradigmas formais, táboas morfolóxicas, etc. seguidos de explicacións, en L2 ou L1 e con exercicios;
- e) pedíndolles aos alumnos que formulen hipóteses, etc. e, cando sexa necesario, as reformulen, etc.

6.4.7.8. Se se empregan exercicios formais, pódense facer dos seguintes tipos:

- a) texto para encher ocos;
- b) construír oracións segundo un modelo dado;
- c) escolla múltiple;
- d) exercicios de substitución de categorías gramaticais (por exemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.);
- e) relacionar oracións (por exemplo: oracións subordinadas, relativas, causais, concesivas, etc.);
- f) traducir oracións de L1 a L2;
- g) exercicios de pregunta/resposta empregando determinadas estruturas;
- h) exercicios de fluidez centrados na gramática.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Como a) se analiza, se ordena e se lles presenta aos alumnos a estrutura gramatical e b) como chegan a dominala.
- Como e segundo que principios se lles transmiten aos alumnos o significado léxico, gramatical e pragmático en L2:
 - traducindo de L1 a L2 e de L2 a L1;
 - mediante a definición, a explicación, etc., en L2;
 - mediante a indución do significado polo contexto.

6.4.7.9. *A pronuncia*

Espérase ou esíxese que os alumnos desenvolvan a súa capacidade de ***pronunciar unha lingua***:

- a) ***simplemente mediante a exposición a enunciados orais auténticos;***
- b) ***por imitación en coro (de maneira colectiva):***
 - do profesor
 - de gravacións de audio de falantes nativos
 - de gravacións en vídeo de falantes nativos
- c) mediante o traballo individual en laboratorio de idiomas;
- d) lendo en alto material preparado para traballar a fonética;

- e) mediante o entramento auditivo e con exercicios fonéticos de repetición;
- f) como en d) e e) pero co uso de textos transcritos foneticamente;
- g) mediante o entramento fonético explícito (véxase a sección 5.2.1.4);
- h) aprendendo as normas ortoépicas (é dicir, como pronunciar as formas escritas);
- i) mediante algunha combinación das anteriores.

6.4.7.10. A ortografía

Espérase ou esíxese que os alumnos desenvolvan a súa capacidade para controlar o sistema de escritura dunha lingua:

- a) mediante a simple transferencia desde L1;
- b) mediante a simple exposición a textos escritos auténticos:
 - impresos
 - escritos a máquina
 - escritos a man
- c) mediante a memorización do alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por exemplo: escritura romana, cirílica ou grega nos casos en que se empregue outro tipo de escritura para L1), xunto con signos diacríticos e signos de puntuación;
- d) practicando a escritura a man (incluíndo as escrituras cirílica ou gótica, etc.) e fixándose nas características nacionais das convencións da escrita a man;
- e) memorizando palabras (individualmente ou aplicando normas de ortografía) e as normas de puntuación;
- f) mediante a práctica do ditado.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Como se lles transmiten aos alumnos as formas fonéticas e ortográficas de palabras, oracións, etc. e como as chegan a dominar os alumnos.

6.4.8. O desenvolvemento da competencia sociolingüística

O desenvolvemento da **competencia sociolingüística** do alumno (véxase a sección 5.2.2), ¿pódese transferir desde a súa propia experiencia da vida social ou débesele facilitar?

- a) mediante a exposición á lingua auténtica empregada adecuadamente no seu medio social;
- b) seleccionando ou construíndo textos que exemplifiquen os contrastes sociolingüísticos entre a sociedade de orixe e a sociedade meta;
- c) dirixindo a atención do alumno aos contrastes sociolingüísticos conforme se van dando no proceso de aprendizaxe, explicándoos e discutíndoos;

- d) agardando que se cometan os erros para despois marcalos, analízalos, explícalos e dar o uso correcto;
- e) como parte do ensino explícito da compoñente sociocultural no estudo dunha lingua moderna.

6.4.9. O desenvolvemento das competencias pragmáticas

O desenvolvemento das **competencias pragmáticas** do alumno (véxase a sección 5.2.3), ¿pódese transferir a partir da educación e da exposición xeral na L1 ou débesele facilitar?:

- a) aumentando paulatinamente a complexidade da estrutura do discurso e a extensión funcional dos textos presentados ao alumno;
- b) esixindo que o alumno produza textos de complexidade crecente a partir da tradución de L1 a L2 de textos cada vez máis complexos;
- c) establecendo tarefas que requiran un alcance funcional máis amplo e a incorporación de modelos de conversa ou intercambio verbal;
- d) despertando a consciencia (análise, explicación, terminoloxía, etc.) ademais de realizar actividades prácticas;
- e) mediante o ensino explícito e o exercicio das funcións, os modelos de conversa o intercambio verbal e a estrutura do discurso.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- En que medida se pode deixar que as competencias sociolingüística e pragmática se desenvolvan de forma natural.
- Que métodos e técnicas se deberían empregar para facilitar o seu desenvolvemento sempre que se crea necesario ou aconsellable facelo.

6.5. Os erros e as faltas

Os **erros** son debidos a unha *interlingua*, representación simplificada ou distorsionada da competencia meta. Cando o alumno comete erros, a súa actuación concorda verdadeiramente coa súa competencia, a cal desenvolveu características distintas das normais de L2. As **faltas**, por outra banda, danse na actuación cando un usuario ou alumno (como podería ocorrerlle a un falante nativo) non pon en práctica adecuadamente as súas competencias.

6.5.1. Pódense adoptar distintas actitudes respecto aos erros dos alumnos. Por exemplo:

- a) os erros e as faltas son a proba do fracaso da aprendizaxe;
- b) os erros e as faltas son a proba dun ensino ineficaz;
- c) os erros e as faltas son a proba da vontade que ten o alumno de comunicarse a pesar do risco de equivocarse;
- d) os erros son o produto inevitable e pasaxeiro da interlingua que desenvolve o alumno;
- e) as faltas son inevitables en calquera uso da lingua, incluíndo o dos falantes nativos.

6.5.2. Diante das faltas e dos erros dos alumnos pódense tomar as seguintes medidas:

- a) o profesor debería corrixir inmediatamente todos os erros e faltas;
- b) deberíase fomentar sistematicamente a corrección inmediata realizada por un compañeiro e, deste xeito, conseguir erradicar os erros;
- c) débense sinalar e corrixir todos os erros cando isto non interfira na comunicación (por exemplo: separando o desenvolvemento da corrección do desenvolvemento da fluidez);
- d) os erros non só deberían corrixirse, senón tamén analizarse e explicarse no momento adecuado;
- e) as faltas que son só simples descoidos deben ser ignoradas, pero os erros sistemáticos deben erradicarse;
- f) débense corrixir os erros só cando interfieren na comunicación;
- g) os erros deberían aceptarse como interlingua de transición e non deberían terse en conta.

6.5.3. Uso que se fai da observación e da análise dos erros do alumno:

- a) na planificación da aprendizaxe e no ensino respecto a un individuo ou a un grupo;
- b) na planificación do curso e no desenvolvemento dos materiais;
- c) na valoración e na avaliación da aprendizaxe e do ensino. Por exemplo:
 - avaliar aos alumnos principalmente en función dos seus erros e faltas á hora de realizar as tarefas establecidas;
 - se non é así, ¿que outros criterios de aproveitamento lingüístico se empregan?
 - ter en conta os erros e as faltas, e baixo que criterios;
 - importancia que se outorga aos erros e ás faltas :
 - o na pronuncia;
 - o na ortografía;

- o no vocabulario;
- o na morfoloxía;
- o na sintaxe;
- o no uso;
- o no contido sociocultural.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar a actitude que van adoptar ante os erros e as faltas dos alumnos, así como se se aplican os mesmos ou distintos criterios a:

- erros e faltas fonéticas;
- erros e faltas ortográficas;
- erros e faltas de vocabulario;
- erros e faltas morfolóxicas;
- erros e faltas sintácticas;
- erros e faltas sociolingüísticas e socioculturais;
- erros e faltas pragmáticas.

Capítulo 7. As tarefas e o seu papel no ensino da lingua

7.1. Descrición das tarefas

As tarefas forman parte da vida diaria nos ámbitos persoal, público, educativo ou profesional. A realización dunha tarefa supón a activación estratéxica de competencias específicas para realizar unha serie de accións intencionadas nun ámbito concreto cun obxectivo claramente definido e un resultado específico (véxase a sección 4.1). As tarefas poden ter un carácter moi variado e poden comprender actividades de lingua en maior ou menor medida como, por exemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades baseadas en destrezas (reparar ou ensamblar algo), resolución de problemas (quebracabezas, encrucillados), transaccións habituais, interpretación dun papel nunha obra de teatro, participación nun debate, presentacións, planificación dunha acción, lectura e resposta dunha mensaxe (de correo electrónico), etc. Unha tarefa pode ser moi sinxela ou moi complicada (por exemplo: estudar varios diagramas e instrucións que garden relación e armar un aparello descoñecido e complexo). Unha tarefa concreta pode supoñer un maior ou menor número de pasos ou de subtareas incorporadas. Como consecuencia disto, os límites de cada tarefa poden ser difíciles de definir.

A comunicación é unha parte esencial das tarefas nas que os participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión ou mediación, ou unha combinación de dúas ou máis delas; por exemplo: interactuar cun empregado dun servizo público ou encher un formulario; ler un informe e discutilo con colegas para decidir unha acción; seguir as instrucións escritas mentres se monta ou amaña algo, e está presente un observador ou axudante, pedir axuda, describir ou comentar o proceso; preparar (de forma escrita) e realizar unha conferencia en público; facer de intérprete de maneira informal para alguén que se atope de visita, etc.

Estes tipos de tarefas son frecuentes en moitos programas educativos, manuais, experiencias de aprendizaxe na aula e en probas e exames, aínda que a miúdo de forma modificada para fins concretos de aprendizaxe ou de avaliación. Estas tarefas da vida real, finais ou de ensaio escóllense segundo as necesidades que teñen os alumnos fóra da aula, xa sexa nos ámbitos persoal e público, xa sexa en relación con necesidades máis específicas de carácter profesional ou educativo.

Outros tipos de tarefas da aula son especificamente de carácter pedagóxico. Baséanse na natureza social e interactiva, e tamén no carácter inmediato, características da aula. Nestas circunstancias, os alumnos acceden a participar en situacións ficticias nas que usan a lingua meta en vez da materna, que lles resultaría máis fácil e natural, para realizar tarefas centradas no significado. Estas tarefas pedagóxicas só se relacionan indirectamente coas tarefas da vida real e coas necesidades dos alumnos á vez que pretenden desenvolver a competencia comunicativa baseada no que se cre ou se coñece sobre os procesos de aprendizaxe en xeral e a adquisición da lingua en particular. As tarefas comunicativas de carácter pedagóxico (a diferenza dos exercicios que se centran especificamente na práctica descontextualizada de aspectos formais) pretenden implicar activamente os alumnos nunha comunicación significativa: son relevantes (aquí e agora, no contexto académico de aprendizaxe) e esixentes, pero tamén, á súa vez, factibles (manipulando a tarefa cando sexa preciso) e teñen resultados identificables (e posiblemente dunha evidencia menos inmediata). As tarefas deste tipo poden incluír subtareas metacomunicativas, é dicir, unha comunicación sobre a implementación da tarefa e a linguaxe empregada para realizala. Isto inclúe a intervención do alumno na elección, a xestión e a avaliación da tarefa, que nun contexto de aprendizaxe da lingua pode a miúdo chegar a ser unha parte fundamental da mesma tarefa.

As tarefas da aula, tanto se son simulacións da vida real, como se son de carácter esencialmente pedagóxico, son comunicativas, xa que esixen que os alumnos comprendan, negocien e expresen significados co fin de acadar un obxectivo comunicativo. Nunha tarefa comunicativa, a énfase ponse no resultado da execución da tarefa. Como consecuencia diso, ao levar a cabo as súas intencións comunicativas, os alumnos céntranse principalmente no significado. Non obstante, no caso das tarefas deseñadas para a aprendizaxe da lingua ou para fins concretos do ensino, a realización da tarefa garda relación tanto co significado como co modo en que se comprende, se expresa e se negocia ese significado. Cómpre manter un equilibrio entre a atención que se lle presta ao significado e á forma, á fluidez e á corrección, tanto na escolla xeral, coma na organización das tarefas, de modo que se facilite e se recoñeza correctamente tanto a realización da tarefa coma o progreso na aprendizaxe da lingua.

7.2.A realización da tarefa

Ao considerar a realización da tarefa en contextos pedagóxicos é necesario ter en conta tanto as competencias do alumno e as condicións e restricións específicas dunha tarefa concreta (que pode sempre manipularse co fin de modificar o seu nivel de dificultade) coma a interacción estratéxica entre as competencias do alumno e os parámetros da propia tarefa ao levala a cabo.

7.2.1. Competencias

Todas as tarefas, sexan do tipo que sexan, requiren a activación dunha serie de competencias xerais adecuadas como, por exemplo: o coñecemento e a experiencia do mundo, o coñecemento sociocultural (sobre todo o modo de vida da comunidade que é obxecto de estudo e as diferenzas esenciais entre as prácticas, os valores e as crenzas desa comunidade e as da sociedade do alumno); as habilidades interculturais (mediación entre as dúas culturas), as de aprendizaxe e as sociais e os coñecementos prácticos habituais da vida cotiá (véxase a sección 5.1). Co fin de realizar unha tarefa comunicativa, tanto no contorno da vida real como no de aprendizaxe e dos exames, o alumno ou usuario da lingua emprega tamén as competencias lingüísticas comunicativas (coñecementos e destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico e pragmático: véxase a sección 5.2). Ademais, a personalidade e as actividades individuais inciden tamén na realización da tarefa.

O éxito na realización da tarefa pódese facilitar mediante a activación previa das competencias do alumno, por exemplo, na fase inicial de presentación do problema ou de definición do obxectivo da propia tarefa, proporcionando os elementos lingüísticos necesarios ou promovendo a reflexión do alumno respecto ao seu uso, empregando a experiencia e os coñecementos previos para activar os esquemas axeitados e fomentando a planificación ou o ensaio da tarefa. Deste xeito, redúcese o esforzo que supón o proceso durante a realización da tarefa. Así, o esforzo de procesamento durante a realización e o seguimento da tarefa redúcense de tal xeito que o alumno queda máis libre para centrar a súa atención en calquera problema de forma ou contido que xurda inesperadamente, co que se incrementa a posibilidade de realizar a tarefa con éxito, tanto en termos cuantitativos coma cualitativos.

7.2.2 Condicións e restricións

Ademais das competencias e das características do alumno ou usuario, na realización das tarefas inciden determinadas condicións e restricións relativas á tarefa en cuestión e que poden variar dunha tarefa a outra. O profesor ou o autor do manual pode controlar certos elementos co fin de axustar o nivel da tarefa para facela máis difícil ou máis sinxela.

As tarefas de comprensión pódense deseñar de maneira que o mesmo material de entrada (*input*) poida estar dispoñible para todos os alumnos, podendo prever distintos resultados, tanto desde o punto de vista cuantitativo (segundo a cantidade de información requirida), como de forma cualitativa (segundo o nivel establecido). Noutros casos, o texto de entrada (*input*) pode conter diferente cantidade de información ou diversos graos de complexidade cognitiva ou organizativa, ou distintos tipos de apoio a disposición do alumno (visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). O texto de entrada (*input*) pode escollerse por resultar de interese para o alumno (motivación) ou por motivos extrínsecos a el. Un texto pode

escoitarse ou lerse tantas veces como sexa necesario, ou poden impoñerse certos límites. O tipo de resposta requirida pode ser algo moi sinxelo (por exemplo: “*levantar a man*”) ou algo máis complexo (por exemplo: “*crear un texto novo*”). No caso de *tarefas de interacción* ou de *expresión*, as condicións para a súa realización pódense manipular, co fin de facer que unha tarefa resulte máis ou menos complexa, variando, por exemplo, o tempo permitido para a preparación e a realización da tarefa, a duración da interacción ou a expresión, o carácter predicible ou impredecible, a cantidade e tipo de apoio proporcionado, etc.

7.2.3. Estratexias

A realización de tarefas é un proceso complexo que, consecuentemente, supón a interacción de diferentes competencias do alumno e doutros factores relacionados coa tarefa en si. Ao responder ás esixencias que suscita unha tarefa, o alumno ou o usuario da lingua pon en práctica as estratexias xerais e comunicativas que son máis eficaces para a realización da tarefa concreta. O alumno ou usuario adapta, modifica e filtra de forma natural os materiais de entrada, as metas, as condicións e as restricións da tarefa para conseguir adecuar os seus recursos, as súas intencións e (nun contexto de aprendizaxe de lingua) o seu estilo particular de aprendizaxe. Ao realizar unha tarefa de comunicación, o individuo selecciona, sopesa, activa e coordina as compoñentes das competencias necesarias que lle resulten axeitadas para a planificación, a execución, o seguimento ou a avaliación e (cando sexa necesario) a corrección da tarefa co fin de conseguir, dun modo eficaz, o obxectivo comunicativo desexado. As estratexias (xerais e comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre as distintas competencias (innatas ou adquiridas) que posúe o alumno e o éxito na realización da tarefa (véxanse as seccións 4.4 e 4.5).

7.3. A dificultade da tarefa

O enfoque á hora de abordar unha mesma tarefa pode variar considerablemente dun individuo a outro. Por iso, a dificultade que representa unha tarefa para un individuo e as estratexias que este adopta para enfrontarse ás dificultades implícitas na tarefa son o resultado dun número de factores interrelacionados: as súas competencias (xerais e comunicativas), as súas características individuais e as condicións e restricións específicas propias da tarefa. Por estes motivos, a facilidade ou a dificultade das tarefas non se pode predicir con certeza, e menos aínda tratándose de alumnos individuais. En contextos de aprendizaxe de linguas débese ter en conta o modo de asegurar certa flexibilidade e diferenciación á hora de deseñar e poñer en práctica as tarefas.

O uso eficaz das experiencias de aprendizaxe na aula require unha selección e secuenciación das tarefas minuciosas e coherentes, a pesar dos problemas que xorden ao establecer a dificultade da tarefa. Isto supón, por unha banda, ter en conta as competencias específicas

do alumnos e os factores que inciden na dificultade da tarefa e, por outra, saber manipular os parámetros da tarefa para adaptalos ás necesidades e ás capacidades do alumno.

Ao considerar os niveis de dificultade da tarefa, polo tanto, é necesario ter en conta:

- as competencias e as características do alumno ou usuario, incluíndo as intencións propias do alumno e o seu estilo de aprendizaxe;
- as condicións e restricións que poden afectar na actuación lingüística do alumno ou usuario cando ten que realizar as tarefas e que, en contextos de aprendizaxe, poden modificarse co fin de adecualas ás competencias e características do alumno.

7.3.1. As competencias e as características do alumno

As distintas competencias do alumno están intimamente relacionadas coas características de natureza cognitiva, afectiva e lingüística do individuo que hai que ter en conta á hora de determinar a dificultade potencial dunha determinada tarefa para un alumno concreto.

7.3.1.1. Factores cognitivos

A familiaridade da tarefa: na medida en que o alumno estea familiarizado cos aspectos seguintes, a carga cognitiva necesaria para a realización da tarefa diminúe e as posibilidades de éxito ao executala aumentan:

- co tipo de tarefa e as operacións que supón;
- co tema ou temas;
- co tipo de texto (xénero);
- coas pautas de interacción que a tarefa supón (guións e esquemas). O feito de que o alumno conte con esquemas mentais propios, inconscientes, de aplicación mecánica, pode deixarlle o campo libre para abordar outros aspectos na realización da tarefa ou, en todo caso, resultarlle de moita axuda á hora de anticiparse ao contido e á organización do texto;
- cos coñecementos básicos necesarios (asumidos por quen fala ou quen escribe);
- cos coñecementos socioculturais pertinentes; por exemplo: coñecemento das normas e as variacións sociais, as convencións e as formas, os usos lingüísticos adecuados ao contexto, as referencias relativas á identidade nacional ou cultural, as diferenzas específicas entre a cultura do alumno e a cultura que é obxecto de estudo (véxase a sección 5.1.1.2), e a consciencia intercultural (véxase a sección 5.1.1.3).

As destrezas: a realización da tarefa depende da capacidade que ten o alumno de exercer:

- ❑ as destrezas organizativas e interpersoais necesarias para realizar as distintas fases da tarefa;
- ❑ as destrezas e as estratexias de aprendizaxe que faciliten a realización da tarefa e que comprendan: saber desenvolverse ben cando os recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por un mesmo, planificar e facer un seguimento da posta en práctica da tarefa;
- ❑ as destrezas interculturais (véxase a sección 5.1.2.2.), incluíndo a capacidade de facer fronte ao que se atopa presente de modo implícito no discurso dos falantes nativos.

A capacidade de enfrontarse aos requisitos para procesar a tarefa: a dificultade dunha tarefa dependerá da capacidade do alumno para:

- ❑ controlar o número de pasos ou 'operacións cognitivas', concretas ou abstractas;
- ❑ responder ás esixencias que xurdan no procesamento da tarefa (capacidade para discorrer) e saber relacionar os distintos pasos da tarefa (ou combinar tarefas distintas pero que garden relación).

7.3.1.2. Factores afectivos

A autoestima: unha imaxe positiva dun mesmo e a falta de inhibición poden contribuír ao éxito na realización da tarefa. Neses casos, o alumno ten a suficiente seguridade en si mesmo como para insistir ata que consegue realizar con éxito a tarefa. Asume, por exemplo, o control da interacción cando é necesario (intervén para conseguir unha aclaración e para comprobar se vai entendendo, está disposto a asumir riscos ou, cando se enfronta a dificultades de comprensión, continúa lendo ou escoitando e realiza inferencias, etc.). O grao de inhibición pode estar influído pola situación ou pola tarefa concreta.

A implicación e motivación: é probable que unha tarefa se realice con máis éxito cando o alumno está totalmente implicado. Un nivel alto de motivación intrínseca para levar a cabo a tarefa –provocada por un interese concreto pola tarefa en si ou por percibir a importancia que poida ter, por exemplo, para as necesidades da vida real ou para a realización doutra tarefa relacionada (interdependencia das tarefas)– fomenta unha maior implicación do alumno. A motivación extrínseca pode tamén desempeñar un papel importante cando, por exemplo, hai presións externas para completar a tarefa con éxito (por exemplo: para recibir gabanzas, para non quedar mal, ou, simplemente, por razóns de competencia).

O estado do alumno: a realización vese influída polo estado físico e emocional do alumno (é máis probable que un alumno esperto e relaxado aprenda máis e teña máis éxito ca outro que está canso e intranquilo).

A *actitude*: a dificultade dunha tarefa que introduce experiencias novas e coñecementos socioculturais pode verse afectada por factores como: o interese do alumno polo que é diferente e por coñecelo; se está disposto a relativizar a súa propia perspectiva cultural e o seu sistema de valores, a asumir o papel de intermediario cultural entre a súa propia cultura e a cultura estranxeira e a resolver malentendidos e conflitos interculturais.

7.3.1.3. Factores lingüísticos

A fase de desenvolvemento dos recursos lingüísticos do alumno é un factor fundamental que hai que ter en conta á hora de establecer a idoneidade dunha tarefa concreta ou de manipular os parámetros da tarefa: o nivel de coñecemento e o control da gramática, o vocabulario e a fonoloxía ou a ortografía requiridos para levar a cabo unha tarefa, é dicir, recursos lingüísticos tales como a riqueza de vocabulario, a corrección gramatical e léxica, e aspectos do uso da lingua como, por exemplo, a fluidez, a flexibilidade, a coherencia, a propiedade e a precisión.

Unha tarefa pode ser lingüisticamente complexa pero cognitivamente sinxela, ou á inversa. Polo tanto, un factor pode ser compensado polo outro á hora de seleccionar tarefas para fins pedagóxicos (aínda que unha resposta axeitada a unha tarefa cognitivamente complexa pode que resulte tamén difícil lingüisticamente na vida real). Ao realizar unha tarefa, os alumnos teñen que controlar tanto o contido como a forma. Cando non teñen que prestar unha atención excesiva a aspectos formais, entón hai máis recursos dispoñibles para atender os aspectos cognitivos, e ao contrario. O feito de que o alumno dispoña dun coñecemento baseado nuns esquemas mentais propios, levados á práctica mecanicamente, pode deixarlle o campo libre para centrarse no contido e, no caso de actividades de interacción e de expresión espontánea, para concentrarse nun uso máis correcto de estruturas e formas menos comúns. A capacidade que ten o alumno para suplir as carencias existentes na súa competencia comunicativa é un factor importante no éxito da realización da tarefa para todas as actividades (véxase as estratexias de comunicación na sección 4.4.).

7.3.2. As condicións e as restricións das tarefas

As condicións e restricións das tarefas da aula pódense modificar manipulando unha serie de factores que afecta tanto as tarefas de interacción e expresión como as tarefas de comprensión.

7.3.2.1. Interacción e expresión

As condicións e restricións que afectan á dificultade das tarefas de interacción e de expresión son: o apoio, o tempo, o obxectivo, a predición, as condicións físicas e os participantes.

O apoio externo

A dotación de suficiente información sobre o contexto e a dispoñibilidade de axuda lingüística pode reducir a dificultade da tarefa.

- ❑ Grao de *contextualización* que se proporciona: pódese facilitar a realización da tarefa ofrecendo información suficiente e adecuada respecto dos participantes, os papeis que deberán desempeñarse, o contido, os obxectivos, o contorno (incluíndo o apoio visual) e instrucións ou orientacións adecuadas, claras e suficientes para a realización da tarefa.
- ❑ Grao de *axuda lingüística* proporcionada: ensaiar a tarefa, ou realizar unha tarefa paralela nunha fase preparatoria, e dispoñer de apoio lingüístico (palabras clave, etc.), contribúe, nas actividades de interacción, a crear expectativas, a rememorar experiencias anteriores e a activar coñecementos previos e esquemas adquiridos. As actividades previas ás tarefas de expresión pódense facer máis doadas, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados e a axuda doutras persoas.

O tempo

É probable que canto menos tempo se teña para a preparación e a realización da tarefa, máis complexa resultará esta. Os aspectos temporais a considerar inclúen:

- ❑ O tempo dispoñible para a *preparación*; é dicir, en que medida é posible planificar e ensaiar a tarefa. Na comunicación espontánea, a planificación non é posible e polo tanto necesítase facer un uso moi desenvolvido e case inconsciente de certas estratexias para conseguir o éxito. Noutros casos, o alumno, pode verse sometido a menor presión de tempo e pode exercitar estratexias adecuadas dun modo máis consciente, como, por exemplo, cando os esquemas de comunicación son bastante predicibles ou quedaron determinados de antemán, como ocorre nas transaccións habituais, ou cando se dispón de tempo suficiente para planificar, crear, revisar e corrixir os textos, como nas tarefas de interacción que non requiren unha resposta inmediata (correspondencia por carta) ou en tarefas de expresión oral ou escrita non inmediatas.
- ❑ O tempo dispoñible para a *execución* da tarefa: cando a comunicación é espontánea, canto maior sexa o grao de urxencia inherente ao acontecemento comunicativo ou menor o tempo permitido para completar a tarefa, maior é entón a presión á hora de realizar a tarefa; non obstante, as tarefas de interacción ou de expresión, aínda sen ser de carácter espontáneo, poden tamén supoñer certa presión, por exemplo se se trata de completar un texto dentro dun tempo límite establecido, co que reduce o tempo para planificar, crear, revisar e corrixir o texto.

- ❑ *A duración das intervencións:* a interacción espontánea é normalmente máis complexa se se trata de quendas de intervención longas (por exemplo, ao volver contar unha anécdota) ca se se trata de quendas máis curtas.
- ❑ *A duración da tarefa:* se os factores cognitivos e as condicións da realización da tarefa son constantes, é probable que unha interacción espontánea longa, unha tarefa complexa con moitas fases ou a planificación e a execución de textos extensos falados ou escritos sexan máis esixentes que unha tarefa semellante, pero de duración máis curta.

O obxectivo

Canto máis haxa que negociar para conseguir o(s) obxectivo(s) dunha tarefa máis complexa será a súa realización. Ademais, o feito de que as expectativas dos resultados da tarefa se compartan entre o profesor e os alumnos facilitará que poidan aceptarse os resultados diversos (pero aceptables) no cumprimento da tarefa.

- ❑ *Converxencia ou diverxencia* do(s) obxectivo(s) da tarefa: nunha tarefa de interacción, un obxectivo converxente normalmente supón máis tensión comunicativa que un diverxente. É dicir, o converxente require que os participantes consigan un resultado único e acordado que pode supoñer unha negociación considerable (por exemplo, poñerse de acordo en como facer algo) dado que se intercambia información específica esencial para realizar a tarefa con éxito. Polo contrario, un obxectivo diverxente (por exemplo, un simple intercambio de ideas) non precisa un resultado único, específico nin predeterminado concretamente.
- ❑ *A actitude dos alumnos e do profesor* ante os obxectivos: o feito de que o profesor e os alumnos sexan conscientes de que é posible e aceptable obter resultados distintos (fronte ao esforzo –quizais inconsciente– dos alumnos por conseguir un único resultado correcto) pode repercutir na execución da tarefa.

A previsibilidade

Calquera cambio nos parámetros da tarefa durante a súa execución normalmente fai que aumente a complexidade para os interlocutores.

- ❑ Nunha tarefa de interacción, a introdución de calquera elemento inesperado (un novo acontecemento, unhas circunstancias determinadas, nova información, outro participante) obriga ao alumno a recorrer ás estratexias apropiadas para enfrontarse á dinámica dunha nova situación máis complexa. Nunha tarefa de expresión, é probable que resulte máis complexo o desenvolvemento dun texto dinámico (por exemplo, unha historia que comporte cambios de personaxes, cambios de escena e de tempo) que crear un texto estático (por exemplo, a descrición dun obxecto perdido ou roubado).

As condicións físicas

O ruído pode engadir complexidade ás tarefas de interacción.

- ❑ *Interferencias*: o ruído de fondo ou unha liña telefónica deficiente, por exemplo, pode obrigar aos participantes a recorrer á súa experiencia anterior e activar coñecementos esquemáticos previos, destrezas de inferencia, etc. para ser quen de suplir as deficiencias da mensaxe.

Os participantes

Ao considerar as condicións que poden diminuír a dificultade das tarefas da vida real que comportan algún tipo de interacción, hai que ter en conta –ademais dos parámetros anteriores– unha variedade de factores, relacionados cos participantes, que normalmente non se poden manipular.

- ❑ *Colaboración do interlocutor ou interlocutores*: un interlocutor comprensivo facilita o éxito da comunicación, dado que lle outorga ao alumno ou ao usuario certo control sobre a interacción á hora, por exemplo, de negociar e aceptar cambios nos obxectivos e á hora, tamén, de facilitar a comprensión accedendo a falar máis amodo, repetir ou clarear calquera cousa.
- ❑ *Características da fala dos interlocutores*: o seu acento, se falan con claridade, con maior ou menor rapidez, coherencia, etc.
- ❑ *Presenza dos interlocutores* (a comunicación cara a cara permite o acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan a comunicación).
- ❑ *Competencias xerais e comunicativas dos interlocutores*: coñecementos sobre o tema do que trata a tarefa e o comportamento (grao de familiaridade coas normas e convencións dunha comunidade concreta de fala).

7.3.2.2 Comprensión

As condicións e restricións que afectan á dificultade das tarefas de comprensión son: o soporte externo para a realización da tarefa, as características dos textos e o tipo de resposta esixida.

O soporte externo para a realización da tarefa

A introdución de varias formas de apoio pode reducir a posible dificultade dos textos. Por exemplo, dispoñer dunha fase preparatoria proporciona orientación e serve para activar coñecementos previos; unhas instrucións claras para realizar a tarefa axudan a evitar posibles

confusións e a distribución do traballo en pequenos grupos ofrece posibilidades para a colaboración mutua entre os alumnos.

- ❑ *Fase preparatoria*: crear expectativas, dotar de coñecementos básicos necesarios, activar coñecementos esquemáticos previos e filtrar certas dificultades lingüísticas durante unha fase previa á comprensión oral, á comprensión lectora ou á visualización reducen notablemente a dificultade no procesamento da tarefa e, con iso, a súa complexidade. Pódese proporcionar tamén axuda contextual preparando coidadosamente as preguntas que acompañan un texto (se é este o caso, o ideal sería colocalas estratexicamente, é dicir, xusto antes do texto escrito) e proporcionando pistas mediante, por exemplo, apoio visual, resumos gráficos, epígrafes, etc.
- ❑ *Instrucións para realizar a tarefa*: se as instrucións son sinxelas, apropiadas e suficientes (nin demasiada información nin moi pouca) redúcese a posibilidade de confusión nos procedementos e nos obxectivos da tarefa.
- ❑ *Distribución en pequenos grupos*: para determinados alumnos, e sobre todo, pero non exclusivamente, para alumnos máis lentos, é probable que dea mellores resultados a distribución do traballo en pequenos grupos –onde hai unha cooperación en tarefas de lectura e comprensión oral– ca o traballo individual, xa que os alumnos poden compartir esforzo de procesamento e proporcionárense axuda e intercambiaren impresións entre eles.

As características do texto

Ao avaliar un texto para un alumno en concreto ou un grupo de alumnos, hai que ter en conta certos factores como a complexidade lingüística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, a presentación física, a lonxitude do texto e o interese que pode ter para o alumno.

- ❑ *Complexidade lingüística*: unha sintaxe especialmente complexa absorbe a atención que, doutro xeito, podería dedicarse ao contido. É o caso, por exemplo, das oracións longas con varias subordinadas, a negación múltiple, a ambigüidade, o uso de anáforas e deícticos sen antecedentes ou referencias claras. Por outra parte, do mesmo xeito, unha excesiva simplificación sintáctica, como a dalgúns textos auténticos, pode ter en realidade o efecto de aumentar o nivel de dificultade (debido á eliminación de elementos reiterativos ou de determinadas pistas para entender o significado, etc.).
- ❑ *Tipo de texto*: a familiaridade co xénero do texto e co ámbito no que se inscribe (e cos coñecementos básicos e socioculturais asumidos) axuda ao alumno a prever e comprender a estrutura e o contido dos textos; é probable que o carácter concreto ou abstracto do texto tamén desempeñe un papel importante. Amais, é probable que, por exemplo, unhas instrucións, unhas descricións ou unhas narracións concretas e

precisas (sobre todo con suficiente apoio visual) resulten menos complexas que argumentacións ou explicacións abstractas.

- ❑ *Estrutura do discurso*: a coherencia textual e a boa organización (por exemplo, a secuenciación temporal, a sinalización clara e a presentación das ideas principais antes de que aparezan desenvolvidas), o feito de que a información se presente dun modo explícito e non implicitamente, a ausencia de información conflictiva ou sorprendente contribúen a reducir a complexidade do procesamento da información.
- ❑ *Presentación física*: resulta evidente que os textos escritos e falados presentan distintas esixencias, debido principalmente á necesidade de procesar a información en tempo real cando se trata de textos falados. Ademais, os ruídos, a distorsión e as interferencias (por exemplo: unha recepción televisiva ou radiofónica deficiente ou un texto escrito cunha mala letra ou con borrachóns) aumentan a dificultade de comprensión; no caso dun texto gravado en casete, canto maior sexa o número de falantes e menor a distinción entre as súas voces, máis difícil resultará identificar e comprender os falantes individualmente. Outros factores que aumentan a dificultade da comprensión oral ou visual son a superposición de discursos, a redución fonética, o feito de que se descoñeza o acento, a rapidez da fala, a monotonía na entoación, o volume baixo, etc.
- ❑ *Lonxitude do texto*: normalmente un texto breve é menos complexo ca un texto extenso, tratándose dun mesmo tema, pois un texto extenso require un maior procesamento e un esforzo de memoria, e aumenta o risco de cansazo e distracción (sobre todo no caso dos alumnos máis novos). Non obstante, un texto longo pode ser máis fácil que un texto denso e breve que presente a mesma información.
- ❑ *Interese para o alumno*: o interese persoal polo contido dun texto produce un alto nivel de motivación que contribúe a manter o esforzo de comprensión que realiza o alumno (pero non contribúe necesariamente á comprensión de forma directa). Aínda que se supón que a aparición de vocabulario pouco frecuente aumenta a dificultade dun texto, é probable que un texto con vocabulario moi específico lle resulte menos complexo a un especialista no tema, e poida por tanto abordalo con maior seguridade ca un texto que conteña un vocabulario amplo de carácter máis xeral.

O feito de fomentar nos alumnos a expresión dos seus coñecementos, ideas e opinións persoais ao propoñerlles unha tarefa de comprensión pode aumentar a motivación e a seguridade e tamén activar a competencia lingüística necesaria para o texto en cuestión. A integración dunha tarefa de comprensión dentro doutra tarefa pode tamén contribuír a que a comprensión se converta nun propósito en si e a aumentar a implicación do alumno.

Tipo de resposta requirida

Aínda que un texto poida resultar relativamente difícil, pódese adaptar o tipo de resposta requirido pola tarefa co fin de adecuar as competencias ás características do alumno. O deseño da

tarefa tamén pode depender de que o obxectivo sexa desenvolver destrezas de comprensión ou ben comprobar a comprensión. Por conseguinte, o tipo de resposta esixido pode variar considerablemente como demostran moitas tipoloxías de comprensión. Unha tarefa de comprensión pode requirir unha comprensión global ou selectiva, ou a comprensión de detalles importantes. Determinadas tarefas poden esixir que o lector ou o oínte demostre que entende a información principal exposta claramente nun texto, mentres que outras poden requirir o uso de destrezas de inferencia. Unha tarefa pode ser acumulativa (de modo que se completa tendo en conta o texto no seu conxunto), ou ben pode estruturarse en distintas unidades relacionadas (por exemplo, acompañando cada sección cun texto) para deste xeito esixir menor esforzo de memoria.

A resposta pode ser non verbal (unha resposta non manifesta ou unha acción simple como, por exemplo, seleccionar unha imaxe) ou pode que se requira unha resposta verbal (falada ou escrita), como por exemplo identificar e reproducir información partindo dun texto para un fin concreto. Unha resposta verbal pode requirir noutros casos que o alumno complete o texto ou que produza un novo texto mediante tarefas relacionadas de interacción ou expresión.

O tempo permitido para a resposta pode variar co fin de diminuír ou aumentar a dificultade da tarefa. Canto máis tempo teña o alumno para volver oír ou ler un texto, maior probabilidade existe de que o comprenda, e maior é a oportunidade que ten de aplicar unha serie de estratexias coas que enfrontarse ás dificultades que lle xurdan á hora de comprender o texto.

Os usuarios do *Marco* deben ter en conta e, se cómpre, determinar:

- Os principios para seleccionar e considerar o peso relativo que se lles outorga ás tarefas da vida real e ás pedagóxicas en función dos seus obxectivos, incluíndo a adecuación de diferentes tipos de tarefas a situacións de aprendizaxe concretas.
- Os criterios para seleccionar tarefas útiles e significativas para o alumno e para proporcionar un obxectivo estimulante, pero á vez realista e accesible, que implique ao alumno tanto como sexa posible e lle permita diferentes interpretacións e resultados.
- A relación entre tarefas centradas principalmente no significado e as experiencias de aprendizaxe especificamente centradas na forma, de tal modo que a atención do alumno poida centrarse de maneira habitual e proveitosa en ambos os dous aspectos e a corrección e a fluidez se desenvolvan de maneira equilibrada.
- As distintas formas de considerar o papel fundamental das estratexias do alumno para combinar as súas competencias e a súa actuación cando teña que realizar con éxito tarefas difíciles baixo condicións e restricións variables (véxase a sección 4.4).
- As distintas formas de facilitar o éxito na realización da tarefa e na aprendizaxe (incluída a activación das competencias previas ao alumno nunha fase preparatoria).
- Os criterios e opcións para seleccionar tarefas e, no seu caso, manipular os seus parámetros co fin de modificar o nivel de dificultade da tarefa para adaptalo ás diferentes competencias e características dos alumnos (capacidade, motivación, necesidades, intereses).
- Como se debería ter en conta o nivel de dificultade dunha tarefa á hora de avaliar o éxito na súa realización e de avaliar ou autoavaliar a competencia comunicativa do alumno (Capítulo 9).

Capítulo 8. A diversificación lingüística e o currículo

8.1. Definición e enfoque inicial

A **competencia plurilingüe e pluricultural** fai referencia á capacidade de empregar as linguas para fins comunicativos e de participar nunha relación intercultural na que unha persoa, en canto axente social, domina –con distinto grao– varias linguas e posúe experiencia de varias culturas. Isto non se contempla como a superposición ou xustaposición de competencias diferenciadas, senón como a existencia dunha competencia complexa e mesmo composta que o usuario pode empregar.

O enfoque habitual consiste en presentar a aprendizaxe dunha lingua estranxeira como a suma, en compartimentos distintos, da competencia de comunicarse nela e da competencia de comunicarse na lingua materna. O concepto de competencia plurilingüe e pluricultural tende a:

- ❑ afastarse da dicotomía supostamente equilibrada de L1/L2 facendo máis fincapé no plurilingüismo, do que o bilingüismo é só un caso particular;
- ❑ considerar que un individuo non ten un repertorio de competencias diferenciadas e separadas para comunicarse dependendo das linguas que coñece, senón unha competencia plurilingüe e pluricultural que inclúe o conxunto do repertorio das linguas de que dispón;
- ❑ destacar as dimensións pluriculturais desta competencia múltiple, pero sen que isto supoña necesariamente propoñer nexos de unión entre o desenvolvemento das capacidades que se exercitan ao relacionarse con outras culturas e o desenvolvemento do dominio lingüístico comunicativo.

Non obstante, pódese realizar unha observación xeral vencellando distintas compoñentes e itinerarios de aprendizaxe da lingua. En xeral, o ensino de linguas nos centros escolares acostuma destacar moito os obxectivos relacionados ou ben coa *competencia xeral* do individuo (sobre todo no nivel de ensino primario), ou ben coa *competencia comunicativa* nunha lingua (sobre todo nos alumnos de once a dezaseis anos), mentres que os cursos para adultos (estudantes ou persoas que xa traballan) formulan obxectivos en función das *actividades de lingua* específicas ou da capacidade funcional nun *ámbito* concreto. Esta énfase, que no primeiro caso recae sobre a construción e o desenvolvemento de competen-

cias, e no segundo sobre a preparación óptima para actividades relativas ao funcionamento nun contexto específico, correspóndese sen dúbida coas funcións diferenciadas que cumpren a educación inicial de carácter xeral, por unha banda, e a educación especializada e continua, por outra. Neste contexto, en vez de tratalas como dúas prácticas independentes, o *Marco* pode contribuír a relacionalas entre sí e a demostrar que, en realidade, deberían ser complementarias.

8.2. Opcións do deseño curricular

8.2.1. A diversificación dentro dun concepto de conxunto

Tres principios fundamentais poden orientar o debate sobre os currículos en relación co *Marco*:

1. *O debate sobre os currículos en si debería concordar co obxectivo xeral de fomentar o plurilingüismo e a diversidade lingüística. Isto significa que o ensino e a aprendizaxe de calquera lingua se deberían considerar tamén en relación coa oferta doutras linguas no sistema educativo e co itinerario que os alumnos poderían escoller para continuar a longo prazo os seus esforzos por desenvolver unha variedade de destrezas lingüísticas.*
2. *Esta diversificación só é posible, especialmente nos centros escolares, se se considera o grao de custo-eficacia do sistema. Deste xeito poden evitarse repeticións innecesarias e fomentarse as economías de escala e a transferencia de destrezas que a diversidade lingüística facilita. Se, por exemplo, o sistema educativo permitira que os alumnos comezasen a estudar dúas linguas estranxeiras nunha etapa determinada dos seus estudos e ofrece a opción dun terceiro idioma, os obxectivos ou a progresión en cada unha das linguas elixidas non terían que ser necesariamente os mesmos (por exemplo, non sería necesario que o punto de partida fose sempre unha preparación para a interacción funcional que satisfaga as mesmas necesidades comunicativas, como tampouco sería necesario continuar insistindo nas estratexias de aprendizaxe).*
3. *As consideracións e as medidas relativas aos currículos non deberían limitarse a un currículo por cada lingua tomada de forma illada, nin sequera a un currículo integrado para varias linguas. Debe terse en conta o papel que cumpren estas consideracións e medidas na educación lingüística en xeral, xa que os coñecementos lingüísticos (saber), as destrezas lingüísticas (saber facer) e a capacidade de aprender (saber aprender) non só desempeñan un papel específico nunha lingua dada, senón tamén un papel transversal ou transferible entre as linguas.*

8.2.2. Do parcial ao transversal

Particularmente, entre linguas relacionadas –aínda que non exclusivamente entre elas– poden transferirse os coñecementos e as destrezas mediante unha especie de osmose. Con respecto aos currículos hai que destacar que:

- ❑ Todo coñecemento dunha lingua é parcial, por moi lingua materna ou lingua nativa que pareza. Sempre é incompleto, nunca está tan desenvolvido ou é tan perfecto nun individuo normal como podería selo no utópico falante nativo ideal. Ademais, un individuo concreto nunca posúe o mesmo dominio das distintas partes que compoñen a lingua en cuestión (por exemplo, un mesmo dominio das destrezas oral e escrita, ou das destrezas de comprensión e interpretación con respecto ás de expresión).
- ❑ Calquera coñecemento parcial é tamén maior do que podería parecer. Por exemplo, co fin de alcanzar un obxectivo limitado de aumentar a comprensión de textos especializados sobre temas cos que o alumno está familiarizado, é necesario adquirir coñecementos e destrezas que tamén se poden empregar para outros fins. Non obstante, este valor derivado é asunto máis do alumno ca de quen planifica o currículo.
- ❑ Os que aprenderon unha lingua tamén saben moito sobre outras moitas linguas sen que necesariamente se dean conta diso. A aprendizaxe doutras linguas facilita xeralmente a activación deste coñecemento e aumenta a consciencia que se ten del. Cómpre ter en conta este factor e evitar prescindir del.

Estes distintos principios e observacións, aínda que deixen unha grande liberdade de elección á hora de empregar os currículos e a progresión, tamén pretenden alentar que se adopte un enfoque transparente e coherente á hora de identificar opcións e tomar decisións. É neste proceso no que o *Marco* será especialmente valioso.

8.3. Cara a distintos escenarios curriculares

8.3.1. Currículo e variedade de obxectivos

Do dito con anterioridade despréndese que cada unha das compoñentes e subcompoñentes fundamentais do modelo proposto pode dar lugar, se se escolle como un obxectivo principal de aprendizaxe, a unha elección variada de enfoques de contido e de medios para facilitar o éxito na aprendizaxe. Por exemplo, tanto se se trata de destrezas (competencias xerais do alumno ou do usuario da lingua como individuo), coma da compoñente sociolingüística (dentro da competencia lingüística comunicativa), ou de estratexias, ou da comprensión (baixo o epígrafe de actividades lingüísticas), en calquera caso estamos ante unha cuestión de compoñentes (e para elementos bastante distintos da taxonomía proposta

no *Marco*) sobre os que un currículo podería poñer a énfase ou non. Poden ser, segundo os casos, como un obxectivo, un medio ou un requisito. Para cada unha destas compoñentes poderíase polo menos determinar e considerar –e, no seu caso, tratar en detalle– a cuestión da estrutura interna adoptada (por exemplo: ¿que subcompoñentes seleccionar da compoñente sociolingüística? ¿como clasificar as distintas estratexias?) e os criterios para calquera sistema de progresión no tempo (por exemplo, ¿mantense unha orde lineal nos distintos tipos de actividades de comprensión?). Esta é a liña na que as distintas seccións deste documento invitan o lector a enfocar as cuestións nesta dirección e a considerar as opcións adecuadas á súa situación particular.

Este enfoque de explotación é aínda máis apropiado se se considera a idea xeralmente aceptada de que a selección e a orde dos obxectivos na que se pode fundamentar a aprendizaxe da lingua poden variar enormemente segundo a situación, o grupo meta e o nivel en cuestión. Así mesmo, hai que destacar que os obxectivos para o mesmo tipo de persoas no mesmo contexto e no mesmo nivel poderían tamén variar se se obviaa o peso da tradición e as restricións impostas polo sistema educativo.

O debate que rodea o ensino de linguas modernas nos colexios de ensino primario ilustra este asunto no sentido de que hai unha grande variedade e controversia –a nivel estatal e mesmo dentro dunha comunidade ou rexión– respecto á definición dos obxectivos iniciais, inevitablemente parciais, que hai que establecer para este tipo de ensino. ¿Deberían os alumnos aprender algúns rudimentos básicos do sistema da lingua estranxeira (compoñente lingüística)? ¿Deberían desenvolver a consciencia lingüística: coñecementos lingüísticos máis xerais (*saber*), destrezas (*saber facer*) e coñecemento existencial (*saber ser*)? ¿Terían que chegar a distanciarse da súa lingua e da súa cultura nativas ou sentirse máis cómodos nelas? ¿Sería aconsellable que se lles dese confianza desde o recoñecemento e confirmación de que son capaces de aprender outra lingua? ¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, xogar coa lingua estranxeira e afacerse a ela (sobre todo ás súas características fonéticas e rítmicas) por medio de poemas e cancións? Nin que dicir ten que é posible facer varias cousas ao mesmo tempo e que se poden combinar moitos obxectivos ou engadir uns a outros. Non obstante, deberíase salienta que ao preparar un currículo, a selección e o equilibrio dos obxectivos, os contidos, a orde e os procedementos de avaliación están intimamente ligados á análise que se realizou de cada unha das compoñentes especificadas. Estas consideracións implican que:

- Durante o período de aprendizaxe da lingua –e isto tamén se pode aplicar aos centros escolares– pode haber continuidade nos obxectivos, ou estes pódense modificar e pódense cambiar a súa orde de prioridade.
- Nun currículo que integre varias linguas, os obxectivos e os programas das distintas linguas poden ser parecidos ou diferentes.

- ❑ Son posibles enfoques radicalmente distintos e cada un deles pode ter a súa propia transparencia e coherencia respecto ás opcións elixidas e explicarse en relación ao *Marco*.
- ❑ A reflexión sobre o currículo pode, por tanto, supoñer a consideración de posibles escenarios para o desenvolvemento das competencias plurilingüe e pluricultural e do papel que ten o centro escolar neste proceso.

8.3.2. Algúns exemplos de escenarios curriculares diferenciados

A continuación ofrécese unha breve ilustración do que se pode concibir como opcións ou variacións de escenarios, descríbense dous tipos de decisións organizativas e curriculares para un sistema escolar concreto co fin de incluír, como se suxeriu anteriormente, dúas linguas modernas distintas á lingua de ensino (á que convencional, pero erradamente nos referimos máis adiante como a lingua nativa, pois todo o mundo sabe que a lingua do ensino, mesmo en Europa, non acostuma ser a lingua nativa dos alumnos): unha lingua que se inicia no ensino primario (lingua estranxeira 1; no que segue, LE1) e a outra en primeiro ciclo de ensino secundario (lingua estranxeira 2; a partir de agora, LE2), cunha terceira (LE3) que se introduce como materia optativa no segundo ciclo de secundaria.

Nestes exemplos de escenarios establécese unha distinción entre ensino primario e primeiro ciclo e segundo ciclo de secundaria que non se corresponde con todos os sistemas educativos nacionais. Non obstante, estes programas ilustrativos pódense trasladar e adaptar facilmente, mesmo en contextos nos que a oferta de linguas é menor ou nos que o primeiro ensino institucional de linguas se dá despois do ensino primario. As alternativas ofrecidas aquí comprenden formas de aprendizaxe para tres linguas estranxeiras (dúas, a escoller, que forman parte do programa obrigatorio e a terceira, tamén a escoller, ofrecida como optativa ou no sitio doutras materias optativas) porque isto parece ser o máis realista na maioría dos casos e representa unha base útil para ilustrar o asunto. O argumento fundamental é que para un contexto dado se poden concibir varios escenarios e pode haber diversificación local sempre que en cada caso se preste a debida atención á coherencia e á estrutura global de calquera opción concreta.

a) Primeiro exemplo:

Ensino primario

A primeira lingua estranxeira (LE1) comeza na escola primaria co obxectivo de desenvolver a toma de consciencia sobre a lingua, unha percepción xeral dos fenómenos lingüísticos (relación coa lingua nativa ou outras linguas presentes no contorno da aula). A énfase recae aquí en obxectivos parciais relacionados sobre todo coas competencias xerais do

individuo (o descubrimento ou o recoñecemento por parte da escola da pluralidade de linguas e culturas, a preparación para afastarse do etnocentrismo, a relativización pero tamén a confirmación da identidade lingüística e cultural do alumno, a atención que se lle presta á linguaxe corporal e aos xestos, aos aspectos do son, á música e aos ritmos, a experiencia das dimensións física e estética de determinados elementos da outra lingua) e a súa relación coa competencia comunicativa, pero sen que haxa un intento estruturado e explícito de desenvolver esta competencia específica.

Ensino secundario obrigatorio:

- A LE1 continúa a ser aprendida, agora poñendo énfase nun desenvolvemento gradual da competencia comunicativa (nas súas dimensións lingüística, sociolingüística e pragmática), pero tendo en conta os logros do nivel primario en canto á reflexión sobre a lingua.
- A segunda lingua estranxeira (LE2, que non se ensinou en primaria) non se inicia desde cero tampouco; tamén se ten en conta o que se fixo no ensino primario con respecto á LE1 ao mesmo tempo que se perseguen obxectivos lixeiramente distintos aos que agora se buscan na LE1 (por exemplo, dándolles prioridade ás actividades de comprensión con respecto ás de expresión).

Ensino secundario post-obrigatorio:

Continuando co exemplo deste escenario, agora debería considerarse:

- Reducir o ensino académico da LE1 e usar a lingua de forma regular ou esporádica para ensinar outra materia (na liña da aprendizaxe centrada nun ámbito específico e de educación bilingüe).
- Manter a énfase na LE2 na comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto e na organización do discurso, e relacionando este traballo co que se está a facer ou xa se fixo coa lingua materna, ao mesmo tempo que se empregan tamén destrezas aprendidas na LE1.
- Convidar os alumnos que elixiron a terceira lingua optativa (LE3) a participar en debates e actividades relativas ás estratexias e ao tipo de aprendizaxe que experimentaron; animalos despois a que traballen de forma máis autónoma empregando un centro de recursos e a que contribúan á preparación dun programa de traballo en grupo ou individual deseñado para alcanzar os obxectivos establecidos polo grupo ou pola institución.

b) Segundo escenario:

Ensino primario

A primeira lingua estranxeira (LE1) comeza a estudarse na escola de ensino primario coa énfase posta na comunicación oral básica e cun contido lingüístico predeterminado (co fin de establecer o inicio dunha compoñente lingüística básica, principalmente os aspectos fonéticos e sintácticos, ao mesmo tempo que se fomenta unha interacción oral elemental na clase).

Ensino secundario obrigatorio

Para a lingua materna, a LE1 e a LE2 (no caso de que se introduciase esta segunda lingua estranxeira) dedícase un tempo a repasar os métodos e as técnicas de aprendizaxe. O obxectivo nesta fase é o de fomentar a sensibilidade e aumentar a reflexión do alumno con respecto ás linguas e ás actividades de aprendizaxe.

- ❑ Para a LE1 continúa o programa habitual deseñado co fin de desenvolver as distintas destrezas ata o final do ensino secundario pero, en distintos intervalos, isto complementábase con sesións de repaso e de debate relativas aos recursos e os métodos empregados para o ensino e a aprendizaxe co fin de atender á paulatina diferenciación entre os perfís de distintos alumnos e as súas expectativas e intereses.
- ❑ Para a LE2, nesta fase, poderíase poñer especial énfase nos elementos socioculturais e sociolingüísticos, tal como son percibidos mediante unha paulatina familiarización cos medios de comunicación social (prensa, radio e televisión), eventualmente conectados co curso de lingua materna e aproveitando tamén o que se fixo na LE1. Neste modelo de currículo, a LE2, que continúa ata o final do ensino secundario, é o foro principal para o debate cultural e intercultural impulsado polo contacto coas demais linguas do currículo e céntrase en textos relacionados cos medios de comunicación. Tamén podería incorporar a experiencia dun intercambio internacional que destacase as relacións interculturais. Ademais, habería que considerar o uso doutras materias (por exemplo, historia ou xeografía) para contribuír a sentar as bases dun enfoque ben planificado do pluriculturalismo.

Ensino secundario post-obrigatorio

- ❑ A LE1 e a LE2 seguen na mesma dirección pero nun nivel máis complexo e esixente. Os alumnos que optan por unha terceira lingua estranxeira (LE3) fano principalmente por motivos profesionais e orientan a súa aprendizaxe do idioma máis ao campo profesional ou a outras actividades académicas dos seus estudos (por exemplo, cara á

linguaxe comercial, económica ou tecnolóxica).

Hai que sinalar que neste segundo escenario, igual que no primeiro, o perfil final plurilingüe e pluricultural do alumno pode ser irregular na medida en que:

- varía o nivel de dominio das linguas que configuran a competencia plurilingüe;
- os aspectos culturais non están igualmente desenvolvidos nas distintas linguas;
- non se dá necesariamente o caso de que o aspecto cultural sexa o máis desenvolvido naquelas linguas nas que os aspectos lingüísticos recibiron maior atención;
- intégranse competencias parciais, como se describiu anteriormente.

A estas breves observacións pódese engadir que en todos os casos se debe permitir, en calquera momento e para todas as linguas, un período de análise dos enfoques e das traxectorias de aprendizaxe que seguen os alumnos obrigatoriamente ou que elixiron. Isto supón deixar claro no deseño curricular do centro educativo o desenvolvemento gradual da toma de consciencia da aprendizaxe e a introdución dunha educación lingüística xeral que axude o alumno a establecer un control metacognitivo sobre as súas competencias e as súas estratexias. Os alumnos relacionan estas con outras competencias e estratexias posibles e con respecto ás actividades de lingua que están realizando co fin de completar tarefas dentro de ámbitos específicos.

Noutras palabras, un dos obxectivos do deseño curricular, calquera que sexa o currículo concreto, é conseguir que os alumnos sexan conscientes das categorías e da súa interrelación dinámica, como pretende o modelo adoptado no *Marco*.

8.4. Avaliación e aprendizaxe escolar, extraescolar e posterior á escolarización

Se se define o currículo, como suxire o seu significado principal, en función da traxectoria seguida por un alumno a través dunha secuencia de experiencias educativas, xa sexa baixo o control dunha institución ou non, entón o currículo non remata coa finalización dos estudos escolares, senón que continúa, dalgunha maneira, a partir dese momento nun proceso de aprendizaxe ao longo de toda a vida.

Baixo esta perspectiva, polo tanto, o currículo dun centro escolar como institución pretende desenvolver no alumno unha competencia plurilingüe e pluricultural que, ao final dos estudos escolares, pode ter a forma de perfís diferenciados segundo os individuos e os itinerarios que seguirán. É evidente que a forma desta competencia non é inmutable e que as seguintes experiencias persoais e profesionais de cada axente social, a dirección da súa vida,

axudarán a que evolucione e mude o seu equilibrio mediante o desenvolvemento, a redución e a remodelación posteriores. É aquí onde a educación e a formación continua das persoas adultas cumpren a súa función. Hai que considerar tres aspectos complementarios a este respecto.

8.4.1. O lugar que ocupa o currículo escolar

Aceptar a idea de que o currículo educativo non queda limitado ao centro escolar e non remata nel, supón aceptar tamén que a competencia plurilingüe e pluricultural pode iniciarse antes da escola e continuar o seu desenvolvemento fóra do centro escolar en formas paralelas ao seu desenvolvemento na escola. Isto pode ocorrer mediante a aprendizaxe e a experiencia na familia, a historia e os contactos entre xeracións, as viaxes, a expatriación, a emigración e, de forma máis xeral, pertencendo a un ambiente multilingüe e multicultural ou pasando dun ambiente a outro, pero tamén a través da lectura e dos medios de comunicación.

Aínda que isto resulte obvio, é tamén evidente que o centro escolar non sempre o ten en conta. Por tanto, é conveniente pensar que o currículo escolar é parte dun currículo moito máis amplo, aínda que tamén ten a función de ofrecer aos alumnos:

- ❑ un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe e pluricultural (con algúns posibles itinerarios suxeridos nos dous escenarios trazados anteriormente);
- ❑ unha eficaz toma de consciencia, coñecemento e confianza en canto ás súas competencias, capacidades e recursos dispoñibles, dentro e fóra do centro escolar, para que poidan ampliar e perfeccionar estas competencias e empregalas eficazmente en ámbitos concretos.

8.4.2. Carné de linguas e perfil

Enténdese, polo tanto, que o recoñecemento e a avaliación dos coñecementos e das destrezas debería ser tal que tivese en conta as circunstancias e as experiencias a través das cales se desenvolven tales competencias e destrezas. O proxecto dun *Carné Europeo de Linguas (European Language Portfolio)*, que lle permita ao individuo rexistrar e presentar distintos aspectos da súa biografía lingüística, representa un paso nesta dirección. Está deseñado para incluír non só calquera recoñecemento oficial conseguido durante a aprendizaxe dun idioma concreto, senón tamén un rexistro de experiencias máis informais relativas a contactos con outras linguas e culturas.

Non obstante, co fin de destacar a relación existente entre o currículo escolar e o currículo externo ao centro educativo cando se avalía a aprendizaxe da lingua ao remate da educación secundaria, sería conveniente intentar ofrecer un recoñecemento oficial da competencia

plurilingüe e pluricultural como tal, quizais especificando un perfil de saída que poida integrar combinacións variables, e non só empregando como base un único nivel predeterminado dunha lingua ou linguas concretas, segundo cada caso.

O recoñecemento oficial de competencias parciais pode ser un paso nesta dirección (e sería útil que os principais sistemas de certificados internacionais abran camiño adoptando o devandito enfoque, recoñecendo, por exemplo, de forma separada as catro destrezas de comprensión e expresión escritas e orais, sen ter que agrupalas necesariamente). Pero sería útil que se puidese ter en conta e que se recoñecese formalmente a capacidade de desenvolverse ben en varias linguas e culturas. Traducir (ou resumir) dunha segunda lingua estranxeira a unha primeira lingua estranxeira, participar nun debate oral que inclúa varias linguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con outra cultura, etc. son exemplos de mediación (segundo se define neste documento) que teñen un lugar á hora de recoñecer e valorar a capacidade de sacar partido dun repertorio plurilingüe e pluricultural.

8.4.3. Un enfoque multidimensional e modular

Este capítulo pretende chamar a atención de forma xeral sobre o cambio de enfoque ou, cando menos, sobre a paulatina complexidade do deseño curricular e sobre as súas consecuencias para a avaliación e a certificación. Resulta moi importante definir etapas en relación co contido e a progresión. Isto pódese realizar en función dunha compoñente principal (lingüística ou nocional e funcional, por exemplo) ou ben fomentando o progreso en todas as dimensións dunha lingua concreta. É tamén importante distinguir con claridade as compoñentes dun *currículo multidimensional* (tendo moi en conta as distintas dimensións do *Marco*) e diferenciar os métodos de avaliación, traballando para conseguir unha aprendizaxe *modular* e uns sistemas de certificación. Isto permitiría, de forma sincrónica (é dicir, nun momento dado do itinerario de aprendizaxe) ou diacrónica (é dicir, a través de etapas diferenciadas dese itinerario), o desenvolvemento e recoñecemento das competencias plurilingües e pluriculturais con xeometría variable (é dicir, cunha estrutura e compoñentes que varían dun individuo a outro e mudan co tempo nun individuo concreto).

En determinados momentos da traxectoria escolar do alumno poderíanse introducir, seguindo o currículo escolar e os escenarios esbozados anteriormente, módulos curtos intercurriculares que impliquen as distintas linguas. Os devanditos módulos de translingua poderían abarcar unha variedade de enfoques e recursos de aprendizaxe, as formas de empregar o contorno exterior ao centro escolar e de enfrontarse aos malentendidos nas relacións interculturais. Darían unha maior coherencia e transparencia de conxunto ás eleccións curriculares subxacentes e mellorarían a estrutura xeral sen prexudicar os programas deseñados para outras materias.

Ademais, un enfoque modular das certificacións permitiría que se realizase unha avaliación específica, en módulo *ad hoc*, das capacidades de desenvolvemento plurilingüe e pluricultural mencionadas anteriormente.

A multidimensionalidade e a modularidade aparecen por tanto como conceptos clave no desenvolvemento dunha base sólida para a diversificación lingüística do currículo e da avaliación. O *Marco* está estruturado de maneira que permite, mediante as categorías que ofrece, indicar as direccións que se deben seguir para conseguir tal organización modular ou multidimensional. Non obstante, este camiño aberto require claramente desenvolver proxectos e traballos experimentais no medio escolar e nunha variedade de contextos.

Os usuarios do *Marco* deben ter presente e, se cómpre, determinar:

- se os alumnos implicados teñen algunha experiencia da pluralidade lingüística e cultural e da natureza da súa experiencia;
- se os alumnos xa son capaces, aínda que só sexa a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas e culturais, e como se distribúe e se diferencia esta competencia segundo os contextos de uso da lingua e das actividades lingüísticas;
- que experiencia de diversidade lingüística e cultural poden ter os alumnos durante a súa aprendizaxe (por exemplo, de forma paralela á súa asistencia a un centro educativo e fóra deste);
- como se pode introducir esta experiencia no proceso de aprendizaxe;
- que tipo de obxectivos parece máis apropiado para os alumnos (véxase a sección 1.2) nun momento dado do desenvolvemento da competencia plurilingüe e pluricultural tendo en conta as súas características, expectativas, intereses, plans e necesidades, así como o seu itinerario de aprendizaxe anterior aos seus recursos actuais;
- como fomentar nos alumnos a non segmentación e o establecemento dunha relación eficaz entre as distintas compoñentes da competencia plurilingüe e pluricultural no proceso do seu desenvolvemento; en concreto, como centrar a atención nos coñecementos e destrezas de carácter transferible e transversal que teñen os alumnos, e como empregalos;
- que competencias parciais (de que tipo e para que fins) poderían enriquecer, facer máis complexas e diferenciar as competencias existentes dos alumnos;
- como inserir de forma coherente a aprendizaxe relativa a unha lingua ou cultura concreta nun currículo xeral que desenvolva a experiencia de varias linguas e culturas;
- que opcións ou que formas existen de diferenciación de escenarios curriculares para controlar o desenvolvemento dunha competencia diversificada para alumnos concretos; que simplificación de escalas poden preverse e alcanzarse, en caso de considerarse axeitado;
- que formas de organización da aprendizaxe (un enfoque modular, por exemplo) teñen máis probabilidades de favorecer o control do itinerario de aprendizaxe no caso dos alumnos en cuestión;
- que enfoque da avaliación fai posible ter en conta o recoñecemento das competencias parciais e a competencia plurilingüe e pluricultural diversificada dos alumnos.

Capítulo 9. A avaliación

9.1. Introducción

O termo avaliación emprégase neste capítulo co sentido concreto de valoración do grao de dominio lingüístico que posúe o usuario. Todas as probas son unha forma de avaliación, se ben hai outras moitas formas de avaliar (por exemplo, as listas de control empregadas na avaliación continua, a observación cotiá do profesor) que non poderían considerarse como probas. Avaliar é un concepto máis amplo que medir ou valorar a competencia ou o dominio da lingua. Toda medición ou valoración é unha forma de avaliación, pero nun programa de linguas avalíanse aspectos, non propiamente do dominio lingüístico, como a eficacia de métodos e materiais concretos, o tipo e a calidade do discurso producido durante o programa, a satisfacción do alumno e do profesor, a eficacia do ensino, etc. Este capítulo ocúpase concretamente da avaliación do dominio lingüístico e non da avaliación no seu sentido máis amplo.

Hai tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentais en calquera análise da avaliación: a validez, a fiabilidade e a viabilidade. Resulta útil para entender o contido deste capítulo ter unha idea xeral do que queren dicir estes termos, como se relacionan entre si e como se adecuan ao *Marco*.

A *validez* é o concepto do que se ocupa o *Marco*. Pódese dicir que unha proba ou un procedemento de avaliación ten validez na medida en que poida demostrarse que o que se avalía realmente (o constructo) é o que, no contexto en cuestión, se debería avaliar e que a información obtida é unha representación exacta do dominio lingüístico que posúen os alumnos ou candidatos que realizan o exame.

A *fiabilidade*, por outro lado, é un termo técnico. É basicamente o grao en que se repite a mesma orde dos candidatos en canto ás cualificacións obtidas en dúas convocatorias distintas (reais ou simuladas) da mesma proba de avaliación.

Pero máis importante que a *fiabilidade* é a *precisión das decisións* que se adoptan en relación cun determinado nivel de esixencia. Se o informe da avaliación dá resultados tales como aprobado ou suspenso, ou Niveis A2+, B1 ou B1+, ¿que exactitude teñen estas decisións? A exactitude das decisións depende da validez que teña o nivel concreto (por exemplo, o nivel

B1) para o contexto. Tamén depende da validez dos criterios empregados para tomar a decisión e da validez dos procedementos mediante os cales se aplicaron eses criterios.

Se dúas organizacións ou rexións distintas empregan criterios referidos aos mesmos niveis de esixencia para determinar as súas decisións de avaliación con respecto á mesma destreza e se os niveis mesmos son válidos e axeitados para os dous contextos implicados e se interpretan de forma consistente no deseño das tarefas de avaliación e na interpretación das actuacións, entón os resultados dos dous sistemas gardarán correlación. Tradicionalmente, a correlación entre dúas probas que se supón que avalían o mesmo constructo coñécese como *validez con-corrente*; un concepto que se relaciona evidentemente coa fiabilidade, pois as probas que non son fiables non gardan correlación. Non obstante, o fundamental é o grao de coincidencia entre as dúas probas respecto ao *que se avalía* e a *como se interpreta a actuación*.

Destas dúas cuestións ocúpase o *Marco*. A seguinte sección describe tres formas principais de usar o *Marco*:

1. Para especificar o contido das probas e dos exames: *¿Que se avalía?*
2. Para establecer os criterios cos que se determina a consecución dun obxectivo de aprendizaxe: *¿Como se interpreta a actuación?*
3. Para describir os niveis de dominio lingüístico en probas e exames existentes, permitindo así realizar comparacións entre distintos sistemas de certificados: *¿Como se poden realizar as comparacións?*

Hai moitos tipos diferentes de avaliación e estas cuestións teñen que ver con eles. É un erro supoñer que un enfoque (por exemplo, un exame público) é necesariamente superior nos seus efectos educativos a outro enfoque distinto (por exemplo, a avaliación que realiza o profesor). De feito, é unha vantaxe importante que unha serie de niveis comúns –como son os niveis comúns de referencia do Marco– posibiliten a relación entre si de formas distintas de avaliación.

A terceira sección do capítulo presenta as opcións entre distintos tipos de avaliación. Estas opcións preséntanse en forma de pares opostos. En cada caso defínense os termos utilizados e analízanse as vantaxes e desvantaxes con respecto ao propósito da avaliación no seu contexto educativo. Tamén se expoñen as consecuencias de optar por cada unha das opcións alternativas, para despois indicar a adecuación do *Marco* ao tipo de avaliación concreta.

Un procedemento de avaliación tamén ten que ser práctico, *viable*. A viabilidade ten que ver concretamente coa avaliación da actuación. Os examinadores traballan baixo a presión do tempo. Só ven unha mostra limitada da actuación e existen límites definidos do tipo e do número de categorías que poden manexar como criterios. O *Marco* pretende proporcionar un punto de referencia, non un instrumento práctico de avaliación. O *Marco* debe ser exhaustivo, pero todos os seus usuarios teñen que ser selectivos. Isto suporía o uso dun esquema operativo máis simple que sintetice as categorías separadas do *Marco*. Por exemplo, as categorías utilizadas nas escalas ilustrativas de descritores que están xustapostas ao texto nos capítulos 4 e 5 son xeralmente moito máis sinxelas que as categorías e expoñentes que se desenvolven no mesmo texto. Para iso, a última sección deste capítulo analiza este tema con exemplos.

9.2. O Marco como recurso de avaliación

9.2.1. A especificación do contido das probas e dos exames

Cando se vaia preparar a especificación dunha tarefa para unha avaliación comunicativa, pódese consultar a descrición de “O uso da lingua e o usuario ou alumno” realizada no capítulo 4 (sección 4.4), que se ocupa das actividades lingüísticas comunicativas. Cada vez é máis evidente que a avaliación auténtica require a mostraxe dunha serie de tipos de discurso relevantes; por exemplo, respecto aos exames de expresión oral, unha proba elaborada recentemente é ilustrativa ao respecto. En primeiro lugar, hai unha conversación simulada que funciona como introdución e despois dáse un debate informal sobre temas polos que o examinando declara o seu interese. A isto séguelle unha fase de transacción en forma de actividade –xa sexa fronte a fronte ou simulada– de busca de información por teléfono. A continuación, desenvólvese unha fase de expresión baseada nun informe escrito no que o examinando ofrece unha descrición da súa área de especialidade académica e dos seus proxectos. Por último, hai unha *cooperación centrada no obxectivo, unha tarefa de consenso entre os examinandos*.

En resumo, as categorías que o Marco utiliza para as actividades comunicativas son:

	Interacción (Espontánea, quendas de palabra breves)	Expresión (Preparada, quendas de palabra longas)
Orais	Conversación Debate informal Cooperación centrada no obxectivo	Descrición da súa especialidade académica
Escritas		Informe ou descrición da súa especialidade académica

Para elaborar os detalles das especificacións da tarefa, o usuario pode consultar a sección 4.1, “O contexto do uso da lingua” (ámbitos, condicións e restricións, contexto mental), a sección 4.6, que se ocupa dos “Textos” e o capítulo 7, que analiza “As tarefas e o seu papel no ensino da lingua”, sobre todo a sección 7.3, que estuda “A dificultade da tarefa”.

A sección 5.2, que se ocupa de “As competencias comunicativas na lingua” perfecciona a elaboración dos items da proba ou das fases dunha proba oral coa finalidade de conseguir evidencia das competencias lingüística, sociolingüística e pragmática relevantes. O conxunto de especificacións de contidos do *Threshold Level*, desenvolvidas polo Consello de Europa para máis de vinte linguas europeas (véxase a bibliografía para o capítulo 2 no apartado de Bibliografía xeral), así como dos niveis *Waystage* e *Vantage* para o inglés, máis os seus equivalentes no caso de estaren desenvolvidos para outras linguas e niveis, poden considerarse como auxiliares do documento principal do *Marco*. Nestas especificacións inclúense exemplos, nun nivel máis detallado, que ofrecen orientacións útiles para elaborar probas e exames dos niveis A1, A2, B1 e B2.

9.2.2. Os criterios para o logro dos obxectivos de aprendizaxe

As escalas constitúen unha base para o desenvolvemento de escalas de valoración que avalían o logro dun obxectivo concreto de aprendizaxe, e os descritores poden contribuír á formulación dos criterios. O obxectivo pode ser un nivel amplo de dominio lingüístico xeral, expresado nun nivel común de referencia (por exemplo, B1). Ou tamén un conxunto de actividades, destrezas e competencias, como se analizou na sección 6.1.4 sobre a “Variedade dos obxectivos en relación co *Marco*”. Un obxectivo modular deste tipo poderíase perfilar nunha grella de categorías por niveis, como a que se presentou no Cadro 2.

Ao analizar a utilización de descritores, resulta esencial distinguir entre:

1. Descritores de actividades comunicativas, que se atopan no capítulo 4.
2. Descritores de aspectos do dominio da lingua relacionados con competencias concretas, que se atopan no capítulo 5.

Os primeiros son moi axeitados para a avaliación que realiza o profesor ou para a autoavaliación respecto a tarefas da vida real. Estes dous tipos de avaliación realízanse sobre a base dunha representación moi pormenorizada da capacidade lingüística do alumno desenvolvida durante o curso en cuestión e son atractivos porque poden axudar tanto a alumnos coma a profesores a centrarse nun enfoque orientado á acción.

Non obstante, non adoita ser aconsellable incluír descritores de actividades comunicativas nos criterios que emprega un examinador para medir ou valorar a actuación nunha proba con-

creta de comprensión oral ou escrita, se o que interesa é informar de resultados sobre o nivel de dominio lingüístico alcanzado. Isto é así porque, para informar sobre o dominio lingüístico, a avaliación non debería ter en conta principalmente ningunha actuación concreta, senón que debería intentar valorar as competencias xeneralizables que se mostran nesa actuación. Naturalmente, ten que haber sólidas razóns de carácter educativo para centrarse en lograr o éxito na realización dunha actividade dada, sobre todo no caso dos usuarios básicos máis novos (niveis A1 e A2). Estes resultados serán menos xeneralizables, pero o carácter xeneralizable dos resultados non adoita ser o centro de atención nas primeiras etapas da aprendizaxe da lingua.

Isto reforza o feito de que as valoracións poden ter moitas funcións diferentes; o que resulta apropiado para un fin pode non selo para outro.

9.2.2.1. Os descritores de actividades comunicativas

Os descritores de actividades comunicativas (capítulo 4) pódense empregar de tres formas distintas en relación co logro dos obxectivos.

1. **Elaboración das tarefas:** como se viu na sección 9.2.1, as escalas das actividades comunicativas axudan a definir as especificacións para o deseño de tarefas de avaliación.
2. **Información sobre os resultados:** as escalas das actividades comunicativas tamén poden ser moi útiles para informar dos resultados. Ás persoas interesadas nos resultados do sistema educativo como, por exemplo, os empresarios, adoitan interesarlles os resultados de conxunto máis ca un perfil detallado de competencia.
3. **Autoavaliación do alumno e avaliación polo profesor:** Por último, os descritores das actividades comunicativas pódense utilizar de varias maneiras, tanto para a autoavaliación que realiza o propio alumno como para a avaliación que realiza o profesor:
 - ❑ **Lista de control:** Para a avaliación continua ou para a avaliación sumativa ao final dun curso. Os descritores dun nivel concreto pódense recoller nunha lista. Como alternativa, o contido dos descritores pódese fragmentar. Por exemplo, o descriptor *Pide e ofrece información persoal* pode ser fragmentado en compoñentes explícitos como *Sei presentarme; digo onde vivo; digo a idade que teño*, etc., e *Pregúntolle a alguén como se chama; pregúntolle a alguén onde vive; pregúntolle a alguén cantos anos ten*, etc.
 - ❑ **Grella:** Para a avaliación continua ou a sumativa, definindo un perfil nunha grella de categorías seleccionadas (por exemplo: Conversación; Debate; Intercambio de información) e definidas en distintos niveis (B1+, B2, B2+).

Este uso dos descritores fíxose cada vez máis habitual durante os últimos dez anos. A experiencia demostrou que a consistencia con que profesores e alumnos poden interpretar os descritores mellórase se estes describen non só O QUE o alumno sabe facer, senón tamén EN QUE MEDIDA o fai ben ou mal.

9.2.2.2. Os descritores de aspectos do dominio lingüístico referidos a competencias concretas

Os descritores de aspectos do dominio lingüístico pódense empregar de dúas formas en relación coa consecución dos obxectivos.

- ❑ **Autoavaliación do alumno e avaliación polo profesor.** Sempre que os descritores sexan enunciados positivos e independentes, pódense incluír en listas de control para a autoavaliación do alumno ou para a avaliación polo profesor. Non obstante, a maioría das escalas existentes teñen o problema de que os descritores a miúdo están redactados de forma negativa nos niveis inferiores e con referencia á norma cara á metade da escala. Tamén establecen, a miúdo, distincións puramente verbais entre niveis substituíndo unha ou dúas palabras de descricións contiguas que teñen pouco significado fóra do texto da escala. No anexo A analízanse algunhas formas de desenvolver descritores que eviten estes problemas.
- ❑ **Valoración da actuación.** Un uso máis evidente das escalas de descritores do capítulo 5 que tratan aspectos das competencias é ofrecer puntos de partida para o desenvolvemento de criterios de avaliación. Transformando as impresións persoais —non sistemáticas— en xuízos ponderados, ditos descritores poden contribuír ao desenvolvemento dun marco compartido de referencia entre un grupo de examinadores.

Hai basicamente tres formas de presentar os descritores para que se poidan utilizar como criterios de avaliación:

- ❑ En primeiro lugar, pódense presentar os descritores como unha escala, a miúdo combinando descritores de distintas categorías nun parágrafo holístico por cada nivel. Este enfoque é moi frecuente.
- ❑ En segundo lugar, pódense presentar como unha lista de control, xeralmente unha lista por nivel, a miúdo con descritores agrupados baixo encabezamentos, é dicir, en categorías. As listas de control son menos correntes para a avaliación que se realiza no momento.
- ❑ En terceiro lugar, pódense presentar como unha grella de categorías seleccionadas, en realidade como un conxunto de escalas paralelas para categorías separadas. Este enfoque posibilita un perfil de diagnóstico. Non obstante, existen límites ao número de categorías que os examinadores poden manexar.

Hai dúas formas diferenciadas de proporcionar un cadro de subescalas:

- *Escala de dominio*: Preséntase un cadro descritivo que defina os niveis adecuados para determinadas categorías; por exemplo, desde o nivel A2 ao B2. A avaliación entón realízase directamente neses niveis, empregando posiblemente outras melloras como, por exemplo, un segundo dígito ou signos de suma para conseguir unha maior diferenciación se se desexa. Dese modo, aínda que a proba de actuación fora dirixida ao nivel B1, e aínda que ningún dos alumnos alcanzase o nivel B2, sería posible que os mellores alumnos conseguiran o nivel B1+, B1++ ou B1.8.
- *Escala de puntuación dunha proba*: Selecciónase ou defínese un descriptor para cada unha das categorías que describa o nivel de esixencia requirido para aprobar un módulo ou un exame concreto desa categoría. A ese descriptor denomínase entón *Aprobado* ou *3* e a escala é referida á norma respecto a ese nivel (unha actuación moi deficiente = 1; unha excelente actuación = 5). A formulación de 1 e 5 poderían constituíla outros descritores extraídos ou adaptados dos niveis contiguos da escala que aparece na sección apropiada do capítulo 5; tamén o descriptor pode ser formulado en relación coa redacción do descriptor definido como 3.

9.2.3. Descrición dos niveis de dominio da lingua para facilitar a comparación de probas e exames

As escalas dos niveis comúns de referencia pretenden facilitar a descrición do nivel de dominio lingüístico alcanzado nos diplomas e certificados existentes e desa forma permitir a comparación entre sistemas. Os estudos de medición recoñecen cinco formas clásicas de relacionar avaliacións separadas: (1) equiparación; (2) calibración; (3) moderación estatística; (4) punto de referencia, e (5) moderación social.

Os tres primeiros métodos son tradicionais: (1) produción de versións alternativas da mesma proba (equiparación), (2) relación dos resultados de distintas probas nunha escala común (calibración), e (3) corrección segundo a dificultade das probas ou a esixencia dos examinadores (moderación estatística).

Os dous últimos métodos supoñen conseguir un certo entendemento mediante o debate (moderación social) e a comparación de mostras de traballo en relación con definicións normalizadas e exemplos (punto de referencia). Un dos obxectivos do *Marco* é ofrecer apoio a este proceso para conseguir un consenso. Por este motivo, as escalas de descritores que se utilizan para este propósito foron normalizadas cunha metodoloxía rigorosa de desenvolvemento. No campo da educación este enfoque estase describindo cada vez máis como avaliación centrada en niveis; dáse xeralmente por sentado que o desenvolvemento do enfoque centrado en niveis leva tempo, pois os participantes adqui-

ren un sentido do significado dos niveis mediante o proceso de exemplificación e intercambio de opinións.

Pódese aducir que este enfoque é potencialmente o método máis consistente de relación porque supón o desenvolvemento e a validación dunha visión común do constructo. O motivo fundamental polo que resulta difícil relacionar avaliacións lingüísticas, a pesar do feito estástico das técnicas tradicionais, é que as avaliacións xeralmente valoran elementos radicalmente distintos, incluso cando pretenden abranguer os mesmos ámbitos. Isto é, en parte, debido a (a) unha escasa conceptualización e activación do constructo, e en parte a (b) unha interferencia derivada do método de avaliación.

O *Marco* ofrece uns principios para solucionar o primeiro problema en relación coa aprendizaxe de linguas modernas nun contexto europeo. Os capítulos 4, 5, 6 e 7 elaboran un esquema descritivo que intenta categorizar de forma práctica o emprego da lingua, as competencias e o proceso de ensino e aprendizaxe, de maneira que axude os alumnos a poñer en funcionamento a capacidade lingüística comunicativa que queremos fomentar.

As escalas de descritores configuran un cadro conceptual que se pode empregar para:

- Relacionar sistemas nacionais e institucionais entre si mediante o *Marco*.
- Organizar os obxectivos de exames concretos e de módulos de curso utilizando as categorías e os niveis das escalas.

O *anexo A* ofrécelles aos lectores unha visión xeral dos métodos empregados para desenvolver escalas de descritores e relacionalos coa escala do *Marco*.

A *Guía do usuario* para examinadores elaborada por ALTE (Documento CC-Lang (96) 10 revisado) proporciona uns consellos pormenorizados sobre o modo de facer operativos os constructos das probas, así como sobre a forma de evitar distorsións innecesarias derivadas dos efectos do método da proba.

9.3. Tipos de avaliación

Pódense realizar varias distincións importantes respecto á avaliación. A lista seguinte non é de ningunha maneira exhaustiva e non existe ningunha distinción relativa á colocación dun termo na columna da esquerda ou na da dereita.

1	Avaliación do aproveitamento	Avaliación do dominio
2	Con referencia á norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Mestría RC	Continuum RC
4	Avaliación continua	Avaliación nun momento concreto
5	Avaliación formativa	Avaliación sumativa
6	Avaliación directa	Avaliación indirecta
7	Avaliación da actuación	Avaliación dos coñecementos
8	Avaliación subxectiva	Avaliación obxectiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Avaliación global	Avaliación analítica
12	Avaliación en serie	Avaliación por categorías
13	Avaliación realizada por outras persoas	Autoavaliación

9.3.1. Avaliación do aproveitamento / Avaliación do dominio

Na *avaliación do aproveitamento* o que se avalía son os obxectivos específicos, é dicir, a avaliación do que se ensinou. Relaciónase, por tanto, co traballo semanal ou trimestral, co manual, co programa e está orientada ao curso; representa unha perspectiva interna.

A *avaliación do dominio*, por outro lado, é a avaliación do que alguén sabe ou é capaz de facer en canto á aplicación no mundo real do que aprendeu; representa, por tanto, unha perspectiva externa.

Os profesores teñen unha tendencia natural a interesarse máis pola avaliación do aproveitamento, coa finalidade de conseguir retroalimentación para o ensino. Aos empresarios, aos administradores educativos e aos alumnos adultos adóitalles interesar máis a avaliación do dominio lingüístico, isto é, a avaliación dos resultados, o que a persoa sabe facer agora. A vantaxe da avaliación do aproveitamento é que se encontra preto da experiencia do alumno. A vantaxe da avaliación do dominio, é que axuda os alumnos a ver onde están: os resultados son transparentes.

Na avaliación de carácter comunicativo, dentro dun enfoque de ensino e aprendizaxe centrado nas necesidades, pódese argumentar que a distinción entre o aproveitamento (centrado no contido do curso) e o dominio lingüístico (centrado na capacidade para desenvolverse no mundo real) debería ser teoricamente pequena. A avaliación do aproveitamento ten unha

compoñente de dominio na medida en que considera o uso práctico da lingua en situacións adecuadas e pretende ofrecer unha imaxe equilibrada da competencia emerxente. Na medida en que a avaliación de dominio se compón de elementos lingüísticos e de tarefas comunicativas baseadas nun programa transparente e adecuado e lle ofrece ao alumno a oportunidade de mostrar o que logrou, esa avaliación é aproveitable.

As escalas de descritores ilustrativos relaciónanse coa avaliación do dominio, é dicir, coa capacidade para desenvolverse no mundo real. No capítulo 6 analízase a importancia da avaliación do aproveitamento como un reforzo da aprendizaxe.

9.3.2. Con referencia á norma (RN) / Con referencia a un criterio (RC)

A clasificación dos alumnos por grao ou calidade, con *referencia á norma*, supón que a valoración e a posición de cada un se establece con respecto aos compañeiros.

Como unha reacción contra a referencia á norma está a clasificación con *referencia a un criterio*, deste modo o alumno é avaliado meramente en función da súa capacidade na materia de que se trate, sen ter en conta a capacidade dos seus compañeiros.

A *referencia á norma* pódese entender en relación coa clase (“ti fas o número 18”) ou en relación demográfica (“ti es o 21.567”; “estás situado na banda superior ao 14 por cento”) ou en relación co grupo de alumnos que realizan a proba. Neste último caso, hai que adaptar as puntuacións das probas para ofrecer un resultado xusto comparando o trazado da curva de distribución dos resultados da proba coa curva dos anos anteriores para manter un patrón e asegurarse de que a mesma porcentaxe de alumnos consegue todos os anos cualificacións de sobresaliente, sen ter en conta a dificultade da proba ou a capacidade dos alumnos. O uso habitual da avaliación referida á norma ocorre nas probas de clasificación para formar os grupos dos distintos niveis.

A *referencia a un criterio* supón partir dun cadro que ten no eixo vertical o grao de dominio lingüístico (coma unha liña continua) e no eixo horizontal unha serie de ámbitos relevantes, de tal xeito que os resultados individuais dunha proba poidan situarse en relación co mapa total de criterios. Isto supón: (a) a definición do ámbito ou ámbitos axeitados que son o obxecto da proba ou o módulo concreto, e (b) a determinación dos puntos de corte: a puntuación ou puntuacións da proba que se consideran necesarias para acadar o nivel de dominio establecido da proba.

As escalas de descritores ilustrativos compóñense de especificacións de criterio das categorías que conforman o esquema descritivo e os niveis comúns de referencia presentan un conxunto de patróns comúns.

9.3.3. *Mestría RC / Continuum RC*

O enfoque da *mestría con referencia a un criterio* é un enfoque no que se establece un só nivel mínimo de competencia ou punto de corte para dividir os alumnos entre os que acadaron a mestría e os que non, sen ningún tipo de gradación de calidade respecto ao logro do obxectivo establecido.

O enfoque do *continuum con referencia a un criterio* é un enfoque no que unha capacidade individual se sitúa en referencia a unha liña continua con todos os graos de capacidade pertinentes para avaliar unha área determinada.

Existen en realidade moitos enfoques con referencia a un criterio, pero pódense definir a maioría deles principalmente desde unha interpretación ben de *mestría* ou ben de *continuum*. Prodúcese moita confusión cando se identifica de maneira errada e de modo exclusivo a referencia a un criterio co enfoque de *mestría*; o enfoque de *mestría* é un enfoque de aproveitamento relacionado co contido dun curso ou dun módulo determinado e pon menor énfase en asignarlle a ese módulo (e, por tanto, ao seu aproveitamento) un grao de dominio lingüístico.

A alternativa ao enfoque de *mestría* consiste en establecer unha relación entre os resultados de cada proba co correspondente grao de dominio lingüístico, normalmente unha serie de cualificacións. Desde este enfoque, ese *continuum* que detalla os graos de dominio representa o criterio, é dicir, a realidade externa que asegura que os resultados da proba significan algo. A referencia a este criterio externo pódese realizar cunha análise escalar (por exemplo, o modelo de Rasch) para relacionar os resultados de todas as probas entre si e, desa maneira, contrastar os resultados directamente con referencia a unha escala común.

O *Marco* pódese empregar cun enfoque de *mestría* ou de *continuum*. A escala de niveis empregados no enfoque de *continuum* pódese equiparar cos niveis comúns de referencia e o obxectivo que hai que acadar no enfoque de *mestría* pódese describir no cadro conceptual das categorías e os niveis ofrecidos polo *Marco*.

9.3.4. *Avaliación continua / Avaliación nun momento concreto*

A *avaliación continua* é a avaliación que realiza o profesor, e tamén o alumno, das actuacións na clase, dos traballos e dos proxectos realizados durante o curso. A cualificación final, polo tanto, reflicte todo o curso ou semestre.

A *avaliación nun momento concreto* consiste en dar cualificacións e tomar decisións sobre a base dun exame ou doutro tipo de avaliación, que ten lugar un día concreto, xeralmente ao

final dun curso ou antes do seu comezo. O que ocorreu con anterioridade, non obstante, é irrelevante; o decisivo é o que a persoa sabe facer agora, nese momento preciso.

A miúdo considérase a avaliación coma un feito exterior ao curso, algo que ten lugar en momentos determinados co fin de tomar decisións. A avaliación continua é unha avaliación que está integrada no curso e que contribúe de forma acumulativa á avaliación final. Amais de cualificar os deberes da casa e as probas breves de aproveitamento, que poden ser esporádicas ou habituais, a avaliación continua pódese realizar das seguintes formas: mediante listas de control ou *grelas* cumprimentadas polos profesores ou polos alumnos, mediante a avaliación dunha serie de tarefas específicas, mediante a avaliación formal sobre a base do libro de texto ou manual e mediante unha carpeta de mostras de traballo, en fases distintas de acabado e en diferentes momentos do curso.

Ambos enfoques teñen vantaxes e inconvenientes. A avaliación nun momento concreto asegura que as persoas aínda saben facer cousas que puideron aprender dous anos antes. Non obstante, provoca traumas polo exame e favorece a determinados tipos de alumnos. A avaliación continua, pola súa parte, permite que se teña máis en conta a creatividade e as distintas calidades, pero depende moito máis da capacidade que teña o profesor de ser obxectivo; se se leva a un extremo, pode converter a vida nunha proba interminable para o alumno e nun pesadelo burocrático para o profesor.

As listas de especificacións de criterios que describen a capacidade respecto ás actividades comunicativas (capítulo 4) poden resultar útiles para a avaliación continua. Por outra parte, as escalas de valoración desenvolvidas a partir dos descritores de aspectos da competencia (capítulo 5) pódense empregar para dar cualificacións na avaliación realizada en momentos concretos.

9.3.5. *Avaliación formativa /Avaliación sumativa*

A *avaliación formativa* é un proceso continuo de recollida de información sobre o alcance da aprendizaxe, e tamén sobre os puntos fortes e débiles, que o profesor pode introducir na súa planificación do curso e na retroalimentación efectiva que lles dá aos alumnos. A avaliación formativa emprégase a miúdo nun sentido amplo para incluír información non cuantificable que provén de cuestionarios e consultas.

A *avaliación sumativa* resume o aproveitamento ao final do curso coa cualificación. Non é necesariamente unha avaliación de dominio lingüístico, de feito, grande parte da avaliación sumativa é unha avaliación referida á norma, realizada nun momento concreto e de aproveitamento.

A calidade que ten a avaliación formativa é que pretende mellorar a aprendizaxe; a súa debilidade, non obstante, é inherente á idea mesma da retroalimentación. A retroalimentación só funciona se o receptor está en situación (a) de fixarse, é dicir, está atento, motivado e afeito á forma en que chega a información; (b) de recibir, é dicir, non está inundado de información e ten unha forma de rexistrala, organizala e personalizala; (c) de interpretar, é dicir, ten suficientes coñecementos previos e é suficientemente consciente para comprender o asunto cuestionado e non realizar accións contraproducentes e (d) de integrar a información, é dicir, ten tempo, orientación e recursos axeitados para reflexionar, integrar e, deste modo, lembrar a información nova. Isto supón certa capacidade de dirixirse a un mesmo, o que require a preparación para acadar tal dirección autónoma, o control da propia aprendizaxe e o desenvolvemento de formas de actuar segundo a retroalimentación recibida.

Esta preparación ou formación do alumno, isto é, a toma de consciencia, véñse denominando *avaliación formativa*. Pódense empregar moitas técnicas que axudan a prepararse para a toma de consciencia; un principio básico consiste en comparar a impresión (por exemplo, o que o alumno di que sabe facer dunha lista) coa realidade (por exemplo, escoitar realmente o material que aparece na lista de control e comprobar se o entende de verdade). DIALANG relaciona desta forma a autoavaliación cunha actuación nun exame. Outra técnica importante é analizar mostras de traballo –tanto exemplos neutros como mostras provenientes de alumnos– e fomentar nos alumnos o desenvolvemento dunha metalinguaxe personalizada sobre o nivel de calidade desexable. Neste caso, poden empregar esta metalinguaxe para facer un seguimento do seu traballo en busca de puntos fortes e febles e formular un contrato de aprendizaxe autodirixida.

Grande parte da avaliación formativa ou de diagnóstico opera nun nivel moi pormenorizado dos aspectos lingüísticos ou destrezas concretas que se ensinaron recentemente ou que se van ensinar axiña. Para a avaliación de diagnóstico as listas de expoñentes presentadas na sección 5.2 son aínda demasiado xerais como para que sexan prácticas; cumpriría referirse á especificación concreta que fora pertinente (Nivel Elemental, Nivel Soleira, etc.). Non obstante, as escalas de descritores que definen aspectos distintos da competencia en diferentes niveis (capítulo 4) poden resultar útiles para ofrecer retroalimentación formativa procedente da avaliación da expresión oral.

Aínda que podería parecer que os niveis comúns de referencia serían máis axeitados para a avaliación sumativa, a retroalimentación procedente mesmo da avaliación sumativa pode ser de diagnóstico e por iso, formativa, tal e como demostra o Proxecto DIALANG.

9.3.6. Avaliación directa / Avaliación indirecta

A *avaliación directa* é a que valora o que está facendo realmente o alumno que se somete a exame. Por exemplo, un grupo reducido está debatendo algo, o examinador observa, compara

cunha grella de criterios, relaciona as actuacións coas categorías máis adecuadas da grella e avalía.

A *avaliación indirecta*, pola contra, emprega unha proba, habitualmente en papel, que a miúdo avalía as destrezas.

A *avaliación directa* está limitada na práctica á expresión oral, á expresión escrita e á comprensión oral en interacción, posto que nunca se pode observar directamente a actividade de comprensión. A comprensión lectora, por exemplo, só pode ser avaliada indirectamente pedíndolles aos alumnos que evidencien a comprensión marcando cadros, completando frases, contestando preguntas, etc. O alcance e o control lingüísticos pódense avaliar, ben directamente mediante a valoración da súa equiparación cos criterios, ou ben indirectamente mediante a interpretación e a xeneralización, a partir das respostas ás preguntas da proba. Unha proba directa clásica é unha entrevista; unha proba indirecta clásica é un exercicio do tipo de encher ocos.

Os descritores do capítulo 5 que definen distintos aspectos da competencia en niveis diferentes poden ser empregados para desenvolver criterios de avaliación en probas directas. Os parámetros do capítulo 4 poden servir de base para a selección de temas, textos e tarefas para probas de avaliación directa das destrezas de expresión e probas de avaliación indirecta de destrezas de comprensión oral e escrita. Os parámetros do capítulo 5 poden ademais permitir a identificación de competencias lingüísticas clave que poden incluírse nunha proba indirecta de coñecementos lingüísticos, así como de competencias clave de carácter pragmático, sociolingüístico e lingüístico nas que centrarse á hora de formular as preguntas para realizar probas das catro destrezas baseadas en items.

9.3.7. Avaliación da actuación / Avaliación dos coñecementos

A *avaliación da actuación* require que o alumno proporcione unha mostra lingüística de forma falada ou escrita por medio dunha proba directa.

A *avaliación de coñecementos* require que o alumno conteste preguntas que poden ser dunha serie de diferentes tipos de items para proporcionar evidencia sobre o alcance dos seus coñecementos e o seu grao de control lingüístico.

Por desgraza, nunca se poden avaliar as competencias directamente. Hai que basearse sempre nunha serie de actuacións a partir das cales se intenta xeneralizar unha idea do dominio lingüístico, que se pode considerar como competencia en uso, levada á práctica. Neste sentido, polo tanto, todas as probas avalían só a actuación, aínda que partindo desa evidencia se pode intentar extraer inferencias respecto ás competencias que ocultan.

Non obstante, unha entrevista require máis actuación que completar os ocos de frases, e, ao tempo, completar ocos require máis actuación que elixir entre varias opcións. Neste sentido, a palabra *actuación* véñse empregando para se referir á expresión lingüística, pero emprégase cun sentido máis limitado na expresión probas de actuación. Neste caso, a palabra refírese a unha actuación axeitada nunha situación (relativamente) auténtica e a miúdo relacionada co traballo ou co estudo. Nun sentido lixeiramente máis impreciso deste termo que en *avaliación da actuación*, poderíase dicir que os procedementos de avaliación oral son probas de actuación en canto que fan xeneralizacións respecto ao dominio lingüístico a partir de actuacións dunha serie de estilos de discurso que se consideran adecuados ao contexto e ás necesidades de aprendizaxe dos alumnos. Algunhas probas equilibran a avaliación da actuación cunha avaliación dos coñecementos da lingua como sistema, mentres que outras non o fan.

Esta distinción é moi semellante á que existe entre probas directas e indirectas. O *Marco* pódese empregar de forma semellante; as especificacións do Consello de Europa de distintos niveis (Elemental, Soleira, Avanzado) ofrecen ademais, nalgunhas linguas nas que están dispoñibles, unha descrición detallada e adecuada do coñecemento da lingua meta.

9.3.8. Avaliación subxectiva / Avaliación obxectiva

A *avaliación subxectiva* é unha valoración que emprega un examinador. O que normalmente se entende por isto é unha valoración da calidade dunha determinada actuación.

Na *avaliación obxectiva* elimínase a subxectividade. O que normalmente se entende por isto é unha proba indirecta na que os ítems teñen só unha resposta correcta, como, por exemplo, os exercicios para escoller unha opción correcta entre varias.

Non obstante, o asunto da subxectividade e a obxectividade é bastante máis complexo. A miúdo, descríbese a proba indirecta como proba obxectiva cando o corrector consulta unha clave ben definida para decidir se acepta ou rexeita unha resposta e despois conta as respostas correctas para dar o resultado. Algúns tipos de probas afondan neste proceso ofrecendo só unha resposta posible para cada pregunta (por exemplo: escoller unha opción entre varias, ou os exercicios de tipo de encher ocos) e, a miúdo, adoptan a corrección automática para eliminar os erros do corrector. En realidade, a obxectividade das probas descritas desta forma como “obxectivas” é algo esaxerada pois foi unha persoa quen decidiu restrinxir a avaliación a técnicas que ofrecen máis control sobre a situación da proba (en si unha decisión subxectiva que pode que outros non admitan). Despois, alguén escribiu a especificación da proba, e pode que outra persoa escribise o ítem intentando facer operativo un punto concreto da especificación. Por último, alguén elixiu un ítem de entre todos os ítems posibles para esta proba. Posto que todas estas decisións supoñen un elemento de subxectividade, é mellor describir as devanditas probas puntuadas obxectivamente.

Na avaliación directa da actuación xeralmente outórganse cualificacións segundo un xuízo ou unha valoración. Iso significa que a decisión respecto da calidade da actuación do alumno se toma subxectivamente tendo en conta factores concretos e facendo referencia a liñas xerais ou ben a determinados criterios ou á propia experiencia. A vantaxe dun enfoque subxectivo é que a lingua e a comunicación son moi complexas, non permiten a súa atomización e son maiores que a suma das súas partes. Moi a miúdo resulta difícil establecer que é o que está avaliando realmente un ítem, polo tanto, dirixir os ítems das probas a aspectos específicos de competencia ou actuación non é tan sinxelo como parece.

Non obstante, e para ser xustos, toda avaliación debería ser o máis obxectiva posible. As consecuencias das valoracións persoais que comportan as decisións subxectivas respecto da selección de contido e a calidade da actuación deberíanse reducir tanto como fose posible, sobre todo cando se trata dunha avaliación sumativa. Isto é debido a que os resultados das probas, moi a miúdo, se empregan por terceiros para tomar decisións respecto do futuro das persoas que foron avaliadas.

Pódese reducir a subxectividade da avaliación, e aumentar así a validez e a fiabilidade, se se ten en conta que hai que:

- Desenvolver unha **especificación de contido** da avaliación, baseada por exemplo nun marco de referencia común ao contexto de que se trate.
- Empregar **valoracións** compartidas para seleccionar o contido e avaliar as actuacións.
- Adoptar **procedementos normalizados** respecto á forma de realizar as avaliacións.
- Proporcionar **claves ben definidas de puntuación** para as probas indirectas e fundamentar as valoracións das probas directas sobre **criterios específicos definidos**.
- Esixir **múltiples valoracións** e, no seu caso, a **ponderación de distintos factores**.
- Realizar unha **formación** adecuada en relación coas **directrices de avaliación**.
- Comprobar a calidade da avaliación (validez, fiabilidade) **analizando os datos de avaliación**.

Como se viu ao principio deste capítulo, o primeiro paso que hai que dar para reducir a subxectividade das valoracións realizadas en todas as etapas do proceso de avaliación é desenvolver unha comprensión común do constructo implicado, un marco común de referencia. O Marco pretende ofrecer a devandita base para a especificación do contido e quere ser unha fonte de desenvolvemento de criterios específicos definidos para as probas directas.

9.3.9. Valoración de acordo cunha escala / Valoración de acordo cunha lista de control

A *valoración de acordo cunha escala* consiste en determinar que unha persoa está nun nivel ou chanzo concreto dunha escala composta por algúns destes niveis ou chanzos.

A *valoración de acordo cunha lista de control* consiste en avaliar unha persoa en relación cunha lista de aspectos que se consideran axeitados para un nivel ou módulo concreto.

Na *valoración de acordo cunha escala* trátase de colocar á persoa clasificada segundo unha serie de chanzos. Ten especial relevancia a dimensión vertical: ¿a que altura da escala se encontra? O sentido dos distintos chanzos ou niveis debería aclararse mediante descriutores de escala. Pode haber varias escalas para distintas categorías, e pódense presentar na mesma páxina en forma de grella ou en páxinas distintas. Pode haber unha definición de cada chanzo ou nivel ou de chanzos e niveis alternos, ou dos niveis superior, medio e inferior.

A alternativa é unha lista de control que mostra o camiño que se percorreu; dáselle máis relevancia á dimensión horizontal: ¿que cantidade de contido do módulo se realizou con éxito? A lista de control pódese presentar coma unha lista de elementos, igual ca un cuestionario. Pódese presentar, por outra banda, como se fose unha roda, ou con calquera outra forma. A resposta pode ser *si/non*. Pódese diferenciar máis cunha serie de pasos (por exemplo, de 0 a 4) preferiblemente identificados con epígrafes e con definicións que expliquen como se deberían interpretar os epígrafes.

Posto que os descritores ilustrativos constitúen especificacións de criterio independentes que foron axustadas aos niveis requiridos, pódense empregar coma unha fonte para producir tanto unha lista de verificación para un nivel concreto –tal como ocorre nalgúns versións do *Carné de Linguas*– como escalas ou cadros clasificatorios que abranguen todos os niveis adecuados, segundo se presentan no capítulo 3, para a autoavaliación no cadro 2 e para a avaliación realizada polo examinador no cadro 3.

9.3.10. Avaliación baseada en impresións / Avaliación baseada en xuízos

A *avaliación baseada en impresións* é unha valoración totalmente subxectiva realizada en función da experiencia da actuación do alumno na clase, sen facer referencia a criterios específicos relativos a unha avaliación específica.

A *avaliación baseada en xuízos* é unha valoración na que se reduce a subxectividade do examinador ao complementar a impresión cunha avaliación consciente relativa a criterios específicos.

O termo *impresión* emprégase aquí para se referir ao momento no que un profesor ou un alumno realiza unha valoración simplemente segundo a súa experiencia de actuación na clase, dos traballos realizados na casa, etc. Moitas formas de valoración subxectiva, sobre todo as empregadas na avaliación continua, supoñen valorar unha impresión sobre a base da reflexión ou da memoria centradas posiblemente na observación consciente dunha persoa determinada durante un período de tempo. Moitos sistemas escolares funcionan sobre esta base.

A expresión *avaliación baseada en xuízos* emprégase aquí para describir a situación na que esa impresión se orienta para xuízos concibidos a partir dun enfoque de avaliación. Dito enfoque supón (a) unha actividade de avaliación que segue algún tipo de procedemento; (b) un conxunto de criterios definidos que distinguen entre as distintas puntuacións ou cualificacións, e (c) algún tipo de formación normalizada. A vantaxe do enfoque baseado en xuízos é que, se se establece desta forma un marco común de referencia para o grupo de avaliadores, a consistencia dos xuízos pode aumentar considerablemente. Isto ocorre sobre todo se se proporcionan puntos de referencia en forma de mostras de actuación e de vínculos fixos con outros sistemas. A importancia desta orientación aumenta polo feito de que a investigación en varias disciplinas demostrou repetidas veces que, se non hai un traballo de formación para unificar criterios de avaliación, as diferenzas no rigor dos avaliadores poden explicar case tantas das diferenzas que existen na avaliación dos alumnos como as que explica a súa capacidade real, deixando os resultados practicamente ao chou.

As escalas de descritores dos niveis comúns de referencia pódense empregar para proporcionar un conxunto de criterios definidos, como se explicou anteriormente en (b), ou para describir os niveis de esixencia representados por criterios existentes en función dos niveis comúns. No futuro, quizais se poidan proporcionar mostras ou exemplos de actuacións típicas en distintos niveis comúns de referencia para contribuír á creación duns parámetros ou criterios estándares.

9.3.11. Avaliación global / Avaliación analítica

A *avaliación global* consiste en realizar unha valoración sintética tomada en conxunto. Neste caso, o examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva.

A *avaliación analítica* consiste, pola súa banda, en analizar distintos aspectos de forma separada.

Esta distinción pódese realizar de dúas formas: (a) en función do que se busca, (b) en función de como se acadar un chanzo, unha cualificación ou unha puntuación. Os sistemas ás veces combinan un enfoque analítico nun nivel cun enfoque global no outro.

- a) *¿Qué é o que se avalía?:* Algúns enfoques avalían unha categoría global como, por exemplo, a expresión oral ou a interacción, asignando unha puntuación ou unha cualificación. Outros, máis analíticos, esixen que o examinador asigne resultados separados para varios aspectos independentes da actuación. Non obstante, noutros enfoques, o examinador ten que partir dunha impresión global, analizar mediante distintas categorías e realizar despois unha valoración global meditada. A vantaxe que teñen as categorías separadas dun enfoque analítico é que animan ao examinador a facer unha análise atenta; proporcionan, ademais, unha metalinguaxe para a negociación entre examinadores e para a retroalimentación que se dá aos alumnos. Ten o inconveniente de que a experiencia demostra que os examinadores non poden manter facilmente separadas as categorías dunha valoración holística, e, tamén, sofren unha sobrecarga cognitiva cando se lles presentan máis de catro ou cinco categorías.
- b) *Cálculo do resultado:* Algúns enfoques equiparan de forma global a actuación observada con descritores dunha escala de valoración, xa sexa a escala global (unha única escala global) ou analítica (de tres a seis categorías nunha grella). Estes enfoques non supoñen ningún cálculo. Infórmase dos resultados ou ben cun só número ou ben cunha especie de número de teléfono que abrangue todas as diferentes categorías. Outros enfoques máis analíticos esixen dar unha determinada nota para varios elementos distintos e despois sumalas para dar unha puntuación, que posteriormente se pode converter nunha cualificación. Unha das características deste enfoque é que se ponderan as categorías, é dicir, non lle corresponde igual número de elementos a cada unha das categorías.

Os cadros 2 e 3 do capítulo 3 proporcionan exemplos de autoavaliación e da avaliación realizada polo examinador respectivamente de escalas analíticas de criterios (é dicir, grellas) empregadas cunha estratexia de valoración de carácter global (é dicir, o examinador relaciona o que pode deducir da actuación coas definicións e fai unha valoración).

9.3.12. Avaliación en serie / Avaliación por categorías

A *avaliación por categorías* supón unha soa tarefa de avaliación (que pode ter distintas fases para crear discursos diferentes, como xa se viu na sección 9.2.1) na que se valora a actuación en relación coas categorías dunha grella de puntuación: o enfoque analítico esbozado en 9.3.11.

A *avaliación en serie* supón un conxunto de tarefas illadas de avaliación (a miúdo xogos de roles con outros alumnos ou co profesor) que se avalían cunha simple cualificación global segundo unha escala definida de puntos, por exemplo: de 0 a 3 ou de 1 a 4.

A *avaliación en serie* intenta corrixir a tendencia existente nas avaliacións por categorías que fan que os resultados dunha categoría afecten aos doutra. En niveis inferiores o interese céntrase no logro do obxectivo da tarefa. A finalidade é completar unha lista de control daquilo que o alumno sabe facer a partir da avaliación que fai o profesor ou alumno das actuacións reais e non das simples impresións. En niveis superiores, non obstante, as tarefas poden estar deseñadas para mostrar aspectos concretos do dominio lingüístico na actuación. Infórmase dos resultados por medio dun perfil.

As escalas de distintas categorías de competencia lingüística xustapostas ao texto do capítulo 5 ofrecen unha fonte para o desenvolvemento dos criterios dunha avaliación por categorías. Como os examinadores só poden abordar un número pequeno de categorías, hai que chegar a acordos no proceso. A elaboración de tipos de actividades comunicativas da sección 4.4 e a lista de distintos tipos de competencia funcional recollida na sección 5.2.3.2 poden contribuír á determinación de tarefas apropiadas para a avaliación en serie.

9.3.13. Avaliación realizada por outras persoas / Autoavaliación

A *avaliación realizada por outras persoas* é a valoración que fai o profesor ou o examinador.

A *autoavaliación* é a valoración que fai a propia persoa do seu dominio lingüístico.

Os alumnos poden participar en moitas das técnicas de avaliación descritas anteriormente. A investigación suxire que sempre que non haxa riscos (por exemplo, se alguén vai ser aceptado para un curso), a *autoavaliación* pode ser un complemento eficaz das probas e da avaliación que realiza o profesor. A precisión aumenta na *autoavaliación*: (a) cando a avaliación se fai con descritores claros que definen patróns de dominio lingüístico e, no seu caso, (b) cando a avaliación se relaciona cunha experiencia concreta. Esta experiencia pode ser en si mesma incluso unha actividade de exame; probablemente tamén se realiza con maior precisión cando os alumnos reciben algunha formación específica. Dita autoavaliación estruturada pode chegar a gardar correlación coas avaliacións que realizan os profesores e coas probas, igualando a correlación (nivel de validez concorrente) que habitualmente existe entre os profesores mesmos, entre as probas e entre a avaliación que realiza o profesor e as probas.

Non obstante, o potencial máis importante da autoavaliación está no seu emprego como ferramenta para a motivación e para a toma de consciencia, pois axuda aos alumnos a apreciar as súas cualidades, a recoñecer as súas insuficiencias e a orientar a súa aprendizaxe dunha forma máis eficaz.

Os usuarios do *Marco* deben ter presente e, se cómpre, determinar:

- ❑ Que tipos de avaliación, dos enumerados neste capítulo, son:
 - Máis adecuados ás necesidades dos alumnos no seu sistema.
 - Máis apropiados e viables na cultura pedagóxica do seu sistema.
 - Máis gratificantes para a formación dos profesores.
- ❑ A forma na que a avaliación do aproveitamento (orientada ao centro escolar; orientada á aprendizaxe) e a avaliación do dominio lingüístico (orientada ao mundo real; orientada ao resultado) se equilibran e se complementan no seu sistema, e ata que punto se avalía tanto a actuación comunicativa coma os coñecementos lingüísticos.
- ❑ Ata que punto se avalían os resultados da aprendizaxe en relación con niveis e criterios definidos (referencia a un criterio) e ata que punto se asignan as cualificacións e as avaliacións segundo a clase en que se encontra o alumno (referencia á norma).
- ❑ Ata que punto os profesores:
 - Están informados dos niveis de esixencia (por exemplo: descritores comúns, mostras de actuacións).
 - Están motivados para tomar consciencia da existencia dunha serie de técnicas de avaliación.
 - Están formados en técnicas e en interpretación.
- ❑ Ata que punto é desexable e viable desenvolver un enfoque integrado da avaliación continua do manual e da avaliación nun momento concreto en relación con niveis relacionados entre si e definicións de criterios.
- ❑ Ata que punto é desexable e viable implicar aos alumnos na súa autoavaliación referida a descritores definidos de tarefas e a aspectos de dominio en distintos niveis, na aplicación deses descritores en –por exemplo– a avaliación en serie.
- ❑ A importancia das especificacións e das escalas proporcionadas no Marco, e da forma na que poderían ser complementadas ou desenvolvidas.

As versións das escalas de valoración para a autoavaliación e para o examinador preséntanse nos cadros 2 e 3 do capítulo 3. A distinción máis rechamante entre as dúas –a parte da formulación en termos do que é capaz de facer o alumno– é que, mentres que o quadro 2 se centra en actividades comunicativas, o quadro 3 faíno en aspectos xenéricos da competencia visibles en calquera actuación oral. Non obstante, cabe imaxinar sen dificultade unha versión adaptada do quadro 3 para a autoavaliación. A experiencia indica que, polo menos, os alumnos adultos son capaces de realizar tales valoracións cualitativas respecto ao seu propio nivel de competencia lingüística.

9.4. Avaliación viable e metasistema

As escalas intercaladas nos capítulos 4 e 5 presentan un exemplo dun conxunto de categorías relacionadas (máis simplificadas) co esquema descritivo máis integrador que aparece nestes capítulos. Non se pretende que calquera empregue, nun enfoque práctico de avaliación, todas as escalas en todos os niveis. Aos examinadores resúltalles difícil enfrontarse cun número grande de categorías, e ademais a serie total de niveis presentada pode que non sexa adecuada nun contexto concreto. Máis ben, o conxunto de escalas pretende ser unha ferramenta de consulta.

Calquera que sexa o enfoque adoptado, todo sistema práctico de avaliación ten que reducir o número de categorías posibles a un número viable. A experiencia demostra que máis de catro ou cinco categorías comezan a provocar unha sobrecarga cognitiva, e que sete categorías constitúen, psicolxicamente, o límite máximo. Cómpre, pois, escoller.

Respecto á avaliación oral, se se considera que as estratexias de interacción son un aspecto cualitativo de comunicación relevante, as escalas ilustrativas conteñen catorce categorías cualitativas pertinentes.

Estratexias de quendas de palabra

Estratexias de colaboración

Petición de aclaración/explicación

Fluidez

Flexibilidade

Coherencia

Desenvolvemento temático

Corrección

Competencia sociolingüística

Alcance xeral

Riqueza de vocabulario

Corrección gramatical

Dominio do vocabulario

Dominio fonolóxico

É evidente que, aínda que os descritores de moitas destas características poderían ser incluídos nunha lista xeral, catorce categorías son de máis para a avaliación de calquera actuación. En todo enfoque práctico, polo tanto, a lista de categorías debería ser formulada de forma selectiva. As características teñen que ser combinadas, reformuladas e reducidas a un conxunto máis pequeno de criterios de avaliación que sexa adecuado para as necesidades dos alumnos implicados, para os requisitos da tarefa de avaliación concreta e para o estilo da

cultura pedagóxica específica. Poderíanse ponderar equitativamente os criterios resultantes ou, como alternativa, podería dársele maior peso específico a determinados factores que son cruciais para a tarefa concreta.

Os seguintes catro exemplos presentan como se pode realizar todo isto. Os tres primeiros exemplos son breves anotacións sobre as formas de empregar as categorías como criterios de probas nos enfoques de avaliación existentes. O cuarto exemplo, pola súa parte, mostra como se uniron e se volveron formular os descritores das escalas do Marco co fin de ofrecer unha grella de avaliación para unha finalidade concreta nunha situación determinada.

Exemplo I:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Parte 5: Criterios para a avaliación (1991).

CRITERIOS PARA A PROBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OUTRAS CATEGORÍAS
Fluidez	Fluidez	
Corrección e alcance	Alcance xeral Riqueza de vocabulario Corrección gramatical Dominio do vocabulario	
Pronunciación	Dominio fonolóxico	
Aproveitamento da tarefa	Coherencia Adecuación sociolingüística	Éxito na tarefa Necesidade do apoio do interlocutor
Comunicación interactiva	Estratexias de quendas de palabra Estratexias de colaboración Desenvolvemento temático	Alcance e facilidade do mantemento da intervención

Nota sobre outras categorías: Nas escalas ilustrativas, as especificacións sobre o resultado da tarefa están en relación coa clase de actividade implicada baixo o título de *Actividades comunicativas*. O *alcance e a facilidade de intervención* inclúense na sección *Fluidez* desas escalas. O intento de escribir e calibrar os descritores sobre *Necesidade de apoio do interlocutor* para incluílos no conxunto de escalas ilustrativas non tivo éxito.

Exemplo 2:

International Certificate Conference (ICC): Certificado de inglés para os negocios, Proba 2: Conversación de negocios (1987).

CRITERIOS PARA A PROBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OUTRAS CATEGORÍAS
Escala 1 (sen denominación)	Adecuación sociolingüística Corrección gramatical Dominio do vocabulario	Éxito na tarefa
Escala 2 (uso dos elementos discursivos para iniciar e manter a conversa con fluidez).	Estratexias de quendas de palabra Estratexias de colaboración Adecuación sociolingüística	

Exemplo 3:

Eurocentres: Avaliación da interacción en grupo reducido (RADIO) (1987)

CRITERIOS PARA A PROBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OUTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance xeral Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Dominio do vocabulario Adecuación sociolingüística	
Pronunciación	Fluidez Dominio fonolóxico	
Interacción	Estratexias de quendas de palabra Estratexias de colaboración	

Exemplo 4:

Consello Nacional Suízo de Investigación: Avaliación de actuacións en vídeo.

Contexto: O anexo A explica como foron clasificados por escalas os descritores ilustrativos nun proxecto de investigación realizado en Suíza. Ao final do proxecto de investigación, os profesores que participaron foron invitados a un congreso para presentar os resultados e fomentar a experimentación realizada en Suíza co *Carné Europeo das*

Linguas (European Language Portfolio). No congreso, dous dos temas a debate foron (a) a necesidade de relacionar a avaliación continua e as listas de autoavaliación cun marco xeral, e (b) as distintas formas de empregar na avaliación os descritores clasificados por escalas do proxecto. Como parte deste proceso de análise, clasificáronse vídeos dalgúns dos alumnos investigados con referencia á grella de valoración presentada como cadro 3 no capítulo 3. Nela preséntase unha selección refundida e modificada de descritores ilustrativos.

CRITERIOS PARA A PROBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OUTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance xeral Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Dominio do vocabulario	
Fluidez	Fluidez	
Interacción	Interacción global Quendas de palabra Colaboración	
Coherencia	Coherencia	

Os sistemas distintos, con alumnos distintos e en contextos distintos simplifican, seleccionan e combinan as características de formas distintas para distintos tipos de avaliación. En realidade, en vez de ser moi longa, a lista de catorce categorías quizais sexa incapaz de incorporar todas as variantes que elixen as persoas e teña que ser ampliada para poder abarcar a totalidade.

Os usuarios do *Marco* deben ter presente e, se cómpre, determinar:

- A forma na que se simplifican as categorías teóricas para constituír enfoques operativos no seu sistema.
- Ata que punto os principais factores empregados como criterios de avaliación no seu sistema poden ser situados na serie de categorías presentadas no capítulo 5 para o que se exemplifican escalas no anexo B, documento B4, sempre que se desenvolvan máis detalladamente para abarcar axeitadamente ámbitos específicos de uso.

Bibliografía xeral

As seguintes obras de consulta conteñen entradas bibliográficas que gardan relación con diversas seccións do *Marco*.

- BUSSMANN, H. (1996), *Routledge dictionary of language and linguistics*, Londres, Routledge.
- BYRAM, M. (2000), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Londres, Routledge.
- CLAPHAM, C. e CORSON, D. (eds.) (1998), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Kluwer.
- CRYSTAL, D. (ed.) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, CUP.
- GALISSON, R. e COSTE, D. (eds.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, París, Hachette.
- JOHNSON, K. (1997), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*, Oxford, Blackwells.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. e PLATT, H. (1993), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, Londres, Longman.
- SPOLSKY, B. (ed.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Amsterdam, Elsevier.

As seguintes obras gardan especial relación con cada un destes capítulos.

Capítulo I

- *CONSELLO DE EUROPA (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (informe editado por B. North baseado no simposio celebrado en Rüschnikon en 1991), Estrasburgo, Consello de Europa.
- *CONSELLO DE EUROPA (1997), *European language portfolio: proposals for development*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- *CONSELLO DE EUROPA (1982), *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anexo A de GIRARD, D. e TRIM, J. L. M. (eds.) (1988).
- *CONSELLO DE EUROPA (1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- *CONSELLO DE EUROPA (1998), *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- *GIRARD, D. e TRIM, J. L. M. (eds.) (1998), *Project n.º 12. 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- GOROSCH, M., POTTIER, B. e RIDDY, D. C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Estrasburgo, AIDELA en colaboración co Consello de Europa.

MALMBERG, P. (1989), *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*, Uppsala, Departamento Interno de Formación da Universidade de Uppsala.

Capítulo 2

Ata o de agora apareceron as seguintes publicacións do tipo Nivel Soleira:

- BALDEGGER, M., MÜLLER, M. e SCHNEIDER, G. en colaboración con NÄF, A. (1980), *Kontaktsschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlín, Langenscheidt.
- BELART, M e RANCÉ, L. (1991), *Nivel Llidir per a escolars (8-14 anys)*, Gener, Generalitat de Catalunya.
- CASTALEIRO, J. M., MEIRA, A. e PASCOAL, J. (1988), *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- COSTE, D., COURTILION, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR M. e PAPO, E. (1976), *Un niveau-seuil*, París, Hatier.
- DANNERFJORD, T. (1983), *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendiks*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- EFSTATHIADIS, S. (ed.) (1998), *Katofli gia ta nea Ellenika*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- EHALA, M., LIIV, S., SAARSO, K., VARE, S. e ÖISPUU, J. (1997), *Eesti keele suhtluslävi*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- EK, J. A. VAN (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools*, Londres, Longman.
- EK, J. A. VAN e TRIM, J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP.
- EK, J. A. VAN e TRIM, J. L. M. (1991), *Waystage 1990*, Cambridge, CUP.
- EK, J. A. VAN e TRIM, J. L. M. (1997), *Vantage Level*, Estrasburgo, Consello de Europa. (Tamén en CUP, 2000).
- GALLI DE' PARATESI, N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- GRINBERGA, I., MARTINSONE, G., PIESE, V., VEISBERG, A. e ZUICENA, I. (1997), *Latvie?u valodas prasmes limenis*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- INSTITUTO PUSHKIN DA LINGUA RUSA e A UNIVERSIDADE DE LINGÜÍSTICA DE MOSCÚ. (1966), *Porogoviy uroveny russkiy yazik*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- JESSEN, J. (1983), *Et taerskelniveau for dansk*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- JONES, G. E., HUGHES, M., e JONES, D. (1996), *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- KALLAS, E. (1990), *Yatabi lebaaniyyi: un 'livello soglia' per l'insegnamento / apprendimento dell'arabo libanese nell'università italiana*, Venecia, Cafoscarina.
- KING, A. (ed.) (1988), *Atalase Maila*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- MAS, M., MELCION, J., ROSANAS, R. e VERGÉ, M. H. (1992), *Nivell llidir per a la llengua catalana*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- MIFSUD, M. e BORG, A. J. (1997), *Fuq 1-ghatba tal-Malti*, Estrasburgo, Consello de Europa.

- NARBUTAS E., PRIBUŠAUSKAITE, J., RAMONIENE, M., SKAPIENE, S. e VILKIENE, L. (1997), *Slenkstis*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- PORCHER, L. (ed.) (1980), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- PORCHER, L., HUART, M. y MARIET, F. (1982), *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*, París, Hatier.
- SALGADO, X. A. F., ROMERO, H. M. e MORUXA, M. P. (1993), *Nivel soleira lingua galega*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- SANDSTRÖM, B. (ed.) (1981), *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*, Estocolmo, Skolöverstyrelsen.
- SLAGTER, P. J. (1979), *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- SVANES, B., HAGEN, J. E., MANNE, G. y SVINDLAND, A. S. (1987), *Et terskelnivå for norsk*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- WYNANTS, A. (1985), *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*, Estrasburgo, Consello de Europa.

Outras publicacións importantes:

- HEST, E. VAN e OUD-DE GLAS, M. (1990), *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*, Bruselas, Lingua.
- LÜDI, G. e PY, B. (1986), *Etre bilingüe*, Berna, Lang.
- LYNCH, P. STEVENS, A. Y SANDS, E. P. (1993), *The language audit*, Open University, Milton Keynes.
- PORCHER, L. et al. (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- RICHTERICH, R. (ed.) (1983), *Case studies in identifying language needs*, Oxford, Pergamon.
- RICHTERICH, R. (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Col. F., París, Hachette.
- RICHTERICH, R. e CHANCEREL, J.L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford, Pergamon.
- RICHTERICH, R. e CHANCEREL, J.L. (1981), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, París, Hatier.
- TRIM, J. L. M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon.
- TRIM, J. L. M., RICHTERICH, R., VAN EK, J. A. e WILKINS, D. A. (1980), *Systems development in adult language learning*, Oxford, Pergamon.
- *TRIM, J. L. M., HOLEC, H., COSTE, D. e PORCHER, L. (eds.) (1984), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol.I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol.II: Preliminary studies*, (contribucións en inglés e francés), Estrasburgo, Consello de Europa.
- WIDDOWSON, H. G. (1989), «Knowledge of Language and Ability for Use», en *Applied Linguistics*, 10/2, 128-137.
- WILKINS, D. A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Londres, Edward Arnold.

Capítulo 3

- *EK, J. A. VAN (1985-86), *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope. Vol. II: Levels*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- NORTH, B. (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nova Iorque, Peter Lang.
- NORTH, B. (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- NORTH, B. e SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales», en *Language Testing* 15/2: 217-262.
- SCHNEIDER, G. e NORTH, B. (2000), *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Capítulo 4

- BYGATE, M. (1987), *Speaking*, Oxford, OUP.
- CANALE, M. e SWAIN, M. (1981), "A theoretical framework for communicative competence", en PALMER, A. S., GROOT, P.G. e TROSPER, S. A. (eds.), *The construct validation of tests of communicative competence*, Washington, DC. TESOL.
- CARTER, R. e LANG, M. N. (1991), *Teaching literature*, Londres, Longman.
- DAVIES, A. (1989), "Communicative Competence as Language Use", en *Applied Linguistics*, 10/2, 157-170.
- DENES, P. B. e PINSON, E.N. (1993), *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*, 2.^a ed., Nova Iorque, Freeman.
- FAERCH, C. e KASPER, G. (eds.) (1983), *Strategies in interlanguage communication*, Londres, Longman.
- FIRTH, J. R. (1964), *The tongues of men and Speech*, Londres, OUP.
- FITZPATRICK, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*, Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consello de Europa.
- FRY, D.B. (1977), *Homo loquens*, Cambridge, CUP.
- HAGEGE, C. (1985), *L'homme des paroles*, París, Fayard.
- *HOLEC, H., LITTLE, D. y RICHTERICH, R. (1996), *Strategies in language learning and use*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- KERBRAT-ORECCHIOLI, C. (1990, 1994), *Les interactions verbales (3 vols.)*, París, Colins.
- LAVER, J. e HUTCHESON, S. (1972), *Communication in face-to-face interaction*, Harmondsworth, Penguin.
- LEVELT, W. J. M. (1993), *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge (Mass.), MIT.
- LINDSAY, P. H. e NORMAN, D. A. (1977), *Human information processing*, Nova Iorque, Academic Press.
- MARTINS-BALTAR, M., BOUTGAIN, D., COSTE, D., FERENCZI, V. e MOCHET, M. A. (1979), *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*, París, Hatier.
- SWALES, J. M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, CUP.

Capítulo 5

- ALLPORT, G. (1979), *The Nature of Prejudice*, Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, OUP.
- CRUTTENDEN, A. (1986), *Intonation*, Cambridge, CUP.
- CRYSTAL, D. (1969), *Prosodic systems and intonation in English*, Cambridge, CUP.
- FURNHAM, A. e BOCHNER, S. (1986), *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*, Londres, Methuen.
- GARDNER, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*, Londres, Edward Arnold.
- GRICE, H. P. (1975), "Logic and conversation", en Cole, P. e Morgan, J. L. (eds), *Speech acts*, Nueva York, Academic Press, 41-58.
- GUMPERZ, J. J. (1971), *Language in social groups*, Stamford, Stamford University Press.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- HATCH, E. e BROWN, C. (1995), *Vocabulary, semantics and language education*, Cambridge, CUP.
- HAWKINS, E. W. (1987), *Awareness of language: an introduction*. Edición revisada, Cambridge, CUP.
- HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. H. (1972), "On communicative competence", en PRIDE e HOLMES (1972).
- HYMES, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, París, Hatier.
- KINGDON, R. (1958), *The groundwork of English intonation*, Londres, Longman.
- KNAPP-POTTHOFF, A. y LIEDKE, M. (eds.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, Munich, iudicium verlag.
- LABOV, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LEHRER, A. (1974), *Semantic fields and lexical structure*, Londres e Amsterdam.
- LEVINSON, S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, CUP.
- LYONS, J. (1977), *Semantics, vols. I y II*, Cambridge, CUP.
- MANDELBAUM, D. G. (1949), *Selected writings of Edward Sapir*, Berkeley, University of California Press.
- MATTHEWS, P.H. (1974), *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*, Cambridge, CUP.
- MATTHEWS, P. H. (1981), *Syntax*, Cambridge, CUP.
- NEUNER, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Doc. CC-GP12(87)24, Estrasburgo, Consello de Europa.
- O'CONNOR, J. D. e ARNOLD, G. F. (1973), *The intonation of colloquial English*. 2.ª ed., Londres, Longman.
- O'CONNOR, J. D. (1973), *Phonetics*, Harmondsworth, Penguin.
- PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (eds.) (1972), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- REHBEIN, J. (1977), *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart, Metzler.
- ROBINSON, G. L. N. (1985), *Crosscultural Understanding*, Oxford, Pergamon.
- ROBINSON, W. P. (1972), *Language and social behaviour*, Harmondsworth, Penguin.
- ROULET, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, París, Nathan.

- SAPIR, E. (1921), *Language*, Nueva York, Harcourt Brace.
- SEARLE, J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge, CUP.
- SEARLE, J. R. (1976), "The classification of illocutionary acts", en *Language in society*, vol. 51, n.º 1, 1-24.
- TRUDGILL, P. (1983), *Sociolinguistics*, 2.ª ed., Harmondsworth, Penguin.
- ULLMANN, S. (1962), *Semantics: an introduction to the science of meaning*, Oxford, Blackwell.
- WELLS, J. C. e COLSON, G. (1971), *Practical phonetics*, Bath, Pitman.
- WIDDOWSON, H. G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry*, Oxford, OUP.
- WRAY, A. (1999), "Formulaic language in learners and native speakers", en *Language teaching* 32,4, Cambridge, CUP.
- WUNDERLICH, D. (ed.) (1972), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt, Athenäum.
- ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, París, Hachette.
- ZARATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París, Hachette.

Capítulo 6

- BERTHOUD, A. C. (ed.) (1996), "Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue", en *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA 64.
- BERTHOUD, A. C. e PY, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Berna, Lang.
- BESSE, H. e PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Collection L.A.L., París, Hatier.
- BLOM, B. S. (1956), *Taxonomy of educational objectives*, Londres, Longman.
- BLOOM, B. S. (1976), *Human characteristics and school learning*, Nueva York, McGraw-Hill.
- BROEDER, P. (ed.) (1988), *Processes in the developing lexicon, Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*, Estrasburgo, Tilburg and Goteborg, ESF.
- BRUMFIT, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, Cambridge, CUP.
- BRUMFIT, C. (1987), "Concepts and Categories in Language Teaching Methodology", en *AILA Review* 4, 25-31.
- BRUMFIT, C. e JOHNSON, K. (eds.) (1979), *The communicative approach to language teaching*, Oxford, OUP.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989), *Cultural Studies and Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ZARATE, G. e NEUNER, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- CALLAMAND, M. (1981), *Méthodologie de la prononciation*, París, CLE International.

- CANALE, M. e SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied linguistics* vol. 1, n.º 1.
- CONFERENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (ed.) (1998), *Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*, Dossier 52, Berna, CDIP.
- CORMON, F. (1992), *L'enseignement des langues*, París, Chronique sociale.
- COSTE, D. (1997), "Eduquer pour une Europe des langues et des cultures", en *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *COSTE, D., MOORE, D. e ZARATE, G. (1997), *Plurilingual and pluricultural competence*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL materials*, Londres, Heinemann.
- DALGALLIAN, G., LIEUTAUD, S. y WEISS, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, París, CLE.
- DICKINSON, L. (1987), *Self-instruction in language learning*, Cambridge, CUP.
- GAOTRAC, L. (1987), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection L.A.L. París, Hatier.
- GARDNER, R. C. e MACINTYRE, P. D. (1992-3), "A students contribution to second language learning": Part I: "Cognitive variables" y Part II: "Affective variables", en *Language teaching*, Vol. 25 n.º 4 e vol. 26 n.º 1.
- GIRARD, D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, París, Bordas.
- *GIRARD, D. (ed.) (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- GRAUBERG, W. (1997), *The elements of foreign language teaching*, Clevedon, Multilingual matters.
- HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, París, E.S.F.
- HAWKINS, E. W. (1987), *Modern languages in the curriculum*. Edición revisada, Cambridge, CUP.
- HILL, J. (1986), *Literature in language teaching*, Londres, McMillan.
- HOLEC, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, París, Hatier.
- HOLEC, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon.
- *HOLEC, H. (ed.) (1988), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*, (con contribuciones en inglés y francés), Estrasburgo, Consello de Europa.
- KOMENSKY, J. A. (Comenius) (1658), *Orbis sensualium pictus*, Nuremberg.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and practice of second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN, S. D. e TERRELL, T. D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon.
- LITTLE, D., DEVITT, S. e SINGLETON, D. (1988), *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*, Dublín, Authentik.
- MACKAY, W. F. (1965), *Language teaching analysis*, Londres, Longman.
- MCDONOUGH, S. H. (1981), *Psychology in foreign language teaching*, Londres, Allen & Unwin.
- MELDE, W. (1987), *Zur integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tubinga, Gunter Narr Verlag.

- PECHEUR, J. e VIGUER, G. (eds.) (1995), *Méthodes et méthodologies*, (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.
- PIEPHO, H. E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*, Munich, Frankonius.
- PORCHER, L. (ed.) (1992), Les auto-apprentissages, (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.
- *PORCHER, L. (1980), *Reflections on language needs in the school*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- PY, B. (ed.) (1994), "L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents", en *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA.
- RAMPILLON, U. e ZIMMERMANN G. (eds.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber.
- SAVIGNON, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- *SHEILS, J. (1988), *Communication in the modern language classroom*, Estrasburgo, Consello de Europa. (Tamén dispoñible en alemán, ruso e lituano).
- SCHMIDT, R. W. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning", en *Applied Linguistics* 11/2, 129-158.
- SKEHAN, P. (1987), *Individual differences in second language learning*, Londres, Arnold.
- SPOLSKY, B. (1989), *Conditions for second language learning*, Oxford, OUP.
- STERN, H. H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, OUP.
- STERN, H. H. e WEINRIB, A. (1977), "Foreign languages for younger children: trends and assessment", en *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10, 5-25.
- THE BRITISH COUNCIL (1978), *The teaching of comprehension*, Londres, The British Council.
- TRIM, J. L. M. (1991), "Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication", en GREBING, R., *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlín, Comelsen.
- WILLIAMS, E. (1984), *Reading in the language classroom*, Londres, McMillan.

Capítulo 7

- JONES, K. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge, CUP.
- NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.
- YULE, G. (1997), *Referential communication tasks*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum.

Capítulo 8

- BREEN, M. P. (1987), "Contemporary paradigms in syllabus design", Partes I e II, en *Language Teaching*, vol. 20 n.os 2 e 3, 81-92 e 157-174.

- BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S. e HARGREAVES M. (1974), *Primary French in the balance*, Slough, NFER.
- CLARK, J. L. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford, OUP.
- *COSTE, D. (ed.) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*, Paris, Hatier.
- COSTE, D. e LEHMAN, D. (1995), "Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours", en *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- DAMEN, L. (1987), *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FITZPATRICK, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*, Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consello de Europa.
- JOHNSON, K. (1982), *Communicative syllabus design and methodology*, Oxford, Pergamon.
- LABRIE, C. (1983), *La construction de la Communauté européenne*, Paris, Champion.
- MUNBY, J. (1972), *Communicative syllabus design*, Cambridge, CUP.
- NUNAN, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*, Cambridge, CUP.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*, Col. L.A.L., Paris, Hatier.
- SCHNEIDER, G., NORTH, B., FLÜGEL, CH. y KOCH, L. (1999), *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version*, Berna, EDK. Tamén dispoñible en Internet: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio/>.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN EDK (1995). *Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2*, Dossier 33, Berna, EDK.
- VIGNER, G. (ed.) (1996), "Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs", en *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- *WILKINS, D. (1987), *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Estrasburgo, Consello de Europa.
- WILKINS, D. A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford, OUP.

Capítulo 9

- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. e WALL, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, CUP.
- ALDERSON, J. C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. ALDERSON e L. F. BACHMAN), Cambridge, CUP.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, OUP.
- BRINDLEY, G. (1989), *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*, NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research), Sydney, Macquarie University.
- COSTE, D. e MOORE, D. (eds.) (1992), "Autour de l'évaluation de l'oral", en *Bulletin CILA*, 55.

- DOUGLAS, D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge Language Assessment Series, (eds. J. C. ALDERSON e L. F. BACHMAN), Cambridge, CUP.
- LADO, R. (1961), *Language testing: the construction and use of foreign language tests*, Londres, Longman.
- LUSSIER, D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Col. F. Paris, Hachette.
- MONNERIE-GOARIN, A. Y LESCURE, R. (eds.), "Evaluation et certifications en langue étrangère", en *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde*, agosto-setembro 1993.
- OSKARSSON, M. (1980), *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- OSKARSSON, M. (1984), *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Estrasburgo, Consello de Europa.
- REID, J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge Language Assessment Series, (eds.: J.C. ALDERSON e L.F. BACHMAN), Cambridge, CUP.
- TAGLIANTE, C. (ed.) (1991), *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. (1998), *The multilingual glossary of language testing terms. (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

Nota aclaratoria: As publicacións e os documentos sinaladas con asterisco teñen versións tanto en inglés como en francés.

Anexo A. Desenvolvemento dos descritores de dominio da lingua

Este anexo analiza os aspectos técnicos da descrición de niveis lingüísticos. Nel estúdanse os criterios para a formulación de descritores, enuméranse despois as metodoloxías para o desenvolvemento de escalas e ofrécese unha bibliografía comentada.

A formulación de descritores

A experiencia de elaborar escalas de medición na avaliación de linguas, a teoría do escalonamento no campo máis amplo da psicoloxía aplicada e as preferencias dos profesores cando participan en procesos de consulta (por exemplo, os esquemas de gradación de obxectivos do Reino Unido e do proxecto suízo) suxiren o seguinte conxunto de orientacións para o desenvolvemento de descritores.

- ❑ **Formulación positiva:** Unha característica común das escalas de dominio da lingua centradas no examinador e das escalas de valoración de exames para a formulación de enunciados nos niveis inferiores é que están redactadas de forma negativa. É máis difícil formular o dominio da lingua en niveis inferiores en termos do que o alumno sabe facer, ca en función do que non sabe facer. Pero se os niveis de dominio da lingua teñen que servir de obxectivos, máis ca de simples instrumentos para seleccionar os examinandos, entón é preferible unha formulación positiva. Por veces, non obstante, é posible formular o mesmo elemento de forma positiva ou negativa, por exemplo, con relación ao alcance da lingua (véxase o cadro A1).

CADRO A1. AVALIACIÓN: CRITERIOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Formulación positiva	Formulación negativa
<ul style="list-style-type: none">❑ Ten un repertorio básico de elementos lingüísticos e de estratexias que lle permiten abordar situacións habituais predicibles (Nivel 3 de <i>Eurocentres</i>: certificado).❑ Ten un repertorio lingüístico e de estratexias suficiente para afrontar a maioría das necesidades habituais, pero xeralmente ha de buscar palabras e aceptar a limitación da mensaxe (Nivel 3 de <i>Eurocentres</i>: cadro do examinador).	<ul style="list-style-type: none">❑ Ten un escaso repertorio lingüístico, que esixe paráfrases e busca de palabras constantemente. (Nivel 3 de ESU).❑ O dominio limitado da lingua provoca frecuentes interrupcións e malentendidos cando se enfrenta a situacións pouco habituais (Nivel finlandés 2).❑ A comunicación interrómpeuse porque as restricións lingüísticas interfíren na mensaxe. (Nivel 3 de ESU).

<input type="checkbox"/> Vocabulario restrinxido a certas áreas relacionadas con obxectos e lugares básicos e á maioría dos termos de parentescos máis habituais (Iniciación ACTFL).	<input type="checkbox"/> Ten tan só un vocabulario limitado (Nivel holandés 1). <input type="checkbox"/> A cantidade tan limitada de palabras e expresións obstaculiza a comunicación de pensamentos e ideas (Gotemburgo U).
<input type="checkbox"/> Expresa e recoñece un conxunto de palabras e expresións breves aprendidas de memoria (Trim 1978, Nivel 1).	<input type="checkbox"/> Só é capaz de expresar listas e enumeracións de enunciados convencionais (Iniciación ACTFL).
<input type="checkbox"/> Produce expresións breves e habituais para satisfacer necesidades básicas concretas (na área de saúdos, información, etc.) (Elvirí; Milán Nivel 1, 1986).	<input type="checkbox"/> Ten tan só un repertorio lingüístico moi básico; apenas amosa un dominio funcional da lingua (Nivel 1 de ESU).

Unha complicación engadida ao evitar a formulación negativa é que existen algunhas características do dominio lingüístico comunicativo que non son acumulativas: cantas menos haxa mellor. O exemplo máis evidente é o que ás veces se denomina independencia, isto é, o grao no que o alumno depende (a) de que o interlocutor se adapte ao discurso, (b) da posibilidade de pedir aclaracións e (c) da posibilidade de conseguir axuda á hora de formular o que quere dicir. A miúdo estes puntos pódense tratar en condicións engadidas aos descritores especificados positivamente, por exemplo:

- É capaz de comprender xeralmente un discurso claro e estándar sobre asuntos cotiáns que vai dirixido a el, sempre que poida pedir que lle repitan ou lle volvan formular de vez en cando o dito.
- É capaz de comprender o que se lle di de forma clara, lenta e directa en conversacións sinxelas e cotiáns; pode chegar a comprender se o interlocutor se molesta en axudalo.

Ou ben:

- É capaz de interactuar con razoable facilidade en situacións estruturadas e conversas breves sempre que o interlocutor o axude se lle cómpre.
- Precisión:** Os descritores deben describir tarefas concretas e, no seu caso, graos concretos de destreza á hora de realizar tarefas. É preciso destacar dous aspectos. En primeiro lugar, o descriptor ten que evitar vaguidades do tipo “emprega unha serie de estratexias axeitadas”. ¿Que se entende por *estratexias*? ¿*Axeitado* a qué? ¿Como hai que interpretar *serie*? O problema dos descritores imprecisos é que se len moi ben, pero a aparente facilidade para aceptalos pode ocultar o feito de que cada un o interpreta de forma distinta. En segundo lugar, desde os anos corenta estableceuse o principio de que as distincións entre as fases dunha escala non deberían depender da substitución dun cuantificador como “algún” ou

“uns poucos” por “moitos” ou “a maioría”, ou de “bastante bo”, ou “moderado” por “bo” no nivel inmediatamente superior, senón que tales distincións deberían ser reais, non procesadas por palabras, e isto pode indicar que hai lagoas onde non se poden realizar distincións significativas nin concretas.

- ❑ **Claridade:** Os descritores teñen que ser transparentes e non estar dominados pola xerga. A parte de constituír unha barreira para a comprensión, ás veces ocorre que, cando a un descriptor aparentemente magnífico se lle elimina a xerga, non di gran cousa. En segundo lugar, os descritores deben estar escritos cunha sintaxe sinxela e ter unha estrutura explícita e lóxica.
- ❑ **Brevidade:** Unha das escolas de pensamento asóciase coas escalas globais, sobre todo coas empregadas en América e en Australia, e intenta elaborar un parágrafo extenso que abrangue de forma integradora as que se consideran características principais. As devanditas escalas conseguen precisión mediante unha lista integradora que se pretende que transmita unha imaxe detallada do que os examinadores poden recoñecer como alumno típico dun nivel concreto, e por iso son fontes moi valiosas de descrición. Este enfoque, con todo, ten dous inconvenientes. En primeiro lugar, ningún individuo é realmente *característico*. Os trazos detallados coexisten de maneiras distintas. En segundo lugar, non se pode facer referencia de forma realista a un descriptor de máis de dúas frases compostas durante o proceso de avaliación. Os profesores parecen preferir descritores curtos, e no proxecto de elaboración dos descritores ilustrativos, acostumaban rexeitar ou dividir os descritores de máis de vinte e cinco palabras (aproximadamente, dúas liñas en letra de corpo normal).
- ❑ **Independencia:** Os descritores breves teñen outras dúas vantaxes. En primeiro lugar, é máis probable que describan un comportamento do que se poida dicir: “Si, esta persoa sabe facer isto”. Por conseguinte, os descritores breves e concretos pódense empregar como especificacións independentes de criterios en listas de control e en cuestionarios para a avaliación continua que leva a cabo o profesor e, no seu caso, para a autoavaliación. Este tipo de integridade independente é un sinal de que o descriptor podería servir como obxectivo, pois o seu sentido non se deriva da formulación doutros descritores da escala. Isto brinda unha serie de oportunidades para a súa utilización en distintas formas de avaliación (véxase o capítulo 9).

Os usuarios do *Marco* han ter en conta e, se cómpre, determinar:

- ❑ Que criterios dos presentados son máis axeitados, e que outros criterios se empregan de forma explícita ou implícita no seu ámbito.
- ❑ Ata que punto é desexable e viable que as formacións do seu sistema cumpran criterios tales como os presentados aquí.

As metodoloxías para o desenvolvemento de escalas

A existencia dunha serie de niveis presupón a distribución de certos elementos nun determinado nivel, e as descrições dun grao concreto de destreza pertencen tamén a un nivel e non a outro. Isto supón que se aplica de maneira consistente unha forma de establecemento de niveis. Hai varias formas posibles de asinar descrições de dominio da lingua a distintos niveis. Os métodos actuais pódense clasificar en tres grupos: métodos intuitivos, cualitativos e cuantitativos. A maioría das escalas de dominio da lingua existentes, así como outros conxuntos de niveis, desenvolvéronse mediante un dos tres métodos intuitivos do primeiro grupo e os mellores métodos combinan os tres enfoques nun proceso complementario e acumulativo. Os métodos cualitativos requiren a preparación e a selección intuitivas de material e a interpretación intuitiva dos resultados, mentres que os métodos cuantitativos deberían cuantificar cualitativamente o material comprobado previamente, e requiren unha interpretación intuitiva dos resultados. Por tanto, ao desenvolver niveis comúns de referencia empregouse unha combinación de enfoques intuitivos, cualitativos e cuantitativos.

Se se empregan os métodos cualitativos e cuantitativos, entón hai dous puntos de partida posibles: descritores ou mostras de actuación.

- **Descritores:** un punto de partida consiste en considerar o que se desexa describir, e despois escribir, reunir ou corrixir borradores de descritores das categorías concretas. Isto servirá como información de entrada da fase cualitativa. Os métodos 4 e 9 –o primeiro e o último do grupo cualitativo que se amosa máis adiante– son exemplos deste enfoque. É especialmente adecuado para desenvolver descritores de categorías relacionadas co currículo, tales como as actividades comunicativas da lingua, pero tamén se pode empregar para desenvolver descritores relativos á competencia. A vantaxe de partir de categorías e descritores é que se pode definir unha base teoricamente equilibrada.
- **Mostras de actuación:** a alternativa, que só se pode empregar para desenvolver descritores que valoren as actuacións, é comezar con mostras representativas das actuacións. Aquí pódese preguntar aos examinadores representativos qué ven cando traballan coas mostras (cualitativas). Os métodos do 5 ao 8 son variantes desta idea. Como alternativa, pódese pedir aos examinadores que avalíen as mostras e despois empreguen unha técnica estatística axeitada para identificar as características fundamentais nas que apoian as súas decisións (cuantitativas). Os métodos 10 e 11 son exemplos deste enfoque. A vantaxe de analizar mostras de actuacións é que se poden obter descrições moi concretas baseadas en datos. O último método, o 12, é o único que realmente diferencia os descritores nun sentido matemático. Este foi o método empregado para desenvolver os niveis comúns de referencia e os descritores ilustrativos, despois do método 2 (intuitivo) e do 8 e o 9 (cualitativos). Non obstante,

a mesma técnica estatística tamén se pode empregar despois do desenvolvemento da escala co fin de ratificar o seu uso na práctica e de identificar as necesidades de revisión.

Métodos intuitivos

Estes métodos non requiren ningunha colección estruturada de datos, só a interpretación da experiencia baseada nos principios.

N.º 1. *Experto*: Pídeselle a alguén que redacte a escala. Isto pode facelo consultando escalas existentes, documentos curriculares ou outro material adecuado que proveña de fontes relevantes, despois de realizar unha análise das necesidades do grupo meta en cuestión. A seguir, pode comprobar e revisar a escala, empregando informadores.

N.º 2. *Comisión*: Como no caso do experto, pero inclúe a un grupo pequeno de desenvolvemento apoiado por un grupo máis grande de especialistas. Os especialistas comentan os borradores e poden traballar intuitivamente sobre a base da súa experiencia ou, no seu caso, sobre a base de comparacións cos alumnos ou con mostras de actuacións. Gipps (1994) e Scarino (1996; 1997) analizan as deficiencias das escalas curriculares da aprendizaxe de linguas modernas no ensino secundario, elaboradas mediante comisión no Reino Unido e en Australia.

N.º 3. *Experiencia*: Como no método de comisión, pero o proceso dura un tempo considerable dentro dunha institución e, no seu caso, dun contexto concreto de avaliación ata que se consegue un acordo por quórum. Un grupo de persoas chega a un coñecemento compartido dos niveis e dos criterios. A experimentación e a retroalimentación sistemáticas permiten perfeccionar a redacción. Grupos de examinadores poden analizar as actuacións en relación coas definicións, e as definicións en relación con actuacións de mostra. Esta é a forma tradicional de desenvolver as escalas de dominio da lingua (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

Métodos cualitativos

Todos estes métodos implican pequenas sesións de traballo con grupos de informadores e acádase unha interpretación cualitativa máis que estatística da información

N.º 4. *Conceptos clave: formulación*. Unha vez que existe un borrador de escalas, hai unha técnica sinxela que consiste en fragmentar a escala e pedirles aos informadores representativos das persoas que van usar a escala que (a) coloquen as definicións na orde que crean correcta; (b) que expliquen por que cren que é así, e despois de clarexar a diferenza existente entre esa ordenación e a que se pretendía orixinalmente (c) identificar elementos clave que os axudaron ou os confundiron. Outra mellora consiste ás veces en eliminar un nivel e establecer a

tarefa secundaria de determinar onde existe un baleiro entre dous niveis que indique a falta dun nivel entre ambos. As escalas de certificación de *Eurocentres* desenvolvéronse desta maneira.

N.º 5. *Conceptos clave: actuacións.* Compáranse os descritores con actuacións típicas dos niveis desas bandas para asegurar a coherencia entre o que se describe e o que ocorreu. Algunhas guías dos exames de Cambridge introducen aos profesores neste proceso, comparando a redacción das escalas con cualificacións outorgadas a exercicios escritos concretos. Os descritores do IELTS (*International English Language Testing System*) elaboráronse pedíndolles a grupos de examinadores experimentados que identificasen mostras clave de exercicios por niveis. Despois, mediante debates, determináronse as características que se consideraron representativas de distintos niveis e incorporáronse aos descritores (Alderson, 1991; Shohamy *et al.*, 1992).

N.º 6. *Trazo primario:* Algúns informadores individuais clasifican as actuacións (xeralmente escritas). Despois négóciase unha clasificación común. A continuación determínase e descríbese para cada nivel o principio segundo o cal se ordenaron os exames escritos, procurando salientar as características dominantes nun nivel concreto. O que se describiu é o risco (característica, constructo) que determina a clasificación (Mullis, 1980). Unha variante habitual deste procedemento é a organización nun número determinado de conxuntos, e non en orde de valoración. Existe tamén unha interesante variante multidimensional do enfoque clásico. Nesta versión, primeiro determínanse cáles son os trazos máis importantes mediante a identificación de características clave (nº 5 anterior) e despois clasifícanse as mostras de cada trazo de forma separada. Así, ao final tense unha escala analítica e múltiple de trazos e non unha escala global do trazo primario.

N.º 7. *Decisións binarias:* Outra variante do método do trazo primario consiste en organizar primeiro mostras representativas en grupos por niveis. A continuación, nun debate que se centra nos límites entre niveis, determínanse as características clave (como no nº 5 anterior). Non obstante, a característica en cuestión fórmulase despois coma unha pregunta breve de criterio cunha resposta de *si/non*. Desta forma elabórase unha árbore de eleccións binarias. Isto proporciona ao examinador un algoritmo das decisións que se deben seguir (Upshur e Turner, 1995).

N.º 8. *Valoracións comparativas:* Os grupos debaten pares de actuacións declarando cal é a mellor e por que. Desta forma, determínanse as categorías da metalinguaxe empregada polos examinadores, así como as características principais que operan en cada nivel. Estas características pódense introducir entón na formulación dos descritores (Pollitt e Murray, 1996).

N.º 9. *Separación de tarefas:* Unha vez que existen borradores de descritores, pódeseles pedir aos informadores que os organicen en conxuntos segundo as categorías que se supón que describen e, no seu caso, segundo os niveis. Tamén se pode pedir aos informadores que realicen comentarios sobre os descritores, que os corrixan ou emenden e, no seu caso, os refagan, e que determinen cales son os máis claros, útiles, adecuados, etc. O banco de descritores no que se baseou o conxunto de escalas ilustrativas desenvolveuse e corrixiuse deste xeito (Smith e Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Métodos cuantitativos

Estes métodos supoñen unha grande cantidade de análises estatísticas e unha interpretación coidada dos resultados.

N.º 10. *Análise discriminante*: Primeiro, un conxunto de mostras de actuacións que xa foron valoradas (preferiblemente por un equipo) sométese a unha análise detallada do discurso. Esta análise cualitativa determina e contabiliza a incidencia de distintas características cualitativas. A continuación, emprégase a regresión múltiple para establecer cales das características identificadas son importantes para determinar aparentemente a clasificación que fixeron os examinadores, e esas características clave incorpóranse á hora de formular os descritores de cada nivel (Fulcher, 1996).

N.º 11. *Escalonamento multidimensional*: A pesar do nome, esta é unha técnica descritiva que determina características clave e a relación que existe entre elas. As actuacións son valoradas mediante unha escala analítica de varias categorías. O produto da técnica de análise demostra qué categorías foron realmente decisivas á hora de determinar o nivel, e ofrece un diagrama que traza a proximidade ou a distancia das distintas categorías entre si. É esta, polo tanto, unha técnica de investigación que determina e ratifica criterios destacados (Chaloub-Deville, 1995).

N.º 12. *Teoría da resposta ao ítem (TRI) ou análise do trazo latente*: A TRI ofrece unha familia de medidas ou de modelos de elaboración de escalas de mediación. O máis directo e potente é o modelo de Rasch, que toma o seu nome de George Rasch, matemático danés. A TRI é un desenvolvemento da teoría da probabilidade e emprégase principalmente para determinar a dificultade dos ítems individuais de probas que hai nun banco de ítems. Para un alumno avanzado, as posibilidades de contestar unha pregunta de nivel elemental son moi altas, mentres que para un alumno de nivel elemental, as posibilidades de responder a un ítem de nivel avanzado son moi baixas. Este feito elemental convértese nunha metodoloxía de elaboración de escalas de mediación co modelo de Rasch, que se pode empregar para graduar ítems da mesma escala. Un desenvolvemento do enfoque permite utilizalo para distribuír os niveis dos descritores de dominio comunicativo da lingua e tamén os ítems das probas.

Na análise de Rasch, pódese propoñer un encadeamento de diferentes probas ou exames mediante o emprego de *ítems áncora*, que son comúns ás probas adxacentes. No seguinte diagrama, os ítems áncora aparecen sombreados. Deste xeito, as partes da proba pódense deseñar para grupos concretos de alumnos, aínda que enlazadas nunha escala común. Non obstante, hai que ter coidado con este proceso, pois o modelo distorsiona os resultados das puntuacións máis altas e das puntuacións máis baixas de cada parte da proba.

				Proba C
		Proba B		
Proba A				

A vantaxe dunha análise de Rasch é que pode proporcionar unha medición independente de mostras e de escalas, é dicir, un escalonamento á marxe das mostras ou das probas e exames empregados na análise. Ofrécense os valores das escalas que permanecen constantes para futuros grupos, sempre que esas futuras materias se poidan considerar grupos novos dentro da mesma poboación estatística. As mudanzas sistemáticas de valores ao longo do tempo (por exemplo, debido a un cambio do currículo ou á formación do examinador) pódense cuantificar e adaptar. Tamén se poden cuantificar e adaptar as variacións sistemáticas entre tipos de alumnos ou examinadores (Wright e Masters, 1982; Lincare, 1989).

A análise de Rasch pódese empregar de varias formas para valorar descritores por escalas:

- a) Os datos das técnicas cualitativas números 6, 7 e 8 pódense dispoñer en escalas aritméticas coa análise de Rasch.
- b) Pódense elaborar probas coidadosamente para facer operativos descritores de dominio da lingua en items concretos de probas. Logo eses items de probas pódense graduar coa análise de Rasch e pódense tomar os seus valores na escala para indicar a relativa dificultade dos descritores (Brown et al., 1992; Carrol, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995 e Mosenthal, 1995).
- c) Pódense empregar os descritores como items de probas para a avaliación que o profesor realiza aos alumnos (“¿É capaz de facer x?”). Así, pódense graduar os descritores directamente nunha escala aritmética, do mesmo xeito no que se gradúan os items de probas dos bancos de items.
- d) As escalas de descritores incluídas nos capítulos 3, 4 e 5 desenvolvéronse desta forma. Nos tres proxectos descritos nos anexos B, C e D, empregouse unha metodoloxía de Rasch para graduar os descritores e para equiparar entre si as escalas de descritores resultantes.

Ademais da súa utilidade no desenvolvemento dunha escala, o método de Rasch tamén se pode empregar para analizar as formas nas que se usan realmente as bandas dunha escala de avaliación. Isto pode contribuír a resaltar a redacción deficiente, a utilización errada ou o exceso de uso dunha banda, así como a perfeccionar a revisión (Davidson, 1992, Milanovic et al., 1996; Stansfield e Kenyon, 1996; Tyndall e Kenyon, 1996).

Os usuarios do *Marco* han ter en conta e, se cómpre, determinar:

- ❑ En que medida as calificacións outorgadas nun sistema de avaliación ten un sentido compartido mediante definicións comúns.
- ❑ Cal dos métodos presentados anteriormente, ou que outros métodos, se empregan para desenvolver ditas definicións.

Bibliografía seleccionada e comentada: elaboración de escalas de mediación do dominio da lingua

ALDERSON, J. C. (1991), "Bands and scores", en ALDERSON, J. C. y NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1990s. Developments in ELT*, London, British Council/Macmillan, páxs. 71-86.

Analiza os problemas causados pola confusión de finalidade e orientación, ou o desenvolvemento das escalas de expresión oral de IELTS.

BRINDLEY, G. (1991), "Defining language ability: the criteria for criteria", en ANIVAN, S. (ed.), *Current Developments in language testing, Singapur, Regional Language Centre*.

Crítica fundamentada da reivindicación das escalas de dominio da lingua como representación da avaliación referida ao criterio.

BRINDLEY, G. (1998), "Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues, en *Language Testing*, 15 (1), páxs. 45-85.

Crítica a énfase dos resultados en función do que os alumnos saben facer sen centrarse en aspectos da competencia emerxente.

BROWN, ANNIE, ELDER, CATHIE, LUMLEY, TOM, MCNAMARA, TIM e MCQUEEN, J. (1992), "Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques". Artigo presentado no *14th Language Testing Research Colloquium*, Vancouver; reimpresso en Melbourne, *Papers in Applied Linguistics*, 1/1, páxs. 37-69.

Uso clásico do graduamento de items de probas co modelo de Rasch para producir unha escala de dominio da lingua, partindo de tarefas de comprensión lectora probadas nos distintos items.

CARROLL, J. B. (1993), "Test theory and behavioural scaling of test performance", en FREDERIKSEN, N., MISLEVY, R. J. e BEJAR, I. I. (eds.), *Test theory for a new generation of tests*, Hillsdale, Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, páxs. 297-323.

Artigo innovador que recomenda o uso do modelo de Rasch para graduar os items de probas e elaborar así unha escala de dominio da lingua.

CHALOUB-DEVILLE, M. (1995), "Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups", en *Language Testing*, 12 (1), páxs. 16-33.

Estudo que revela os criterios que empregan os falantes nativos de árabe cando valoran aos alumnos. É practicamente a única aplicación dunha distribución de niveis multidimensional da avaliación en linguas.

DAVIDSON, F. (1992), "Statistical support for training in ESL composition rating», en HAMP-LYONS (ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*, Norwood, N. J. Ablex, páxs. 155-166.

Unha explicación moi clara da forma de ratificar unha escala de avaliación nun proceso cíclico coa análise de Rasch. Argumenta a favor dun enfoque semántico do establecemento de niveis, máis que por un enfoque concreto adoptado, por exemplo, nos descritores ilustrativos.

FULCHER (1996), "Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction", en *Language Testing*, 13 (2), páxs. 208-38.

Enfoque sistemático dos descritores e do desenvolvemento de escalas de medición, partindo dunha análise axeitada do que ocorre realmente na actuación. É un método que require moito tempo.

GIPPS, C. (1994), *Beyond testing*, Londres, Falmer Press.

A favor da avaliación centrada nun nivel de esixencia realizada polo profesor, con relación a puntos comúns de referencia establecidos por medio de traballo de grupo. Análise de problemas ocasionados por descritores imprecisos no Currículo Nacional Inglés.

KIRSCH, I. S. (1995), "Literacy performance on three scales: definitions and results", en *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*, París, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), páxs. 27-53.

Informe sinxelo e asequible sobre un uso sofisticado do modelo de Rasch para elaborar unha escala de niveis partindo de datos de probas. Método desenvolvido para predicir e explicar a dificultade de novos items de probas partindo das tarefas e das competencias implicadas, é dicir, con relación a un marco.

KIRSCH, I. S. e MOSENTHAL, P. B. (1995), "Interpreting the IEA reading literacy scales", en BINKLEY, M., RUST, K e WINGLEE, M. (eds.), *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*, Washington D. C., US Department of Education. National Center for Education Statistics, páxs. 135-192.

Versión máis detallada e técnica que a anterior e que traza o desenvolvemento do método a través de tres proxectos relacionados.

LINACRE, J. M. (1989), *Multi-faceted Measurement*, Chicago, MESA Press.

Avance innovador en estatística que permite ter en conta o rigor dos examinadores á hora de informar dos resultados dunha avaliación. Aplicado ao proxecto para desenvolver os descritores ilustrativos co fin de comprobar a relación dos niveis cos cursos escolares.

LISKIN-GASPARRO, J. E. (1984), "The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum", en *Foreign Language Annals*, 17/5, páxs. 475-489.

Explicación de fins e desenvolvementos da escala americana ACTFL, partindo da súa escala orixinaria do *Foreign Service Institute (FSI)*.

LOWE, P. (1985), "The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain", en JAMES, C. J. (ed), *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*, Lincolnwood, National Textbook Company (III).

Descrición detallada do desenvolvemento da escala da Interagency Language Roundtable (ILR) de Estados Unidos, que procede do FSI. Funcións da escala.

LOWE, P. (1986), "Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramersch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon", en *Modern Language Journal*, 70/4, páxs. 391-397.

Defensa dun sistema que funcionou ben, nun contexto específico, a pesar da crítica académica que suscitou a difusión desta escala e a súa metodoloxía baseada en entrevistas para a educación (con ACTFL).

- MASTERS G. (1994), "Profiles and assessment", en *Curriculum Perspectives*, 14,1, páxs. 48-52.
- Breve informe da forma na que se empregou o modelo de Rasch para clasificar por escalas os resultados de probas e as avaliacións que realiza o profesor, co fin de crear un sistema curricular descritivo en Australia.
- MILANOVIC, M., SAVILLE, N., POLLITT, A. e COOK, A. (1996), "Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses", en CUMMING, A. e BERWICK, R. *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, páxs. 15-38.
- Explicación clásica do uso do modelo de Rasch para perfeccionar unha escala de medición empregada cunha proba de expresión oral, reducindo os niveis da escala a un número que os examinadores poden empregar con eficacia.
- MULLIS, I. V. S. (1981), *Using the primary trait system for evaluating writing*, Manuscrito nº 10-W-51, Princeton Nueva Jersey, Educational Testing Service.
- Explicación clásica da metodoloxía do trazo primario na escritura en lingua materna para desenvolver unha escala de valoración.
- NORTH, B. (1993), "The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology", artigo en NFLC: *National Foreign Language Center, Washington D. C., abril de 1993*.
- Crítica do contido e do desenvolvemento metodolóxico das escalas tradicionais de dominio da lingua. Proposta dun proxecto para desenvolver os descritores ilustrativos con profesores e gradualos co modelo de Rasch, partindo da avaliación que realiza o profesor.*
- NORTH, B. (1994), "Scales of language proficiency: a survey of some existing systems". en *CC-LANG (94) 24*, Estrasburgo, Consello de Europa.
- Estudo integrador de escalas curriculares e de escalas de valoración, analizadas e estudadas posteriormente como punto de partida do proxecto para desenvolver descritores ilustrativos.*
- NORTH, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Tesis doctoral, Thames Valley University. Reimpresa en 2000, Nova Iorque, Peter Lang.
- Análise das escalas de dominio da lingua, de como se relacionan os modelos de competencia e o uso da lingua como as escalas. Explicación detallada das fases de desenvolvemento do proxecto de elaboración dos descritores ilustrativos, dos problemas abordados e das solucións adoptadas.*
- NORTH, B. (no prelo), *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*, artigo de investigación de TOEFL, Educational Testing Service, Nueva Jersey, Princeton.
- Análise detallada e estudo histórico dos tipos de escalas de valoración, empregadas con probas de expresión oral e de expresión escrita: vantaxes, inconvenientes, dificultades, etc.*
- NORTH, B. e SCHNEIDER, G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", en *Language Testing*, 15/2, páxs. 217-262.
- Visión xeral do proxecto de elaboración dos descritores ilustrativos. Estuda os resultados e a estabilidade da escala. Nun anexo amósanse exemplos de instrumentos e de produtos.

POLLITT, A. e MURRAY, N. L. (1996), "What raters really pay attention to", en MILANOVIC, M. e SAVILLE, N. (eds.) (1996), *Performance testing, cognition and assessment*, Estudos sobre avaliación lingüística 3, artigos seleccionados de decimoquinto Coloquio de *Language Testing Research*, celebrado en Cambridge e Atenas o 4 de agosto de 1993, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, páxs. 74-91

Interesante artigo metodolóxico que vencella a análise de cadros do repertorio cunha técnica sinxela de gradación, para determinar en que se centran os avaliadores nos distintos niveis de dominio da lingua.

SCARINO, A. (1996), "Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning", nas actas do X *Congreso de Linguas Nacionais de AFMLTA*, páxs. 67-75.

Critica o uso da redacción imprecisa e a falta de información sobre a calidade da actuación dos alumnos nas especificacións descritivas características do currículo no Reino Unido e en Australia.

SCARINO, A. (1997), "Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning", nas actas do XI *Congreso de Linguas Nacionais de AFMLTA*, páxs. 141-258.

De contido e orientación semellante ao anterior.

SCHNEIDER, G. e NORTH, B. (1999), "... In anderen Sprachen kann ich" Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit», en *NFP 33/SKBF (Umetzungsbericht)*, Berna/Aarau.

Breve informe sobre o proxecto de elaboración das escalas ilustrativas. Tamén presenta a versión suíza do Portfolio (corenta páxinas A5).

SCHNEIDER, G. e NORTH, B. (2000), "Dans d'autres langues, je suis capable de...", *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*, en *PNR 33/CSRE (rapport de valorisation)*, Berna/Aarau.

Semellante ao anterior.

SCHNEIDER, G. e NORTH, B. (2000), "Fremdsprachen können –was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit", en *Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.*

Informe completo do proxecto de elaboración das escalas ilustrativas. Capítulo sinxelo sobre a gradación en inglés. Tamén introduce a versión suíza do Portfolio.

SKEHAN, P. (1984), "Issues in the testing of English for specific purposes", en *Language Testing*, 1/2, pág. 202-220.

Critica as referencias á norma e a formulación de escalas de ELTS.

SHOHAMY, E., GORDON, C. M. y KRAEMER, R. (1992), "The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests», en *Modern Language Journal*, 76, pág. 27-33.

Explicación sinxela do método básico e cualitativo para o desenvolvemento dunha escala analítica da expresión escrita. Proporcionou unha asombrosa fiabilidade entre avaliadores descoñecedores do sistema e dos que non eran profesionais.

SMITH, P. C. e KENDALL, J. M. (1963), "Retranslation of expectations: an approach to The construction of unambiguous anchors for rating scales", en *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

O primeiro enfoque dos descritores de valoración e non só das escalas da expresión escrita. Innovador. A súa lectura é complexa.

STANSFIELD, C. W. e KENYON, D. M. (1996), "Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines", en CUMMING, A. e BERWICK, R., *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, páx. 124-153.

Emprego do modelo de gradación de Rasch, para confirmar a ordenación de tarefas que aparecen nas directrices de ACTFL. Interesante estudo metodolóxico que perfeccionou o enfoque adoptado no proxecto de elaboración dos descritores ilustrativos.

TAKALA, S. e KAFTANDJIEVA, F. (de próxima publicación), "Council of Europe scales of language proficiency: A validation study", en ALDERSON, J. C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Consello de Europa.

Informa sobre o emprego dun desenvolvemento máis profundo do modelo de Rasch para graduar as autoavaliacións de tipo lingüístico en relación con adaptacións dos descritores ilustrativos. Contexto: proxecto DIALANG: probas para o finlandés.

TYNDALL, B. e KENYON, D. (1996), "Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis", en CUMMING, A. e BERWICK, R., *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, páxs. 9-57.

Explicación sinxela da validación dunha escala para a valoración de entrevistas en inglés como segunda lingua para o exame de ingreso á universidade. Uso clásico do modelo multidimensional de Rasch para determinar as necesidades de treinamento.

UPSHUR, J. e TURNER, C. (1995), "Constructing rating scales for second language tests", en *English Language Teaching Journal*, 49 (1), páxs. 3-12.

Desenvolvemento sofisticado da técnica do trazo primario para elaborar cadros de decisións binarias. Moi adecuado para o sector de educación escolar.

WILDS, C.P. (1975), "The oral interview test", en SPOLSKY, B. e JONES, R. (eds.), *Testing language proficiency*, Center for Applied linguistics, Washington D. C., páxs. 29-44.

A primeira aparición da escala orixinal de valoración do dominio da lingua. Vale a pena lelo atentamente para ver matices que se perderon na maioría dos enfoques de entrevista desde entón.

Anexo B. As escalas ilustrativas de descritores

Este anexo describe o proxecto suízo para o desenvolvemento dos descritores ilustrativos do *Marco*. Ofrece tamén unha lista das categorías que foron graduadas, con referencias ás páxinas do documento principal onde se poden atopar. Os descritores deste proxecto xeráronse e empregáronse para crear os niveis do *Marco*, segundo o método nº 12c (modelo de Rasch), explicado ao final do anexo A.

O proxecto suízo de investigación

Orixe e contexto

As escalas de descritores incluídas nos capítulos 3, 4 e 5 elaboráronse partindo dos resultados dun proxecto do Consello Nacional Suízo de Investigación Científica que se levou a cabo entre 1993 e 1996. Este proxecto realizouse como unha continuación do Simposio de Rüs-chlikon de 1991. O obxectivo era elaborar especificacións transparentes de dominio da lingua, relativas a distintos aspectos do esquema descritivo do Marco, que tamén podería contribuír ao desenvolvemento do Carné Europeo de Linguas (European Language Portfolio).

Un primeiro estudo de 1994 centrouse na interacción e na expresión, e limitouse ao inglés como lingua estranxeira e á avaliación que realiza o profesor. En 1995 repetiuse parcialmente o estudo de 1994, coa incorporación da comprensión e analizáronse o dominio de francés e de alemán ademais do de inglés. Tamén se engadiu a autoavaliación e a información sobre exames (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) á avaliación que realiza o profesor.

En total, case trescentos profesores e dous mil oitocentos alumnos –que representaban aproximadamente cincocentas clases– participaron nos dous estudos. Os alumnos, procedentes do primeiro e do segundo ciclo de secundaria, do ensino profesional e do ensino de adultos, estaban representados nas seguintes proporcións:

	1.º ciclo de secundaria	2.º ciclo de secundaria	Ensino profesional	Ensino de adultos
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Participaron profesores pertencentes ás rexións suízas onde se fala alemán, francés, italiano e retorrománico, aínda que o número dos pertencentes ás rexións onde se fala o italiano e retorrománico foi moi reducido. Cada ano, aproximadamente un cuarto dos profesores ensinaron na súa lingua materna e contemplaron cuestionarios na lingua meta. Deste xeito, en 1994, os descritores empregáronse só en inglés, mentres que no 1995 foron completados en inglés, francés e alemán.

Metodoloxía

Brevemente, a metodoloxía do proxecto foi a que se presenta a continuación:

Fase intuitiva:

1. Análise das escalas de dominio da lingua que se atopan no ámbito público ou que se conseguiron por medio de contactos realizados polo Consello de Europa en 1993; ao final deste resumo ofrécese unha listaxe.
2. Deconstrución desas escalas para convertelas en categorías descritivas relacionadas coas presentadas nos capítulos 4 e 5 e crear así un fondo inicial de descritores redactados e modificados.

Fase cualitativa:

3. Análise das categorías de gravacións de profesores debatendo e comparando o dominio da lingua manifestado en actuacións de vídeo, co fin de comprobar que a metalinguaxe empregada polos profesionais estaba suficientemente representada.
4. Trinta e dúas sesións de traballo nas que os profesores: (a) clasificaban os descritores en categorías que eles pretendían describir; (b) realizaban valoracións cualitativas respecto á claridade, a corrección e a adecuación da descrición; e (c) clasificaban os descritores en graos de dominio da lingua.

Fase cuantitativa:

5. Avaliación realizada polos profesores a alumnos representativos ao final do curso escolar, empregando unha serie superposta de cuestionarios compostos por descritores considerados os máis claros, os máis centrados e os máis axeitados nos talleres de traballo. Durante o primeiro ano, empregouse unha serie de sete cuestionarios, cada un deles composto por cincuenta descritores, para cubrir unha franxa de dominio da lingua que abrangía desde alumnos que tiñan oitenta horas de inglés ata os falantes avanzados.
6. No segundo ano, empregouse unha serie de cinco cuestionarios. Os dous estudos estaban vinculados, xa que no segundo ano tamén se empregaron descritores de inte-

racción oral. Os alumnos foron avaliados segundo cada un dos descritores, mediante unha escala de 0 a 4 que describía a relación coas condicións da actuación nas que se supoñía que eles poderían realizar a actuación descrita. A forma na que os profesores interpretaron os descritores analizouse empregando o modelo de escalas de valoración de Rasch. Esta análise tivo dous obxectivos:

- Atribuír matematicamente un valor de dificultade a cada descritor.
 - Identificar estatisticamente a variedade significativa da interpretación dos descritores con relación a distintos sectores educativos, rexións lingüísticas e linguas meta, co fin de identificar descritores que tiveran unha estabilidade moi alta de valores en distintos contextos para empregalos na creación de escalas holísticas que resumisen os niveis comúns de referencia.
7. Todos os profesores van avaliar as actuacións gravadas en vídeo dalgúns dos alumnos. O obxectivo desta avaliación era cuantificar as diferencias existentes no rigor dos profesores participantes, para ter en conta esa variedade de rigor á hora de determinar o grao de aproveitamento nos sectores educativos suízos.

Fase de interpretación:

8. Determinación dos puntos de corte na escala de descritores para elaborar o conxunto de niveis comúns de referencia presentados no capítulo 3. Resumo deses niveis nunha escala holística (cadro 1), un cadro de avaliación que describe actividades de lingua (cadro 2) e un cadro de avaliación da actuación que describe distintos aspectos da competencia lingüística comunicativa (cadro 3).
9. Presentación de escalas ilustrativas nos capítulos 4 e 5 das categorías que se puideron escalonar.
10. Adaptación dos descritores ao formato de autoavaliación para elaborar unha versión suíza de proba do *Carné Europeo das Linguas*. Isto comprende: (a) un cadro de autoavaliación para a comprensión oral, a expresión oral, a interacción oral, a produción falada, a expresión escrita (cadro 2); (b) unha lista de control para a autoavaliación de cada un dos niveis comúns de referencia.
11. Nun congreso final no que se presentaron os resultados da investigación, debateuse a experiencia co *Carné Europeo das Linguas*, e déronse a coñecer aos profesores os niveis comúns de referencia.

Resultados

O escalonamento dos descritores de distintas destrezas e de distintos tipos de competencias (lingüística, pragmática, sociocultural) complícase coa cuestión sobre se as avaliacións destas distintas características poderían combinarse nun criterio único de medida. Este non é un problema suscitado polo modelo de Rasch ou asociado exclusivamente con ese modelo,

senón que é inherente a toda análise estatística. O método de Rasch, non obstante, é menos transixente se xorde un problema. Os datos das probas, os datos da avaliación que realiza o profesor e os datos da autoavaliación poden comportarse de forma diferente a este respecto. En canto ás avaliacións que realizaron os profesores, determinadas categorías tiveron menos éxito e elimináronse da análise co fin de salvagardar a precisión dos resultados. As categorías que se extraeron do fondo orixinal de descritores foron as seguintes:

a) Competencia sociocultural:

Os descritores que presentan de forma explícita a competencia sociocultural e sociolingüística. Non está claro se este problema xurdiu: (a) polo feito de que este sexa un constructo separado do dominio da lingua; (b) porque os descritores eran bastante imprecisos e considéranse problemáticos nos talleres de traballo; (c) polas respostas inconsistentes dos profesores que carecían do necesario coñecemento dos seus alumnos. Este problema estendeuse aos descritores da capacidade de ler e apreciar a ficción e a literatura.

b) Relacionadas co traballo:

Os descritores que lles esixían aos profesores que se imaxinaran actividades (xeralmente relacionadas co traballo) que non puideran observar directamente na clase, por exemplo: chamar por teléfono, asistir a reunións, realizar presentacións formais, escribir informes e redaccións, correspondencia formal. Isto ocorreu a pesar de que os sectores do ensino profesional e de adultos estaban ben representados.

c) De concepto negativo

Os descritores relativos á necesidade de simplificación e á necesidade de que se repita ou clarexe o que se dixo, que son conceptos implicitamente negativos. Os devanditos aspectos funcionaban mellor con condicións en especificacións redactadas de forma positiva, por exemplo:

É capaz de comprender xeralmente un discurso claro e en lingua estándar, dirixido a el, sobre asuntos cotiáns, sempre que de vez en cando poida pedir que lle repitan ou lle volvan formular o dito.

Para eses profesores a comprensión lectora resultou estar nunha dimensión de medida distinta á da interacción e expresión oral. Non obstante, o deseño de recollida de datos posibilitou a xerarquización da comprensión lectora, de forma separada e a continuación, a equiparación da escala de comprensión lectora coa escala principal. A expresión escrita non centrou moito a atención do estudo e os descritores de expresión escrita incluídos no capítulo 4 deri-

varon principalmente dos de expresión falada. A estabilidade relativamente alta dos valores de escalas dos descritores de comprensión lectora e de expresión escrita tomados do *Marco* e que foron presentados tanto por DIALANG como por ALTE (véxanse os anexos C e D respectivamente) suxiren, porén, que os enfoques adoptados para a comprensión e a expresión escritas foron razoablemente eficaces.

As complicacións xurdidas nas categorías que acabamos de analizar teñen todas que ver co escalonamento da unidimensionalidade por oposición á multidimensionalidade. A multidimensionalidade preséntase como unha segunda vía para os alumnos dos que se describe o coñecemento da lingua. Houbo varios casos nos que a dificultade dun descriptor dependía do sector comunicativo implicado. Por exemplo, os profesores de principiantes adultos consideraban que as tarefas da vida real lles resultaban máis fáciles aos seus alumnos que aos de catorce anos. Isto parece intuitivamente sensato. Esta variación coñécese como *Función Diferencial do Ítem* (FDI). Na medida en que isto foi viable, evitáronse os descritores que tiñan FDI cando se elaboraron os resumos dos niveis comúns de referencia presentados nos cadros 1 e 2 do capítulo 3. Houbo moi poucos efectos significativos para a lingua obxecto de estudo, e ningún para a lingua materna excepto a suxestión de que os profesores nativos quizais teñan unha interpretación máis estrita da palabra *comprender* en niveis avanzados, sobre todo respecto á literatura.

Explotación

Os descritores ilustrativos dos capítulos 4 e 5 foron: (a) situados no nivel no que ese descriptor concreto foi calibrado empiricamente no estudo; (b) escritos mediante a combinación de elementos de descritores clasificados dese xeito nese nivel (para unhas poucas categorías como, por exemplo, *Declaracións públicas*, que non se incluíron no estudo inicial); (c) seleccionados con relación aos resultados da fase cualitativa (talleres de traballo); (d) escritos durante a fase de interpretación para encher un baleiro da subescala graduada empiricamente. Este último punto aplícase na súa totalidade á *Mestría*, para a que se incluíran moi poucos descritores no estudo.

Continuación

Un proxecto para a universidade de Basilea, realizado en 1999-2000 adaptou no seu momento descritores do *Marco* para un instrumento de autoavaliación deseñado para o ingreso na universidade. Tamén se engadiron descritores da competencia sociolingüística e da toma de apuntamentos nun contexto universitario. Os novos descritores foron graduados para os niveis do *Marco* coa mesma metodoloxía empregada no proxecto orixinal, e incluíronse nesta edición do *Marco*. A correlación dos valores de gradación dos descritores do *Marco* entre os seus valores orixinais de escala e os seus valores neste estudo foi de 0,899.

Referencias

- NORTH, B. (1966/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, tese de doutoramento, Thames Valley University, (reimpresa en 2000, Nova Iorque, Peter Lang).
- NORTH, B. (2002), "Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels", en ALDERSON, J. C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Consello de Europa.
- NORTH, B. (no prelo), "A CEF, based self-assessment tool for university entrance", en ALDERSON, J. C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Consello de Europa.
- NORTH, B. e SCHNEIDER, G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing*, 15/2, págs. 217-262.
- SCHNEIDER e NORTH (1999), "In anderen Sprachen kann ich" ... *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, informe de proxecto, Programa Nacional de Investigación 33, Berna, Consello Nacional Suízo de Investigación Científica.

Os descritores do Marco

Ademais dos cadros empregados no capítulo 3 para resumir os niveis comúns de referencia, os descritores ilustrativos atópanse intercalados no texto dos capítulos 4 e 5 da seguinte forma:

Documento BI. Escalas ilustrativas do capítulo 4: Actividades comunicativas

COMPRESIÓN

Oral	Comprensión oral xeral: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Comprender conversas entre falantes nativos<input type="checkbox"/> escoitar conferencias e presentacións<input type="checkbox"/> escoitar avisos e instrucións<input type="checkbox"/> escoitar retransmisións e material gravado
Audiovisual	<input type="checkbox"/> Ver televisión e cine
Escrita	Comprensión lectora xeral: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Ler correspondencia<input type="checkbox"/> Ler para orientarse<input type="checkbox"/> Ler en busca de información e argumentos<input type="checkbox"/> Ler instrucións

INTERACCIÓN

Oral	Interacción oral xeral: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprensión en interacción <input type="checkbox"/> Comprender a un interlocutor nativo <input type="checkbox"/> Conversa <input type="checkbox"/> Discusión informal (con amigos) <input type="checkbox"/> Discusión formal e reunións de traballo <input type="checkbox"/> Colaborar para acadar un obxectivo <input type="checkbox"/> Interactuar para obter bens e servizos <input type="checkbox"/> Intercambiar información <input type="checkbox"/> Entrevistar e ser entrevistado
Escrita	Interacción escrita xeral: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Escribir cartas <input type="checkbox"/> Notas, mensaxes e formularios

EXPRESIÓN

Oral	Expresión oral xeral: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Monólogo sostido: descrición de experiencias <input type="checkbox"/> Monólogo sostido: argumentación (por exemplo, nun debate) <input type="checkbox"/> Declaracións públicas <input type="checkbox"/> Falar en público
Escrita	Expresión escrita xeral: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Escrita creativa <input type="checkbox"/> Informes e redaccións

DOCUMENTO B2. ESCALAS ILUSTRATIVAS DO CAPÍTULO 4: ESTRATEXIAS DE COMUNICACIÓN

Comprensión	<input type="checkbox"/> Identificación das claves e inferencia (oral e escrita)
Interacción	<input type="checkbox"/> Tomar a palabra (quendas de palabra) <input type="checkbox"/> Cooperar <input type="checkbox"/> Pedir aclaracións
Expresión	<input type="checkbox"/> Planificación <input type="checkbox"/> Compensación <input type="checkbox"/> Control e corrección

Documento B3. Escalas ilustrativas do capítulo 4:Traballo con textos

Texto	<input type="checkbox"/> Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.) <input type="checkbox"/> Procesar textos
--------------	--

Documento B4. Escalas ilustrativas do capítulo 5: Competencia lingüística comunicativa

Lingüística	Ámbito	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito xeral • Riqueza de vocabulario.
	Dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección gramatical • Dominio do vocabulario • Dominio da pronuncia • Dominio da ortografía
Sociolingüística		<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación sociolingüística
Pragmática		<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade • Quendas de palabra • Desenvolvemento temático • Coherencia e cohesión • Precisión • Fluidez oral

Documento B5. Coherencia na clasificación dos descritores

As posicións nas que se detalla un contido concreto indican un alto grao de coherencia. É o caso dos temas, por exemplo. Non se incluíron descritores para clasificar os temas, pero faise alusión a eles nos descritores de distintas categorías. As tres categorías que se consideraron pertinentes son: **descrición e narración, intercambio de información e alcance.**

Os gráficos que presentamos a seguir establecen unha comparación das distintas formas de abordar os temas nestas áreas. Aínda que o contido destes gráficos non é idéntico, a comparación entre os tres mostra un certo grao de coherencia, que se reflicte no conxunto da clasificación dos descritores. Este tipo de análise constituíu a base orixinal (por exemplo, a categoría Falar en público) mediante combinacións de certos elementos dalgúns descritores.

DESCRIBIR E NARRAR

A1	<input type="checkbox"/> Onde viven
A2	<input type="checkbox"/> Persoas, aspecto <input type="checkbox"/> Orixe, traballo <input type="checkbox"/> Lugares e condicións de vida <input type="checkbox"/> Obxectos, mascotas, pertenzas <input type="checkbox"/> Feitos e actividades <input type="checkbox"/> Gustos e preferencias <input type="checkbox"/> Plans ou citas <input type="checkbox"/> Costumes ou actividades cotiás <input type="checkbox"/> Experiencias persoais
B1	<input type="checkbox"/> Argumento de libros e filmes <input type="checkbox"/> Experiencias <input type="checkbox"/> Contar unha historia <input type="checkbox"/> Soños, esperanzas, ambicións <input type="checkbox"/> Reaccións a todos estes temas <input type="checkbox"/> Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por exemplo, un accidente
B2	
C1	<input type="checkbox"/> Descrición clara e detallada de temas complexos
C2	

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN

A1	<input type="checkbox"/> Consigo mesmo e con outros. <input type="checkbox"/> Fogar <input type="checkbox"/> Tempo
A2	<input type="checkbox"/> Fórmulas sinxelas e directas <input type="checkbox"/> Intercambio limitado sobre o traballo e o tempo de lecer <input type="checkbox"/> Indicacións e instrucións sinxelas <input type="checkbox"/> Pasatempos, costumes e actividades cotiás <input type="checkbox"/> Actividades pasadas
B1	<input type="checkbox"/> Indicacións detalladas para ir a un lugar <input type="checkbox"/> Información acumulada e factual sobre asuntos cotiás dentro dun determinado tema. Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por exemplo, un accidente
B2	
C1	
C2	

ALCANCE: SITUACIÓNS

A1	
A2	<input type="checkbox"/> Necesidades básicas comúns <input type="checkbox"/> Supervivencia sinxela ou predicible <input type="checkbox"/> Necesidades sinxelas e concretas: datos persoais, actividades cotiás, solicitude de información <input type="checkbox"/> Transaccións cotiás <input type="checkbox"/> Situacións e temas cotiáns <input type="checkbox"/> Situacións diarias de contido predicible
B1	<input type="checkbox"/> A maioría dos temas pertinentes para a vida diaria: familia, afeccións, intereses, traballo, viaxes, actualidade
B2	
C1	
C2	

Documento B6. Escalas de dominio da lingua empregadas como fontes

Escalas globais do dominio falado xeral

- Hofmann, *Levels of Competence in Oral Communication*, 1974.
- University of London School Examination Board, *Certificate of Attainment-Graded Tests*, 1987.
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990.
- Finnish Nine Level Scale of Language proficiency, 1993.
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993.

Escalas para distintas actividades comunicativas

- Trim, *Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills*, 1978.
- North, *European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales*, 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991.
- Association of Language Testers in Europe, Boletín 3, 1994.

Escalas para as catro destrezas

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975.
- Wilkins, *Proposals for level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking*, 1978.

- ❑ *Australian Second Language Proficiency Ratings*, 1982.
- ❑ *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines*, 1986.
- ❑ *Elviri et al., Oral Expression*, 1986 (en Van Ek, 1986).
- ❑ *Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors*, 1991.
- ❑ *English Speaking Union (ESU) Framework Project*, 1989.
- ❑ *Australian Migrant Education Program Scale* (Só comprensión oral).

Escalas de valoración para a avaliación oral

- ❑ *Dade County ESL Functional Levels*, 1973.
- ❑ *Hebrew Oral Proficiency Rating Grid*, 1981.
- ❑ *Carroll B. J. e Hall P. J., Interview Scale*, 1985.
- ❑ *Carroll B. J., Oral Interaction Assessment Scale*, 1980.
- ❑ *Internacional English Testing System (IELTS), Band Descriptors for the Speaking & Writing*, 1990.
- ❑ *Goteborgs Univeritet, Oral Assessment Criteria*.
- ❑ *Fulcher, The Fluency Rating Scale*, 1993.

Marcos de referencia para os contidos de programas e criterios de avaliación para as fases pedagóxicas do logro dos obxectivos

- ❑ *University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English*, 1990.
- ❑ *Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French*, 1989.
- ❑ *English National Curriculum: Modern Languages*, 1991.
- ❑ *Netherlands New Examinations Programme*, 1992.
- ❑ *Eurocentres Scale of Language Proficiency*, 1993.
- ❑ *British Languages Lead Body: National Language Standards*, 1993.

Anexo C. As escalas DIALANG

Este anexo contén unha descrición do sistema DIALANG de avaliación da lingua que é unha aplicación do *Marco* para fins de diagnóstico. Este sistema céntrase nas especificacións de autoavaliación empregadas no estudo de valoración levado a cabo nelas como parte do desenvolvemento do sistema. Tamén se inclúen dúas escalas descritivas relacionadas, que se basean no *Marco* e que se empregan para informar os alumnos dos resultados do diagnóstico e para explicarllelos. Os descritores deste proxecto foron graduados e equiparáronse cos niveis do *Marco* empregando o método número 12c (modelo de Rasch) explicado no anexo A.

O proxecto DIALANG

O sistema de avaliación no DIALANG

O proxecto DIALANG é un sistema de avaliación pensado para alumnos de idiomas que que- ren conseguir información de diagnóstico sobre o seu dominio da lingua estudada. O proxecto DIALANG lévase a cabo coa axuda financeira da Comisión Europea, Dirección Xeral de Edu- cación e Cultura (Programa SÓCRATES, LINGUA, Acción D).

O sistema componse de autoavaliación, probas lingüísticas e retroalimentación, que están dispoñibles en catorce linguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, grego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruegués, portugués e sueco. DIALANG pódese empregar a través de Internet de forma gratuíta.

A finalidade do proxecto DIALANG

O proxecto DIALANG diríxese aos adultos que queren coñecer o seu nivel de dominio dunha lingua e obter retroalimentación sobre as calidades e as insuficiencias do dominio. Este sis- tema tamén lles proporciona aos alumnos consellos sobre a forma de mellorar as súas des- trezas lingüísticas e ademais intenta espertar neles a consciencia da aprendizaxe e o dominio da lingua. Este sistema non concede certificados e os seus usuarios principais son alumnos que estudan idiomas de forma independente ou en cursos académicos. Non obstante, moitas das características do sistema tamén lles poden resultar útiles aos profesores de idiomas para os seus obxectivos.

O procedemento de avaliación no DIALANG

O procedemento de avaliación DIALANG consta das seguintes fases:

1. Elección da lingua de utilización na proba (14 posibles)
2. Inscripción
3. Elección da lingua do exame (14 posibles)
4. Proba de nivelación segundo a amplitude de vocabulario
5. Elección da destreza (comprensión lectora e oral, expresión escrita, vocabulario, estruturas)
6. Autoavaliación (só en comprensión lectora e oral e en expresión escrita)
7. Pre-avaliación da capacidade do alumno que fai o sistema
8. Proporciónase unha proba de dificultade adecuada
9. Retroalimentación

Ao entrar no sistema, os alumnos escollen primeiro a lingua en que desexan recibir instrucións e retroalimentación. Despois de rexistrarse, preséntaselles unha proba de clasificación que tamén valora a cantidade do seu vocabulario. Despois de escoller a destreza da que queren ser avaliados, preséntanselles varias especificacións de autoavaliación antes de realizar a proba elixida. Estas especificacións de autoavaliación abranguen a destreza en cuestión, e o alumno ten que decidir se pode realizar ou non a actividade que se describe en cada especificación. A autoavaliación non está dispoñible para as outras dúas áreas avaliadas por DIALANG, vocabulario e estruturas, porque non existen no *Marco* especificacións que sirvan de fonte. Despois da proba, como parte da retroalimentación, pregúntaselles aos alumnos se o seu nivel de dominio autoavaliado difire do nivel de dominio que o sistema lles outorga segundo a súa actuación nas probas. Tamén se lles ofrece aos usuarios, a oportunidade de explorar posibles razóns para a eventual falta de coincidencia entre a autoavaliación e os resultados da proba.

Finalidade da autoavaliación no sistema DIALANG

As especificacións de autoavaliación empréganse por dous motivos no sistema DIALANG. En primeiro lugar, a autoavaliación considérase unha importante actividade en si mesma. Considérase que fomenta a aprendizaxe autónoma, que lles dá aos alumnos un maior control sobre a súa aprendizaxe e que mellora a súa consciencia sobre o proceso de aprendizaxe.

A segunda finalidade da autoavaliación en DIALANG é máis técnica: o sistema emprega a proba de valoración da amplitude de vocabulario e os resultados da autoavaliación para valorar a capacidade do alumno, e despois propónlle a proba que se equipara mellor coa súa capacidade.

As escalas de autoavaliación no DIALANG

Fonte

A maioría das especificacións de autoavaliación empregadas en DIALANG foron tomadas da versión inglesa do *Marco* (Versión 2, 1996). A este respecto, DIALANG é unha ampla aplicación directa do *Marco* con fins de avaliación.

Desenvolvemento cualitativo

O grupo de traballo de DIALANG que se ocupa da autoavaliación revisou todos os enunciados do *Marco* en 1998 e escolleu os que parecían ser máis concretos, claros e sinxelos³. Consultáronse, así mesmo, os resultados empíricos de North (1996/2000) relativos ás especificacións. Escolléronse máis de cen especificacións para a comprensión lectora, a comprensión oral e a expresión escrita. Do mesmo xeito, escolléronse especificacións relativas á expresión oral, pero como a expresión oral non forma parte do actual sistema DIALANG, non se incluíron no estudo de validación que se describe máis adiante e non se presentan, por tanto, neste anexo.

A redacción das especificacións cambiouse de 'É capaz de' a 'Son capaz de', porque se ían empregar para fins de autoavaliación máis que para fins de avaliación do profesor. Modificáronse algunhas especificacións para simplificalas e así adecualas aos usuarios aos que ían destinadas. Tamén se elaboraron algunhas especificacións novas, cando non había material suficiente no *Marco* do que facer uso (as especificacións novas aparecen nos cadros en cursiva). Todas as especificacións foron verificadas polo Dr. Brian North, creador das especificacións do *Marco*, e por un grupo de catro expertos en avaliación e ensino de idiomas, antes de decidir a redacción final das especificacións.

Tradución

Debido a que DIALANG é un sistema multilingüe, as especificacións de autoavaliación foron despois traducidas do inglés a outras trece linguas. A tradución seguiu un procedemento concertado, acordáronse unhas directrices para a tradución e a negociación e un criterio cualitativo importante foi a comprensibilidade para os alumnos. Ao principio, dous ou tres tradutores por lingua traduciron as especificacións ao seu idioma de forma independente e despois reuníronse para debater as diferenzas e acordar unha redacción de consenso. As traducións

³ O grupo estaba composto por Alex Teasdale (presidente), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson e Sauli Takala.

foron remitidas ao grupo de autoavaliación, os seus membros tiñan o dominio lingüístico suficiente para comprobar ademais a calidade das traducións en nove linguas. Contactouse cos tradutores, discutíronse todos os asuntos relacionados coa redacción e acordáronse as modificacións.

A gradación das especificacións de autoavaliación

Ata agora, o proxecto DIALANG desenvolveu un estudo de gradación das especificacións de autoavaliación. Antes de nada, hai que anotar que a gradación de dificultades é un procedemento que determina de forma estatística o nivel de dificultade de items, especificacións, etc., co fin de establecer unha escala con eles. A gradación baseouse nunha mostra de 304 suxeitos (deseño completo da proba) que tamén realizaron varias probas de DIALANG en finés. Presentáronselles especificacións de autoavaliación, ben en sueco (para 250 individuos que tiñan o sueco como lingua materna) ou ben en inglés. Ademais, a maioría destas persoas podería consultar a versión finlandesa das especificacións⁴.

Analizáronse os datos co programa OPLM (Verhelst et al., 1985; Verhelst e Glass, 1995)⁵. Os resultados da análise foron moi bos; máis do 90 por cento das especificacións puideron ser graduadas, é dicir, encaixaron no modelo estatístico empregado. As tres escalas de autoavaliación que se crearon mediante a gradación das especificacións foron moi homoxéneas, como así o indicaron os altos índices de fiabilidade (alfa de Cronbach): 0,91 para a comprensión de lectura, 0,93 para a comprensión oral e 0,94 para a expresión escrita⁶.

Estudos semellantes de gradación levaranse a cabo cando se realicen probas coas outras trece linguas seguindo o enfoque desenvolvido polo grupo de análise de datos. Estes estudos demostrarán ata que punto se poden repetir os excelentes resultados do primeiro estudo e se existe a tendencia de que algunhas especificacións sexan mellores que outras de forma consistente para autoavaliación.

4 O estudo foi realizado no Centro de Estudos de Linguas Aplicadas da Universidade de Jyväskylä, que era o centro de coordinación do proxecto, entre 1996 e 1999, polo grupo de traballo de análise de datos que estaba composto por Fellyanka Kaftandjieva (presidente), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong e Timo Tömäkangas. O centro de coordinación da Fase 2 de DIALANG é a Freie Universität de Berlín.

5 O OPLM é unha extensión do modelo de Rasch que permite que os items difiran na súa discriminación. O que o diferencia do modelo de dous parámetros é que os parámetros de discriminación non se calculan, senón que se introducen como constantes coñecidas.

6 O axuste global do modelo de datos tamén foi bastante bo ($p = 0,26$) cando as especificacións se graduaron xuntas. O axuste estatístico para a gradación baseada en destrezas tamén foi bo ($p = 0,10$ para a comprensión de lectura, 0,84 para a expresión escrita e 0,78 para a comprensión oral).

Aínda que o primeiro estudo de gradación sexa só un, hai que destacar que este estudo demostra a calidade de máis dunha versión nunha lingua de especificacións de autoavaliación do sistema DIALANG. Isto é así porque a maioría dos alumnos estudados puideron escoller calquera das tres versións, e mesmo todas (sueco, inglés ou finés) cando completaron a parte de autoavaliación, aínda que a maioría probablemente empregou a versión sueca. Debido ao coidadoso procedemento de tradución, podemos supoñer con toda garantía que as especificacións de autoavaliación son en grande medida equivalentes en todas as linguas, suposición que obviamente será avaliada como parte doutros estudos de gradación.

Outra mostra da calidade das escalas de autoavaliación de DIALANG –e das escalas do *Marco*– obtívola o Dr. Kaftandjieva ao establecer unha correlación entre os valores de dificultade das especificacións deste estudo e os valores das mesmas especificacións conseguidos por North (1996/2000) nun contexto diferente. A correlación resultou ser moi alta (0.83 ou mesmo 0.897, se se exclúe unha especificación de comportamento estraño).

O documento C1 presenta as 107 especificacións de autoavaliación para a comprensión lectora, a comprensión oral e a expresión escrita que superaron o estudo de gradación baseado en datos finlandeses. As especificacións de cada cadro están ordenadas en función da dificultade, das máis fáciles ás máis difíciles. As especificacións que non se tomaron do *Marco* aparecen en cursiva.

Outras escalas DIALANG baseadas no Marco

Ademais das especificacións de autoavaliación, DIALANG emprega dous conxuntos de escalas descritivas baseadas no *Marco*. As escalas refírense á comprensión lectora, a expresión escrita e a comprensión oral:

- A versión máis concisa acompaña a puntuación da proba.
- A versión máis extensa forma parte da información adicional sobre os resultados.

Escalas concisas

DIALANG emprega as escalas concisas xerais da comprensión de lectura, a expresión escrita e a comprensión oral, para informar das puntuacións do sistema DIALANG. Cando os alumnos obteñen retroalimentación sobre a súa actuación, dáselles un resultado respecto á escala do *Marco*, de A1 a C2, e o sentido desta puntuación descríbese empregando escalas de información de resultados. Estas escalas foron ratificadas no contexto DIALANG pedíndolles a doce expertos que asignasen cada especificación a un de seis niveis. Estas escalas xerais de información de resultados foron empregadas despois polos expertos para asignar cada ítem das probas de finés de DIALANG a un nivel do *Marco*. A escala está baseada no cadro 2 do

Marco; as descrições foron lixeiramente modificadas da mesma forma que as especificacións de autoavaliación. Estas escalas preséntanse no documento C2.

Información adicional sobre os resultados

A sección de información adicional sobre os resultados do sistema de avaliación emprega escalas que conteñen descrições máis extensas de dominio da lingua, relativas á comprensión de lectura, á expresión escrita e á comprensión oral. A sección ofrécelles aos usuarios unha relación máis detallada dos coñecementos lingüísticos característicos dos usuarios en cada un dos niveis de destreza. Os alumnos tamén poden comparar a descrición dun nivel concreto coas descrições de niveis contiguos. Estas escalas máis detalladas tamén se fundamentan nas escalas do cadro 2 do *Marco*, pero os descritores elaboráronse máis a fondo coa axuda doutras seccións do *Marco* e tamén a partir doutras fontes. Estas escalas preséntanse no documento C3.

Os lectores que se interesen polo resultados dos estudos empíricos aos que nos referimos aquí, atoparán unha información máis detallada sobre eles na obra de Takala e Kaftandjieva (de próxima publicación); para obter máis información sobre o sistema en xeral e sobre a retroalimentación que proporciona, pódense consultar as obras de Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala e Teasdale (de próxima publicación).

Obras de consulta

- HUHTA, A., LUOMA S., OSCARSON M., SAJAVAARA K., TAKALA S. e TEASDALE A., (de próxima publicación). “*DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System for Learners*”, en Alderson J. C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*, Consello de Europa.
- NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*, Tese doutoral, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, New York, Peter Lang.
- TAKALA, S. e KAFTANDJIEVA F. (de próxima publicación), “Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study”, en ALDERSON J. C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*, Consello de Europa.
- VERHELST, N., GLASS C., e VERSTRALEN H. (1985), “One-Parameter Logistic Model: OPLM”, Arnhem, CITO.
- VERHELST, N. e GLASS C. (1995), “The One-Parameter Logistic Model”, en FISHER G. e MOLENAAR I. (ed.), *Rasch Models: Foundation, Recent Developments and Applications*, New York, Springer-Verlag, páxs. 215-237.

DOCUMENTO CI. ESPECIFICACIÓNS DE AUTOAVALIACIÓN DE DIALANG

Nivel do Marco	COMPRESIÓN LECTORA
A1	Son capaz de entender a idea xeral de textos informativos sinxelos e breves e as descrições sinxelas, especialmente se conteñen ilustracións que axuden a explicar o texto.
	Son capaz de entender textos moi curtos e sinxelos, coa axuda de palabras que me resulten familiares e de expresións básicas, relendo, por exemplo, partes do texto.
	Son capaz de seguir instrucións escritas, breves e sinxelas, especialmente se conteñen ilustracións.
	Son capaz de recoñecer nomes correntes, palabras e expresións moi sinxelas, en anuncios sinxelos, nas situacións máis habituais.
	Son capaz de entender mensaxes breves e sinxelas, por exemplo, unha postal.
A2	Son capaz de entender textos breves e sinxelos que conteñan palabras moi correntes, incluíndo algunhas palabras internacionais de uso común.
	Son capaz de entender textos breves e sinxelos, escritos nunha linguaxe cotiá corrente.
	Son capaz de entender textos breves e sinxelos relacionados co meu traballo.
	Son capaz de atopar información específica en materiais cotiáns sinxelos, como anuncios publicitarios, folletos, menús e horarios.
	Son capaz de identificar información específica en materiais sinxelos, como cartas, folletos e artigos breves de xornal que describan acontecementos.
	Son capaz de entender cartas persoais curtas.
	Son capaz de entender cartas e fax normais, relativos a temas cotiáns.
	Podo entender instrucións sinxelas sobre aparellos de uso común na vida diaria como, por exemplo, un teléfono público.
	Son capaz de entender os sinais e os avisos que se atopan usualmente en lugares públicos como rúas, restaurantes, estacións de tren e nos lugares de traballo.
B1	Son capaz de entender textos pouco complicados sobre temas relacionados cos meus campos de interese.
	Son capaz de atopar e entender a información xeral que necesito en materiais cotiáns, como cartas, folletos e documentos oficiais breves.
	Son capaz de buscar en textos extensos ou en varios textos breves a información específica que necesito para realizar unha tarefa.
	Son capaz de recoñecer os puntos máis importantes en artigos sinxelos de xornal que traten sobre temas que me son familiares.
	Son capaz de identificar as conclusións principais de textos argumentativos escritos con claridade.
	Son capaz de recoñecer a liña argumental xeral dun texto, sen chegar a entendelo todo con todo detalle.
	Son capaz de entender suficientemente a descripción de acontecementos, sentimentos e desexos en cartas persoais como para manter correspondencia con amigos ou coñecidos. Son capaz de entender instrucións sinxelas escritas con claridade sobre o manexo dun aparello.

B2	Son capaz de ler a correspondencia relacionada cos meus campos de interese e entendo sen dificultade o significado esencial.
	Son capaz de entender artigos especializados sobre asuntos fóra do meu campo, sempre que poida empregar un dicionario para confirmar a terminoloxía.
	Son capaz de ler a diferentes velocidades e de distintas formas moitos tipos de textos con bastante facilidade de acordo co meu obxectivo de lectura e co tipo de texto.
	Teño un amplo vocabulario de lectura, pero ás veces teño dificultades con algunhas palabras e expresións que non son habituais.
	Son capaz de identificar rapidamente o contido e a importancia de noticias, artigos e informes sobre unha ampla gama de temas profesionais e decidir se paga a pena estudalos máis detidamente.
	Son capaz de entender artigos e informes referidos a problemas contemporáneos nos que os autores adoptan posturas ou puntos de vista concretos.
C1	Son capaz de entender calquera tipo de correspondencia empregando esporadicamente o dicionario.
	Son capaz de entender con todo detalle instrucións longas e complexas relativas a unha máquina ou a procedementos novos que non pertencen á miña especialidade, se podo volver a ler as seccións difíciles.
C2	Son capaz de entender e interpretar practicamente todas as formas de lingua escrita, incluíndo textos literarios ou non literarios de carácter abstracto, estruturalmente complexos ou moi coloquiais.

Nivel do Marco	EXPRESIÓN ESCRITA
A1	Son capaz de escribirlles notas sinxelas aos amigos.
	Son capaz de describir o lugar onde vivo.
	Son capaz de encher formularios con datos persoais.
	Son capaz de escribir expresións e frases sinxelas illadas.
	Son capaz de escribir unha postal breve e sinxela.
	Son capaz de escribir cartas e notas breves coa axuda dun dicionario.
A2	Son capaz de facer descrições breves e básicas sobre acontecementos e actividades.
	Son capaz de escribir cartas persoais moi sinxelas, expresando agradecemento ou desculpándome.
	Son capaz de escribir notas e textos breves e sinxelos relativos a asuntos cotiáns.
	Son capaz de describir plans e proxectos.
	Son capaz de explicar o que me gusta ou non me gusta de algo.
	Son capaz de describir a miña familia, as miñas condicións de vida, os meus estudos e o meu traballo actual ou máis recente.
	Son capaz de describir actividades e experiencias persoais pasadas.

B1	Son capaz de escribir informes moi breves para transmitir información sobre feitos cotiáns e indicar os motivos dunha actuación determinada.
	Son capaz de escribir cartas persoais describindo experiencias, sentimentos e acontecementos con todo detalle.
	Son capaz de describir detalles básicos de sucesos imprevisibles como, por exemplo, un accidente.
	Son capaz de describir soños, esperanzas e ambicións.
	Son capaz de tomar notas acerca de problemas, peticións de información, etc.
	Son capaz de describir o argumento dun libro ou dun filme e describir tamén as miñas reaccións.
	Son capaz de expoñer brevemente as razóns e dar explicacións sobre as miñas opinións, plans e accións.
B2	Son capaz de avaliar diferentes ideas e solucións para resolver un problema.
	Son capaz de sintetizar información e argumentos partindo de diferentes fontes.
	Son capaz de construír unha argumentación razoada.
	Son capaz de especular sobre causas, consecuencias e situacións hipotéticas.
C1	Son capaz de ampliar e defender puntos de vista estendéndome e empregando outros puntos de vista complementarios, razoamentos e exemplos adecuados.
	Son capaz de desenvolver unha argumentación sistemática, poñendo a énfase axeitada nos aspectos significativos e presentando detalles relevantes para defendela.
	Son capaz de facer descrições detalladas e claras sobre asuntos complexos.
C1aprox	<i>Acostumo escribir sen consultar o dicionario.</i>
	<i>Son capaz de escribir ben de abondo como para non ter que facer correccións, a menos que o texto sexa importante.</i>
C2	Son capaz de proporcionar unha estrutura lóxica, apropiada e eficaz que contribúe a que o lector atope os aspectos significativos.
	Son capaz de escribir cunha linguaxe clara e fluída informes, artigos ou ensaios que presenten un asunto ou ofrezan unha valoración crítica de propostas ou de traballos literarios.
C2aprox	<i>Son capaz de escribir ben de abondo como para que os falantes nativos non teñan que corrixir os meus textos.</i>
	<i>Son capaz de escribir ben de abondo como para que as melloras que poidan facer nos meus textos os profesores de expresión escrita non sexan moi significativas.</i>

Nivel do Marco	COMPRESIÓN ORAL
A1	Son capaz de entender expresións habituais referidas a necesidades cotiás sinxelas, se mas din con claridade, amodo e máis dunha vez.
	Son capaz de seguir un discurso lento e organizado con claridade, con pausas longas para poder entender o significado.
	Son capaz de entender preguntas e instrucións e seguir indicacións breves e sinxelas.
	Son capaz de entender números, prezos e horas.
A2	Son capaz de entender o suficiente como para realizar intercambios sinxelos e cotiás sen demasiado esforzo.
	Son capaz de identificar xeralmente o tema de conversa, se se fala amodo e con claridade.
	Son capaz de entender xeralmente un discurso claro e en lingua estándar sobre asuntos coñecidos, aínda que nunha situación real pode que teña que pedir que mo repitan ou que mo volvan formular.
	Son capaz de entender o suficiente como para poder solucionar as necesidades concretas da vida diaria, sempre que se fale claro e amodo.
	Son capaz de entender frases e expresións referidas a necesidades inmediatas.
	Son capaz de desenvolverme e realizar xestións sinxelas en tendas, oficinas de correos e bancos.
	Son capaz de entender indicacións sinxelas sobre como ir dun lugar a outro a pé ou en transporte público.
	Son capaz de entender a información esencial de breves pasaxes gravadas relacionadas con asuntos cotiás previsibles, sempre que se fale amodo e con claridade.
	Son capaz de identificar a idea principal de noticias televisadas sobre acontecementos, accidentes, etc, cando hai material visual que ilustra o comentario.
	Son capaz de captar a idea principal de mensaxes e avisos, se son curtos, claros e sinxelos.
B1	Son capaz de deducir polo contexto o significado dalgunhas palabras descoñecidas e entender o significado da frase, se coñezo o tema.
	Son capaz de seguir xeralmente as ideas principais de conversas prolongadas, sempre que a dicción sexa clara e se empregue un nivel de lingua estándar.
	Son capaz de seguir conversas cotiás claras, aínda que nunha situación real tería que pedir de vez en cando que me repetiran algunhas palabras e frases concretas.
	Son capaz de entender información sinxela sobre feitos relacionados con temas cotiás ou co traballo, identificando tanto as mensaxes xerais como os detalles específicos, sempre que se fale con claridade e cun acento que me resulte coñecido.
	Son capaz de entender as ideas principais dun discurso claro en lingua estándar, sobre cuestións que me son familiares e que ocorren habitualmente.
	Son capaz de entender conferencias ou charlas que traten asuntos da miña especialidade, sempre que o tema me resulte coñecido e a presentación sexa clara e estea ben organizada.
	Son capaz de entender información sinxela de carácter técnico como, por exemplo, as instrucións de uso de calquera aparello corrente.
	Son capaz de entender o contido de case todo o material de audio gravado ou retransmitido sobre temas cotiás, se o discurso é lento e claro.
	Son capaz de seguir moitas películas nas que a parte visual e a acción ilustran boa parte do argumento e nas que a historia é sinxela e a linguaxe clara.
	Son capaz de captar as ideas principais de programas retransmitidos sobre temas coñecidos ou de interese persoal, se o discurso é lento e claro.

B2	Son capaz de entender con todo detalle o que din cando se dirixen a min en lingua falada estándar, aínda que haxa ruído de fondo.
	Son capaz de entender a lingua falada estándar, en directo ou retransmitida, sobre temas máis ou menos coñecidos, relacionados coa vida persoal, académica ou profesional. Só teño problemas se hai moito ruído de fondo, ou ben se se usan estruturas pouco claras ou coloquiais e expresións idiomáticas.
	Son capaz de entender as ideas principais dun discurso complexo sobre temas tanto concretos como abstractos, en lingua estándar, incluíndo debates técnicos do meu campo de interese ou especialización.
	Son capaz de seguir un discurso extenso e liñas argumentais complexas, sempre que o tema me sexa relativamente coñecido e a secuencia estea estruturada con claridade por parte do falante.
	Son capaz de seguir as ideas principais de conferencias, charlas, informes e outras formas de presentación, aínda con certa complexidade de ideas e cunha linguaxe complicada.
	Son capaz de entender os anuncios e as mensaxes sobre temas concretos e abstractos, se son en lingua estándar e a velocidade normal.
	Son capaz de entender a maioría de documentais radiofónicos ou retransmitidos, se son en lingua estándar, e podo identificar o estado de ánimo do falante, o seu ton de voz, etc.
	Son capaz de entender a maioría das noticias de televisión e dos programas de actualidade, como documentais, entrevistas en directo, debates, obras de teatro e a maioría das películas en lingua estándar.
	Son capaz de seguir conferencias ou charlas sobre temas da miña especialidade, sempre que a presentación sexa clara.
C1	Son capaz de seguir o ritmo dunha conversa animada entre falantes nativos.
	Son capaz de entender o suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos e complexos que non sexan da miña especialidade, aínda que pode que necesite confirmar algúns detalles, sobre todo se o acento non me resulta familiar.
	Son capaz de recoñecer unha ampla gama de expresións idiomáticas e de coloquialismos, así como cambios de estilo.
	Son capaz de seguir un discurso extenso, aínda que non estea estruturado con demasiada claridade e aínda que as relacións entre as ideas estean só implícitas e non se declaren explicitamente.
	Son capaz de seguir a maioría das conferencias, discusións e debates con relativa facilidade.
	Son capaz de extraer información específica de anuncios públicos cunha calidade de audición deficiente.
	Son capaz de entender información complexa de carácter técnico, como instrucións de uso e especificacións de produtos e servizos coñecidos.
	Son capaz de entender unha ampla gama de material de audio gravado, mesmo sen que sexa necesariamente en lingua estándar, e podo identificar detalles sutís e mesmo actitudes e relacións implícitas entre os falantes.
	Son capaz de seguir sen dificultade películas que conteñen un grao considerable de argot e de usos idiomáticos.
C2	Son capaz de seguir conferencias e presentacións especializadas que empregan un alto grao de coloquialismos, usos rexionais ou terminoloxía pouco habitual.

Documento C2. As escalas xerais (de modo conciso) para informar das cualificacións de DIALANG

Nivel do Marco	COMPRESIÓN LECTORA
A1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A1 ou inferior en comprensión lectora, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense entender oracións moi sinxelas, por exemplo as de notas, carteis ou catálogos.
A2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A2 en comprensión lectora, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense entender textos curtos e sinxelos. Pódese atopar información específica en textos sinxelos da vida cotiá, como anuncios publicitarios, folletos, menús e horarios, e pódense entender cartas persoais sinxelas e curtas.
B1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B1 en comprensión lectora segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense entender textos relacionados coa vida cotiá e co traballo, e cartas persoais nas que se describen acontecementos, sentimentos e desexos.
B2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B2 en comprensión lectora segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense entender artigos e informes sobre temas contemporáneos cando o autor adopta unha postura determinada ante un problema ou expresa un punto de vista concreto. Tamén se comprenden case todos os relatos curtos e as novelas populares.
C1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C1 en comprensión lectora segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense entender textos longos e complexos de carácter literario ou sobre determinados acontecementos, incluídas as diferenzas de estilo. Tamén se comprenden a linguaxe especializada de artigos e instrucións técnicas, aínda que non sexan da especialidade propia.
C2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C2 ou superior en comprensión lectora segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel pódense ler sen problemas case todas as formas de texto, incluíndo textos abstractos que conteñen palabras e elementos gramaticais difíciles. Por exemplo: manuais, artigos especializados e textos literarios.

Nivel do Marco	EXPRESIÓN ESCRITA
A1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A1 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir textos sinxelos nunha postal, por exemplo, para enviar felicitacións en épocas festivas. Son capaces de encher formularios con datos persoais, por exemplo, o nome, a nacionalidade e o enderezo no formulario do rexistro dun hotel.
A2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A2 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir notas e mensaxes curtas e sinxelas sobre asuntos e necesidades cotiás, e cartas persoais moi sinxelas, por exemplo, de agradecemento.
B1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B1 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir textos sinxelos sobre temas cotiás ou de interese persoal, e cartas persoais describindo experiencias e impresións.

B2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B2 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir textos claros e detallados de temas do seu interese. Son capaces de escribir redaccións ou informes que transmiten información e presentan argumentos a favor ou en contra dun punto de vista concreto; e son capaces de escribir cartas destacando a transcendencia persoal de acontecementos e experiencias.
C1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C1 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir textos claros e ben estruturados, e de expresar puntos de vista propios con certo detalle. Son capaces de escribir sobre temas complexos en cartas, redaccións ou informes, destacando os aspectos que se cren máis importantes. Son capaces de escribir tamén distintos tipos de textos cun estilo seguro e persoal que resulta apropiado para os lectores aos que van dirixidos.
C2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C2 en expresión escrita, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de escribir con claridade e fluidez e cun estilo adecuado. Son capaces de escribir cartas, informes e artigos complexos de maneira que axuden ao lector a considerar e lembrar aspectos importantes. Son capaces de escribir resumos e reseñas de textos profesionais ou literarios.

Nivel do Marco	COMPREENSIÓN ORAL
A1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A1 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de entender frases moi sinxelas sobre un mesmo, sobre persoas coñecidas e sobre as cousas que nos rodean, cando os interlocutores falan amodo e con claridade.
A2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel A2 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de entender as expresións e as palabras máis habituais sobre cousas de importancia persoal; por exemplo, información persoal e familiar moi básica, compras e o traballo propio. Son capaces de comprender a idea principal de mensaxes e declaracións breves, claras e sinxelas.
B1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B1 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de entender as ideas principais dun discurso claro en lingua estándar, que trata temas cotiáns relacionados co traballo, a escola, o lecer, etc. En programas de televisión e radio sobre temas actuais ou programas de interese persoal ou profesional, son capaces de comprender as ideas principais sempre que se fale lenta e claramente.
B2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel B2 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de seguir intervencións de certa extensión e liñas argumentais complexas, sempre que o tema resulte razoablemente familiar; tamén son capaces de comprender a maioría das noticias e programas de televisión sobre temas actuais.
C1	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C1 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de entender a lingua falada, aínda que non estea claramente estruturada e aínda que as ideas e os pensamentos non se expresen de forma explícita; tamén son capaces de seguir sen moito esforzo programas de televisión e películas.
C2	Os resultados da proba indican que vostede ten un nivel C2 en comprensión oral, segundo a clasificación do Consello de Europa. Neste nivel as persoas son capaces de entender calquera tipo de lingua falada, tanto en directo coma nos medios de comunicación; tamén son capaces de entender a un falante nativo que fale rápido, se se dispón de certo tempo para afacerse ao acento.

Documento C3: Escalas descritivas utilizadas na sección do DIALANG relativa a retroalimentación

COMPRESIÓN LECTORA

TIPOS DE TEXTO QUE ENTENDO

A1	Textos moi breves e sinxelos, xeralmente descricións, sobre todo se conteñen imaxes. Instrucións escritas breves e sinxelas, por exemplo, postais e letreiros.
A2	Textos sobre asuntos cotiáns e concretos. Textos breves e sinxelos: cartas e fax correntes, persoais e de negocios, a maioría dos sinais e dos letreiros habituais, as páxinas amarelas, os anuncios publicitarios.
B1	Textos claros que tratan temas relativos ao meu campo de interese. Material cotián: cartas, folletos e documentos oficiais breves. Artigos sinxelos de xornais que tratan temas cotiáns e descricións de acontecementos. Textos argumentativos escritos con claridade. Cartas persoais que expresan sentimentos e desexos. Instrucións de uso dun aparello, sinxelas e escritas con claridade.
B2	Correspondencia relacionada co meu campo de interese. Textos extensos, incluídos artigos especializados que non son do meu campo de interese, ou moi especializados dentro do meu campo. Artigos e informes sobre problemas actuais con puntos de vista concretos.
C1	Ampla serie de textos extensos e complexos pertencentes á vida social, profesional ou académica. Instrucións complexas sobre unha máquina ou un procedemento novo e descoñecido que non é do meu campo de interese.
C2	Ampla serie de textos extensos e complexos: practicamente todas as formas de lingua escrita. Textos literarios e non literarios de carácter abstracto, estruturalmente complexos ou moi coloquiais.

O QUE ENTENDO

A1	Nomes e palabras correntes e frases básicas.
A2	Entendo textos breves e sinxelos. Tamén entendo información específica en material sinxelo e cotián.
B1	Comprendo unha linguaxe sinxela. Comprendo unha argumentación xeral escrita con claridade (pero non necesariamente todos os detalles). Comprendo instrucións claras. Encontro a información que necesito en material cotián. Localizo información específica buscando nun texto extenso ou en varios textos.
B2	A serie e os tipos de textos son só unha limitación menor: leo distintos tipos de textos a distintas velocidades e de formas distintas segundo a finalidade e o tipo. Necesito dicionario para textos máis especializados ou pouco correntes.
C1	Identifico detalles sutís, incluídas actitudes e opinións non declaradas explicitamente. Comprendo textos complexos con todo detalle, incluíndo detalles sutís, actitudes e opinións (véxase condicións e limitacións).
C2	Comprendo sutilezas de estilo e de significado, declaradas tanto implícita como explicitamente.

CONDICIÓN E LIMITACIÓN

A1	Frases sinxelas, unha a unha, relendo partes dun texto.
A2	Limitado principalmente á linguaxe corrente e á relacionada co meu traballo.
B1	Capacidade para determinar as principais conclusións e comprender argumentos, limitada a textos claros.
B2	A serie e os tipos de textos son só unha limitación menor: leo distintos tipos de textos a distintas velocidades e de formas distintas segundo a finalidade e o tipo. Necesito dicionario para textos máis especializados ou pouco correntes.
C1	Comprendo os detalles en textos complexos habitualmente, só se releo as seccións difíciles. Uso esporádico do dicionario.
C2	Poucas limitacións: comprendo e interpreto practicamente todas as formas de lingua escrita. Pode que descoñeza expresións pouco comúns ou arcaicas, pero raramente obstaculizan a comprensión.

EXPRESIÓN ESCRITA**TIPOS DE TEXTO QUE SON CAPAZ DE ESCRIBIR**

A1	Redaccións moi curtas: palabras illadas e oracións moi breves e básicas. Por exemplo, mensaxes, notas, formularios e tarxetas sinxelas.
A2	Redaccións que acostuman ser breves e sinxelas. Por exemplo, cartas persoais, postais, mensaxes, notas e formularios sinxelos.
B1	Son capaz de escribir textos continuados e intelixibles nos que os elementos están conectados.
B2	Son capaz de escribir unha variedade de textos diferentes.
C1	Son capaz de escribir unha variedade de textos diferentes. Son capaz de expresarme con claridade e precisión, empregando a lingua de forma flexible e eficaz.
C2	Son capaz de escribir unha variedade de textos. Son capaz de transmitir matices sutís de significado con precisión. Podo escribir facendo uso de certa persuasión.

O QUE SON CAPAZ DE ESCRIBIR

A1	Números e datas, o meu nome, a miña nacionalidade, o meu enderezo e outros datos persoais que se requiren para encher formularios sinxelos cando se viaxa. Oracións breves e sinxelas enlazadas con conectores como <i>e</i> ou <i>entón</i> .
A2	Os textos describen polo xeral necesidades inmediatas, acontecementos persoais, lugares cotiáns, afeccións, traballo, etc. Os textos compóñense polo xeral de oracións breves e básicas. Emprego os conectores máis habituais (<i>e</i> , <i>pero</i> , <i>porque</i>) para enlazar oracións co fin de escribir unha historia ou describir algo como unha lista de elementos.

B1	Son capaz de transmitir información sinxela a amigos e a persoas encargadas de servizos, etc. que aparecen na vida cotiá. Son capaz de facer entender ideas sinxelas en xeral, dar novas, expresar pensamentos sobre temas abstractos ou culturais, como películas, música, etc. Son capaz de describir experiencias, sentimentos e acontecementos con certo detalle.
B2	Son capaz de expresar noticias e puntos de vista con eficacia e relacións cos doutras persoas. Son capaz de empregar unha variedade de palabras de enlace para marcar con claridade as relacións entre ideas. A ortografía e a puntuación son razoablemente correctas.
C1	Son capaz de escribir textos claros, fluídos e ben estruturados, amosando un uso controlado de estruturas organizativas, conectores e outros mecanismos de cohesión. Son capaz de matizar opinións e afirmacións con precisión, por exemplo, con relación a graos de certeza/incerteza, crenza/dúbida, probabilidade. A estrutura, a distribución en parágrafos e a puntuación son consistentes e útiles. A ortografía é correcta agás faltas moi esporádicas.
C2	Son capaz de crear textos coherentes e cohesivos empregando apropiadamente unha variedade de estruturas organizativas e unha ampla serie de mecanismos de cohesión. A escritura está libre de erros e ortografía.

CONDICIÓN E LIMITACIÓNS

A1	Fóra do uso de palabras e expresión correntes, hai necesidade de consultar un dicionario.
A2	Se trata de asuntos cotiáns e familiares. É difícil escribir un texto continuado e coherente.
B1	A serie de textos pode estar limitada aos máis correntes, como describir cousas e escribir sobre secuencias de accións; pero argumentar e contrastar certos puntos resulta difícil.
B2	Adoita resultarme difícil expresar matices sutís ao tomar unha postura ou ao falar de sentimentos e experiencias.
C1	Pode resultarme difícil expresar matices sutís ao tomar unha postura ou ao falar de sentimentos e experiencias.
C2	Non hai necesidade de consultar un dicionario, agás termos esporádicos de especialidades dunha área descoñecida.

COMPRESIÓN ORAL

TIPOS DE TEXTO QUE ENTENDO

A1	Frases moi sinxelas sobre min mesmo, sobre persoas que coñezo e sobre cousas que me rodean. Preguntas, instrucións e indicacións de lugares. Exemplos: expresións, preguntas, instrucións correntes e indicacións breves e sinxelas para ir a un sitio.
A2	Frases e expresións sinxelas relativas a cousas que considero importantes. Conversas e discusións sinxelas e correntes. Asuntos da vida diaria nos medios de comunicación. Exemplos: mensaxes, intercambios cotiáns, indicacións de lugares, noticias de televisión e de radio.
B1	O discurso sobre asuntos cotiáns e información factual. Conversas e discusións cotiás. Programas nos medios de comunicación e películas. Exemplos: instrucións de uso, conferencias e charlas breves.

B2	Todos os tipos de discurso sobre asuntos cotiáns. Conferencias. Programas nos medios de comunicación e películas. Exemplos: discusións técnicas, informes, entrevistas en vivo.
C1	Lingua falada en xeral. Conferencias, discusións e debates. Declaracións públicas. Información técnica complexa. Material de audio gravado e películas. Exemplos: conversas de falantes nativos.
C2	Calquera lingua falada, en vivo ou retransmitida. Conferencias e presentacións especializadas.

O QUE ENTENDO

A1	Nomes e palabras sinxelas. Ideas xerais. O suficiente para responder: proporcionar información persoal, comprender indicacións de lugares.
A2	Linguaxe corrente. Conversas e discusións sinxelas e correntes. A idea principal. O suficiente como para seguir a conversa.
B1	O significado dalgunhas palabras descoñecidas por dedución. Significado xeral e detalles específicos.
B2	Ideas principais e información específica. Ideas e linguaxe complexas. Puntos de vista e actitudes do falante.
C1	O suficiente como para participar activamente en conversas. Temas abstractos e complexos. Actitudes e relacións implícitas entre falantes.
C2	Comprensión global e detallada sen ningunha dificultade.

CONDICIÓNS E LIMITACIÓNS

A1	Articulación clara, lenta e coidadosa da lingua. Que o interlocutor sexa un falante comprensivo.
A2	O discurso claro e lento. Necesito a axuda de falantes comprensivos e de imaxes. Ás veces pido que me repitan ou me volvan formular a cuestión.
B1	O discurso claro e normal. Necesito a axuda de medios visuais e da acción. Ás veces pido que me repitan unha palabra ou unha frase.
B2	Lingua normal e certo uso idiomático, mesmo con algo de ruído de fondo.
C1	Necesidade de confirmar detalles esporádicos cando o acento non resulta familiar.
C2	Ningunha, sempre que se dispoña de tempo para acostumarse ao que non resulta familiar.

Anexo D. As especificacións de capacidade lingüística (“É capaz de”) de ALTE

Este anexo contén unha descrición das especificacións “É capaz de facer” (*Can Do*) de ALTE, que forman parte dun proxecto de investigación a longo prazo que leva a cabo a Asociación Europea de Examinadores de Linguas (*Association of Language Testers in Europe*, ALTE). Descríbense os obxectivos e a natureza das especificacións, para despois explicar como se desenvolveron estas especificacións, relacionadas cos exames de ALTE e vencelladas ao *Marco*. Os descritores deste proxecto foron graduados e equiparados aos niveis do *Marco* co método número 12c (modelo de Rasch), explicado no anexo A.

A estrutura de niveis de ALTE e o proxecto “Ser capaz de”

A estrutura de niveis de ALTE

As especificacións de capacidade lingüística (“É capaz de”) de ALTE constitúen unha parte fundamental dun programa de investigación a longo prazo establecido por ALTE, que ten como obxectivo crear un marco de niveis clave de actuación lingüística dentro do que se poidan describir exames obxectivamente.

Xa se realizou grande parte do traballo que consiste en colocar os sistemas de exames dos membros de ALTE dentro deste marco, baseándose nunha análise do contido dos exames, dos tipos de tarefas e dos perfís dos candidatos. Unha introdución integradora deste sistema de exames atópase dispoñible no *Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* de ALTE (véxanse as seccións 2.1.5 e 8.3.2).

As especificacións “É capaz de” de ALTE son escalas centradas no usuario

A finalidade do proxecto “É capaz de” é desenvolver e validar un conxunto de escalas relacionadas coa actuación onde se describa o que os alumnos son realmente capaces de facer na lingua estranxeira.

Segundo a distinción de Alderson (1991) entre as escalas centradas no construtor, o examinador e o usuario, as especificacións “É capaz de” de ALTE na súa concepción orixinal están centradas no usuario, contribúen á comunicación entre os participantes do proceso de

avaliación e, en concreto, á interpretación dos resultados das probas por parte dos non especialistas. Como tales, proporcionan:

- a) Un instrumento útil para todos aqueles que participan no ensino e na avaliación dos alumnos de idiomas. Pódense empregar como unha lista de comprobación do que poden facer os usuarios da lingua e así definir a etapa en que se atopan.
- b) Unha base para desenvolver tarefas de probas de diagnóstico, currículos baseados nas actividades e materiais de ensino.
- c) Un medio para levar a cabo unha verificación lingüística baseada en actividades, de utilidade para persoas relacionadas coa formación no ámbito dos idiomas e coa selección de persoal nas empresas.
- d) Un medio de comparar os obxectivos dos cursos e os materiais en distintas linguas, pero dentro do mesmo contexto.

Estas especificacións serán de grande utilidade para os departamentos de formación e de persoal, xa que ofrecen descricións de actuación facilmente comprensibles, que se poden empregar á hora de determinar os requisitos para profesores de idiomas, ou á hora de formular descricións de postos de traballo e de especificar os requisitos lingüísticos para novos postos de traballo.

As especificacións de capacidade lingüística “É capaz de” de ALTE son multilingües

Un aspecto importante das especificacións “É capaz de” é que son multilingües, e foron traducidas ata agora a doce linguas representadas en ALTE. Estas linguas son: alemán, catalán, danés, español, finés, francés, holandés, inglés, italiano, noruegués, portugués e sueco. Como descritores de niveis de dominio da lingua, independentes da lingua que se avalía, constitúen un *Marco* co que se poden relacionar potencialmente distintos exames de idiomas de diferentes niveis. Ofrecen a oportunidade de demostrar as equivalencias existentes entre os sistemas de exames dos membros de ALTE, en termos claros referidos ás destrezas lingüísticas da vida cotiá que poderán levar a cabo os candidatos que aproben os exames.

Organización das especificacións de capacidade lingüística “É capaz de”

As escalas “É capaz de” compóñense actualmente dunhas catrocentas especificacións, organizadas en tres áreas xerais: *Sociedade e Turismo*, *Traballo e Estudo*. Estas son as tres áreas que máis lles interesan á maioría dos alumnos de idiomas. Cada unha inclúe outras áreas máis concretas: a área de Sociedade e Turismo ten seccións como *Ir de tendas*, *Comidas en restaurantes*, *Aloxamento*, etc. Cada unha delas comprende ata tres escalas para as destre-

zas de *Comprensión oral/Expresión oral*, de *Comprensión lectora* e de *Expresión escrita*. A *Comprensión auditiva/Expresión oral* combina as escalas relacionadas coa interacción.

Cada escala inclúe especificacións que cobren unha serie de niveis. Algunhas escalas cobren só unha parte da franxa de dominio da lingua, dado que hai moitas situacións nas que só se require un dominio da lingua básico para conseguir o éxito da comunicación.

O proceso de desenvolvemento

O proceso orixinal de desenvolvemento someteuse ás seguintes etapas:

- Descrición dos usuarios das probas lingüísticas de ALTE por medio de cuestionarios, informes dos centros escolares, etc.
- Uso desta información para especificar o alcance das necesidades dos candidatos e determinar os intereses principais.
- Uso das especificacións das probas e dos niveis recoñecidos internacionalmente como, por exemplo, o Elemental e o Soleira para preparar as especificacións iniciais.
- Reaxuste das especificacións e estimación da súa adecuación aos candidatos.
- Experimentación das especificacións cos profesores e alumnos para avaliar a súa adecuación e transparencia.
- Corrección, revisión e simplificación da formulación das especificacións en función do anterior.

Validación empírica das especificacións de capacidade lingüística “É capaz de” de ALTE

As escalas así elaboradas víronse sometidas a un extenso proceso de validación empírica. O proceso de validación pretende transformar as especificacións “É capaz de”, para que pasen de ser un conxunto esencialmente subxectivo de descricións de niveis a converterse nun instrumento de medición perfectamente calibrado. Este é un proceso en curso e a longo prazo, que continuará conforme se vaian conseguindo máis datos procedentes do conxunto de idiomas representados en ALTE.

Ata o de agora a recollida de datos baseouse principalmente no autoinforme, presentáronse as escalas “É capaz de” como un conxunto de cuestionarios enlazados. Case dez mil persoas completaron estes cuestionarios e hai, ademais, dispoñibles datos complementarios de moitas destas persoas en forma de resultados de exames de idiomas. Trátase da maior recollida de datos levada a cabo ata agora para validar unha escala descritiva de dominio da lingua.

Púxose en marcha unha análise empírica de coherencia interna das escalas “É capaz de”, que pretende:

- Comprobar o funcionamento das especificacións individuais dentro de cada escala “É capaz de”.
- Investigar a independencia das escalas “É capaz de” con respecto á lingua empregada.

Pasáronse os cuestionarios na primeira lingua dos participantes, excepto en niveis moi avanzados, e principalmente en países europeos. Comprobouse que os cuestionarios eran os apropiados para os participantes. As escalas de Tráballo déronllelas a persoas que empregan a lingua estranxeira no ámbito profesional e as escalas de Estudo a persoas que participan ou se preparan para participar nun curso empregando unha lingua estranxeira. As escalas de Sociedade e Turismo déronllelas a outros participantes, mentres que se incluíron como áncora escalas seleccionadas desta área nos cuestionarios de Tráballo e de Estudo.

Os items de ancoraxe empréganse na recollida de datos para unha análise de Rasch, co fin de enlazar distintas probas ou cuestionarios. Como se explica no anexo A, a análise de Rasch crea un único marco de medida empregando un deseño matriz de recollida de datos ou unha serie de formas superpostas de probas enlazadas por items que son comúns ás formas contiguas, aos que se denomina *items de ancoraxe*. Este emprego sistemático de especificacións de ancoraxe é necesario co fin de permitir que se estableza a dificultade relativa das áreas de uso e das escalas concretas. O uso das de Sociedade e Turismo como ancoraxe partiu da suposición de que estas áreas demandan un núcleo común de dominio da lingua e pódese agardar que proporcionen o mellor punto de referencia para equiparar as escalas de Tráballo e Estudo.

Revisión do texto

Un resultado da primeira fase foi a revisión textual das escalas “É capaz de”. En concreto, elimináronse especificacións de orientación negativa, xa que demostraron ser problemáticas desde o punto de vista estatístico e non parecían totalmente apropiadas para descrições de niveis de aproveitamento. Aquí amósanse dous exemplos do tipo de cambio realizado:

1. As especificacións negativas volvéronse redactar de forma positiva, preservando o sentido orixinal:
 - Primeira redacción: NON É CAPAZ DE contestar máis ca a preguntas sinxelas e predicibles.
 - Redacción final: É CAPAZ DE contestar preguntas sinxelas e predicibles.

2. As especificacións empregadas como cualificación negativa dunha especificación de nivel baixo transformáronse en especificacións positivas que pretendían describir un nivel máis alto:
 - ❑ Primeira redacción: NON É CAPAZ DE describir síntomas non visibles tales como distintos tipos de dor, por exemplo, “xorda”, “aguda”, “punzante”, etc.
 - ❑ Redacción final: É CAPAZ DE describir síntomas non visibles tales como distintos tipos de dor, por exemplo: “xorda”, “aguda”, “punzante”, etc.

Relación das especificacións de capacidade lingüística “É capaz de” cos exames de ALTE

Despois da gradación inicial das especificacións “É capaz de” e da revisión textual descrita anteriormente, a atención céntrase no establecemento dun enlace entre as escalas “É capaz de” e outros indicadores de nivel lingüístico. En concreto, comezou a análise da actuación levada a cabo nos exames de ALTE e da relación entre as escalas “É capaz de” e os niveis do *Marco do Consello de Europa*.

En decembro de 1998 comezouse a recollida de datos para unir as autoavaliacións dos cuestionarios “É capaz de” coas cualificacións dos exames de inglés como lingua estranxeira de UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) en distintos niveis. Atopouse unha relación moi clara que fixo posible comezar a describir o sentido dunha cualificación de exame en función de perfís característicos de capacidade lingüística “É capaz de”.

Non obstante, cando as avaliacións “É capaz de” se basean no autoinformante e proveñen dunha ampla serie de países e de grupos de participantes, encóntrase certa variabilidade na percepción xeral que os participantes teñen das súas propias capacidades. É dicir, as persoas teñen tendencia a comprender “É capaz de” de forma un tanto diferente por motivos que se poden relacionar en parte con factores tales como a idade ou a orixe cultural. Para algúns grupos de participantes, isto debilita a correlación coas súas cualificacións de exame. Escoléronse enfoques analíticos para establecer coa maior claridade posible a relación entre as autoavaliacións “É capaz de” e os niveis de criterio do dominio da lingua como os miden as cualificacións de exame. Probablemente sería necesaria unha maior investigación, co fin de caracterizar totalmente a relación existente entre as cualificacións dos exames e os perfís de capacidade propios das especificacións “É capaz de”.

Un problema conceptual que hai que tratar neste contexto refírese ao concepto de dominio, é dicir, ¿a que nos referimos exactamente coa expresión “É capaz de”? É necesaria unha definición en función da probabilidade con que esperamos que unha persoa teña éxito nunha tarefa nun determinado nivel. ¿Significa que unha persoa logrará sempre levar a cabo con

éxito a tarefa? Este sería un requisito demasiado estrito. Por outra banda, unha probabilidade de éxito do 50% sería demasiado baixa para que se considerase mestría.

Escolleuse a cifra de 80%, dado que esta puntuación se emprega a miúdo na avaliación referida ao ámbito ou ao criterio como indicación de dominio nun ámbito dado. Polo tanto, os candidatos que conseguen un aprobado normal nun exame de ALTE dun nivel dado, deberían ter o 80% de probabilidade de éxito en tarefas que se identifican como descritores dese nivel. Os datos recollidos ata agora das persoas que realizan exames de Cambridge, indican que esta cifra concorda coa súa probabilidade media de confirmar as especificacións “É capaz de” no nivel adecuado, e esta relación resultou bastante constante en todos os niveis de exame.

Ao definir a expresión “É capaz de” explicitamente desta forma, temos unha base para interpretar niveis concretos de ALTE en función de destrezas “É capaz de”.

Aínda que a relación coa actuación en exames se baseou ata agora en exames de Cambridge, seguiranse recollendo os datos que enlazan especificacións “É capaz de” (*can do*) coa actuación noutros exames de ALTE, permitíndonos comprobar que estes distintos sistemas de exames se relacionan esencialmente da mesma forma co marco de cinco niveis de ALTE.

A ancoraxe co Marco de referencia do Consello de Europa

En 1999 recolléronse respostas nas que a ancoraxe se lograba a partir de especificacións tomadas do documento de 1996 do *Marco* do Consello de Europa. As ancoraxes comprendían:

- Os descritores que compoñen o cadro de autoavaliación de categorías principais de uso da lingua por nivel, presentados como cadro 2 do capítulo 3.
- Dezaseis descritores relacionados cos aspectos comunicativos da fluidez, que aparecen nas escalas ilustrativas do capítulo 5.

Escolleuse o cadro 2 porque na práctica estase empregando moito como descrición que resume os niveis. A capacidade que ten ALTE de recoller datos de respostas nun gran número de linguas e de países contribuíu á validación das escalas do cadro 2.

Recomendáranse as especificacións de “fluidez” porque resultaran ter os cómputos de dificultade máis estables cando se mediron en distintos contextos do proxecto suízo (North 1996/2000). Esperábase que permitisen así unha boa equiparación das especificacións “É capaz de” de ALTE co *Marco* do Consello de Europa. O cálculo de dificultades das especificacións de “fluidez” resultou concordar en gran medida cos datos xa coñecidos (North 1966/2000), presentando unha corrección de $r = 0'97$. Isto constitúe unha ancoraxe excelente

entre as especificacións “É capaz de” e as escalas empregadas para ilustrar o *Marco* do Consello de Europa.

Non obstante, o uso da análise de Rasch para equiparar conxuntos de especificacións (escalas) entre si non é sinxelo. Os datos nunca encaixan no modelo con exactitude: hai cuestións de *dimensionalidade*, *discriminación* e *función diferencial do ítem* (variación sistemática de interpretación por parte de grupos distintos) que deben ser determinadas e tratadas para conseguir que se estableza a relación máis verdadeira posible.

A *dimensionalidade* relaciónase co feito de que, aínda que as destrezas de Comprensión oral/Expresión oral, Comprensión lectora e Expresión escrita teñan unha alta correlación, aínda existen diferenzas, xa que a análise na que se atopan separadas produce distincións de nivel máis coherentes e discriminatorias.

A *discriminación* de variables resulta evidente cando comparamos o cadro 2 e as especificacións “É capaz de”. O cadro 2 produce unha escala máis longa (para distinguir niveis máis matizados) que as especificacións “É capaz de”, o cal probablemente sexa debido a que o cadro 2 representa o produto final dun longo proceso de selección, análise e perfeccionamento. O resultado deste proceso é que cada descrición de nivel é un composto de elementos característicos escollidos coidadosamente, o que facilita que os participantes nun nivel dado recoñezan o nivel que mellor os describe. Isto crea unha estrutura de respostas máis coherente, que á súa vez xera unha escala máis longa, distinta da forma presente das especificacións “É capaz de”, que aínda son especificacións breves e atómicas, non agrupadas aínda en descricións de niveis tan terminadas e holísticas.

Os *efectos do grupo* (función diferencial do ítem) evidéncianse na observación de que certos grupos de participantes (é dicir, persoas que completan os formularios Sociedade e Turismo, Traballo ou Estudo do cuestionario) discriminan mellor niveis nalgunhas escalas- ancoraxe por motivos que resultou difícil determinar.

Ningún destes efectos é inesperado cando se emprega o enfoque do modelo de Rasch para equiparar escalas, e indican que unha revisión sistemática e cualitativa dos textos relativos a cada un dos descritores segue sendo unha fase necesaria e importante para conseguir unha equiparación definitiva das escalas.

Niveis de dominio da estrutura de Niveis de ALTE

Ata este momento, a estrutura de ALTE é un sistema de cinco niveis. A validación descrita anteriormente confirma que estes niveis se corresponden en termos xerais cos niveis do A2 ao C2 do *Marco* do Consello de Europa. Está en curso o labor de definir un nivel inicial máis

(Nivel Inicial), e o proxecto “É capaz de” está contribuíndo á caracterización deste nivel. Por tanto, a relación entre os dous marcos é a seguinte:

Niveis do Consello de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveis de ALTE	Nivel Acceso	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5

As características principais de cada nivel de ALTE son as seguintes:

Nivel 5 de ALTE (usuario do Nivel Mestría): o usuario ten a capacidade para empregar material cun alto nivel de esixencia académica ou cognitivo e de causar unha boa impresión no uso da lingua nun nivel de actuación que pode ser, en certo sentido, máis avanzado que o falante nativo de tipo medio.

Exemplo: É CAPAZ DE ler textos por riba para buscar información importante, É CAPAZ DE captar o lema principal do texto e ler con tanta rapidez como un falante nativo.

Nivel 4 de ALTE (usuario autónomo): o usuario ten a capacidade para comunicarse na que destaca o ben que o fai en función da súa adecuación, sensibilidade e capacidade para abordar temas non cotiáns.

Exemplo: É CAPAZ DE responder a preguntas hostís con seguridade. PODE tomar e manter a quenda de palabra.

Nivel 3 de ALTE (usuario avanzado): o usuario ten a capacidade para conseguir a maior parte dos seus obxectivos e de expresar unha certa variedade de temas.

Exemplo: É CAPAZ DE servir de guía aos visitantes e ofrecer unha descrición detallada dun lugar.

Nivel 2 de ALTE (usuario do Nivel Soleira): o usuario ten capacidade para expresarse de forma limitada en situacións cotiáns e de abordar de forma xeral información non rutineira.

Exemplo: É CAPAZ DE solicitar abrir unha conta bancaria sempre que o procedemento sexa sinxelo.

Nivel 1 de ALTE (usuario do Nivel Elemental): o usuario ten capacidade para abordar información sinxela e clara, e comezar a expresarse en contextos coñecidos.

Exemplo: *É CAPAZ DE participar nunha conversa rutineira sobre temas sinxelos e predicibles.*

Nivel Acceso de ALTE (usuario do Nivel Inicial): o usuario ten unha capacidade moi básica para comunicarse e intercambiar información de forma sinxela.

Exemplo: *É CAPAZ DE formular preguntas sinxelas respecto a un menú e comprender respostas sinxelas.*

Obras de consulta

ALDERSON, J. C. (1991), "Bands and scores", en ALDERSON, J. C. e NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1900s*, Desenvolvementos en ELT, Londres, British Council/Macmillan, páxs. 71-86.

NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a common framework scale of language proficiency*, tese de doutoramento, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, Nova Iorque, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination System (dispoñible na secretaría de ALTE en UCLES).

Se desexa obter máis información sobre o proxecto ALTE, pode contactar co secretario de ALTE no enderezo electrónico Hirtzel.m@ucles.org.uk.

Neil Jones, Marianne Hirtzel
University of Cambridge Local Examinations Syndicate
March 2000

Documento DI. Resumo de niveis de destrezas de ALTE

NIVEL 5 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE dar consellos e falar sobre asuntos complexos ou delicados, comprender as referencias coloquiais e abordar con seguridade as preguntas hostís.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender documentos, correspondencia e informes, incluídos os aspectos máis sutís de textos complexos.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir cartas sobre calquera tema e notas completas de reunións e seminarios con boa expresión e corrección.

NIVEL 4 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE contribuír con eficacia a reunións e seminarios dentro da súa propia área de traballo ou manter unha conversa informal cun bo grao de fluidez, abordando expresións abstractas.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE ler con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, ler medios de información ou comprender correspondencia non normalizada.
Expresión escrita	É CAPAZ DE preparar ou deseñar correspondencia profesional, tomar notas razoablemente correctas en reunións ou escribir unha redacción que demostra capacidade para comunicarse.

NIVEL 3 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender ou dar charlas sobre temas coñecidos ou manter unha conversa nunha ampla serie de temas.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE ler por riba textos en busca de información importante e comprender instrucións detalladas ou consellos.
Expresión escrita	É CAPAZ DE tomar notas mentres alguén está falando, ou escribir cartas que inclúen peticións non normalizadas.

NIVEL 2 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar opinións sobre asuntos abstractos ou culturais de forma limitada ou ofrecer consello dentro dunha área coñecida, e comprender instrucións ou declaracións públicas.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender información e artigos cotiáns e o significado xeral de información non habitual dentro dunha área coñecida.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir cartas ou tomar notas sobre asuntos coñecidos predicibles.

NIVEL 1 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar opinións ou peticións sinxelas nun contexto coñecido.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender informacións sinxelas dentro dunha área coñecida, como a que aparece en produtos e sinais, e en manuais ou informes sinxelos sobre asuntos cotiáns.
Expresión escrita	É CAPAZ DE encher formularios e escribir cartas breves e sinxelas ou tarxetas relacionadas con información persoal.

NIVEL ACCESO DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender instrucións básicas ou participar en conversas factuais básicas sobre temas predicibles.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender letreiros, instrucións ou información de carácter básico.
Expresión escrita	É CAPAZ DE encher formularios básicos e escribir notas que inclúen horas, datas e sitios.

Documento D2. Resumo de especificacións de Sociedade e Turismo de ALTE**NIVEL 5 DE ALTE**

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE falar de asuntos complexos ou delicados sen dificultade.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE, cando busca aloxamento, comprender un contrato de aluguer con todo detalle, por exemplo, os detalles técnicos e as principais consecuencias legais.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir cartas sobre calquera tema con boa expresión e corrección.

NIVEL 4 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE manter conversas durante un longo período de tempo e debater temas abstractos ou culturais con bo grao de fluidez e variedade de expresión.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender opinións ou argumentos complexos tal como aparecen expresados en xornais serios.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir sobre a maior parte dos temas. As dificultades que o lector poida experimentar atoparase probablemente no vocabulario.

NIVEL 3 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE manter conversas sobre unha gran variedade de temas, como experiencias persoais e profesionais ou sucesos de actualidade nas noticias.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender información detallada, como unha ampla serie de termos culinarios da carta dun restaurante, e termos e abreviaturas que aparecen en anuncios de aloxamento.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir a un hotel para preguntar sobre a dispoñibilidade de servizos, como instalacións para as persoas incapacitadas ou a dotación dunha dieta especial.

NIVEL 2 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar opinións sobre asuntos abstractos ou culturais de forma limitada e comprende matices de sentido ou opinión.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender artigos factuais de xornais, cartas rutineiras de hoteis e cartas que expresan opinións persoais.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir cartas sobre unha serie limitada de temas predicibles relacionados coa experiencia persoal, e expresar opinións cunha linguaxe predicible.

NIVEL I DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar o que lle gusta e o que non lle gusta en contextos cotiáns empregando frases sinxelas como, por exemplo, “Non me gusta/ gústame”.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender información sinxela, como a das etiquetas dos alimentos, cartas de menú normais, sinais de tráfico e mensaxes de caixeiros automáticos.
Expresión escrita	É CAPAZ DE encher a maioría dos formularios relacionados con información persoal.

NIVEL ACCESO DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE formular preguntas sinxelas de carácter factual e comprender respostas expresadas con linguaxe sinxela.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender letreiros de información sinxelos que aparecen, por exemplo, en aeroportos, en guías de almacéns e en cartas de menú. É CAPAZ DE comprender instrucións sinxelas de medicamentos e enderezos sinxelos de sitios.
Expresión escrita	É CAPAZ DE deixar unha mensaxe para unha familia que o aloxa, ou escribir notas breves e moi sinxelas de agradecemento.

Documento D3. Especificacións de Sociedade e Turismo de ALTE

VISIÓN XERAL DE TEMAS E ACTIVIDADES QUE COMPRENDE

VIDA DIARIA

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Ir de compras.	Tendas de autoservicio. Tendas con mostrador. Mercado na rúa.	Comprensión oral/expresión oral.

Comer fóra.	Restaurantes. Autoservizo de comida rápida.	Comprensión lectora. Comprensión oral /expresión oral.
Aloxamento tipo hotel.	Hoteis, pensións, etc.	Comprensión oral /expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita (encher formularios).
Aluguer de aloxamento temporal (piso, casa, cuarto).	Axencias, caseiro.	Comprensión oral /expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita (encher formularios).
Instalarse no aloxamento.	Familias que acollen.	Comprensión oral /expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita (cartas).
Empregar servizos financeiros e postais.	Bancos, oficinas de cambio de divisas, oficinas de correos.	Comprensión oral /expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita.

SAÚDE

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Poñerse/estar ben.	Farmacia, médico, hospital, dentista.	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión lectora.

VIAXES

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Chegar a un país. Facer turismo. Obter/dar enderezos de sitios. Alugar.	Aeroporto/porto. Estación de trens/autobuses. Rúas, garaxes, etc. Axencia de viaxes. Empresas de aluguer (coche, barco, etc.)	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita (encher formularios).

EMERXENCIAS

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Enfrontar situacións de emerxencia (accidente, enfermidade, delito, avaría de coche, etc.).	Lugares públicos. Lugares privados, exemplo: cuarto dun hotel. Hospital. Comisaría de policía.	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión .

VISITA TURÍSTICA

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Conseguir información. Realizar excursións. Ensinar os arredores.	Oficina de turismo. Axencia de viaxes. Sitios turísticos (monumentos, etc.). Cidades. Escolas/institutos/universidades.	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión lectora.

VIDA SOCIAL

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Reunión informal/tratar con xente. Diversión.	Discotecas, festas, centros escolares, hoteis, cámping, restaurantes, etc. Na casa, fóra da casa.	Comprensión oral/expresión oral.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN/ACONTECEMENTOS CULTURAI S

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Ver a televisión, películas, obras de teatro, etc. Escoitar a radio. Ler revistas e xornais.	Na casa, no coche, no cine, no teatro. Espectáculo de luz e son, etc.	Comprensión oral. Comprensión lectora.

CONTACTOS PERSONAIS (A DISTANCIA)

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Escribir cartas, tarxetas, etc.	Na casa, fóra da casa.	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión lectora e expresión escrita (encher formularios).

Documento D4. Resumo de especificacións de Traballo de ALTE

NIVEL 5 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE dar consellos sobre temas complexos, delicados ou discutibles tales como asuntos legais ou financeiros, sempre que teña o coñecemento especializado necesario.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE dar comprender informes e artigos aos que poida ter acceso durante o seu traballo, que inclúan ideas complexas expresadas nunha linguaxe complexa.
Expresión escrita	É CAPAZ DE tomar notas completas e precisas e continuar participando nunha reunión ou seminario.

NIVEL 4 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE participar eficazmente en reunións e seminarios relacionados coa súa área de traballo e argumenta a favor ou en contra dun asunto.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender a correspondencia expresada nun nivel de lingua que non é o estándar.
Expresión escrita	É CAPAZ DE manexar unha gran variedade de situacións rutineiras ou non rutineiras para solicitar servizos profesionais a colegas ou contactos externos.

NIVEL 3 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender e transmitir a maioría das mensaxes que precisen atención durante un día normal de traballo.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender a maior parte da correspondencia, os informes e as descrições de produtos que poida atopar no seu labor diario.
Expresión escrita	É CAPAZ DE abordar todas as peticións rutineiras de bens ou servizos.

NIVEL 2 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE dar consello a clientes sobre asuntos sinxelos relacionados coa súa área de traballo.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender o sentido xeral de cartas non rutineiras e de artigos teóricos relacionados coa súa área de traballo.
Expresión escrita	É CAPAZ DE tomar notas razoablemente precisas en reunións ou seminarios que traten sobre un tema coñecido e predicible.

NIVEL I DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar peticións sinxelas relacionadas coa súa área de traballo como, por exemplo, “Quería pedir...”.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender a maioría dos informes ou manuais breves de carácter predicible relacionados coa súa especialidade, sempre que se lle dea o tempo necesario.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir notas breves e comprensibles de petición a un colega ou a un contacto coñecido doutra empresa.

NIVEL ACCESO DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender e transmitir mensaxes sinxelas de carácter rutineiro como, por exemplo, “Reunión o venres ás 10 a.m.”
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender informes breves sobre asuntos coñecidos se están expresados en linguaxe sinxela e se os contidos son predicibles.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir pedidos rutineiros e sinxelos a colegas como, por exemplo, “Envíeme 20 X, por favor”.

Documento D5. Especificacións de Traballo de ALTE

VISIÓN XERAL DE ASUNTOS E ACTIVIDADES QUE COMPRENDE

SERVIZOS RELACIONADOS CO TRABALLO

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Solicitar servizos relacionados co traballo.	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita.
Proporcionar servizos relacionados co traballo.	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.), casa do cliente.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita.

REUNIÓNS E SEMINARIOS

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Participar en reunións e seminarios.	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.), centro de congresos.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

PRESENTACIÓNS E DEMOSTRACIÓNS FORMAIS

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Seguir e ofrecer unha presentación ou unha demostración.	Centro de congresos, centro de exposicións, fábrica, laboratorio, etc.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

CORRESPONDENCIA

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Comprender e escribir fax, cartas, memorandos, correos electrónicos, etc.	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.)	Comprensión lectora. Expresión escrita.

INFORMES

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Comprender e escribir informes (de certa lonxitude e formalidade).	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión lectora. Expresión escrita.

INFORMACIÓN A DISPOSICIÓN DO PÚBLICO

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Obter información relevante (das indicacións dun produto, boletíns profesionais e comerciais, anuncios publicitarios, páxinas de internet, etc.).	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión lectora.

INSTRUCCIÓNS E ORIENTACIÓNS

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Comprender letreiros (de seguridade, etc.). Comprender e escribir instrucións (de manuais de instalación, funcionamento, mantemento, etc.)	Lugar de traballo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión lectora. Expresión escrita.

TELÉFONO

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Realizar chamadas. Recibir chamadas (tomar mensaxes/escribir notas, etc.).	Oficina, casa, cuarto de hotel, etc.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

Documento D6. Resumo de especificacións de Estudo de ALTE

NIVEL 5 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender chistes, digresións coloquiais e alusións culturais.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE acceder a calquera fonte de información con rapidez e fiabilidade.
Expresión escrita	É CAPAZ DE tomar notas precisas e completas durante unha conferencia, un seminario ou unha titoría.

NIVEL 4 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender argumentacións abstractas, como por exemplo sopesar alternativas e extraer conclusións.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE ler coa suficiente rapidez como para cumprir as esixencias dun curso académico.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir redaccións que amosan a súa capacidade de comunicación, e que ofrecen poucas dificultades ao lector.

NIVEL 3 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE ofrecer presentacións claras sobre temas coñecidos e contestar preguntas predicibles ou factuais.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE ler textos para conseguir información relevante e captar a idea principal dos textos.
Expresión escrita	É CAPAZ DE tomar notas sinxelas que sexan razoablemente útiles para escribir redaccións ou para repasar.

NIVEL 2 DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender instrucións nas clases e as tarefas que dá un profesor ou un conferenciante.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender, con certa axuda, instrucións e mensaxes básicas como, por exemplo, catálogos de biblioteca informatizados.
Expresión escrita	É CAPAZ DE anotar información nunha conferencia se é máis ou menos ditada.

NIVEL I DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE expresar opinións sinxelas empregando expresións tales como “Non estou de acordo”.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE comprender, lendo moi amodo, o sentido xeral dun libro de texto ou dun artigo simplificados.
Expresión escrita	É CAPAZ DE escribir narracións ou descricións moi sinxelas, como “As miñas últimas vacacións”.

NIVEL ACCESO DE ALTE

Comprensión oral e Expresión oral	É CAPAZ DE comprender instrucións básicas sobre horas de clase, datas e números de cuarto, e sobre tarefas que realizar.
Comprensión lectora	É CAPAZ DE ler letreiros e instrucións básicos.
Expresión escrita	É CAPAZ DE copiar horas, datas e lugares que aparecen en letreiros colocados no encerado ou en taboleiros de anuncios.

Documento D7. Especificacións de Estudo de ALTE**VISIÓN XERAL DE TEMAS E ACTIVIDADES****CONFERENCIAS, CHARLAS, PRESENTACIÓNS E DEMOSTRACIÓNS**

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Seguir conferencias, charlas, presentacións e demostracións. Dar conferencias, charlas, presentacións e demostracións.	Sala de conferencias, aula, laboratorio, etc.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

SEMINARIOS E TITORÍAS

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Participar en seminarios e titorías.	Aula, despacho.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

MANUAIS, ARTIGOS, ETC.

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Recoller información.	Despacho, biblioteca, etc.	Comprensión oral/expresión oral. Expresión escrita (notas).

REDACCIÓN S

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Escribir redaccións.	Despacho, biblioteca, sala de exame, etc.	Expresión escrita.

INFORMES

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Escribir informes (por exemplo, dun experimento).	Despacho, laboratorio.	Expresión escrita.

DESTREZAS DE CONSULTA

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Acceder á información (desde unha base informatizada, unha biblioteca, un dicionario, etc.).	Biblioteca, centro de recursos, etc.	Comprensión lectora. Expresión escrita (notas).

PLANIFICACIÓN DO ESTUDO

Actividade	Ámbito	Destreza lingüística requirida
Facer plans (por exemplo: acordar con colegas a data límite da entrega dun traballo).	Sala de conferencias, aula, despacho, etc.	Comprensión oral/expresión oral. Comprensión lectora. Expresión escrita (notas).



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Dirección Xeral de Política Lingüística

