

# PISA

## Marco de Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025



*Marco de Evaluación de Lengua  
Extranjera PISA 2025*

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Este documento, así como los datos y mapas incluidos en el mismo, no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o soberanía de ningún territorio, a la delimitación de las fronteras y límites internacionales, ni al nombre de ningún territorio, ciudad o zona.

Los datos estadísticos de Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE se realiza sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional

#### Nota de Turquía

La información incluida en este documento referente a «Chipre» hace referencia a la parte sur de la isla. No existe una sola autoridad que represente en conjunto a las comunidades turcochipriota y grecochipriota de la Isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía conservará su posición respecto al «tema de Chipre».

#### Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea de la OCDE y la Unión Europea

Todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía, reconocen la República de Chipre. La información incluida en este documento hace referencia al área bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Cite esta publicación de la siguiente forma:

OCDE. (2021). *Marco de Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025*. PISA. París: OECD Publishing.



Co-funded by the  
European Union

*Este documento fue elaborado con el apoyo financiero de la Unión Europea. Las opiniones expresadas en este documento no pueden considerarse en ningún caso como la opinión oficial de la Unión Europea.*

**NIPO (IBD): 847-21-248-X**

**NIPO (línea): 847-21-249-5**

Este trabajo está disponible bajo la licencia de *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO* (CC BY-NC-SA 3.0 IGO). Para obtener información detallada sobre las características y condiciones de la licencia, así como el posible uso comercial de este trabajo o el uso de datos de PISA, consulte las Condiciones generales en [www.oecd.org](http://www.oecd.org).

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| <i>Prólogo</i>   | 5   |
| <i>Agradecimientos</i>   | 6   |
| <i>1 Interés político en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras</i>        | 8   |
| ¿Por qué aprender una lengua extranjera?   | 9   |
| Desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras  | 11  |
| La necesidad de datos  | 15  |
| Medición de las competencias en lengua extranjera en PISA                                | 16  |
| Observaciones  | 17  |
| Referencias  | 18  |
| <i>2 Definir el dominio de lenguas extranjeras</i>                                       | 24  |
| Lengua extranjera  | 25  |
| Dominio de lenguas extranjeras   | 27  |
| Observaciones  | 35  |
| Referencias  | 36  |
| Anexo 2.A. Adaptaciones al plan descriptivo del MCER                                     | 39  |
| <i>3 Organización de los conceptos para la evaluación de la lengua extranjera</i>        | 40  |
| Lectura  | 42  |
| Figura 3.2. Un modelo de comprensión lectora   | 43  |
| Comprensión oral   | 49  |
| Expresión oral   | 52  |
| Expresión escrita <sup>11</sup>  | 59  |
| Observaciones  | 64  |
| Referencias  | 65  |
| Anexo 3.A. Visión general de los procesos cognitivos empleados en cada nivel del MCER    | 68  |
| <i>4 Evaluación de las competencias en lengua extranjera</i>                             | 70  |
| Tratamiento de los factores propios del alumnado que influyen en el nivel de competencia | 71  |
| Evaluación de la comprensión lectora (leer) en una lengua extranjera                     | 74  |
| Evaluación de la comprensión oral (escuchar) en una lengua extranjera                    | 82  |
| Evaluación de la expresión oral (hablar) en una lengua extranjera                        | 89  |
| Observaciones  | 92  |
| Referencias  | 93  |
| Anexo 4.A. Relación de las tareas de comprensión lectora con las dimensiones del marco   | 97  |
| Anexo 4.B. Ejemplos de tareas: comprensión lectora (leer)                                | 104 |
| Anexo 4.C. Relación de las tareas de comprensión oral con las dimensiones del marco      | 113 |

|  |            |
|--|------------|
| Anexo 4.D. Ejemplos de tareas: comprensión oral (escuchar)   | 118        |
| Anexo 4.E. Relación de las tareas de expresión oral con las dimensiones del marco  | 122        |
| Anexo 4.F. Ejemplos de tareas de: expresión oral (hablar)  | 124        |
| <b>5 Marco de los cuestionarios de contexto</b>  | <b>126</b> |
| Contenidos y metodología   | 127        |
| Temas transversales: las TIC y el uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas   | 133        |
| Políticas estatales y escolares  | 135        |
| Tecnologías de la Información y Comunicación   | 139        |
| Formación y perfil del profesorado   | 148        |
| Prácticas docentes   | 154        |
| Métodos de evaluación  | 160        |
| Observaciones  | 162        |
| Referencias  | 163        |
| Anexo 5.A. Aprendizaje del alumnado en programas en los que se utilizan varias lenguas para la enseñanza de otras asignaturas (CLIL)                             | 175        |
| Anexo 5.B. Análisis de la muestra de docentes de idiomas extranjeros que participan en el estudio TALIS de la OCDE   | 177        |
| Anexo 5.C. Lista de expertos que han contribuido a la elaboración de los cuestionarios y su afiliación institucional   | 178        |
| <b>6 El rendimiento en lenguas extranjeras</b>   | <b>179</b> |
| Cómo se elaboran las escalas de rendimiento  | 180        |
| Interpretación y uso de las escalas de rendimiento   | 180        |
| Una visión general de los niveles de comprensión lectora, comprensión oral y expresión oral en inglés para PISA, adaptados a partir de los descriptores del MCER | 181        |
| Observaciones  | 184        |
| Referencias  | 184        |
| Anexo 6.A. Adaptaciones a las escalas del MCER   | 185        |
| <b>Anexo A. Lista de expertos colaboradores y sus afiliaciones institucionales</b>   | <b>188</b> |

# Prólogo

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE evalúa en qué medida el alumnado de 15 años, que está a punto de finalizar la enseñanza obligatoria, ha adquirido los conocimientos y las competencias esenciales para una participación plena en la sociedad moderna. La evaluación no determina únicamente si el alumnado puede reproducir lo que ha aprendido, sino que también examina cómo puede extrapolar lo que ha aprendido y aplicar ese conocimiento en circunstancias desconocidas, tanto dentro como fuera del centro educativo. Este enfoque refleja el hecho de que las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben. La evaluación trienal, iniciada en 1997, se centra en las competencias troncales de lectura, matemáticas y ciencias. También se evalúan módulos opcionales e innovadores.

El ciclo PISA 2025 comprenderá, por primera vez, una evaluación opcional en lenguas extranjeras, que se ofrecerá cada dos ciclos de PISA, para que se puedan analizar las tendencias. La evaluación proporcionará resultados comparables sobre la competencia en lenguas extranjeras del alumnado a los responsables políticos y a los educadores y les permitirá conocer las mejores prácticas y políticas de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El primer ciclo comenzará con una evaluación de lengua inglesa y se centrará en tres competencias: comprensión lectora, expresión oral y comprensión oral. La cobertura puede ampliarse de forma progresiva en ciclos posteriores.

Esta publicación presenta los principios rectores de la Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025. En ella, se analiza la importancia de evaluar las lenguas extranjeras, y se proporciona la definición de dominio de un idioma extranjero, que se utiliza para orientar la evaluación. En esta publicación, además, se presenta la teoría en la que se basan las pruebas para evaluar el dominio de una lengua extranjera y se describen los procesos cognitivos que el alumnado emplea al utilizar un idioma extranjero, según su nivel de dominio. También se analiza cómo se evalúan las competencias de comprensión lectora, comprensión oral y expresión oral. Además, describe el marco de los distintos cuestionarios que se distribuyen al alumnado, a los directores de los centros educativos, a las familias y al profesorado, así como el marco del cuestionario del sistema de evaluación de las lenguas extranjeras. La publicación concluye con una descripción de la forma en la que se comunicarán los resultados de la evaluación.

# Agradecimientos

El marco de Evaluación de Lengua Extranjera de PISA es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre los países y economías que forman parte de PISA, expertos e instituciones nacionales e internacionales y la Secretaría de la OCDE. El marco fue redactado por la Secretaría de la OCDE con la orientación y el aporte de grupos de expertos.

La Comisión Europea cofinanció el marco y asistió en el proceso mediante la experiencia obtenida en trabajos anteriores de la UE, así como mediante la integración del Marco Común Europeo de Referencia para las competencias lingüísticas del Consejo de Europa. Kristina Cunningham dio sus aportes y coordinó las observaciones técnicas de la Comisión Europea y del Consejo de Europa.

El capítulo 3 se desarrolló en colaboración con el Cambridge Assessment English. Las secciones del marco relacionadas con el marco cognitivo, los niveles de competencia y los ítems de las pruebas que se usarán en la evaluación de lengua extranjera de PISA 2025 serán proporcionadas por el Cambridge Assessment English, cuyas contribuciones ayudaron a desarrollarlos.

El Consejo Administrativo de PISA dirigió el desarrollo del marco. Andreas Schleicher y Yuri Belfali supervisaron este desarrollo, mientras que Tue Halgreen lo guio y Catalina Covacevich lo gestionó.

El capítulo 1 fue redactado por Catalina Covacevich, Carla Campos y Gabriele Marconi, y editado por Marilyn Achiron. Este capítulo fue cofinanciado por la Comisión Europea.

El capítulo 2 fue redactado por Catalina Covacevich y Jimena Vargas con la colaboración de Tue Halgreen, Francesco Avvisati y Gabriele Marconi, y fue editado por Julie Harris. Este capítulo fue cofinanciado por la Comisión Europea.

El capítulo 3 fue redactado por Angeliki Salamoura (del Cambridge Assessment English) con la colaboración de Hanan Khalifa (del Cambridge Assessment English), Catalina Covacevich, Francesco Avvisati y Gabriele Marconi; y fue editado por Julie Harris.

Los capítulos 4 y 6 fueron redactados por Francesco Avvisati y Catalina Covacevich con la colaboración de Gabriele Marconi, y fueron editados por Julie Harris. Estos capítulos fueron cofinanciados por la Comisión Europea.

El capítulo 5 fue redactado por Gabriele Marconi, Carla Campos Cascales, Catalina Covacevich y Tue Halgreen con la colaboración de Zsuzsa Bakk, Alfonso Echazarra, Pablo Fraser y Daniel Salinas; y fue editado por Marilyn Achiron. Este capítulo fue cofinanciado por la Comisión Europea.

Lisa-Maria Müller fue la principal asesora experta para los capítulos 1 y 2, y participó en la redacción de algunas secciones de estos capítulos. Talia Isaacs, Gad Lim, David Little, Lorena Meckes, José Noijons y Jean François Rouet hicieron aportaciones adicionales al respecto.

El grupo de expertos de los capítulos 3, 4 y 6 estuvo formado por Talia Isaacs, Gad Lim, David Little, Lorena Meckes, José Noijons y Jean Francois Rouet.

El grupo de expertos para el capítulo 5 estuvo formado por Kathleen Graves, Haedong Kim, Gladys Quevedo-Camargo, Angeliki Salamoura y Sanneke Schouwstra, con aportaciones adicionales al respecto de Suzana Bitenc Peharc, Letizia Cinganotto, Steven Culpepper, Alister Cumming, Katrijn Denies, Janet Enever, Elsa Fernanda González, Kulaporn Hiranbuara, Gisella Langé, Icy Lee, Patsy Lightbown, David Marsh y Lisa-Maria Müller. En el Anexo A, figura una lista de los colaboradores expertos y de sus afiliaciones institucionales.

Durante la elaboración del marco, Hanan Khalifa, Andrew Kitney, Sian Morgan, Emma Pathare, Darren Perrett, Martin Robinson y Angeliki Salamoura (del Cambridge Assessment English) contribuyeron en la creación de los contenidos relacionados con el marco cognitivo, los niveles de competencia y los ítems de la prueba.

Jimena Vargas coordinó la producción de esta publicación, y Alison Burke prestó asistencia en materia de comunicaciones. Thomas Marwood y Hanna Varkki prestaron apoyo administrativo.





# **1** Interés político en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras

---

En este capítulo, se analiza cómo la capacidad de comunicarse en más de un idioma se ha convertido en una habilidad fundamental en el mundo globalizado actual, y se indican los beneficios que conlleva el aprendizaje de lenguas extranjeras. También se explican los esfuerzos de los países por aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de presentar una mirada histórica de los distintos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo, en este capítulo se subraya la importancia política de evaluar los conocimientos de lenguas extranjeras en la actualidad, sobre todo teniendo en cuenta el papel cada vez más importante que adquieren la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la mayoría de los sistemas educativos.

---

## ¿Por qué aprender una lengua extranjera?

La globalización, la innovación tecnológica y los flujos de migraciones humanas han hecho que las interacciones entre personas de diferentes países y culturas sean casi inevitables. En el 2017, había 260 millones de personas viviendo fuera de su país natal, 1300 millones de llegadas de turistas internacionales y alrededor de 5 millones de estudiantes matriculados en un programa de educación terciaria fuera de su país de origen. Todas estas cifras han aumentado de manera constante en los últimos años (OCDE, 2018<sup>[1]</sup>; OCDE, 2018<sup>[2]</sup>; OMT, 2019<sup>[3]</sup>). El comercio internacional de bienes y servicios representa bastante más de la mitad del PIB mundial (Banco Mundial, 2019<sup>[4]</sup>). Dada esta evolución, un gran número de personas debe alcanzar cierto nivel de competencia en más de una lengua para poder comunicarse e interactuar con los demás.

Los sistemas educativos de muchos países y economías diferentes se esfuerzan por responder a este reto. Como se ilustra en el Cuadro 1.1., en las últimas décadas cada vez más países han hecho hincapié en la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras en general ocupa un lugar cada vez más central en las políticas educativas, el inglés se ha convertido en la lengua extranjera que más se enseña y aprende.

### Cuadro 1.1. Algunos ejemplos de los esfuerzos que realizan los gobiernos para aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras

- 1998: Corea del Sur implementa el inglés en la enseñanza primaria
- 2003: Chile pone en marcha «English Opens Doors» (El inglés abre puertas), un programa para reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras
- 2008: Colombia implementa el Plan Nacional de Bilingüismo (Colombia Bilingüe)
- 2010: Consejo de Educación de Abu Dabi (Abu Dhabi Education Council, ADEC) lanza el «Nuevo Modelo Escolar», que implanta un modelo bilingüe inglés-árabe en el currículo de los centros públicos
- 2011: Suecia establece el inglés como una de las tres asignaturas básicas en los centros educativos, junto con las matemáticas y la comprensión lectora
- 2017: Irlanda crea «Languages connect» para promover la enseñanza de competencias en lengua extranjera

Como se ilustra en la Tabla 1.1, los países y economías son conscientes de los múltiples beneficios que conlleva el aprendizaje de más de una lengua y los plasman en el currículo oficial.

**Tabla 1.1. Razones para aprender lenguas extranjeras en la educación primaria o secundaria, sistemas educativos seleccionados**

| Sistema educativo             | Razones para aprender lenguas extranjeras (según el currículo oficial)  |
|-------------------------------|---|
| Comunidad Flamenca de Bélgica | «La importancia de conocer varios idiomas aumenta a medida que la sociedad se vuelve más multicultural y los países se enfrentan a los efectos de la globalización. Un país que consigue llevar a su población a un nivel mínimo de multilingüismo evita el peligro de que el monolingüismo se convierta en un factor de riesgo de exclusión social para el individuo y de aislamiento en la comunidad mundial» (traducido de [Ministerio de Educación y Formación de Flandes, 2000 <sup>[5]</sup> ])   |
| Costa Rica                    | «El alumnado necesita un currículo actualizado que refleje los conocimientos, las destrezas y las competencias necesarias para comunicarse en varios contextos de uso de la lengua y para tener éxito en la era de la información como estudiantes del siglo XXI. [...] Esta visión va en consonancia con el concepto de educación para una nueva ciudadanía, el cual sostiene que el alumnado del siglo XXI debe integrarse de manera proactiva en un mundo globalizado y fortalecer, a la vez, su identidad nacional y global» (República de Costa Rica, 2016 <sup>[6]</sup> )                          |
| Japón                         | «Con el rápido avance de la globalización, se da por sentado que las competencias comunicativas en lenguas extranjeras son necesarias no solo en algunas industrias y ocupaciones como en el pasado, sino también en diversos contextos y situaciones de la vida cotidiana» (traducido de [MEXT, 2017 <sup>[7]</sup> ])   |
| Nueva Zelanda                 | «Aprender un nuevo idioma amplía la comprensión lingüística y cultural del alumnado y su capacidad para interactuar adecuadamente con otros hablantes. Interactuar en una nueva lengua, ya sea de forma personal o virtual, les presenta nuevas formas de pensar, cuestionar e interpretar el mundo, así como el lugar que ocupan en él. A través de esta interacción, el alumnado adquiere conocimientos, competencias y actitudes que lo preparan para vivir en un mundo de pueblos, lenguas y culturas diversas» (Ministerio de Educación - Nueva Zelanda, 2007 <sup>[8]</sup> )                       |
| Reino Unido                   | «Aprender una lengua extranjera es una liberación de la insularidad y crea una apertura a otras culturas. Una educación de calidad en lenguas debe fomentar la curiosidad del alumnado y profundizar en su comprensión del mundo. También debe ofrecerle la oportunidad de comunicarse con fines prácticos, aprender nuevas formas de pensar y leer buena literatura en el idioma original. La enseñanza de idiomas debe sentar las bases para aprender otras lenguas, y preparar al alumnado para estudiar y trabajar en otros países» (Departamento de Educación del Reino Unido, 2014 <sup>[9]</sup> ) |

Los beneficios de aprender lenguas extranjeras pueden dividirse en tres categorías: comprensión intercultural, beneficios económicos y beneficios cognitivos. A continuación, se explican con más detalle.

### **Comprensión intercultural**

El aprendizaje de idiomas no solo mejora la comunicación, sino que también es una vía para comprender la diversidad de la cultura humana y de las lenguas (Fischer, 2012<sup>[10]</sup>). Mediante el lenguaje, las personas pueden conocer y acceder a otras culturas, mejorar su conciencia cultural y la comprensión de los valores de otros grupos, y desarrollar una conciencia de la complejidad cultural (Curtain y Dahlberg, 2004<sup>[11]</sup>; Gudykunst, 2003<sup>[12]</sup>; Marian y Shook, 2012<sup>[13]</sup>).

El alumnado de lenguas extranjeras aprende que no todo puede traducirse, y puede empezar a percibir las diferencias de percepción y comprensión sobre el mundo entre personas de distintas culturas. Por otro lado, aprender una lengua extranjera puede permitirle a una persona descubrir su propia identidad cultural y personal a través otras perspectivas culturales (Della Chiesa, Scott y Hinton, 2012<sup>[14]</sup>). Mediante el enfoque en la comunicación con «otros» que viven más allá de sus comunidades lingüísticas, aprender lenguas extranjeras fomenta las competencias comunicativas interculturales y contribuye a la educación ciudadana (Porto, Houghton y Byram, 2018<sup>[15]</sup>).

El aprendizaje de lenguas extranjeras fomenta la comprensión de otras culturas y visiones del mundo, lo cual es un requisito importante para participar activamente en un mundo globalizado. Para el Consejo de Europa, las competencias lingüísticas, comunicativas y plurilingües están incluidas entre las ocho competencias importantes para las culturas democráticas (Consejo de Europa, 2020<sup>[16]</sup>).

### **Beneficios económicos**

Los individuos que saben una o más lenguas extranjeras, independientemente de su nivel de dominio, tienen mayores probabilidades de contratación que los monolingües (Araújo et al., 2015<sup>[17]</sup>). Los profesionales que dominan idiomas extranjeros también gozan de mejores oportunidades de carrera y movilidad laboral, y tienen más posibilidades de recibir ascensos a cargos de mayor nivel (Canadian Heritage, 2016<sup>[18]</sup>; Comisión Europea, 2012<sup>[19]</sup>; Ispording, 2015<sup>[20]</sup>; Ahuja, Chucherd y Pootrakool, 2006<sup>[21]</sup>). También está demostrado que los hablantes de lenguas extranjeras ganan sueldos más altos tanto en los países bilingües como en los no bilingües, y que los rendimientos varían según la lengua y el ámbito laboral (Garrouste, 2008<sup>[22]</sup>; Grin, 1999<sup>[23]</sup>). Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos demuestra que los graduados universitarios que hablan un segundo idioma ganan unos salarios un 2 % más altos, de media, que los de los graduados que no hablan un segundo idioma (Saiz y Zoido, 2002<sup>[24]</sup>). Por otra parte, en Marruecos, la brecha salarial entre quienes hablan inglés y quienes no lo hablan puede llegar a un 12 % (Euromonitor International, 2012<sup>[25]</sup>).

A nivel macro, las competencias en lengua extranjera pueden contribuir a la economía de un país de diversas maneras. Los países con poblaciones que dominan lenguas extranjeras tienen un mejor desarrollo comercial (Melitz, 2008<sup>[26]</sup>; Fidrmuc y Fidrmuc, 2016<sup>[27]</sup>). Por ejemplo, se ha calculado que no tener dominio de lenguas extranjeras le cuesta al Reino Unido 48 000 millones de libras esterlinas al año, es decir, el 3,5 % de su PIB (Foreman-Peck y Wang, 2014<sup>[28]</sup>). Además, hay pruebas de que el aprendizaje de idiomas puede utilizarse como una herramienta dinámica para atraer inversiones extranjeras directas (Kim et al., 2014<sup>[29]</sup>). Dominar lenguas extranjeras también puede ayudar a derrumbar las barreras lingüísticas entre empresas, lo cual facilita la cooperación técnica y la innovación transfronterizas (Canadian Heritage, 2016<sup>[18]</sup>; Tenzer, Terjesen y Harzing, 2017<sup>[30]</sup>).

### **Beneficios cognitivos**

Algunas investigaciones indican que el alumnado que aprende una lengua extranjera es más creativo y obtiene mejores resultados a la hora de resolver problemas complejos que los que no aprenden una lengua extranjera (Bamford y Mizokawa, 1991<sup>[31]</sup>). También hay indicios de que estudiar una lengua extranjera mejora la atención y la agudeza mental en personas adultas tras una sola semana de estudio (Woll y Wei, 2019<sup>[32]</sup>; Bak et al., 2016<sup>[33]</sup>). Estas habilidades podrían ser transferibles a otras áreas y materias.

Goethe escribió que «quien no conoce otras lenguas no sabe nada de la suya» (Della Chiesa, Scott y Hinton, 2012<sup>[14]</sup>). Actualmente, existen pruebas científicas que respaldan esta afirmación, ya que se ha comprobado que el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un efecto facilitador en la comprensión lectora en la primera lengua (Murphy et al., 2015<sup>[34]</sup>). Aprender una lengua extranjera también brinda la oportunidad de adquirir competencias y conocimientos metalingüísticos que pueden ayudar en el aprendizaje de otras lenguas (Rothman, Cabrelli y De Bot, 2013<sup>[35]</sup>).

## **Desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras**

Aunque en las últimas décadas los gobiernos han intensificado sus esfuerzos para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza de estas lenguas no es algo nuevo. En esta sección, se resumen brevemente algunas de las lenguas extranjeras que se han enseñado tradicionalmente, el motivo por el cual se han enseñado y los enfoques de enseñanza utilizados (McLelland, 2017<sup>[36]</sup>).

## **Lenguas vehiculares**

Una lengua vehicular o *koiné* es un medio de comunicación común para los hablantes de diferentes lenguas maternas (Seidlhofer, 2011<sup>[37]</sup>; UNESCO, 1953<sup>[38]</sup>). Hoy en día, se considera que el inglés es una lengua vehicular internacional (Crystal, 1987<sup>[39]</sup>; Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2006<sup>[40]</sup>) y es el idioma más utilizado en internet (Bokor, 2018<sup>[41]</sup>; Miniwatts Marketing Group, 2019<sup>[42]</sup>; Bada, 2018<sup>[43]</sup>). Actualmente, también es la lengua extranjera que más se enseña (Crystal, 1987<sup>[39]</sup>; Ammon, 2015<sup>[44]</sup>).

Antes del inglés, otras lenguas se utilizaban como lenguas vehiculares, pero de una manera menos generalizada. El árabe, el francés, el hindi, el alemán, el griego, el japonés, el latín, el malayo, el chino mandarín, el náhuatl, el quechua, el ruso, el español, el swahili y el tupí-guaraní son algunas de las lenguas que históricamente han desempeñado el papel de lengua vehicular o siguen haciéndolo en algunas economías del mundo. Por ejemplo, el árabe estándar moderno se utiliza como lengua vehicular en Oriente Medio y en el Norte de África (Comisión Europea, 2010<sup>[45]</sup>). Además, cada vez es más popular como opción de lengua extranjera para el estudio y el British Council indicó en un informe reciente que era una de las cinco principales lenguas del futuro (Tinsley y Board, 2017<sup>[46]</sup>).

Aunque el hecho de ser una lengua vehicular desempeña un papel importante en la elección de las lenguas extranjeras que se van a estudiar, esta no es la única razón, pues existe un entendimiento generalizado de que es importante aprender diferentes lenguas extranjeras. En el 2002, la Unión Europea afirmó que uno de los objetivos de la educación de calidad era «mejorar el dominio de las competencias básicas, sobre todo mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana»

(Consejo de la Unión Europea, 2002<sup>[47]</sup>).

## **Visión general de los enfoques pedagógicos influyentes**

Los enfoques de la enseñanza de idiomas deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales: el resultado deseado del aprendizaje de idiomas y el proceso para lograr este objetivo (Widdowson, 2004<sup>[48]</sup>). Históricamente, los diferentes enfoques de enseñanza de idiomas han alternado entre, por ejemplo, la lengua definida como objeto de análisis o como medio de comunicación (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>).

Aunque esta sección ofrece un amplio panorama de algunos de los enfoques pedagógicos más influyentes, esta lista no es exhaustiva. También es importante señalar que la historia del aprendizaje de idiomas no es homogénea. Es probable que los diferentes enfoques hayan coexistido, al igual que en la actualidad. Aun así, aunque las orientaciones pedagógicas predominantes en los distintos países y épocas están bien documentadas, hay poca información sobre las prácticas que se adoptaban en el aula (Musumeci, 2009<sup>[50]</sup>).

### *Primeras etapas de la enseñanza formal de lenguas extranjeras*

El aprendizaje de idiomas siempre ha sido importante, ya que permite el comercio y el intercambio entre personas. En Europa, los registros sobre la enseñanza formal de idiomas suelen comenzar con la enseñanza y el aprendizaje del latín y el griego (Musumeci, 2009<sup>[50]</sup>). Durante los periodos clásico y medieval, el griego y posteriormente el latín —las dos lenguas vehiculares de la época— se enseñaban con el objetivo de hacer que la élite culta hablara, leyera y escribiera las lenguas con fluidez (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>).

En China, el comercio y las relaciones diplomáticas hicieron que se prestara atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito político y que, en 1289, se creara el primer centro de lenguas extranjeras en el que se enseñaba persa a los jóvenes de la nobleza. En el siglo XIV, se crearon otros centros, se empezaron a enseñar otras lenguas como el manchú, el tibetano, la lengua dai, el uigur, el birmano y el tailandés, y se publicó el primer libro de gramática para aprender a leer y escribir en mongol.

El aprendizaje de vocabulario y la práctica de la traducción eran los principales métodos para aprender lenguas extranjeras (Zhou, 2011<sup>[51]</sup>).

Un enfoque similar para el aprendizaje de lenguas extranjeras es el método japonés *yakudoku*. Este método se remonta a más de 1000 años atrás, cuando el chino se estudió por primera vez en Japón como lengua escrita (Hino, 1988<sup>[52]</sup>), y se basaba en la traducción palabra por palabra de textos del idioma objetivo a la lengua materna del alumnado. El *yakudoku* se sigue utilizando en cierta medida en los centros educativos japoneses (Gorsuch, 2001<sup>[53]</sup>; Hosoki, 2011<sup>[54]</sup>; Kern, 2000<sup>[55]</sup>), pero no es el único método de enseñanza que se ha utilizado históricamente en Japón. Por ejemplo, en el periodo Edo (1603-1868), el chino hablado era estudiado y enseñado por los Tōtsūji (traductores de chino) y sus descendientes en el puerto de Nagasaki para el comercio internacional entre Japón y China y otros países del sur de Asia (Tiezheng, 2018<sup>[56]</sup>).

En el mundo occidental, con el auge de las lenguas vernáculas (p. ej., el inglés, el francés, el alemán y el italiano) y la disminución de la importancia del latín como lengua vehicular, el enfoque de la enseñanza del latín también pasó de ser uno utilitario a uno analítico de la gramática y la retórica del latín clásico. Las «lenguas modernas» empezaron a enseñarse en los centros educativos europeos en el siglo XVIII (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>) siguiendo el enfoque de «traducción gramatical». Este enfoque seguía los mismos principios básicos que se utilizaban para la enseñanza del latín (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>), en la que se hacía hincapié en la gramática y la comprensión lectora, más que en la expresión oral, y se traducía desde y hacia la lengua extranjera; lo segundo era una característica novedosa (Howatt y Widdowson, 2004<sup>[58]</sup>). El inconveniente de este método es que, si bien el alumnado desarrollaba una buena comprensión de la gramática, solía tener más dificultades para utilizar las lenguas con fines comunicativos. Hoy en día, los enfoques centrados en la gramática y la traducción siguen utilizándose de algún modo en muchas partes del mundo, especialmente cuando se estudia la literatura, la gramática y el vocabulario (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>).

### *Siglos XIX y XX*

En los siglos XIX y XX surgieron muchos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. A menudo, se desarrollaban nuevos enfoques fuera de la escolarización formal —por ejemplo, en los centros privados de enseñanza de idiomas, pero también en la educación de las niñas— antes de que los sistemas educativos los adoptaran de manera más generalizada (McLelland, 2017<sup>[36]</sup>).

El «método directo» se basaba en los principios de adquisición de la lengua materna, es decir, la nueva lengua presentada en contextos que explican su significado, y la utilización exclusiva del idioma objetivo por parte del profesorado (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>; Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>). El inconveniente obvio de este método es que el profesorado tiene que hablar el idioma objetivo con fluidez, lo que puede obstaculizar la implementación de este enfoque en algunos contextos (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>). El método se hizo muy popular en algunas partes de Europa y también se probó brevemente en China, donde coexistió con otros enfoques de enseñanza durante un tiempo —aunque no dejó un impacto duradero en la enseñanza de idiomas (Hu, 2002<sup>[59]</sup>)—.

El «enfoque de comprensión lectora» se implementó por vez primera en Estados Unidos. Se centraba en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora del alumnado mediante las principales obras literarias en el idioma objetivo (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>).

Los enfoques «audiolingüe» y «oral-situacional» hacen hincapié en las competencias orales. El enfoque «audiolingüe» se desarrolló a partir del Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército en la Segunda Guerra Mundial, que formaba al personal militar de Estados Unidos para alcanzar rápidamente la fluidez en la conversación de varios idiomas. El enfoque se basó en el conductismo y en la suposición de que el aprendizaje de idiomas se basa en repetir patrones hasta que se convierten en hábitos (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>; Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>). Aunque tuvo un éxito relativo en un entorno de alto rendimiento, el método resultó ser menos exitoso cuando se aplicó a entornos de aula tradicionales (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>).

En China, el método «audiolingüe» coexistió con enfoques más centrados en la gramática y, en menor medida, con el método directo (Hu, 2002<sup>[59]</sup>). Adoptó una forma ligeramente diferente a la que adoptó en Estados Unidos, pues hizo más énfasis en la forma escrita y en la lectura de los clásicos (Yu, 2016<sup>[60]</sup>). El enfoque «oral-situacional», desarrollado en Gran Bretaña, organizaba el aprendizaje de la lengua en torno a situaciones (p. ej., en el restaurante, en la farmacia). Todo el material lingüístico se presentaba de forma oral antes de escribir, y los nuevos ítems gramaticales y léxicos se introducían en el contexto de las situaciones (Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>).

En la segunda mitad del siglo XX, se produjo un auge en el desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza, por ejemplo, los enfoques «cognitivo», «humanístico-afectivo», «enfoque natural», «respuesta física total», «método silencioso» o «sugestopedia» (p. ej., Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>; Celce-Murcia, 2014<sup>[49]</sup>).

### *Enfoques actuales*

La enseñanza comunicativa de la lengua (Communicative language teaching, CLT) marcó un cambio de paradigma en el siglo XX (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>). Este enfoque se basa en entender la lengua como herramienta de comunicación y el aprendizaje se organiza en torno a situaciones, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa mediante las cuatro destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral (véase el marco 2.8.1 de los cuestionarios de contexto de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025). Algunos autores han hecho la distinción entre versiones fuertes y débiles del enfoque comunicativo, donde la versión fuerte desarrolla el lenguaje mediante la comunicación mientras que la versión débil da prioridad a proporcionar al alumnado oportunidades para hablar el idioma objetivo (Howatt, 1984, p. 279<sup>[61]</sup>). En los planes de estudio y los libros de texto, suele predominar la versión débil.

Mientras que la CLT ha evolucionado en prácticas de enseñanza bastante diversas, por ejemplo, el enfoque natural o la enseñanza basada en contenidos o en tareas (Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>), los principios generales de la enseñanza comunicativa de la lengua siguen aplicándose y son ampliamente aceptados hoy en día y han sido integrados en los planes de estudio de todo el mundo como el método predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras (Butler e Iino, 2005<sup>[62]</sup>; Choi, 2007<sup>[63]</sup>; Wiak Kam, 2002<sup>[64]</sup>; Hu, 2002<sup>[59]</sup>; Criado y Sánchez, 2009<sup>[65]</sup>; Richards y Rodgers, 2014<sup>[57]</sup>). Definir la capacidad en lengua (extranjera) de acuerdo con los descriptores «puede hacer» y con las funciones comunicativas, como en el MCER, refleja este cambio de paradigma y ha contribuido al éxito de este enfoque.

Aunque la CLT goza de un gran apoyo en la comunidad investigadora y docente como enfoque para el desarrollo de las competencias comunicativas, existen limitaciones conceptuales, socio-institucionales y a nivel de aula que cuestionan su aplicabilidad y eficacia en algunos contextos. Algunas de estas limitaciones son: la falta de formación del profesorado, las clases numerosas, las contradicciones entre el enfoque de la CLT y el papel esperado del profesorado y la falta de alineación con los sistemas de evaluación existentes (Mutekwa, 2013<sup>[66]</sup>; Goto Butler, 2011<sup>[67]</sup>; Hasanova y Shadieva, 2008<sup>[68]</sup>; Gorsuch, 2001<sup>[53]</sup>; Littlewood, 2007<sup>[69]</sup>; Rao, 1996<sup>[70]</sup>).

### *Desarrollos actuales*

La comunidad investigadora sigue debatiendo activamente las competencias y conocimientos en lengua extranjera que debe adquirir el alumnado y la manera en que puede hacerlo. Algunas cuestiones que los investigadores y profesionales debaten en la actualidad son, entre otras:

- las competencias y los conocimientos necesarios para interactuar de la manera más eficaz en lenguas extranjeras con las nuevas tecnologías —p. ej., el «translenguaje digital» (Schreiber, 2015<sup>[71]</sup>); el «netspeak» (Tong, 2019<sup>[72]</sup>; Miola, 2013<sup>[73]</sup>)—,
- la tendencia hacia un aprendizaje más autónomo (Nunan y Richards, 2015<sup>[74]</sup>),
- la importancia del plurilingüismo y la mediación y los enfoques pedagógicos relacionados

(Stathopoulou, 2015<sup>[75]</sup>; Heugh, 2018<sup>[76]</sup>; Jenkins, 2017<sup>[77]</sup>; Consejo de Europa, 2020<sup>[16]</sup>),

- la reevaluación de las normas de los hablantes nativos, en particular para las lenguas que funcionan como lengua vehicular (Consejo de Europa, 2018<sup>[78]</sup>; Seidlhofer, 2017<sup>[79]</sup>).

Queda por ver cómo afectarán estos avances a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

## La necesidad de datos

Los gobiernos desean saber si sus esfuerzos para promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son eficaces. Quieren hacer una comparación entre las competencias en lenguas extranjeras del alumnado y sus propios objetivos políticos, las normas internacionales y los resultados de otros países. Los responsables políticos quieren saber cómo pueden mejorar el rendimiento del alumnado y conocer las políticas más eficaces y los enfoques y métodos de enseñanza de los países que más éxito tienen a la hora de impartir las competencias en lengua extranjera que los jóvenes necesitarán en el futuro y en el presente.

Los educadores y el público en general también están interesados en las comparaciones internacionales. Este interés se refleja, por ejemplo, en el uso de clasificaciones basadas en los resultados de pruebas en línea gratuitas no representativas —como el EF English Proficiency Index (Education First, 2018<sup>[80]</sup>)— y los resultados de las pruebas IELTS o TOEFL del alumnado —véase Ye (2016<sup>[81]</sup>) y Hongo (2013<sup>[82]</sup>). Estos índices pueden influir en la opinión pública, pero, al no ser representativos de la población de jóvenes, pueden ofrecer una imagen sesgada de la competencia en idiomas extranjeros.

El gran interés político por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras ya ha dado lugar a varios estudios internacionales, que se explican a continuación (Cuadro 1.2). Sin embargo, en el momento en que se redactó este artículo, no existían planes de realizar una evaluación internacional de competencias en lenguas extranjeras, salvo el diseño de PISA.



### Cuadro 1.2. Evaluaciones internacionales del nivel lingüístico en el pasado

A principios de la década de los 70, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) incorporó las evaluaciones de idiomas extranjeros en inglés y francés, como parte de uno de sus estudios, para seis materias. La prueba en francés se realizó en ocho países: Chile, Escocia, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Países Bajos, Rumanía y Suecia. Diez países o economías realizaron la prueba en inglés: Alemania (RFA), Bélgica (comunidad francófona), Chile, Finlandia, Hungría, Israel, Italia, Países Bajos, Suecia y Tailandia. Las pruebas evaluaron al alumnado de 14 años y al del último curso de primera etapa de Educación Secundaria en comprensión lectora, expresión oral, comprensión oral y expresión escrita. Los datos se recopilaron entre 1970 y 1971 (Cumming, 1996<sup>[83]</sup>).

Dos décadas después, la IEA planificó un proyecto de tres fases para evaluar las competencias en lengua extranjera. La evaluación se enfocaba en el alumnado de 15-16 años que finalizaba la escolaridad obligatoria y en el que estaba terminando la segunda etapa de Educación Secundaria. Entre los países o economías participantes, se encuentran: Austria, Chipre<sup>1</sup>, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Francia, Hong Kong, Hungría, Irán, Israel, Italia, Letonia, Países Bajos, Noruega, Filipinas, Portugal, Federación Rusa, Eslovenia, República de Sudáfrica, España, Suecia, Suiza, Tailandia y Estados Unidos. Sin embargo, debido a la falta de financiación, la IEA solo llevó a cabo la primera de las tres fases previstas. Esta fase se centró en los perfiles nacionales de la enseñanza de idiomas, y se detallaban los planes de estudio, las políticas, el aprendizaje fuera del centro educativo y las características del profesorado. En 1995, se recopilaron datos de 25 sistemas educativos sobre cuatro lenguas extranjeras que se enseñan habitualmente: inglés, francés, alemán y español (IEA, 2019<sup>[84]</sup>; Cumming, 1996<sup>[83]</sup>).

Entre el 2010 y el 2011, la Comisión Europea llevó a cabo la primera Encuesta Europea sobre Competencias Lingüísticas (Comisión Europea, 2012<sup>[85]</sup>). Participaron en ella los siguientes 14 países y economías: Bélgica (Comunidades Flamenca, Francesa y Alemana), Bulgaria, Croacia, Inglaterra, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia, España y Suecia. El estudio permitió evaluar la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita en inglés, francés, alemán, italiano y español. En todos los países, se evaluó al alumnado en su primera y segunda lengua extranjera. La primera lengua extranjera fue el inglés en la mayoría de los países, excepto en Inglaterra y las comunidades Flamenca y Alemana de Bélgica, donde la primera lengua extranjera fue el francés. El alumnado que participó cursaba su último año de la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) o su segundo año de la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3).

### Medición de las competencias en lengua extranjera en PISA

Al ser la mayor evaluación internacional del rendimiento de estudiantes, PISA está en condiciones de ofrecer datos comparables para responder a las preguntas sobre el dominio que el alumnado tiene de una lengua extranjera y sobre los factores de fondo que están relacionados con este dominio. Los análisis resultantes responderán a preguntas sobre las políticas escolares y nacionales relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La amplia gama de datos recopilados mediante los cuestionarios de contexto en PISA enriquecerá aún más los análisis de la evaluación de lenguas y proporcionará información para dirigir los esfuerzos políticos y económicos hacia la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Al igual que en las competencias básicas de PISA, como la lectura, las matemáticas y las ciencias, el objetivo principal de la evaluación de lenguas extranjeras en PISA será comprobar el dominio que tiene el alumnado de 15 años a la hora de demostrar y aplicar sus conocimientos y competencias. Al igual que en las demás competencias de PISA, el dominio de lenguas extranjeras se evaluará mediante un instrumento diseñado para proporcionar datos válidos, fiables e interpretables.

Una clara ventaja de PISA es la posibilidad que ofrece de comparar el dominio de lenguas extranjeras

con la competencia lectora en la lengua de instrucción del alumnado, que se ha identificado en la literatura como un factor importante asociado al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para guiar el desarrollo de los instrumentos cognitivos, la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA desarrolló un marco cognitivo alineado con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y su nuevo volumen complementario (Consejo de Europa, 2001<sup>[86]</sup>; 2020<sup>[16]</sup>), de modo que los resultados puedan interpretarse de acuerdo con los niveles conocidos de dominio de lengua extranjera que se utilizan en muchos países del mundo. Este marco también se basa en un marco de validación socio-cognitiva utilizado habitualmente en las evaluaciones de lengua extranjera para el desarrollo y la validación de pruebas (Weir, 2005<sup>[87]</sup>; Shaw y Weir, 2007<sup>[88]</sup>; Khalifa y Weir, 2009<sup>[89]</sup>; Taylor, 2011<sup>[90]</sup>; Taylor y Geranpayeh, 2013<sup>[91]</sup>).

También se elaboró un marco para los cuestionarios de contexto que aborda factores relacionados con los gobiernos y los sistemas escolares, la formación y el perfil del profesorado, las prácticas de enseñanza y los antecedentes del alumnado.

Las sucesivas ediciones de PISA, y las ventajas de trabajar con una evaluación ya establecida, permiten también realizar un análisis de tendencias. Así, se podrá ver cómo evolucionan con el tiempo el dominio de las lenguas extranjeras por parte del alumnado, las prácticas escolares y docentes, los planes de estudio de lenguas extranjeras y los factores contextuales.

## Observaciones

- 1 La información incluida en este documento referente a «Chipre» hace referencia a la parte sur de la isla. No existe una sola autoridad que represente en conjunto a las comunidades turcochipriota y grecochipriota de la Isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía conservará su posición respecto a la «cuestión de Chipre». Todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía, reconocen la República de Chipre. La información incluida en este documento hace referencia al área bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

## Referencias

- Bada, F. (2018), *Languages Most Commonly Used On The Web*, WorldAtlas, [43]  
<https://www.worldatlas.com/articles/languages-most-commonly-used-by-the-web.html>  
 (consultado el 17 de septiembre de 2020).
- Bak, T. et al. (2016), "Novelty, challenge, and practice: the impact of intensive language learning on attentional functions", *PLoS ONE*, Vol. 11/4, <http://dx.doi.org/e0153485>. [33]
- Bamford, K. y D. Mizokawa (1991), "Additive-Bilingual (Immersion) Education: Cognitive and Language Development", *Language Learning*, Vol. 41/3, pp. 413-429, [31]  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00612.x>.
- Bokor, M. (2018), "English Dominance on the Internet", *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, pp. 1-6, <http://dx.doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0281>. [41]
- Butler, Y. y M. Iino (2005), "Current Japanese Reforms In English Language Education: The 2003 "Action Plan"", *Language Policy*, Vol. 4/1, pp. 25-45. [62]
- Canadian Heritage (2016), *Economic Advantages of Bilingualism Literature Review*, Canadian Heritage, <https://www.caslt.org/files/learn-languages/pch-bilingualism-lit-review-final-en.pdf>. [18]
- Celce-Murcia, M. (2014), "An Overview of Language Teaching Methods and Approaches", en Celce-Murcia, M., D. Brinton y M. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston, MA. [49]
- Choi, Y. (2007), "The history and policy of English language education in Korea", en Choi, Y. y B. Spolsky (eds.), *English education in Asia: History and policies*. [63]
- Colombian National Ministry for Education (2006), "Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés!el Reto!", *Guías*, No. 22, Colombian National Ministry for Education, Bogotá, [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf). [40]
- Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo, <http://www.coe.int/lang-cefr>. [16]
- Consejo de Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Language Policy Programme Education Policy Division Education Department, <http://www.coe.int/lang-cefr>. [78]
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://www.coe.int/lang-CEFR>. [86]
- Consejo de la Unión Europea (2002), *Barcelona European Council - Presidency conclusions*, Consejo de la Unión Europea, Barcelona, [http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf) (consultado el 22 de febrero de 2019). [47]
- Criado, R. y A. Sanchez (2009), "English language teaching in Spain: Do textbooks comply with the official methodological regulations? A sample analysis", *International Journal of English Studies*, Vol. 9/1, pp. 1-28. [65]
- Crystal, D. (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge. [39]

- Cumming, A. (1996), "IEA's Studies of Language Education: Their Scope and Contributions", *Assessment in Education*, Vol. 3, pp. 179-192, <https://doi.org/10.1080/0969594960030205>. [83]
- Curtain, H. y C. Dahlberg (2004), *Languages and children--making the match : new languages for young learners*, Allyn & Bacon. [11]
- Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (2012), *Languages in a GlobalWorld: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264123557-en.pdf?expires=1559551110&id=id&accname=ocid84004878&checksum=77AEA46C12225DA61CDF25B5B7389A43>. [14]
- Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (eds.) (2012), *Preface: Language Learning and Culture in a Time of Globalisation*, *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>. [10]
- Education First (2018), *EF English Proficiency Index*, EF, <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf>. [80]
- Euromonitor International (2012), *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen*, British Council. [25]
- Comisión Europea (2012), *First European Survey on Language Competences: Technical Report*, Comisión Europea, Bruselas. [85]
- Comisión Europea (2012), *Language Competences for Employability, Mobility and Growth*, Comisión Europea, Estrasburgo. [19]
- Comisión Europea (2010), *Lingua Franca: Chimera or Reality?*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [45]
- Fidrmuc, J. y J. Fidrmuc (2016), "Foreign languages and trade: evidence from a natural experiment", *Empirical Economics*, Vol. 50/1, pp. 31-49, <http://dx.doi.org/10.1007/s00181-015-0999-7>. [27]
- Flemish Ministry for Education y Training (2000), *Derde graad - ASO - Moderne vreemdetalen Frans-Engels*, <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/derde-graad-aso-moderne-vreemdetalen-frans-engels> (consultado el 29 de julio de 2019). [5]
- Foreman-Peck, J. y Y. Wang (2014), *The Costs to the UK of Language Deficiencies as a Barrier to UK Engagement in Exporting: A Report to UK Trade & Investment*, Cardiff Business School, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/309899/Costs\\_to\\_UK\\_of\\_language\\_deficiencies\\_as\\_barrier\\_to\\_UK\\_engagement\\_in\\_exporting.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/309899/Costs_to_UK_of_language_deficiencies_as_barrier_to_UK_engagement_in_exporting.pdf) (consultado el 4 de octubre de 2018). [28]
- Garrouste, C. (2008), "Language Skills and Economic Returns", *Policy Futures in Education*, Vol. 6/2, pp. 187-202, <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2008.6.2.187>. [22]
- Gorsuch, G. (2001), "Japanese EFL Teachers' Perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku Activities: The Plan Versus the Reality", *Educational Policy Archives*, Vol. 9/10. [53]
- Goto Butler, Y. (2011), "The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region", *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 31, pp. 36-57. [67]
- Grin, F. (1999), *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*, Éditions universitaires, Fribourg. [23]

- Gudykunst, W. (2003), *Cross-cultural and intercultural communication*, Sage Publications, [12]  
<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/cross-cultural-and-intercultural-communication/book226099>  
 (consultado el 4 de octubre de 2018).
- Hasanova, D. y T. Shadieva (2008), "Implementing communicative language teaching in Uzbekistan", *TESOL Quarterly*, Vol. 42, <http://dx.doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00215.x>. [68]
- Heugh, K. (2018), "Conclusion: Multilingualism, Diversity and Equitable Learning", en Van Avermaet, P. et al. (eds.), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, Londres, <http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6>. [76]
- Hino, N. (1988), "Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning", *JALT*, Vol. 10/1&2, pp. 45-53. [52]
- Hongo, J. (2013), "Abe wants TOEFL to be key exam", *The Japan Times*, [82]  
<https://www.japantimes.co.jp/news/2013/03/25/national/abe-wants-toefl-to-be-key-exam/#.Xz-8wMgzblU>.
- Hosoki, Y. (2011), "English Language Education in Japan : Transitions and Challenges", [54]  
*Memoirs of Kyushu International University*, Vol. 6, pp. 1-2.
- Howatt, A. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford. [61]
- Howatt, A. y H. Widdowson (2004), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford. [58]
- Hu, G. (2002), "English language teaching in the people's republic of China", en Silver, R., G. Hu y M. Iino (eds.), *English language education in China, Japan, and Singapore*, National Institute of Education, Nanyang Technological University. [59]
- IEA (2019), *Other IEA Studies*, <https://www.iea.nl/studies/iea/other#spy-para-160> (consultado el 30 de julio de 2019). [84]
- Isphording, I. (2015), "Language and Labor Market Success", en *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.94033-9>. [20]
- Jenkins, J. (2017), "Not English but English-within-Multilingualism", en Coffey, S. y U. Wingate (eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education*, Routledge, New York, <http://dx.doi.org/10.4324/9781315561561-5>. [77]
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford. [55]
- Khalifa, H. y C. Weir (2009), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [89]
- Kim, M. et al. (2014), "Lingua Mercatoria: Language and Foreign Direct Investment", [29]  
*International Studies Quarterly*, Vol. 59/2, pp. 330-343, <http://dx.doi.org/10.1111/isqu.12158>.
- Littlewood, W. (2007), "Communicative and taskbased language teaching in East Asian classrooms", *Language Teaching*, Vol. 40, pp. 243-249, [69]  
<http://dx.doi.org/doi:10.1017/S0261444807004363>.
- Marian, V. y A. Shook (2012), "The Cognitive Benefits of Being Bilingual", *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, Vol. 13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>  
 (consultado el 5 de octubre de 2018). [13]

- McLelland, N. (2017), *Teaching and Learning Foreign Languages*, Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY : Routledge, [2017], <http://dx.doi.org/10.4324/9781315624853>. [36]
- Melitz, J. (2008), "Language and foreign trade", *European Economic Review*, Vol. 52/4, pp. 667-699, <http://dx.doi.org/10.1016/J.EUROCOREV.2007.05.002>. [26]
- MEXT (2017), *Shougakkou gakushuu shidou youryou kaisetsu: Gaikokugo Katsudou GaikokugoHen [Primary education curriculum guideline: Foreign languages]*, Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science y Technology (MEXT), [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_011.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf). [7]
- Ministry of Education - New Zealand (2007), *The New Zealand Curriculum / Kia ora 2007 - NZ Curriculum Online*, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible7> (consultado el 5 de octubre de 2018). [8]
- Miniwatts Marketing Group (2019), *Internet world users by language: Top 10 languages*, <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (consultado el 17 de septiembre de 2020). [42]
- Miola, E. (ed.) (2013), *Languages Go Web: Standard and Non-standard Languages on the Internet*, Edizioni dall'Orso, Alessandria. [73]
- Murphy, V. et al. (2015), "The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills", *Applied Psycholinguistics*, Vol. 36, pp. 1133-1153. [34]
- Musumeci, D. (2009), "A History of Language Teaching", en Long, D. y C. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell Publishing, Chichester. [50]
- Mutekwa, A. (2013), "The challenges of using the Communicative Approach (CA) in the teaching of English as a Second language (ESL) in Zimbabwe: Implications for ESL teacher education", *Africa Education Review*, Vol. 10/3, pp. 539-553, <http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2013.853547>. [66]
- Nunan, D. y J. Richards (eds.) (2015), *Language Learning Beyond the Classroom*, Routledge, Londres, <http://dx.doi.org/prova123>. [74]
- OCDE (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. [1]
- OCDE (2018), *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, París, [https://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-en](https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en). [2]
- Porto, M., S. Houghton y M. Byram (2018), "Intercultural Citizenship in the (Foreign)Language Classroom", *Language Teaching Research*, Vol. 22/5, pp. 484-498, <http://dx.doi.org/10.1177/1362168817718580>. [15]
- Rao, Z. (1996), "Reconciling Communicative Approaches to the Teaching of English with Traditional Chinese Methods", *Research in the Teaching of English*, Vol. 30/4, pp. 458-471. [70]
- Républica de Costa Rica (2016), *Programas de Estudio de Ingles. Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*, Ministerio de Educación Pública, San José. [6]
- Richards, J. y T. Rodgers (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge. [57]
- Rothman, J., J. Cabrelli y K. De Bot (2013), "Third Language Acquisition", en Herschensohn, J. y M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge. [35]

- Saiz, A. y E. Zoido (2002), "The returns to speaking a second language", 16, No. 2, Federal Reserve Bank of Philadelphia, Philadelphia, <https://www.phil.frb.org/-/media/research-and-data/publications/working-papers/2002/wp02-16.pdf>. [24]
- Schreiber, B. (2015), "'I am what I am': Multilingual Identity y Digital Translanguaging", *Language Learning & Technology*, Vol. 19/3, pp. 69-87, <http://dx.doi.org/10.125/44434>. [71]
- Seidlhofer, B. (2017), "English as a Lingua Franca: Why Is It So Controversial?", *JACET International Convention Selected Papers*, Vol. 5, pp. 2-24. [79]
- Seidlhofer, B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press, Oxford. [37]
- Shaw, S. y C. Weir (2007), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [88]
- Stathopoulou, M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters. [75]
- Taylor, L. (2011), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [90]
- Taylor, L. y A. Geranpayeh (2013), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [91]
- Tenzer, H., S. Terjesen y A. Harzing (2017), "Language in International Business: A Review and Agenda for Future Research", *Management International Review*, Vol. 57/6, pp. 815-854, <http://dx.doi.org/10.1007/s11575-017-0319-x>. [30]
- Tiezheng, Y. (2018), "Chinese Language Educators in Meiji-Era Japan: Miyajima Daihachi and Zhang Tingyan", en McLelland, N. y R. Smith (eds.), *The History of Language Learning and Teaching - Vol. III Across Cultures*, Legenda, Oxford. [56]
- Tinsley, T. y K. Board (2017), *Language for the Future: The languages the United Kingdom needs to become a truly global nation*, British Council, [https://wales.britishcouncil.org/sites/default/files/languages\\_for\\_the\\_future\\_report\\_1.pdf](https://wales.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_report_1.pdf). [46]
- Tong, L. (2019), *An Analysis on the Forms and Characteristics of English Netspeak*, Atlantis Press, <http://dx.doi.org/10.2991/icssed-19.2019.89>. [72]
- UK Department for Education (2014), *The National Curriculum in England*, UK Government, Londres, <http://www.gov.uk/dfenationalcurriculum>. [9]
- UNESCO (1953), *The Use of Vernacular Languages in Education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002897>. [38]
- UNWTO (2019), *World Tourism Barometer Vol. 17*, United Nations World Tourism Organization, Madrid, <http://marketintelligence.unwto.org/content/unwto-world-tourism-barometer>. [3]
- Wak Kam, H. (2002), "English Language Teaching in East Asia Today: An Overview", *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 22/2, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1080/0218879022020203>. [64]
- Weir, C. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence- Based Approach*, Palgrave MacMillan, Hampshire. [87]
- Widdowson, H. (2004), "A perspective on recent trends", en Howatt, A. y H. Widdowson (eds.), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford. [48]

- Woll, B. y L. Wei (2019), *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our perspectives. Final Report to the British Academy*, British Academy, Londres, <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/Cognitive-Benefits-Language-Learning-Final-Report.pdf>. [32]
- World Bank (2019), *Trade (% of GDP)*, <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> (consultado el 29 de julio de 2019). [4]
- Ye, J. (2016), "Study ranks Hong Kong third in Asia for English, trailing Malaysia and Philippines | South China Morning Post", *South China Morning Post*, <https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/2019271/study-ranks-hong-kong-no-3-asia-english-trailing> (consultado el 12 de octubre de 2018). [81]
- Yu, X. (2016), "Domestication of Audiolingualism in ELT in China: From the Perspective of Cultural Accommodation.", *Studies in Literature and Language*, Vol. 13/3, pp. 22-27. [60]
- Zhou, W. (2011), "L'enseignement des langues étrangères en Chine ancienne", *Synergies Chine*, Vol. 6, pp. 189-194. [51]
-



# 2 Definir el dominio de lenguas extranjeras

---

En este capítulo se proporciona la definición de lengua extranjera que se utilizará en la Evaluación de Lengua Extranjera de PISA. Esta definición se utilizará para guiar el desarrollo de los instrumentos y para establecer la población objetivo. El capítulo también establece lo que significa tener dominio de una lengua extranjera en el contexto de esta evaluación. A continuación, se presentan los dos marcos existentes en los que se basará la evaluación: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el modelo socio-cognitivo de uso de la lengua, basado en el modelo de desarrollo y validación de pruebas de Weir, de 2005, que también fue desarrollado por otros autores para las diferentes competencias en lengua extranjera.

---

## Lengua extranjera

No existe un acuerdo general sobre la definición de lengua extranjera. Esta sección ofrece un breve resumen de las diferentes definiciones de lengua extranjera, y presenta la definición que el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) utilizará para su componente de Evaluación de Lenguas Extranjeras (*Foreign Language Assessment*, FLA).

La primera distinción que se debe tener en cuenta es entre una primera lengua y una lengua extranjera o segunda lengua. Una primera lengua (L1), también denominada a veces lengua materna o lengua nativa, se considera generalmente como la primera lengua que una persona adquiere durante la primera infancia y antes de aprender cualquier otra lengua (Harley, 2014<sup>[11]</sup>). Algunos niños y niñas crecen oyendo más de una lengua desde su nacimiento, lo que se suele denominar «bilingüismo simultáneo» (Harley, 2014<sup>[11]</sup>) o «adquisición bilingüe de la primera lengua» (De Houwer, 2009<sup>[2]</sup>).

Normalmente, se considera que el límite para la adquisición de la primera lengua es la edad de tres años, es decir, después de que la gramática de la primera lengua se haya establecido en su mayor parte (Lakshmanan, 2009<sup>[3]</sup>). Los idiomas que se aprendan después se considerarán segundas lenguas o lenguas extranjeras. Sin embargo, algunos sostienen que los límites entre la adquisición de la primera y la segunda lengua no son tan claros (Foster-Cohen, 2001<sup>[4]</sup>). Se ha discutido amplia e intensamente sobre el papel que cumple la edad en la adquisición del lenguaje (Birdsong, 2006<sup>[5]</sup>; Singleton y Ryan, 2004<sup>[6]</sup>; Muñoz y Singleton, 2011<sup>[7]</sup>).

Una segunda distinción que se debe tener en cuenta es la que existe entre una lengua «extranjera» y una «segunda» lengua; esta distinción forma parte de un debate permanente en el ámbito de la lingüística aplicada. Algunas teorías lingüísticas indican que la principal diferencia entre ambas lenguas radica en el entorno en el que se produce el aprendizaje de estas. Desde esta perspectiva, lengua extranjera hace referencia a una lengua que generalmente no tiene un vínculo directo con el entorno inmediato del alumnado (Yule, 2010<sup>[8]</sup>; Punchihetti, 2013<sup>[9]</sup>). Una segunda lengua, en cambio, es una lengua que el alumnado puede encontrar fácilmente en la vida cotidiana. Así, quienes estudian una segunda lengua tienen más oportunidades de interactuar con el idioma objetivo en su entorno inmediato que el alumnado de lenguas extranjeras (Yule, 2010<sup>[8]</sup>; Moeller y Catalano, 2015<sup>[10]</sup>). Sin embargo, en la actual era globalizada, la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua no siempre está clara. Por ejemplo, cada vez son más frecuentes las situaciones en las que el alumnado se relaciona con personas que no hablan su lengua materna, y los medios de comunicación masiva ofrecen cada vez más oportunidades para que el alumnado practique sus competencias lingüísticas (Ipek, 2009<sup>[11]</sup>).

Algunos sostienen que esta distinción también puede servir para distinguir el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) de los programas de inmersión, en tanto que los programas AICLE tienden a enseñar una lengua que es ajena al alumnado en el sentido de que no la encuentra en la vida cotidiana, mientras que la lengua utilizada en los programas de inmersión está presente en el entorno del alumnado (Lasagabaster y Sierra, 2010<sup>[12]</sup>; Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010<sup>[13]</sup>). Sin embargo, esta distinción no siempre es clara y a veces es cuestionada (Eurydice, 2006<sup>[14]</sup>; Cenoz, Genesee y Gorter, 2014<sup>[15]</sup>; Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013<sup>[16]</sup>).

Algunas disciplinas lingüísticas no distinguen entre una lengua extranjera y una segunda lengua (Littlewood, 1984<sup>[17]</sup>; Ellis, 2015<sup>[18]</sup>; Lightbown y Spada, 2013<sup>[19]</sup>) y utilizan el término «segunda lengua» para hacer referencia a todas las lenguas aprendidas después de la primera (Gass y Selinker, 2008<sup>[20]</sup>; Long, 1993<sup>[21]</sup>; Mehisto, Frigols y Marsh, 2008<sup>[22]</sup>; Yule, 2010<sup>[8]</sup>; Ellis, 2015<sup>[18]</sup>).

Otra distinción tiene que ver con el aprendizaje y la adquisición de la lengua, ya que el aprendizaje de la lengua hace referencia a un proceso más consciente que ocurre en un entorno institucional e instructivo, mientras que la adquisición de la lengua hace referencia a un desarrollo gradual de la capacidad que surge de forma natural al utilizar la lengua en situaciones comunicativas (Crystal, 2008<sup>[23]</sup>; Yule, 2010<sup>[8]</sup>). Sin embargo, a veces se discute la pertinencia de esta distinción, basándose en el argumento de que el aprendizaje y la adquisición de la lengua son procesos que pueden ocurrir en ambos tipos de entornos (Ellis, 2015<sup>[18]</sup>). Algunos sugieren el término «desarrollo del lenguaje» como una forma de demostrar

mejor que las competencias lingüísticas no se desarrollan necesariamente de forma lineal, sino que pueden crecer y disminuir con el tiempo (De Bot y Larsen-Freeman, 2011<sup>[24]</sup>).

También se discute si las lenguas antiguas deben considerarse del mismo modo que las lenguas extranjeras modernas, y las programaciones didácticas suelen hacer esta diferenciación, a partir del argumento de que buscan objetivos diferentes. El objetivo principal del aprendizaje de lenguas modernas es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de interactuar con otros hablantes de la lengua de forma adecuada en contextos sociales, educativos o profesionales. En cambio, la enseñanza de lenguas antiguas se centra tradicionalmente en el análisis lingüístico, la traducción, la composición y la lectura como medio para fomentar la comprensión de la propia lengua antigua, así como de las lenguas modernas y las culturas antiguas (Carpenter, 2000<sup>[25]</sup>; Carlon, 2013<sup>[26]</sup>). Estos diferentes objetivos dan lugar a distintos criterios de evaluación (p. ej., el Bachillerato Internacional [IBO], el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras [*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, ACTFL]) y a diferentes métodos de enseñanza predominantes. Sin embargo, históricamente, los métodos modernos de enseñanza de idiomas se derivaron de la enseñanza de idiomas antiguos y algunos de estos métodos siguen siendo influyentes hoy en día (p. ej., los métodos de gramática-traducción). También hay movimientos recientes que tratan de aplicar la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas a la enseñanza del latín y el griego (Carlon, 2013<sup>[26]</sup>; Koutropoulos, 2011<sup>[27]</sup>; Dugdale, 2011<sup>[28]</sup>; Patrick, 2019<sup>[29]</sup>).

Algunas organizaciones utilizan términos más amplios que buscan abarcar más matices del aprendizaje de idiomas, por lo cual se observa en todo el currículo una evolución hacia un enfoque más integrado del aprendizaje de idiomas que incluye las lenguas extranjeras o segundas lenguas, las lenguas de escolarización y las lenguas de origen del alumnado. Por ejemplo, el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa utiliza el término «aprendizaje o formación en lenguas» para ir más allá de la enseñanza de idiomas extranjeros para integrar todos los aspectos de la escolarización, incluida la lengua escolar mayoritaria, las lenguas habladas en el hogar y las lenguas necesarias para el aprendizaje de las asignaturas (ECML, s.f.<sup>[30]</sup>).

Del mismo modo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), un instrumento político desarrollado por el Consejo de Europa, menciona el concepto de «lengua extranjera o segunda lengua», y sus descriptores actualizados se centran en el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas, pero también van más allá del ámbito del aprendizaje de lenguas modernas para incluir elementos de la educación de lenguas en todo el currículo (Consejo de Europa, 2020<sup>[31]</sup>). El componente funcional de la descripción que hace el MCER del uso de la lengua se aplica, en principio, a todas las lenguas, incluida la primera lengua del usuario o estudiante.

A efectos de evaluación e investigación, se requiere una definición operativa. Por ejemplo, para sus cuestionarios a nivel de sistema, la red Eurydice, creada por la Comisión Europea para proporcionar información sobre las políticas y los sistemas educativos, utiliza una definición relacionada con la educación y define la lengua extranjera como un idioma extranjero, moderno, segundo (o tercero) en el currículo establecido por las autoridades educativas centrales (o de rango superior) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 142<sup>[32]</sup>). Como esta definición no guarda relación con el estatus político de una lengua, algunas lenguas consideradas regionales o minoritarias pueden incluirse en el currículo de algunos países como lenguas extranjeras. Las lenguas clásicas pueden incluirse, dependiendo de si se incluyen bajo el término global «lenguas extranjeras» o si se considera que son diferentes de las «lenguas modernas» en un determinado sistema educativo.

La evaluación de lenguas extranjeras de PISA utilizará una definición de lengua extranjera que sea operativa y a la vez esté relacionada con la educación. Esta se utilizará para guiar el desarrollo de los instrumentos y para definir la población objetivo, para lo cual se indicarán los países para los que es apropiada esta evaluación, así como el alumnado que será apto para realizarla. Esta evaluación sería la apropiada para evaluar las lenguas modernas que se enseñan formalmente en entornos escolares y que son distintas de la lengua principal de instrucción. Lo más probable es que las lenguas evaluadas no sean lenguas oficiales del país, pero en algunos casos podrían serlo, sobre todo en países multilingües. Aunque la lengua evaluada puede ser una de las lenguas de instrucción, no debe ser la lengua principal

de instrucción (que normalmente se utiliza, en el contexto de PISA, para evaluar la lectura). Sin embargo, sería adecuado hacer una excepción en los centros en los que, debido a una política de sistema para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado, la lengua principal de instrucción no es la que habla el alumnado en casa o en su entorno social. Para el desarrollo del instrumento, se considerarán lenguas extranjeras todas las lenguas modernas que se enseñan de manera formal en los centros educativos, distintas de la lengua principal de instrucción, el cual se entiende como la lengua de la prueba de comprensión lectora de PISA.

## Dominio de lenguas extranjeras

La evaluación de lenguas extranjeras de PISA busca aprovechar al máximo la amplia experiencia internacional en la evaluación de estas lenguas y complementar los estudios previos sobre ellas y en los marcos preexistentes de competencia en lengua extranjera. La evaluación se basa en dos marcos en particular.

El primer marco es el plan descriptivo del MCER (Consejo de Europa, 2001<sup>[33]</sup>; Consejo de Europa, 2020<sup>[31]</sup>), un marco reconocido internacionalmente para explicar el dominio de lenguas extranjeras. El marco ofrece una visión amplia y completa del rendimiento en lenguas extranjeras en diferentes niveles de capacidad. El plan menciona y explica las competencias generales, las competencias lingüísticas, las actividades y las estrategias que intervienen en el uso comunicativo satisfactorio de una lengua extranjera desde el nivel de principiante hasta el nivel más alto de competencia lingüística, e identifica seis niveles clave de competencia (llamados A1, A2, B1, B2, C1 y C2), que pueden ampliarse hasta el nivel pre-A1, y tienen subniveles, por ejemplo, A1.1, A2.1. Los seis niveles de competencia de lengua del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) están ampliamente reconocidos y se utilizan en muchos entornos de lenguas extranjeras y sistemas educativos de todo el mundo. Su publicación del 2001, por ejemplo, se ha traducido a más de 40 idiomas (Consejo de Europa, 2020<sup>[31]</sup>), y el desarrollo de los descriptores revisados y complementarios del MCER en la edición del 2018 se puso a prueba en instituciones educativas de 26 países ubicados geográficamente fuera de Europa (de un total de 58 países participantes en la prueba piloto).

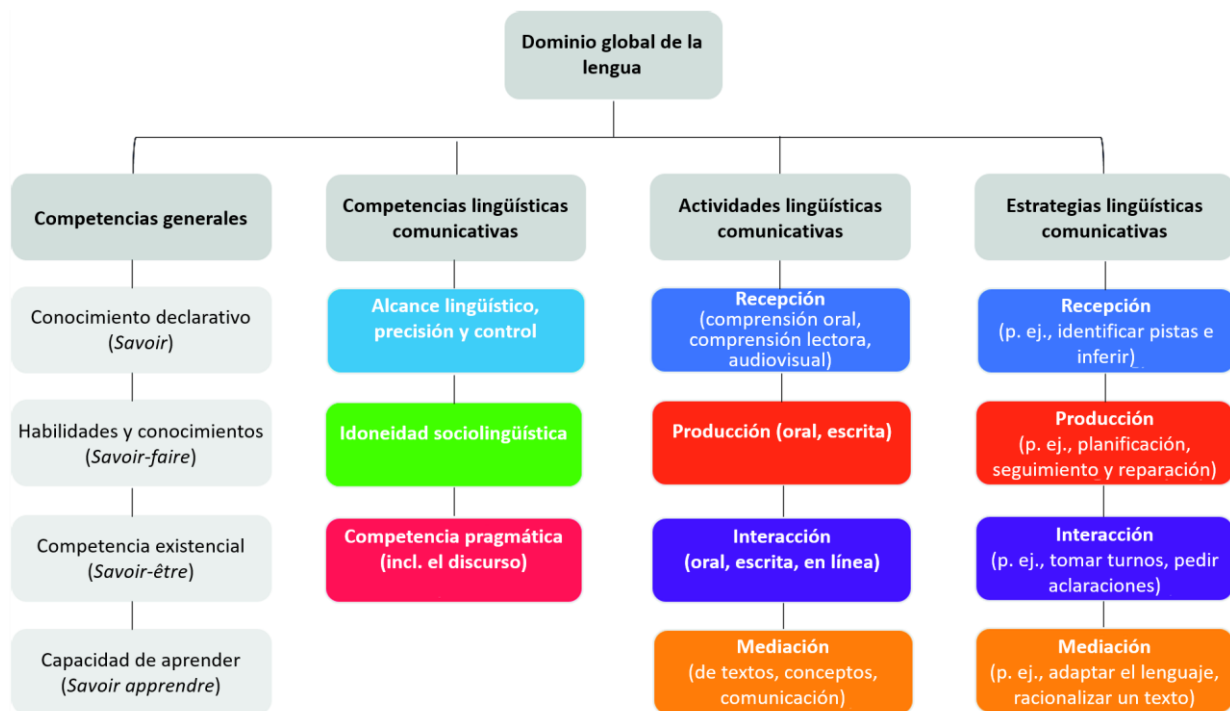
Sin embargo, el valor educativo del MCER no se limita a sus reconocidos niveles de competencia de referencia. Uno de sus principales objetivos es promover la calidad en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras:

*«...el MCER amplía la perspectiva de la educación de idiomas de varias maneras, sobre todo, por su visión del usuario o estudiante como agente social, que co-construye el significado mediante una interacción, y por las nociones de mediación y competencias plurilingües o pluriculturales. El MCER ha tenido éxito precisamente porque engloba valores educativos, un modelo claro de competencias relacionadas con la lengua y el uso de esta, y herramientas prácticas, en forma de descriptores ilustrativos, para facilitar el desarrollo de planes de estudio y la orientación de la enseñanza y el aprendizaje». (Consejo de Europa, 2020, p. 21<sup>[31]</sup>)*

El segundo marco es un modelo socio-cognitivo de uso de la lengua basado en el modelo de desarrollo y validación de pruebas de Weir (2005<sup>[34]</sup>), y su ampliación e implementación en el contexto de las cuatro destrezas lingüísticas por Shaw y Weir (2007<sup>[35]</sup>) para la expresión escrita, por Khalifa y Weir (2009<sup>[36]</sup>) para la comprensión lectora; por Taylor (2011<sup>[37]</sup>) para la expresión oral; y por Taylor y Geranpayeh (2013<sup>[38]</sup>) para la comprensión oral. Es un marco bien establecido y se ha aplicado a una amplia variedad de contextos de evaluación de idiomas en todo el mundo. Se aplican ejemplos seleccionados del marco en diferentes contextos, incluso en Asia, África del Norte, Europa y América Latina (Ahmad y Abidin, 2020<sup>[39]</sup>; Bannur, Abidin y Jamil, 2015<sup>[40]</sup>; Boyd y Taylor, 2016<sup>[41]</sup>; Dunlea, 2015<sup>[42]</sup>; Florescano et al, 2011<sup>[43]</sup>; Liu y Pan, 2019<sup>[44]</sup>; Oliveri, 2019<sup>[45]</sup>; Selvaruby, O'Sullivan y Watts, 2008<sup>[46]</sup>; Su, Weir y Wu, 2019<sup>[47]</sup>; Tozlu y Ünalı, 2018<sup>[48]</sup>). También se ha citado en documentos de validación de pruebas internacionales de lenguas (p. ej., Cambridge English Qualifications, Aptis).

Ambos marcos adoptan un enfoque socio-cognitivo de la descripción y el uso del lenguaje. La descripción que hace el MCER del dominio de lenguas extranjeras suele calificarse de «socio-cognitiva», en tanto que describe actividades lingüísticas comunicativas («socio») y competencias lingüísticas comunicativas («cognitivas») (véase el Figura 2.1). Asimismo, el modelo socio-cognitivo considera el uso de la lengua como una interacción entre factores sociales (las exigencias lingüísticas y de tareas<sup>1</sup> implicadas en el uso satisfactorio de la lengua) y factores cognitivos (los procesos cognitivos empleados para el uso satisfactorio de la lengua). Mientras que el MCER es principalmente un plan descriptivo de las lenguas extranjeras, el modelo socio-cognitivo es un modelo de validación de pruebas de idiomas que se utiliza aquí para complementar la descripción del MCER mediante un análisis de los procesos cognitivos que sustentan las distintas destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita), destacando el papel de las estrategias de regulación metacognitiva y describiendo cómo las características del contexto y de la tarea, incluidas las lingüísticas, activan (o inhiben) determinados procesos cognitivos.

**Figura 2.1. El plan descriptivo del MCER para la competencia lingüística**



Observaciones: se ha incluido información adicional en la mayoría de las casillas para que las categorías sean más claras. Para obtener más información sobre lo que se ha añadido al Figura original, véase el Anexo 2.A.1.

Fuente: adaptado de Council of Europe (2020<sup>[31]</sup>). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, © Council of Europe, Strasbourg, p. 32.

La definición que da PISA del dominio de lenguas extranjeras (Cuadro 2.1) se basa en gran medida en la descripción del MCER (Consejo de Europa, 2001, pp. 9-10<sup>[33]</sup>; Consejo de Europa, 2020, pp. 31-33<sup>[31]</sup>), que se representa esquemáticamente en el Figura 2.1. Cada parte de la definición se analiza en el resto de esta sección.

### Cuadro 2.1. La definición de dominio de lenguas extranjeras según PISA

**El dominio de una lengua extranjera es la capacidad de utilizar la lengua para comunicarse de manera eficaz.** Requiere una combinación de competencias lingüísticas comunicativas y competencias generales que permiten al estudiante de lengua extranjera realizar actividades comunicativas del lenguaje (comprensión, expresión, interacción y mediación), que incluyen una o varias de las siguientes destrezas: leer, escuchar, hablar y escribir. También requiere la activación de estrategias lingüísticas adecuadas.

En consonancia con el enfoque comunicativo y el MCER, la definición de dominio en lenguas extranjeras que ofrece PISA abarca los cuatro modos de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación) y reconoce plenamente que son elementos inseparables del uso comunicativo de la lengua extranjera. Sin embargo, debido a limitaciones prácticas y logísticas, la evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025 se organizará por destrezas<sup>2</sup> (comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita), y el ciclo de 2025 se centrará únicamente en la recepción (comprensión auditiva y escrita) y la producción (expresión oral). Las exigencias adicionales de evaluar y calificar la interacción hablada, la escritura o la mediación, combinadas con el elevado número de participantes en las pruebas PISA, hacen inviable actualmente la evaluación de estos modos de comunicación. El programa PISA tiene la intención de explorar la evaluación de los modos restantes de comunicación en futuras iteraciones de FLA.

### ***El dominio de una lengua extranjera requiere competencias lingüísticas comunicativas...***

Las **competencias lingüísticas comunicativas** se subdividen en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas<sup>3</sup>. El MCER ofrece descriptores ilustrativos que esbozan cómo evolucionan estas competencias desde el nivel de principiante (pre-A1, A1) hasta el de maestría (C2) (Consejo de Europa, 2020, pp. 130-142<sup>[31]</sup>; Consejo de Europa, 2018, pp. 131-144<sup>[49]</sup>). Por ejemplo:

- La **competencia lingüística** abarca las dimensiones léxica, sintáctica, fonológica, fonética y ortográfica del conocimiento y las habilidades de la lengua como sistema. Dentro de esta competencia, se hace una distinción entre *rango* de competencia lingüística, que cuenta con escalas que abarcan el «rango lingüístico general» y el «rango de vocabulario», y *control*, que cuenta con escalas que describen la «precisión gramatical», el «control de vocabulario», el «control fonológico» y el «control ortoFigura». Esta distinción busca llamar la atención no solo sobre la precisión (control) sino también sobre la complejidad y la amplitud (rango) de los medios lingüísticos que utiliza el alumnado de lenguas extranjeras.
- La **competencia sociolingüística** hace referencia a los conocimientos y competencias necesarios para comunicarse con éxito en un contexto social (p. ej., conocimiento de las convenciones de cortesía, normas de socialización, señales socioculturales, uso del registro adecuado, etc., según la escala de «adecuación sociolingüística»).
- La **competencia pragmática** se define como «el conocimiento de los principios de uso de la lengua según los cuales los mensajes se: 1) organizan, estructuran y ordenan ("competencia discursiva"); 2) utilizan para ejercer funciones comunicativas ("competencia funcional"); y 3) secuencian según esquemas interaccionales y transaccionales ("competencia de diseño")» (Consejo de Europa, 2020, p. 137<sup>[31]</sup>).

### **...y competencias generales...**

Las competencias generales guardan una relación más estrecha con factores propios de los individuos en cuanto a su conocimiento del mundo y su capacidad o voluntad de aprender. Como tales, son factores no lingüísticos y, por tanto, no se evaluarán en la prueba FLA de PISA. Sin embargo, se mencionan aquí de forma breve, ya que pueden influir (facilitar o dificultar) en la comprensión y la comunicación en una lengua extranjera. Esto se debe a que estos factores suelen estar relacionados con la forma en que los individuos integran los nuevos conocimientos a su conocimiento base existente y dan sentido a las similitudes o diferencias entre la visión del mundo en la lengua extranjera y la suya propia. El módulo FLA de PISA (PISA FLA) controlará estas influencias (véase el capítulo 4).

Las **competencias generales** comprenden los siguientes cuatro componentes:

- El **conocimiento declarativo (*savoir*)** es el «conocimiento del mundo», que proviene de la experiencia (conocimiento empírico) y del aprendizaje más formal (conocimiento académico).
- Las **competencias y los conocimientos prácticos (*savoir-faire*)** hacen referencia a la capacidad de llevar a cabo procedimientos, por ejemplo, saber conducir un coche.
- La **competencia existencial (*savoir-être*)** es «la suma de las características individuales, los rasgos de la personalidad y las actitudes relacionadas, por ejemplo, con la imagen de sí mismo y con la visión que se tiene de los demás, así como con la voluntad de relacionarse con otras personas en la interacción social» (Consejo de Europa, 2001, p. 12<sub>[33]</sub>). La competencia existencial puede modificarse y se considera un aspecto de las capacidades generales del individuo.
- La **capacidad de aprender (*savoir apprendre*)** es «saber o estar dispuesto a descubrir la "alteridad", ya sea que se trate de otra lengua, de otra cultura, de otras personas o de nuevas áreas del conocimiento» (Consejo de Europa, 2001, p. 13<sub>[33]</sub>). La capacidad de aprender es especialmente relevante para el aprendizaje de idiomas.

### **... que permiten al usuario o estudiante de la lengua extranjera realizar actividades comunicativas del lenguaje... también requieren la activación de estrategias lingüísticas adecuadas**

Por sí solas, las competencias lingüísticas no constituyen un uso de la lengua. Lo que conduce a hacer un uso comunicativo de la lengua es la aplicación de las competencias lingüísticas mediante el uso de estrategias lingüísticas en el contexto de las actividades lingüísticas comunicativas. Las escalas ilustrativas del MCER describen una amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas en las que suelen participar los usuarios de la lengua, y muestran la gradación del rendimiento del alumnado de lenguas extranjeras en función del nivel de competencia del MCER (Consejo de Europa, 2020, pp. 47-122<sub>[31]</sub>).

Las actividades lingüísticas comunicativas incluyen la recepción, la producción, la interacción y la mediación, como se indica a continuación:

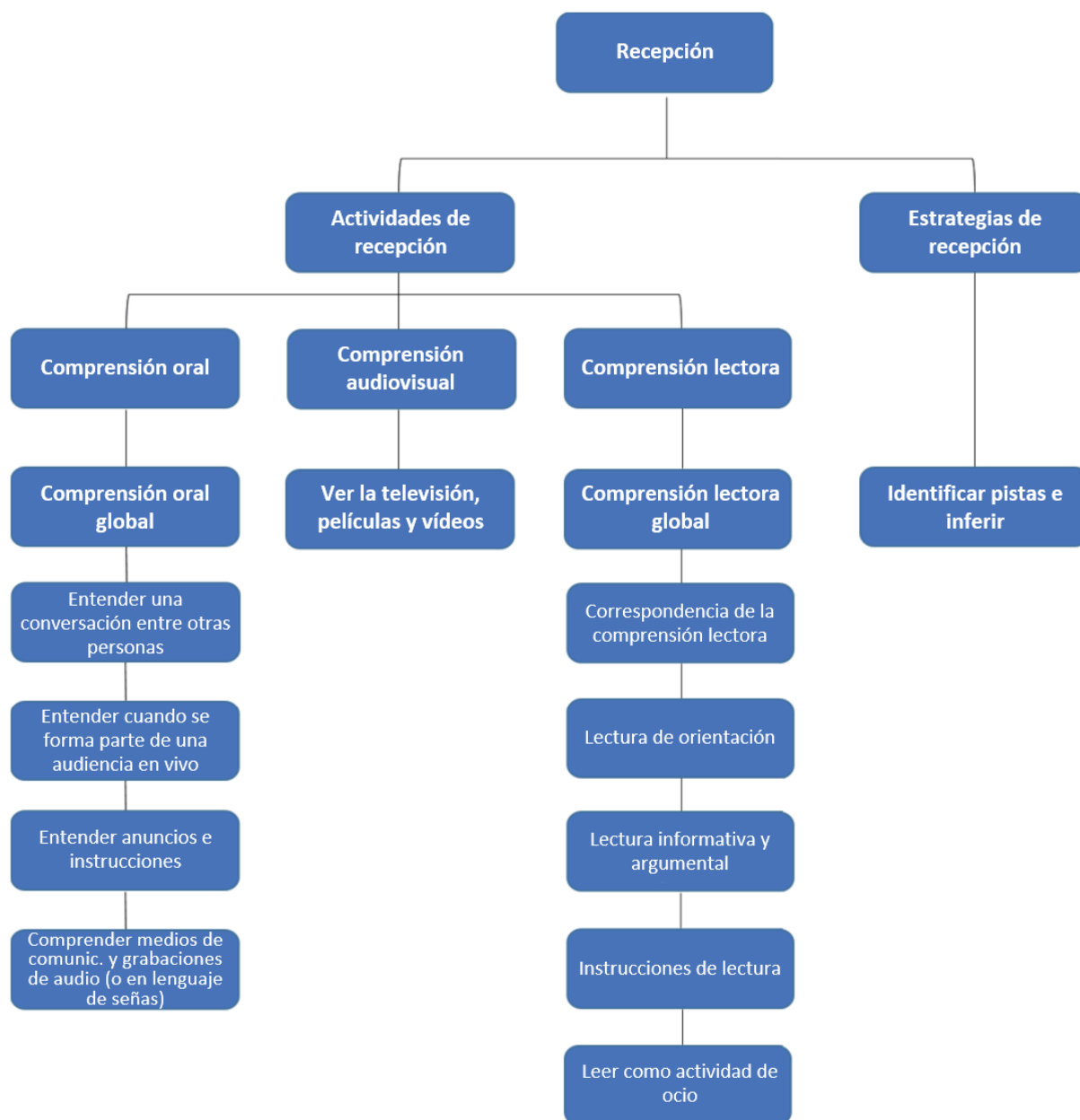
- La **recepción** y la **producción** implican una comunicación unidireccional en la que un participante principal lee o escucha en silencio, o pronuncia un discurso o un escrito. En muchos contextos educativos o profesionales, este tipo de actividades lingüísticas de recepción o producción son habituales y desempeñan un papel fundamental (p. ej., se usan para propósitos de aprendizaje y estudio, para presentaciones orales, para ensayos o para informes escritos, etc.). Las actividades y estrategias de recepción figuran en el Figura 2.2; véase también Consejo de Europa (2020, pp. 47-60<sub>[31]</sub>). Las actividades y estrategias de producción figuran en el Figura 2.3; véase también Consejo de Europa (2020, pp. 60-70<sub>[31]</sub>).<sup>4</sup>

- La **interacción** implica la co-construcción del significado (o del conocimiento) en la que al menos dos participantes alternan la recepción y la producción como parte de un intercambio oral o escrito. La interacción es más que la suma de los modos de comunicación que la componen, porque los interlocutores<sup>5</sup> no se limitan a hablar y escucharse, o a enviarse mensajes de texto y leerlos; el oyente también está «previendo el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta» (Consejo de Europa, 2001, p. 14<sub>[33]</sub>), al igual que el lector de un mensaje de texto en un chat escrito bidireccional. El Figura 2.4 muestra las actividades y estrategias de interacción; véase también el Consejo de Europa (2020, pp. 70-89<sub>[31]</sub>).
- La **mediación** es el acto de facilitar la comunicación entre dos o más personas que no pueden comunicarse directamente. Los ejemplos típicos son la traducción y la interpretación de una lengua a otra (mediación translingüística), pero la mediación también puede darse dentro de la misma lengua. La mediación se clasifica en tres tipos (Consejo de Europa, 2020, pp. 90-117<sub>[31]</sub>):
  - **Mediar un texto (escrito, auditivo o visual)**<sup>6</sup> consiste en transmitir a otra persona información sobre un texto de cualquier forma al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales o de otro tipo. También puede tratarse de la mediación de material escrito, auditivo o visual para uno mismo (p. ej., tomar notas durante una clase) o expresar opiniones sobre los textos. Algunas de las actividades de mediación son: la transmisión de información específica, la explicación de datos, el procesamiento de textos, la traducción oral de un texto escrito, la traducción escrita de un texto escrito, la toma de notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.), la expresión de una respuesta personal a los textos creativos (incluida la literatura) y el análisis y la crítica de textos creativos (incluida la literatura).
  - La **mediación de conceptos** consiste en hacer accesibles a otras personas los conocimientos y conceptos a los que no pueden acceder directamente por sí mismas. Es un modo de comunicación típico en la enseñanza, la formación, la tutorización y la crianza. Las actividades consisten en facilitar la interacción colaborativa con los compañeros, colaborar en la construcción de significados, gestionar la interacción y fomentar la conversación conceptual.
  - La **mediación en la comunicación** hace referencia al proceso de facilitar el entendimiento y dar forma a una comunicación satisfactoria entre usuarios de la lengua que pueden tener diferencias individuales, socioculturales, sociolingüísticas o intelectuales en el punto de vista. Se ocupa de la diplomacia, la negociación y la resolución de conflictos. Las actividades de esta mediación comprenden facilitar el espacio plurilingüe, actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y colegas) y facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.

Las **estrategias de mediación** guardan relación con la explicación de un nuevo concepto —vinculación con los conocimientos previos, adaptación del lenguaje, descomposición de la información complicada— y con la simplificación de un texto —ampliación de un texto denso y racionalización de un texto— (Consejo de Europa, 2020, pp. 117-122<sub>[31]</sub>).

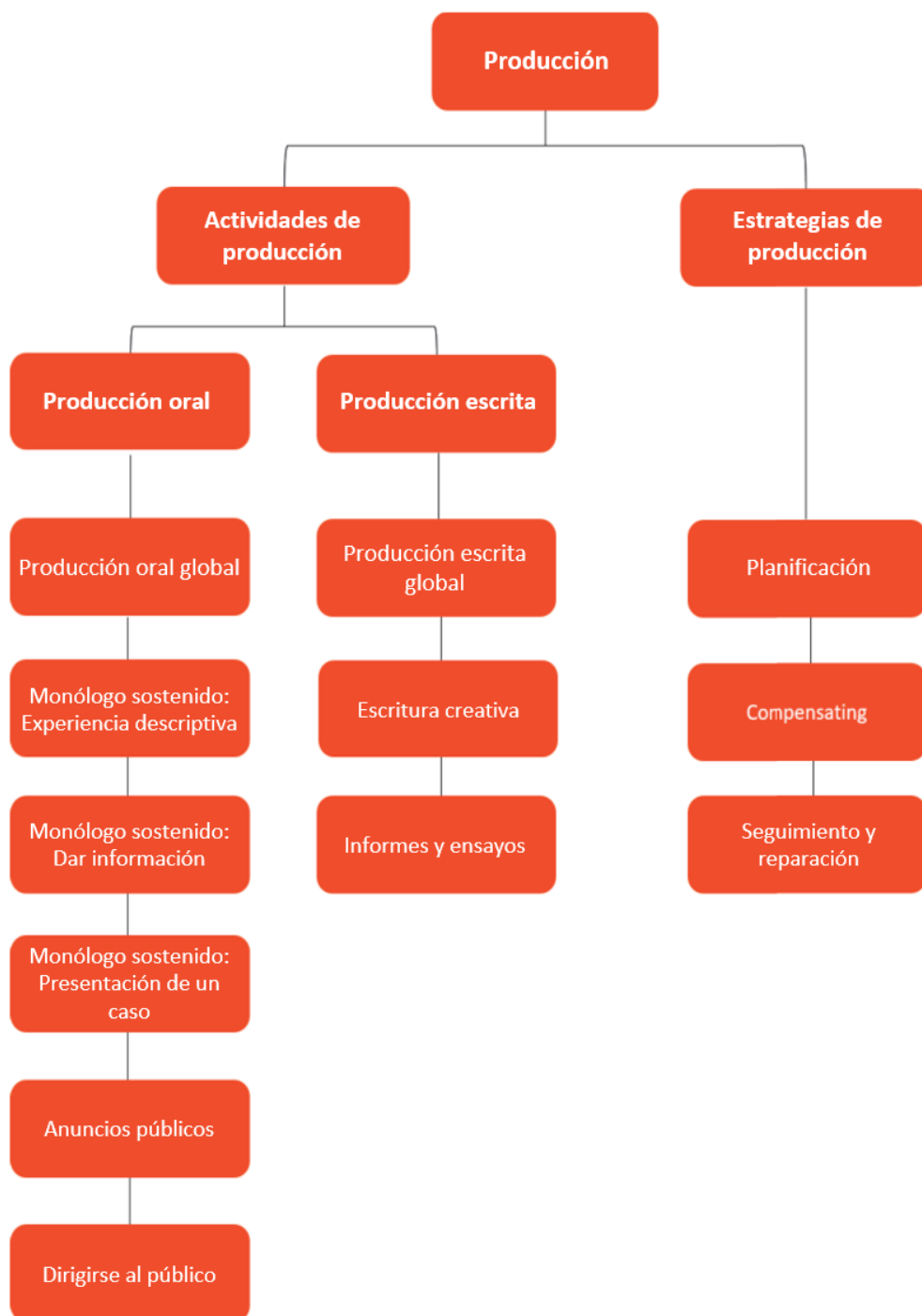


Figura 2.2. Actividades y estrategias de lenguaje comunicativo: recepción



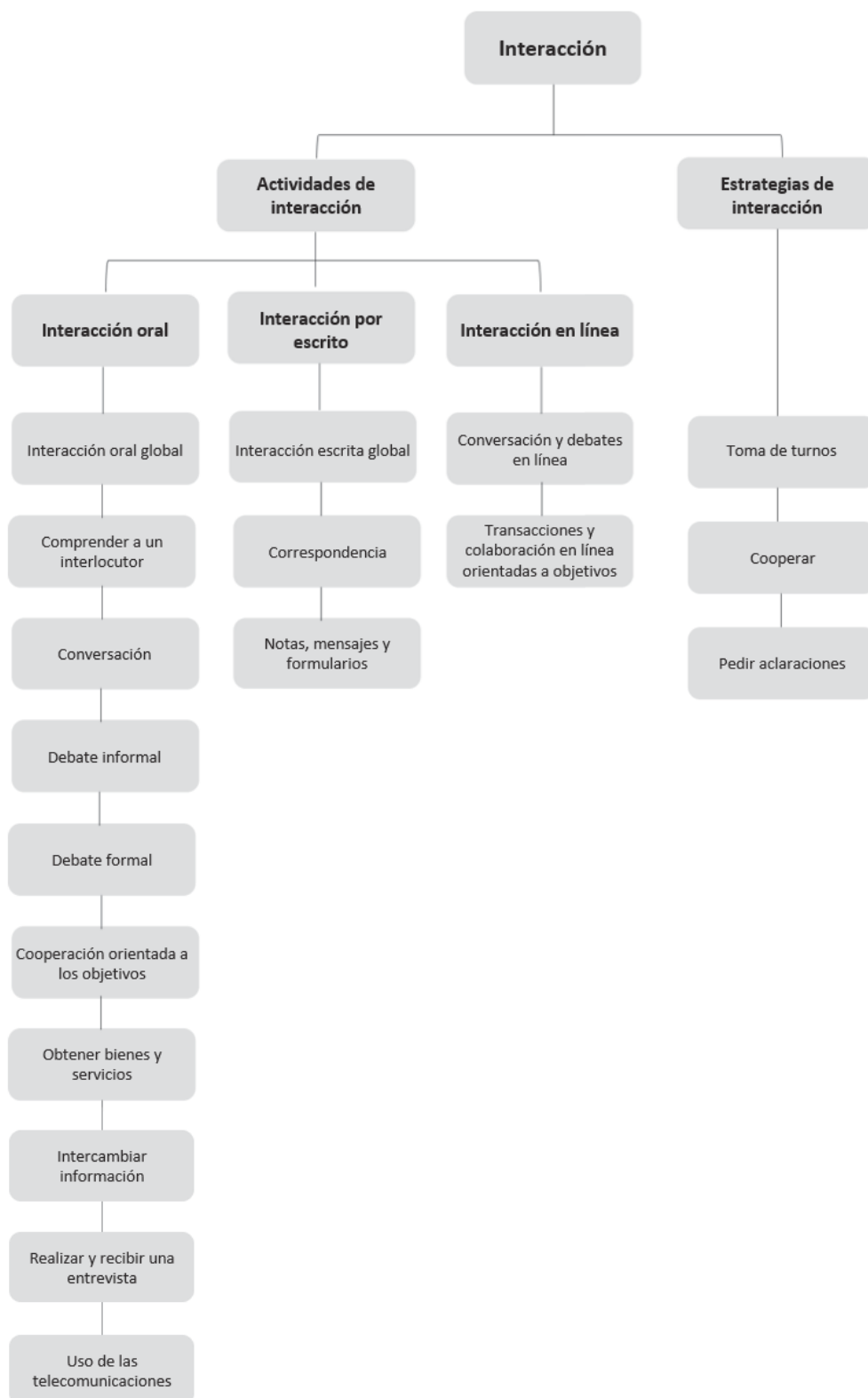
Fuente: Council of Europe (2020<sup>[311]</sup>). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. © Council of Europe, Strasbourg, p. 47.

Figura 2.3. Actividades y estrategias de lenguaje comunicativo: producción



Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[31]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 61.

Figura 2.4. Actividades y estrategias de lenguaje comunicativo: interacción



Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[31]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 71.

## Observaciones

1. En el marco de PISA FLA, el término «tarea» se utiliza para hacer referencia a cualquier actividad lingüística intencionada en la que participen los usuarios y el alumnado de la lengua; esto incluye, en el contexto del examen de lengua extranjera, cualquier elemento o ejercicio de evaluación (p. ej., un conjunto de preguntas sobre un texto), que también se denominan tareas (de evaluación).
2. Estas cuatro competencias entran dentro de lo que el MCER describe como modos comunicativos de recepción, producción, interacción y mediación. La comprensión lectora y la oral intervienen en la recepción, mientras que la expresión oral y la escrita, en la producción. Las cuatro destrezas pueden intervenir en la interacción y la mediación.
3. Esta subdivisión tiene un propósito principalmente descriptivo. Como afirma el MCER, estas competencias «no son "componentes" separados; siempre [están] entrelazados en cualquier uso de la lengua» (Consejo de Europa, 2020, p. 129[31]).
4. Tradicionalmente, la comprensión lectora, la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita son las cuatro competencias lingüísticas en el contexto de las lenguas extranjeras. Aquí, en los Figuras 2.2-2.4, aparecen en el apartado de actividades lingüísticas comunicativas, ya que se hace hincapié en el uso que el alumnado de lenguas extranjeras hace de la lengua como parte de su dominio de la misma. Pero, por supuesto, son ambas cosas. Los estudiantes de lenguas extranjeras desempeñan actividades de comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita (y otras actividades relacionadas con el idioma) utilizando las competencias lingüísticas equivalentes (comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita).
5. Los interlocutores son dos o más personas que hablan o conversan entre sí o que se escriben mensajes de texto o a través de otros medios.
6. Al igual que en el Marco de Competencia Lectora de PISA, el término «texto» en el Marco de Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA se utiliza para designar un texto escrito. La única excepción es en el contexto de las actividades y estrategias de mediación, donde «texto» hace referencia a cualquier forma de texto, lo que incluye los de tipo escrito, auditivo o visual.

## Referencias

- Ahmad, I. y M. Abidin (2020), "Developing an alternative listening comprehension test to benchmark Malaysian undergraduates' listening performances", *International Journal of Instruction*, Vol. 13/2, pp. 677-690, <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13246a>. [39]
- Bannur, F., S. Abidin y A. Jamil (2015), "A Validation Process of ESP Testing Using Weir's Socio Cognitive Framework (2005)", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 202, pp. 199-208, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.223>. [40]
- Birdsong, D. (2006), "Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview", *Language Learning*, Vol. 56/1, pp. 9-49. [5]
- Boyd, E. y C. Taylor (2016), "Presenting Validity Evidence: The Case of the GESE", en Banerjee, J. y D. Tsagari (eds.), *Contemporary Second Language Assessment: Contemporary Applied Linguistics*, Bloomsbury Academic, Londres, <http://dx.doi.org/10.5040/9781474295055.ch-002>. [41]
- Carlson, J. (2013), "The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula", *Teaching Classical Languages*, Vol. 4/2, pp. 106-122. [26]
- Carpenter, D. (2000), "Reassessing the Goal of Latin Pedagogy", *The Classical Journal*, Vol. 95/4, pp. 391-395. [25]
- Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter (2014), "Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward", *Applied Linguistics*, Vol. 35/3, pp. 243-262, <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amt011>. [15]
- Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>. [31]
- Consejo de Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <http://www.coe.int/lang-cefr>. [49]
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://www.coe.int/lang-CEFR>. [33]
- Crystal, D. (2008), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Publishing, Oxford. [23]
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit (2010), "Charting promises premises and research on content and language integrated learning", en Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, John Benjamins Publishing. [13]
- De Bot, K. y D. Larsen-Freeman (2011), "Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective", en Verspoor, M., K. De Bot y W. Lowie (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques*, John Benjamins Publishing, <https://doi.org/10.1075/llt.29.01deb>. [24]
- De Houwer, A. (2009), *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingualism Matters, Bristol. [2]
- Dugdale, E. (2011), "Lingua Latina, Lingua Mea: Creative Composition in Beginning Latin", *Teaching Classical Languages*, Vol. 3/1, pp. 1-23. [28]

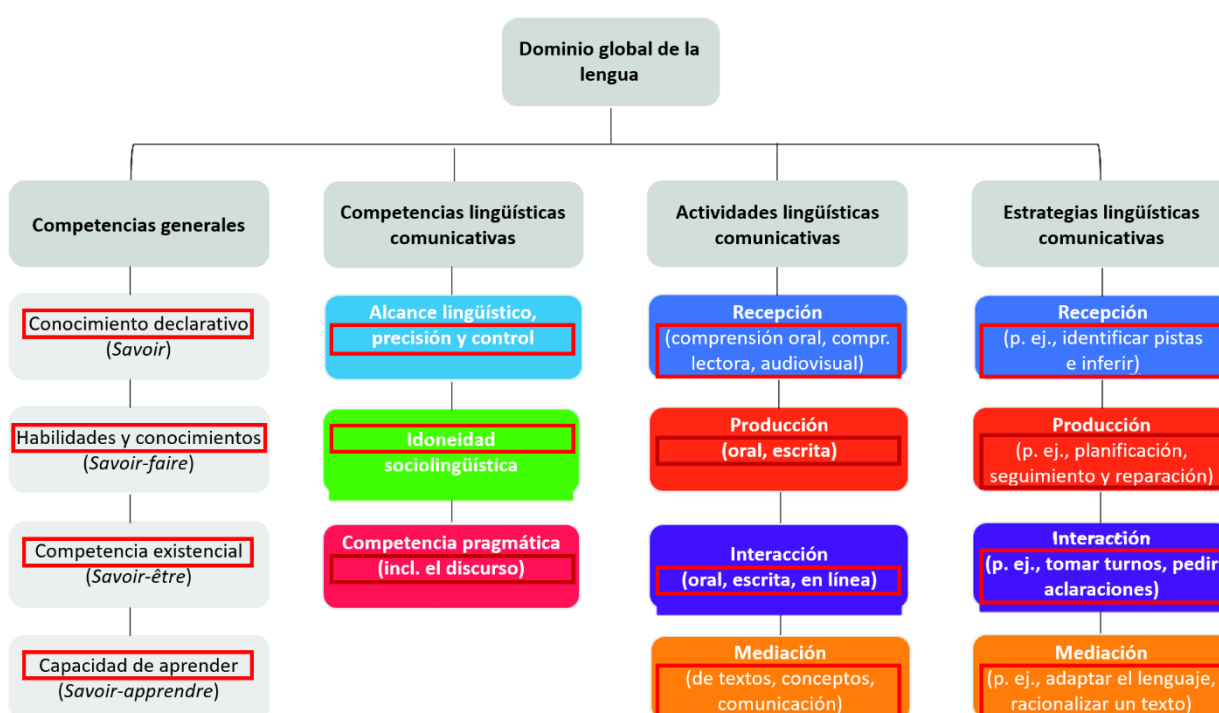
- Dunlea, J. (2015), *Validating a set of Japanese EFL proficiency tests: demonstrating locally designed tests meet international standards*, University of Bedfordshire. [42]
- ECML (n.d.), *Languages of Schooling*, [30]  
<https://www.ecml.at/Thematicareas/Languagesofschooling/tabid/2968/language/en-GB/Default.aspx> (consultado el 17 de julio de 2020).
- Ellis, R. (2015), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford. [18]
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <http://dx.doi.org/10.2797/04255>. [32]
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Eurydice, Bruselas. [14]
- Florescano, A. et al. (2011), "Developing affordable 'local' tests: the EXAVER project", en O'Sullivan, B. (ed.), *Language Testing: Theories and Practices*, Palgrave. [43]
- Foster-Cohen, S. (2001), "First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba?'" , *Second Language Research*, Vol. 17/4, pp. 329-344. [4]
- Gass, S. y L. Selinker (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Routledge, New York. [20]
- Harley, T. (2014), *The Psychology of Language, from Data to Theory*, Psychology Press, Londres. [1]
- Ipek, H. (2009), "Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers", *English Language Teaching*, Vol. 2/2, pp. 155-163. [11]
- Khalifa, H. y C. Weir (2009), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [36]
- Koutropoulos, A. (2011), "Modernizing Classical Language Education: Communicative Language Teaching & Educational Technology Integration in Classical Greek", *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Vol. 9/3, pp. 55-69, <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecturehttp://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol9/iss3/6>. [27]
- Lakshmanan, U. (2009), "Child Second Language Acquisition", en Ritchie, W. y B. Tej (eds.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*, Emerald Group Publishing, Bingley. [3]
- Lasagabaster, D. y J. Sierra (2010), "Immersion and CLIL in English: More differences than similarities", *English Language Teaching*, Vol. 6/4, pp. 367-375, <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp082>. [12]
- Lightbown, P. y N. Spada (2013), *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford. [19]
- Littlewood, W. (1984), *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge. [17]
- Liu, J. y M. Pan (2019), "English Language Teaching in China: Developing Language Proficiency Frameworks", en Gao, X. (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Springer International Handbooks of Education, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0\\_28-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_28-1). [44]

- Long, M. (1993), "Assessment Strategies for second language acquisition theories", *Applied Linguistics*, Vol. 14, pp. 225-249. [21]
- Mehisto, P., M. Frigols y D. Marsh (2008), *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan English. [22]
- Moeller, A. y T. Catalano (2015), "Foreign Language Teaching and Learning", en Wright, J. (ed.), *International Encyclopedia for Social and Behavioural Sciences*, Pergamon Press, Oxford. [10]
- Muñoz, C. y D. Singleton (2011), "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment", *Language Teaching*, Vol. 44/1, pp. 1-35, <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444810000327>. [7]
- Nikula, T., C. Dalton-Puffer y A. Llinares (2013), "CLIL classroom discourse: Research from Europe", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Vol. 1/1, pp. 70-100, <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>. [16]
- Oliveri, M. (2019), "Considerations for Designing Accessible Educational Scenario-Based Assessments for Multiple Populations: A Focus on Linguistic Complexity", *Frontiers in Education*, Vol. 4, <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2019.00088>. [45]
- Patrick, R. (2019), "Comprehensible Input and Krashen's theory", *Journal of Classics Teaching*, Vol. 20/39, pp. 37-44, <http://dx.doi.org/10.1017/s2058631019000060>. [29]
- Punchihetti, S. (2013), *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?*. [9]
- Selvaruby, P., B. O'Sullivan y M. Watts (2008), "School-based assessment in Sri Lanka: ensuring valid processes for assessment-for-learning in physics", en Coll, R. y N. Taylor (eds.), *Education in Context: An International Perspective of the Influence of Context on Science Curriculum Development, Implementation and the Student-Experienced Curriculum*, Sense Publishers, Rotterdam. [46]
- Shaw, S. y C. Weir (2007), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [35]
- Singleton, D. y L. Ryan (2004), *Language acquisition: The age factor*, Multilingual Matters. [6]
- Su, L., C. Weir y J. Wu (2019), *English Language Proficiency Testing in Asia*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9781351254021>. [47]
- Taylor, L. (2011), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [37]
- Taylor, L. y A. Geranpayeh (2013), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [38]
- Tozlu, E. y A. Ünalı (2018), "Striking the Balance between Validity and Reliability of a Listening Test in Turkish as a Second Language", *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Vol. 34/1, pp. 49-73. [48]
- Weir, C. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*, Palgrave MacMillan, Hampshire. [34]
- Yule, G. (2010), *The Study of Language*, Cambridge University Press, Cambridge. [8]

## Anexo 2.A. Adaptaciones al plan descriptivo del MCER

En los recuadros rojos, figuran las aclaraciones y los ejemplos que se añadieron al plan descriptivo original del MCER para el dominio de la lengua.

Figura Anexo 2.A.1. Adaptaciones al plan descriptivo del MCER para el dominio de la lengua



Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020)<sup>[31]</sup>. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*

*Companion Volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 32.



# 3 Organización de los conceptos para la evaluación de la lengua extranjera

---

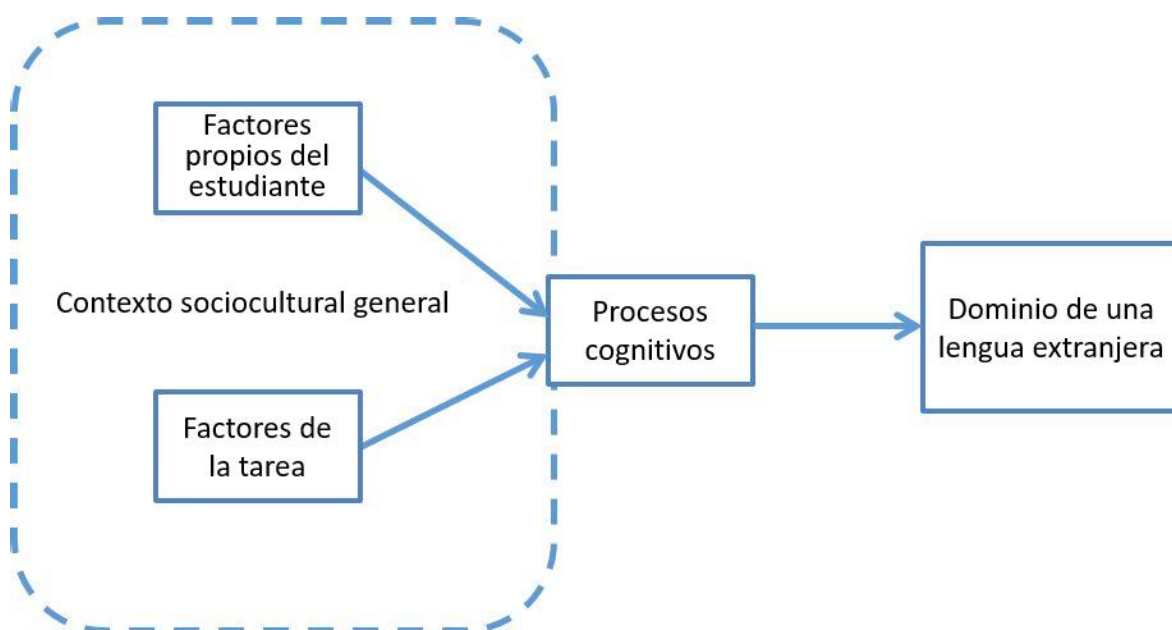
Este capítulo presenta la teoría en la que se basan las pruebas de comprensión lectora y de comprensión y expresión oral utilizadas para evaluar el dominio de lenguas extranjeras en la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA. La evaluación considera el dominio de la lengua extranjera como el resultado conjunto de dos fuentes de influencia combinadas que interactúan en un amplio contexto sociocultural: los factores propios del alumnado y los factores propios de las tareas o actividades. Estos, a su vez, determinan los procesos cognitivos que tienen lugar cuando se utiliza un idioma extranjero. En el capítulo, se describen los procesos cognitivos que emplea el alumnado al utilizar una lengua extranjera según su nivel de destreza en las cuatro competencias de comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita. El capítulo se centra en las tres primeras competencias, ya que la expresión escrita no se incluirá en el ciclo PISA 2025.

---

El uso y el aprendizaje de lenguas extranjeras son actividades muy complejas, adaptables y diversas. Para diseñar una evaluación que represente adecuadamente las múltiples facetas del dominio de una lengua extranjera, el ámbito del dominio de la lengua extranjera se organiza según un conjunto de dimensiones. Al igual que en otros marcos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), estas dimensiones determinarán a su vez el diseño de la prueba y, en última instancia, las pruebas que se pueden recopilar y comunicar sobre las destrezas del alumnado. El Marco de Evaluación de Lenguas Extranjeras (FLA) de PISA considera que el dominio de una lengua extranjera es el resultado conjunto de dos fuentes de influencia combinadas: el alumnado y la tarea<sup>1</sup> o actividad (que también incluye los textos para la comprensión lectora o el audio para la comprensión oral). Estos, a su vez, determinan los procesos cognitivos que emplea el alumnado cuando utiliza un idioma extranjero. Las dimensiones del alumnado y de la tarea interactúan dentro de un amplio contexto sociocultural, que puede considerarse como la diversa gama de situaciones en las que se produce el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera.

El Figura 3.1 ilustra estas dos dimensiones principales, que contribuyen conjuntamente al dominio de la lengua extranjera. El alumnado de una lengua extranjera aporta una serie de factores (o características) propios al aprendizaje y uso de esta, entre los que se encuentran la motivación, la exposición previa a la lengua extranjera y la autoeficacia. En la definición de los factores propios del alumnado, también figuran las dimensiones relacionadas que pueden afectar a los comportamientos y a los logros del alumnado, como el entorno escolar, la formación del profesorado y los métodos de enseñanza y evaluación (véase el capítulo 5 para consultar la lista completa de los factores propios del alumnado que abarcará el marco FLA de PISA).

**Figura 3.1. Factores que contribuyen al dominio de una lengua extranjera**



Fuente: ilustración de los autores

El dominio de una lengua extranjera también es una función de los factores de las tareas (es decir, las razones que motivan al estudiante de lenguas extranjeras a participar en actividades lingüísticas y las exigencias de esta). Los factores de las tareas son, entre otros, la finalidad, la función, la complejidad, las limitaciones de tiempo y las exigencias lingüísticas.<sup>2</sup> En función de sus características individuales y de su percepción de los factores de la tarea, el alumnado de lenguas extranjeras aplica un conjunto de procesos cognitivos generales y lingüísticos para desempeñar con éxito las actividades comunicativas

de la lengua. Los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje suelen referirse a la comprensión lectora, la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita.

A la hora de diseñar la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA, es importante tener en cuenta dos puntos. Uno de ellos es garantizar una amplia cobertura de las actividades lingüísticas que suelen desempeñar el alumnado de lenguas extranjeras, tanto dentro como fuera del entorno escolar. El otro es incluir tareas que permitan obtener pruebas sobre una serie de niveles del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Al incluir una gran variedad de tareas y propósitos para las mismas, se garantiza una amplia cobertura del dominio. La dificultad de las tareas varía al modificar sus exigencias, las cuales, a su vez, dictan el despliegue de una serie de procesos cognitivos. Así, al variar las dimensiones de las tareas utilizadas, la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA busca medir el dominio que tiene el alumnado de la lengua extranjera a través de su capacidad para emplear los procesos cognitivos adecuados. Aunque puede haber diferencias individuales en los factores propios del alumnado según la experiencia y los antecedentes de cada estudiante de lenguas extranjeras, estas no se modifican en la Evaluación de Lenguas Extranjeras, sino que se captan mediante un cuestionario de contexto (véase el capítulo 5).

El resto de este capítulo describirá los procesos cognitivos que se suelen emplear cuando los individuos utilizan una primera lengua (L1) o una lengua extranjera, e ilustrará cómo estos procesos varían en función del nivel de dominio que tiene un estudiante de lenguas extranjeras. La descripción abarcará la comprensión lectora, la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita (con la intención de incluir otras actividades de comunicación en futuras versiones del marco). Los factores propios del alumnado que se recogen en un cuestionario aparte se analizan en el capítulo 5. Los factores de la tarea (incluidos los factores del texto) se describirán en el capítulo 4.

## Lectura

### ***¿Cómo se lee? Una explicación del procesamiento cognitivo de la comprensión lectora***

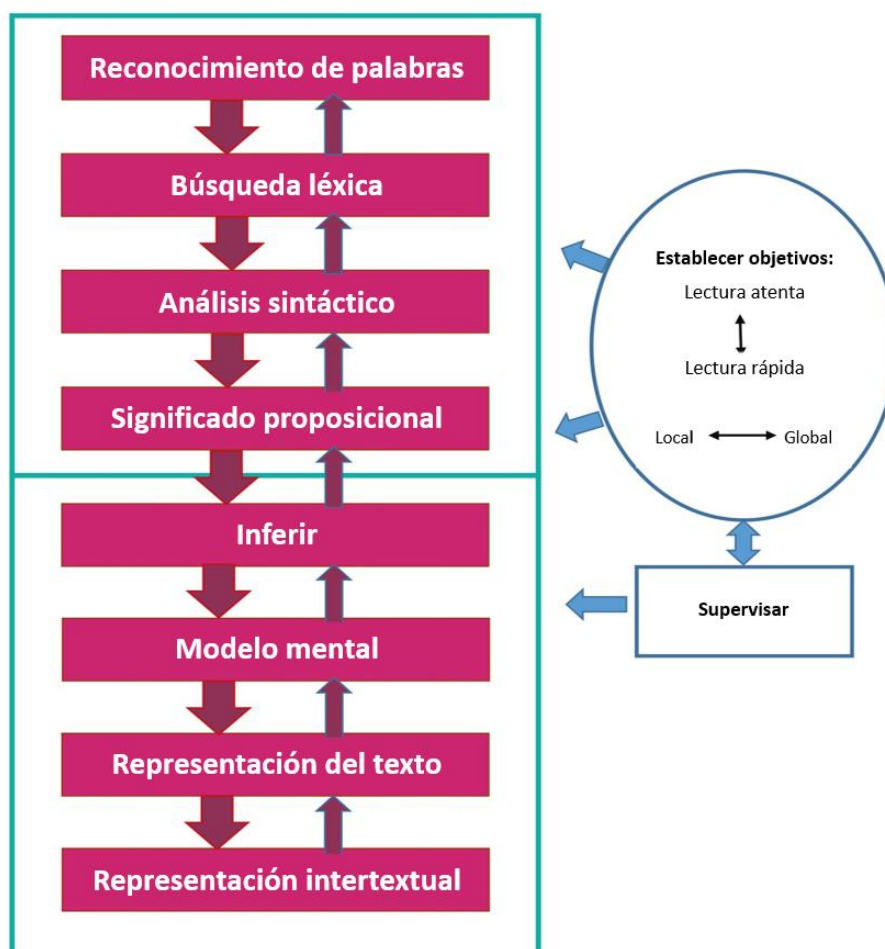
La comprensión lectora implica un complejo conjunto de procesos, que los lectores no necesariamente emplean de manera directa ni lineal, lo que dificulta el poder retratarlos en un modelo (Perfetti y Stafura, 2014<sup>[1]</sup>). Existe un intercambio necesario entre hacer una representación plena de la naturaleza dinámica de la lectura y dar una descripción de los procesos de lectura que pueden utilizarse para informar sobre los métodos de evaluación y ayudar a describir el nivel de dominio. Una de estas descripciones es el modelo de comprensión lectora de Khalifa y Weir (2009<sup>[2]</sup>) (Figura 3.2), que sintetiza el trabajo y los modelos de autores del ámbito de la psicología cognitiva. Estos modelos de la primera lengua (L1) pueden ser (y han sido) adaptados con éxito para el alumnado de la segunda lengua (L2)<sup>3</sup>. Este modelo presenta una imagen de los procesos básicos de comprensión lectora relevantes para la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA y, por tanto, no es exhaustivo.

El modelo describe la comprensión lectora como un conjunto de actividades metacognitivas (p. ej., decidir el propósito de la lectura) que desencadenan y supervisan los procesos cognitivos necesarios para completar una tarea de comprensión lectora. Las diversas formas de conocimiento (p. ej., léxico, sintáctico, etc.) alimentan los procesos cognitivos que permiten una comprensión lectora satisfactoria.

El primer paso en la comprensión lectora es la actividad metacognitiva de delimitación de objetivos (véase el óvalo «delimitador de objetivos» en la columna de la derecha del modelo), que determina el propósito de la actividad lectora y, posteriormente, el tipo de lectura que se deberá emplear cuando se enfrente a un texto. Como se comenta en el Marco de Competencia Lectora de PISA 2018, los lectores leen por diferentes razones y para alcanzar diferentes objetivos, ya sea para hacer una tarea escolar, efectuar una compra en línea o simplemente leer por placer, y deben ajustar su forma de leer en función de las exigencias de la tarea (OCDE, 2019<sup>[3]</sup>). Los tipos de lectura que se emplean habitualmente se sitúan en un continuo entre lo cuidadoso y lo expeditivo y pueden darse a nivel local o global (Urquhart y Weir, 1998<sup>[4]</sup>). Para ser más concretos:

- La **comprensión local** es la comprensión de proposiciones a nivel de frase o cláusula y depende del conocimiento lingüístico (es decir, de la capacidad léxica y gramatical) (Cohen y Upton, 2006<sup>[5]</sup>). También se le ha llamado “comprensión de la información explícita” (Alderson, 2000<sup>[6]</sup>).
- La **comprensión global** es la que va más allá del nivel de la frase, como la comprensión de las ideas principales y los vínculos entre las proposiciones.
- La **lectura atenta** es una lectura lenta, lineal y gradual que se utiliza para comprender significados completos. Puede emplearse tanto a nivel local, es decir, dentro de una frase, como a nivel global, es decir, más allá del nivel de la frase o incluso a nivel del texto completo o de varios textos. Esto se hace cuando el propósito es comprender las ideas principales y los textos en general o determinar la manera en que se relacionan las ideas entre sí, y el objetivo del autor.
- La **lectura expeditiva o en diagonal** es una lectura rápida y selectiva que se utiliza para acceder a la información objetivo dentro de uno o varios textos. Los tipos de lectura en diagonal son: lectura superficial para obtener lo esencial o la idea principal de un texto (ocurre a nivel global); la lectura de barrido para lograr objetivos de lectura específicos, por ejemplo, leer de manera selectiva para localizar palabras específicas en un texto (ocurre a nivel local); y la lectura de búsqueda para encontrar palabras en el mismo campo semántico que la información objetivo (puede ocurrir tanto a nivel local como global).

Figura 3.2. Un modelo de comprensión lectora



Fuente: adaptado de Khalifa, H. y C. J. Weir (2009<sup>[2]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*. UCLES/Cambridge University Press: Cambridge, p. 43.

En cuanto a las exigencias cognitivas que imponen los diferentes tipos de comprensión lectora que se describieron anteriormente, parece haber un cambio gradual que va del nivel local al global, y de la lectura atenta a la expeditiva. Esta línea debería reflejarse también en los textos y tareas de comprensión lectora, que se espera que los lectores de lenguas extranjeras realicen con éxito en todos los niveles del MCER. Sin embargo, esto no impide alternar entre los tipos de lectura para lograr un propósito de lectura. Por ejemplo, cuando se lee de forma expeditiva para localizar una información específica, el lector puede tener que empezar a leer detenidamente a nivel local para comprobar que ha localizado la información correcta.

Una vez que el delimitador de objetivos ha determinado el propósito de la lectura y, por extensión, el tipo de lectura que se va a desplegar, esta decisión determina, entonces, los niveles de los procesos cognitivos que se activan durante la actividad lectora (véase la columna izquierda del modelo<sup>4</sup> en el Figura 3.2.). Al recibir la información visual (el texto), el lector se dedica, en primer lugar, al reconocimiento de palabras, es decir, a la correspondencia de una forma de palabra escrita con una representación mental de las formas ortográficas de la lengua. A continuación, se produce el acceso léxico, la «recuperación de una entrada léxica del léxico (mental), que contiene información almacenada sobre la forma de una palabra (es decir, su ortografía, fonología y posiblemente morfología) y su significado (es decir, su clase de palabra, estructura sintáctica y gama de posibles sentidos)» (Field, 2004, p. 151<sup>[7]</sup>). Después, el lector realiza un análisis sintáctico mediante una organización de las palabras en frases y unidades más amplias, como cláusulas y oraciones, con el fin de comprender el mensaje de esas unidades.

El siguiente paso es establecer el significado propositivo a nivel de cláusula u oración. El significado propositivo es una interpretación literal de lo que está escrito. Estos cuatro primeros niveles se consideran procesos de nivel inferior, ya que el lector se centra principalmente en el código lingüístico. Sin embargo, establecer el significado literal puede no ser suficiente para la plena comprensión de un texto, ya que los vínculos entre las ideas de un fragmento suelen estar implícitos. Por lo tanto, el lector participa en procesos de nivel superior, que se centran en el enriquecimiento del significado. Si es necesario ir más allá del significado literal, el lector puede tener que realizar una inferencia. No siempre es posible explicitar todos los aspectos de un escrito, y los escritores hacen suposiciones sobre la información que, de manera razonable, se puede esperar que ya comparten con el lector y que, por tanto, no es necesario explicitar (Hyland, 2002<sup>[8]</sup>). La inferencia puede ocurrir en varios niveles diferentes. Es posible que los lectores tengan que deducir el significado de una palabra ambigua, determinar el antecedente de un pronombre mediante inferencia, reconocer las implicaciones de una frase o añadir información «que no se indica en un texto para imponer coherencia [y cohesión]» (Khalifa y Weir, 2009, p. 50<sup>[2]</sup>).

La siguiente etapa del procesamiento, que a menudo implica algún elemento de inferencia, es la construcción de un modelo mental. Según Field (2004, p. 241<sup>[7]</sup>):

«[L]a información entrante tiene que estar relacionada con la anterior para garantizar que contribuye a la representación del texto en desarrollo de forma coherente, significativa y pertinente. Este proceso implica la capacidad de identificar las ideas principales, relacionarlas con las anteriores, distinguir entre proposiciones mayores y menores e imponer una estructura jerárquica a la información del texto».<sup>5</sup>

Las últimas etapas del procesamiento consisten en crear una representación a nivel textual del texto en su conjunto y, si se utiliza más de un texto, una representación intertextual:

«El lector experto es capaz de reconocer la estructura jerárquica de todo el texto [para determinar] qué elementos de información son centrales para el significado del mismo, cómo encajan las diferentes partes del texto y cuáles de estas [...] son importantes para el propósito del escritor y del lector». (Weir y Khalifa, 2008, p. 7<sup>[9]</sup>)

Además de la actividad metacognitiva de delimitación de objetivos, que precede y determina los procesos cognitivos de la lectura que se activan, otro componente clave en la comprensión lectora es la actividad metacognitiva de la supervisión (véase el recuadro «Supervisión» en la columna derecha del modelo del Figura 3.2.). Con el seguimiento, los lectores comprueban la eficacia de su comprensión en diferentes momentos del proceso de lectura (Sticht y James, 1984<sup>[10]</sup>). Se trata de un mecanismo complejo que funciona en varios niveles del proceso de lectura. Por ejemplo, «en la decodificación del texto, el seguimiento implica la comprobación del reconocimiento de palabras, el acceso al léxico y el análisis sintáctico. Dentro de la construcción del significado, puede implicar la determinación del éxito con el que el lector puede extraer las intenciones del escritor o la estructura argumental del texto» (Khalifa y Weir, 2009, p. 55<sup>[2]</sup>). Del mismo modo, el Marco de Competencia Lectora de PISA sostiene que los lectores experimentados son capaces de supervisar su progreso para cumplir los objetivos o propósitos de una actividad de lectura y emplear estrategias o ajustar los procesos de lectura de forma «dinámica» (OCDE, 2019, p. 36<sup>[3]</sup>).

### ***¿Cómo lee el alumnado de lenguas extranjeras? Procesos cognitivos en los niveles de competencia del MCER***

El alumnado de lenguas extranjeras empleará diferentes procesos cognitivos, dependiendo de sus niveles de competencia. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ofrece una visión de estos procesos a través de los descriptores del «poder hacer»<sup>6</sup>. La Tabla 3.1 muestra la escala de comprensión lectora global del MCER que resume la capacidad lectora en los diferentes niveles de competencia (Consejo de Europa, 2020<sup>[11]</sup>).

**Tabla 3.1. Escala de comprensión lectora global del MCER**

| Nivel del MCER | Comprensión lectora global  |
|----------------|---|
| C2             | Es capaz de comprender prácticamente todo tipo de textos, incluidos escritos literarios o no literarios que sean abstractos, estructuralmente complejos o muy coloquiales. Puede comprender una amplia gama de textos largos y complejos, y logra reconocer distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.  |
| C1             | Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles. Es capaz de comprender una gran variedad de textos, como escritos literarios, artículos de periódicos o revistas o publicaciones académicas o profesionales especializadas, siempre que haya oportunidades de relectura y tenga acceso a herramientas de referencia. |
| B2             | Puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos, y seleccionando las fuentes de referencia adecuadas. Tiene un amplio vocabulario de lectura activa, pero puede experimentar algunas dificultades con los modismos de poco uso.   |
| B1             | Puede leer textos directos y fácticos sobre temas relacionados con su área e intereses con un nivel satisfactorio de comprensión.   |
| A2             | Es capaz de comprender textos breves y sencillos sobre cuestiones familiares de tipo concreto que contengan un lenguaje muy frecuente de uso cotidiano o relacionado con el trabajo.<br>Puede comprender textos breves y sencillos que contengan un vocabulario de uso frecuente, incluida una proporción de elementos de vocabulario internacional compartido.   |
| A1             | Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releyendo según sea necesario.   |
| Pre-A1         | Puede reconocer palabras/signos familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido.  |

Observaciones: el MCER distingue entre los «niveles criterio» (p. ej., A2) y los «niveles plus» (p. ej., A2+). «Estos últimos se distinguen de los primeros por una línea horizontal, como en [el nivel A2 de esta tabla]. Los niveles Plus representan una competencia muy alta en un nivel que aún no alcanza el estándar mínimo para el siguiente nivel de criterio. En general, empiezan a aparecer rasgos del nivel superior» (Consejo de Europa, 2018, p. 36<sup>[12]</sup>). Existen tres «niveles plus» (A2+, B1+, B2+) y las escalas del MCER citadas a lo largo de este capítulo incluyen estos niveles plus. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta distinción solo se realiza a efectos descriptivos, y que la evaluación de lenguas extranjeras de PISA no evaluará ni informará sobre los niveles plus. Véase también el capítulo 6 para obtener más detalles sobre cómo se informará de las escalas de competencia en FLA de PISA.

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 54.

Desde el nivel Pre-A1 hasta el A2, el hecho de centrarse en textos breves y sencillos de carácter concreto sugiere que este alumnado es capaz, sobre todo, de enfrentarse a los procesos de lectura de nivel inferior (los que llegan hasta el establecimiento del significado proposicional), y el principal objetivo empleado para esto es leer de manera atenta a nivel local debido a los limitados conocimientos gramaticales y léxicos del alumnado. El alumnado de estos niveles de lectura se centra generalmente en el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico y el análisis sintáctico que conducen al establecimiento del significado proposicional. A partir del nivel B1, se observa una mayor comprensión de los textos y un mayor nivel de comprensión, lo que sugiere que los lectores de este nivel son capaces de realizar construcciones de significado básicas, como hacer extracciones de conclusiones directas y construir un modelo mental, por ejemplo, para identificar el propósito del autor o identificar actitudes u opiniones. En el nivel B2, el alumnado es capaz de leer una amplia gama de textos de forma independiente, y decidir de manera eficaz si leer con atención o de forma expeditiva, ya sea a nivel local o global, según el tipo de texto y el propósito específico de la lectura. Los descriptores del MCER también sugieren que el alumnado de este nivel es capaz de participar en los procesos de nivel superior para mejorar el significado propositivo. En el nivel C1, el alumnado puede comprender la relación entre las ideas de un texto (es decir, construir un modelo mental y una representación textual). En el nivel C2, el alumnado es capaz de crear representaciones intertextuales mediante comparaciones o contrastes de varios textos, así como de «apreciar sutiles distinciones de estilo» de estos textos (Consejo de Europa, 2020, p. 54<sup>[11]</sup>). Por último, el alumnado de este nivel tiene mayor capacidad de reconocer y utilizar la organización del texto en su conjunto para facilitar la comprensión y construir una estructura a nivel textual.

El Anexo 3.A ofrece una visión general de los procesos cognitivos que habría que emplear para alcanzar los aspectos clave de los descriptores del MCER para la comprensión lectora en cada nivel.

### ***Similitudes y diferencias entre el marco de lectura de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA y el marco de competencia lectora de PISA***

En esta sección, se analizan brevemente las principales diferencias y similitudes entre el modelo de lectura del marco FLA de PISA y el marco de competencia lectora de PISA (OCDE, 2019<sup>[3]</sup>). La Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA tiene como objetivo evaluar el dominio de una lengua que no es la principal lengua de instrucción (para obtener más detalles, véase el capítulo 2). En cambio, el marco de competencia lectora de PISA busca evaluar la capacidad lectora en la principal lengua de instrucción. A lo largo de este capítulo, se utilizarán indistintamente los términos L1 (primera lengua) y la lengua de instrucción evaluada por el marco de competencia lectora de PISA.

Ambos marcos describen el «qué» y el «cómo» de una lectura hábil: lo que un lector experimentado es capaz de hacer y la forma en que lo consigue, ya sea en una L1 o en una lengua extranjera. Los conocimientos, las competencias, los procesos cognitivos y las estrategias que suelen ser necesarios para leer con destreza son similares en la L1 y en los niveles más altos de la lengua extranjera. El modelo de procesamiento cognitivo de la comprensión lectora que se discute en el marco de FLA busca «caracterizar los [procesos y] comportamientos de lectura de los que dispone el lector competente de L1 y a los que se puede esperar que el lector de una lengua extranjera se aproxime progresivamente a medida que aumenta su nivel de dominio de una [lengua extranjera]» (Weir y Khalifa, 2008, p. 5<sup>[9]</sup>).

La Tabla 3.2 presenta una amplia descripción de los procesos cognitivos utilizados en los marcos de

lectura y de lenguas extranjeras de PISA, y las dos secciones siguientes analizan sus similitudes y diferencias con mayor detalle.

**Tabla 3.2. Relación extensa de los procesos cognitivos de lectura del marco de competencia lectora de PISA 2018 y del marco de evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025**

| Procesos cognitivos de lectura  |   |
|---|---|
| Marco de la competencia lectora de PISA 2018  | Marco de Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025  |
| <b>Fluidez en la lectura:</b><br>Leer palabras y textos de forma precisa y automática<br>Procesar palabras y textos para comprender el sentido global de un texto | Reconocimiento de palabras<br>Acceso al léxico<br>Análisis sintáctico   |
| <b>Localización de información:</b><br>Acceso y recuperación de información dentro de un texto<br>Búsqueda y selección de texto relevante                         | (Lectura expeditiva) <sup>1</sup>   |
| <b>Comprensión:</b> representar el significado literal<br>Integrar y generar inferencias  | Establecer el significado proposicional<br>Inferencias<br>Construir un modelo mental<br>Crear una representación a nivel textual<br>Crear una representación intertextual<br>(Lectura atenta) |
| <b>Evaluar y reflexionar:</b><br>Evaluar la calidad y la credibilidad<br>Reflexionar sobre el contenido y la forma<br>Detectar y gestionar los conflictos         | <i>No es un objetivo principal en el marco de FLA</i>   |

1. Los procesos relacionados con la localización de información no se evalúan explícitamente en el marco FLA de PISA, pero intervienen, junto con uno o varios de los procesos restantes, en las tareas de lectura expeditiva.

Fuente: autores.

### *Similitudes y diferencias entre los procesos cognitivos empleados por los lectores de la primera lengua y los de la lengua extranjera*

La forma en que el MCER conceptualiza lo que los lectores de lenguas extranjeras pueden hacer en cada nivel de competencia tiene similitudes con la forma en que se describe la competencia lectora en el marco de competencia lectora de PISA (OCDE, 2019, p. 55<sup>[3]</sup>). Por ejemplo, el nivel más bajo en la escala de competencia lectora de PISA 2018 establece:

«Los lectores del nivel 1b pueden localizar una única información explícita en un lugar destacado de un texto breve y sintácticamente sencillo con un contexto y un tipo de texto conocidos, como una narración o una lista sencilla. Los textos de las tareas del nivel 1b suelen ofrecer apoyo al lector, como la repetición de información, imágenes o símbolos conocidos. La información que compete es mínima. Los lectores del nivel 1b pueden interpretar los textos estableciendo conexiones sencillas entre fragmentos de información adyacentes».  
(OCDE, 2019, p. 55<sup>[3]</sup>)

Existe un paralelismo entre este nivel y el descriptor del nivel A1 del MCER. Sin embargo, hay diferencias importantes que hay que tener en cuenta. Un estudiante de lengua extranjera de 15 años que alcanza un nivel A1 en comprensión lectora no tiene por qué tener dificultades con los procesos cognitivos necesarios para leer con eficacia. Más que esto, puede que no tenga suficientes conocimientos léxicos o gramaticales en la lengua extranjera para demostrar procesos cognitivos de alto nivel. En una lengua extranjera, puede resultar difícil determinar si un estudiante tiene dificultades lingüísticas o dificultades de lectura. Esto se debe a la interdependencia entre la competencia lingüística y los procesos de lectura de nivel superior implicados en la obtención del significado de un texto, así como a la interrelación entre la competencia lectora en la primera lengua y en la lengua extranjera (Alderson, 1984<sup>[13]</sup>; Cummins,



1979<sup>[14]</sup>). La opinión de que los procesos cognitivos generales implicados en la lectura son universales y transferibles de una lengua a otra puede implicar que el alumnado no necesita necesariamente aprender a leer en la lengua extranjera porque puede transferir sus habilidades de lectura en la primera lengua a la lengua extranjera (Cummins, 1991<sup>[15]</sup>). Sin embargo, también se ha comprobado que las capacidades cognitivas de la primera lengua no pueden transferirse hasta que se alcanza un umbral de competencia en la lengua extranjera (Cummins, 1976<sup>[16]</sup>). PISA puede representar una oportunidad para evaluar la competencia lectora del alumnado de lenguas extranjeras tanto en su primera lengua (basándose en la prueba de lectura de PISA, administrada en la lengua principal de instrucción) como en una lengua extranjera (basándose en la prueba de lectura FLA de PISA).

Sin embargo, esta perspectiva sobre la transferencia lingüística de los procesos cognitivos en la lectura se complica aún más por las variaciones específicas de la lengua en los sistemas de escritura, que se ha demostrado que influyen en los procesos de lectura en la primera lengua (Perfetti y Harris, 2013<sup>[17]</sup>). Cuando los niños aprenden a leer, adquieren procesos cognitivos de lectura que se consideran universales, pero también adquieren procedimientos de procesamiento de textos que son específicos de su primera lengua (Koda, 2005<sup>[18]</sup>). Esto puede suponer un reto para el alumnado si la lengua materna y la extranjera no comparten el mismo sistema de escritura u ortografía. Por ejemplo, las investigaciones han demostrado que el reconocimiento de palabras es más lento y menos preciso cuando los sistemas de escritura son diferentes, lo que puede afectar a la construcción del significado (Koda, 1989<sup>[19]</sup>).

### *Similitudes y diferencias entre los modelos de competencia lectora*

Tanto el marco de competencia lectora de PISA 2018 como el marco de evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025 destacan una serie de procesos cognitivos similares necesarios para la comprensión lectora. Por ejemplo, la fluidez lectora en el marco de competencia lectora de PISA es un concepto que se basa en la eficacia de la decodificación, el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico y el análisis sintáctico, los cuales son fundamentales para la lectura en lenguas extranjeras, y son los procesos cognitivos de nivel inferior que se encuentran en el modelo de lectura en lenguas extranjeras. Naturalmente, estos procesos tienen más importancia en el marco de las lenguas extranjeras porque son los que el alumnado de lenguas extranjeras suele emplear en los niveles más bajos de dominio, y pueden requerir más esfuerzo y ser menos automáticos en las etapas iniciales de la lectura en una lengua extranjera que en la lengua de instrucción principal. La fluidez de la lectura en una lengua extranjera, al igual que en la primera lengua, tiene que ver con la velocidad y la automaticidad. Los procesos cognitivos de nivel superior del marco de lenguas extranjeras se corresponden más con el proceso de comprensión de la información del marco de competencia lectora de PISA 2018. Aquí es donde el alumnado identifica el significado literal (es decir, establece el significado proposicional), enriquece el significado a través de la inferencia y, si es necesario, construye un modelo mental del texto, crea una estructura a nivel de texto e integra la información de más de un texto para crear una representación intertextual.

La divergencia de los dos modelos se relaciona con el énfasis en la evaluación y la reflexión sobre la información en el marco de competencia lectora de PISA y en el delimitador de objetivos en el modelo de lectura del Marco FLA de PISA. En el marco anterior, evaluar y reflexionar sobre la información representa una importante actividad de lectura que se centra en la reflexión crítica sobre un texto en cuanto a su contenido, calidad y forma. Estos procesos tienen menor protagonismo en el marco de FLA de PISA, ya que la capacidad de leer de forma crítica y reflexiva en la lengua extranjera también depende de un cierto umbral de conocimiento y dominio de la misma. Estos procesos solo se recogen en los niveles C del MCER, lo que limita su inclusión en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA.

Por último, aunque la finalidad de la lectura y los tipos de procesos de lectura se encuentran en ambos marcos, se representan de forma diferente. Ambos marcos consideran que identificar los objetivos de lectura es una forma de metacognición externa a los procesos cognitivos centrales. Sin embargo, en el marco de competencia lectora de PISA, los tipos de lectura se engloban dentro de la localización de la información (es decir, la lectura expeditiva) y la comprensión de la información (es decir, la lectura

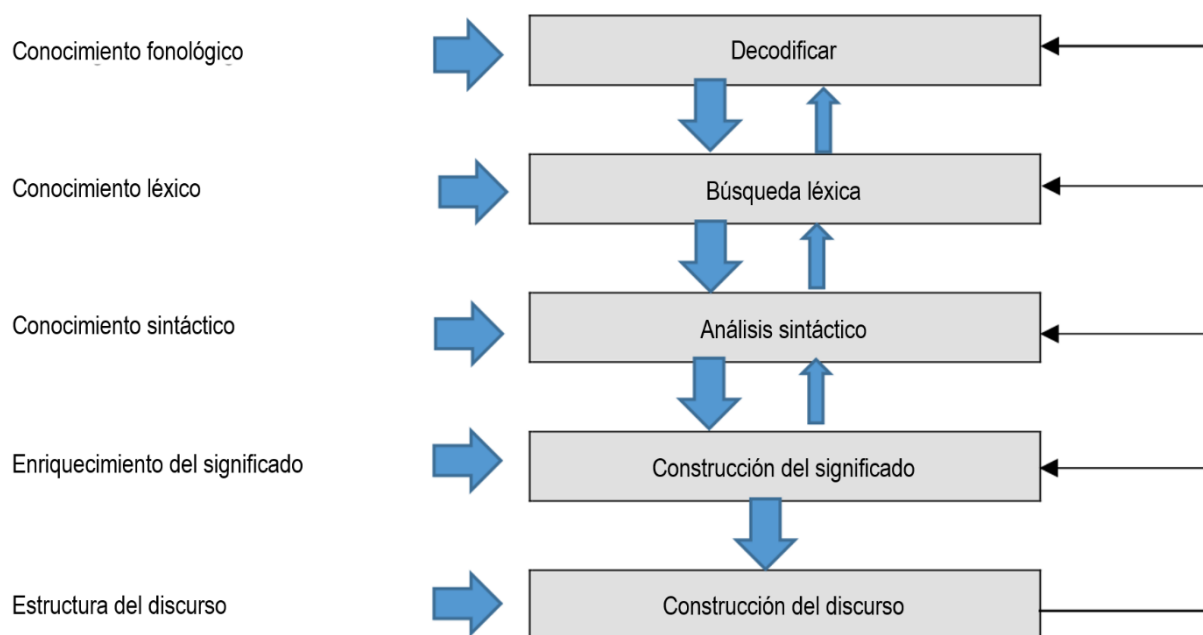
atenta). Por otra parte, el marco de FLA de PISA explicita en mayor medida esta decisión metacognitiva mediante la inclusión del delimitador de objetivos, que es donde el lector decide los objetivos de la lectura y el tipo de lectura que va a realizar. De este modo, el marco FLA de PISA puede dar cuenta de los casos en los que el alumnado puede realizar un tipo de lectura ineficaz porque carecen de control sobre los procesos de lectura de nivel inferior.

## Comprensión oral

### ***¿Cómo escuchamos? Una explicación del procesamiento cognitivo de la comprensión auditiva***

La naturaleza de la comprensión oral implica fundamentalmente derivar significado de la información acústica. La variabilidad de la información y la necesidad de procesarla en tiempo real contribuyen a la complejidad de la competencia. Field (2013<sup>[20]</sup>) ha sintetizado la investigación sobre la comprensión oral y propone un modelo para describir el proceso de escucha. Su modelo se basa y complementa el modelo de comprensión oral de L1 de Cutler y Clifton (1999<sup>[21]</sup>) y el modelo de comprensión oral de L2 de Field (2009<sup>[22]</sup>). Hay cinco niveles principales de procesamiento en este modelo (véase el Figura 3.3).

**Figura 3.3. Un modelo de comprensión auditiva**



Observaciones: este modelo es una versión simplificada del modelo de comprensión oral presentado por Field (2013<sup>[20]</sup>).

Fuente: adaptado de Field, J. (2013<sup>[20]</sup>), «Cognitive validity», en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*. UCLES/Cambridge University Press, Cambridge.

El primer nivel es la decodificación, que consiste en convertir los sonidos acústicos entrantes en fonemas y sílabas mediante los conocimientos fonológicos del idioma objetivo. La decodificación requiere identificar las sílabas acentuadas, ya que esto alimenta el siguiente nivel: la búsqueda léxica. A medida que los oyentes decodifican la información, comienzan a buscar la mejor coincidencia de palabras en su léxico mental. Dado que los límites de las palabras no están claramente marcados en el discurso, los oyentes utilizan una serie de estrategias para identificar la palabra que con mayor probabilidad se esté pronunciando. Utilizan el acento y la entonación para identificar los límites de los segmentos, y la frecuencia de las palabras y las asociaciones léxicas para ayudar a identificar y determinar las palabras que con mayor probabilidad se están pronunciando. Los oyentes también empiezan a considerar qué

sentido o significado tienen las palabras. El siguiente nivel es el análisis, que consiste en imponer una estructura sintáctica a las palabras para identificar el significado literal de un enunciado.

Sin embargo, el significado literal a menudo no refleja con exactitud el significado deseado. Una de las características del lenguaje hablado es que se deja bastante información sin enunciar porque los hablantes suponen que se comparten muchos conocimientos con el oyente (Schank y Abelson, 1977<sup>[23]</sup>). Por lo tanto, los oyentes tienen que determinar la relevancia de un enunciado o su significado previsto, lo que requiere un procesamiento cognitivo de nivel superior que se denomina construcción de significado. Los oyentes utilizan el conocimiento pragmático, externo y temático para interpretar las intenciones del hablante, inferir información que no se ha incluido y utilizar las características del discurso para establecer conexiones entre los enunciados. El conocimiento pragmático ayuda al oyente a comprender el propósito del enunciado más allá de la forma sintáctica. Por ejemplo, el enunciado «tengo frío» puede ser una petición para subir la calefacción, una afirmación de un hecho o una invitación a iniciar una conversación, dependiendo del contexto del enunciado. Los oyentes también utilizan sus conocimientos sobre el orador, el mundo y la situación para interpretar mejor el mensaje. Utilizan su conocimiento del tema para hacer inferencias sobre la información que no se declara e interpretan el contexto de los marcadores de referencia.

Finalmente, en el último nivel, la construcción del discurso, el oyente toma decisiones sobre la pertinencia de toda la información recibida para decidir sobre el mensaje principal global y ubicar los enunciados en una estructura de discurso más amplia, que se utiliza para ayudar a recordar. Las características de la construcción del discurso se han extraído de la investigación sobre la comprensión lectora (Gernsbacher, 1990<sup>[24]</sup>; Oakhill y Garnham, 1988<sup>[25]</sup>; Van Dijk y Kintsch, 1983<sup>[26]</sup>) y son: la decisión sobre la relevancia de la nueva información (es decir, la selección), la creación de vínculos entre la información nueva y la previamente expuesta (es decir, la integración), la autosupervisión para comprobar que las interpretaciones que se hacen son precisas a medida que se presenta la nueva información, y la construcción de una estructura jerárquica para separar los puntos principales de los secundarios.

En este modelo de comprensión oral, la decodificación, la búsqueda léxica y el análisis sintáctico se consideran procesos de nivel inferior, y el significado y la construcción del discurso son procesos de nivel superior. Las flechas del modelo ponen de relieve que la comprensión oral es una actividad «en línea» en la que el oyente crea hipótesis en tiempo real sobre lo que se dice y las mantiene en mente hasta que se confirman o se sustituyen por nuevas hipótesis. Por lo tanto, los oyentes pueden procesar la información en más de un nivel a la vez, por lo que no es un proceso lineal.

### ***¿Cómo escucha el alumnado de lenguas extranjeras? Procesos cognitivos en los niveles de competencia del MCER***

Dependiendo del nivel de idioma del oyente, este se enfrentará a diferentes retos a la hora de escuchar. El MCER contiene varias escalas ilustrativas de comprensión oral que orientan sobre el papel del oyente (p. ej., participante o espectador), lo que se espera que comprenda el alumnado y las características de los textos auditivos. Los descriptores globales de comprensión auditiva del MCER que figuran en la Tabla 3.3 (Consejo de Europa, 2020, p. 48<sup>[11]</sup>) ofrecen un resumen de las diferentes escalas y proporcionan indirectamente algunas indicaciones sobre los procesos cognitivos que el alumnado puede afrontar en cada nivel.<sup>7</sup>

**Tabla 3.3. Escala de comprensión auditiva global del MCER**

| Nivel del MCER | Comprensión auditiva global   |
|----------------|---|
| C2             | Puede entender con facilidad prácticamente cualquier tipo de lenguaje, ya sea en directo o en emisión, que se pronuncie a una velocidad natural y rápida. |

| Nivel del MCER | Comprensión auditiva global   |
|----------------|---|
| C1             | Puede comprender lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos ajenos a su propio campo, aunque puede necesitar confirmar detalles ocasionales, especialmente si la variedad es desconocida. Puede reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos, así como apreciar los cambios en registro. Puede seguir una charla extensa, aunque no esté estructurada de manera clara y las relaciones sean solo implícitas y no se señalen explícitamente.   |
| B2             | Es capaz de comprender la lengua estándar o una variedad conocida, en directo o en diferido, sobre temas tanto conocidos como desconocidos que se encuentran normalmente en la vida personal, social, académica o profesional. Solo el ruido de fondo (auditivo o visual) extremo, la estructura inadecuada del discurso o el uso idiomático influyen en la capacidad de comprensión.   |
|                | Es capaz de comprender las ideas principales de un discurso propositivo y lingüísticamente complejo sobre temas concretos y abstractos en lengua estándar o en una variedad conocida, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Puede seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea razonablemente familiar y la dirección del argumento esté señalada por marcadores explícitos.   |
| B1             | Es capaz de comprender información fáctica objetiva y sencilla sobre temas cotidianos o relacionados con el trabajo, e identificar tanto los mensajes generales como los detalles específicos, siempre que las personas se expresen con claridad en una variedad generalmente conocida.   |
|                | Puede comprender los puntos principales expuestos en un lenguaje claro y estándar o en una variedad familiar sobre asuntos conocidos que ocurren habitualmente en el trabajo, el centro educativo, entornos de ocio, etc., incluyendo narraciones cortas.   |
| A2             | Puede entender lo suficiente como para poder satisfacer necesidades de tipo concreto, siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.   |
|                | Puede entender frases y expresiones relacionadas con las áreas de prioridad más inmediata (p. ej., información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.   |
| A1             | Puede seguir un lenguaje muy lento y cuidadosamente articulado, con largas pausas para poder asimilar el significado. Es capaz de reconocer información concreta (p. ej., lugares y horas) sobre temas familiares que se encuentran en la vida cotidiana, siempre que se transmita de forma lenta y clara.  |
| Pre-A1         | Puede comprender preguntas y afirmaciones breves y muy sencillas, siempre que se formulen de forma lenta y clara y vayan acompañadas de elementos visuales o gestos manuales que faciliten la comprensión y se repitan si es necesario. Puede reconocer palabras o señales cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y claramente definido. Es capaz de reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se le comuniquen de forma lenta y clara en un contexto cotidiano, familiar y definido. |

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «comprensión oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término «comprensión auditiva».

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Council of Europe: Strasbourg, p. 48.

Los descriptores del MCER sugieren que el alumnado de los niveles Pre-A1 a A2 es capaz, sobre todo, de afrontar los procesos cognitivos de nivel inferior del modelo de comprensión oral: decodificación, búsqueda léxica y análisis sintáctico, debido a que se centran en la comprensión de información concreta y factual que les resulta familiar. Dependen de una información modificada en cuanto a la velocidad del habla, la elección del vocabulario y las formas gramaticales incluidas para ayudar a la comprensión, lo que sugiere que el alumnado de estos niveles no tiene la suficiente automaticidad de los procesos de nivel inferior para participar en los procesos de nivel superior implicados en el enriquecimiento del significado. En el nivel B2, el alumnado muestra indicios de que puede empezar a enriquecer el significado de un enunciado para llegar al sentido deseado y participar en la construcción del discurso, ya que puede comprender las ideas principales, incluso en temas abstractos, y seguir líneas

argumentales. En el nivel B2, el conocimiento cultural que se puede comprender y utilizar para enriquecer más eficazmente el significado y construir una representación del discurso se amplía.

El Anexo 3.A ofrece una visión general de los procesos cognitivos que habría que emplear para conseguir los aspectos clave de los descriptores del MCER para la escucha en cada nivel.

## Expresión oral

### *¿Cómo hablamos? Una explicación del procesamiento cognitivo de la expresión oral*

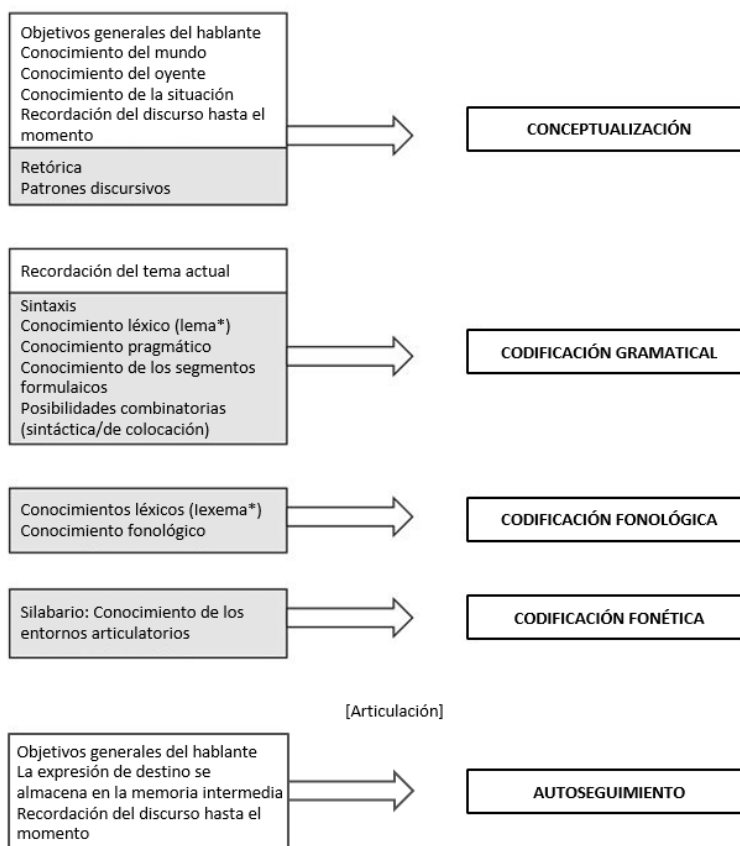
El proceso de hablar, o de articular el discurso, se caracteriza por tener limitaciones fisiológicas, como articular el discurso a cierta velocidad, y psicológicas, como la capacidad de procesamiento (memoria a corto plazo y tiempo de planificación) para gestionar los mensajes y enunciados entrantes y salientes, a la vez que se atiende de manera simultánea a diferentes aspectos del rendimiento. Para describir los procesos cognitivos implicados en la expresión oral, el marco de FLA de PISA utilizará el modelo de Field (2011<sup>[27]</sup>), que ofrece una explicación corta de los procesos del habla basado en el modelo cognitivo integral del habla de Levelt (1989<sup>[28]</sup>). El modelo de Field (Figura 3.4) representa cinco niveles principales de procesamiento del habla (en la columna de la derecha) y la gama de fuentes de información que alimentan cada nivel.

El discurso comienza con la **conceptualización**, que en sí misma conlleva una macro y microplanificación. La macroplanificación se produce cuando el hablante anticipa un conjunto de actos de habla y se ve limitado por el tiempo de planificación y la memoria de trabajo. La microplanificación se produce a nivel local y tiene que ver con la forma del siguiente enunciado, que puede incluir información compartida y no compartida, y el ajuste al punto de vista, así como el lugar de este siguiente enunciado en el discurso compartido.

El siguiente paso es la **codificación gramatical**, que implica la construcción de patrones sintácticos abstractos y la localización de los elementos léxicos necesarios. A continuación, se produce la **codificación fonológica**, es decir, la conversión de estos patrones abstractos y elementos léxicos en forma fonológica con la recuperación de la fonología adecuada de la memoria. Una vez recuperada la forma fonológica, comienza la **codificación fonética y la articulación**. La codificación fonética consiste en ajustar la secuencia fonológica recuperada para facilitar la articulación (p. ej., introduciendo la asimilación), convertir cada una de las sílabas en un conjunto de instrucciones neuronales para los articuladores y almacenar estas instrucciones en una memoria intermedia mientras se articula la cláusula. La articulación es la producción real de un enunciado.

Por último, se realiza una **autosupervisión**. Se refiere a la evaluación del orador sobre el grado de eficacia con el que se cumplieron sus planes para cada enunciado durante su articulación. Compara el impacto retórico de lo dicho con los objetivos del orador en la fase de conceptualización. Los hablantes expertos observan que su enunciado es preciso, claro y que ha cumplido sus intenciones pragmáticas.

Figura 3.4. Un modelo de producción del habla



Observaciones: \*en la actualización de 1999 de su modelo, Levelt distingue tres componentes en una entrada léxica en la mente que almacena información sobre una palabra. Hay un componente semántico, que permite establecer una correspondencia entre un significado y la palabra objetivo: un lema que contiene información sintáctica sobre la palabra (la clase de palabra y sus posibilidades combinatorias); y un lexema que contiene información sobre la forma fonológica y la morfología de la palabra.

Fuente: Field, J. (2011<sub>[27]</sub>). "Cognitive validity". En Taylor, L. (ed.). *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*. UCLES/Cambridge University Press: Cambridge.

### ¿Cómo habla el alumnado de lenguas extranjeras? Procesos cognitivos en los niveles de competencia del MCER

¿Cómo varían los procesos cognitivos de la expresión oral mencionados anteriormente para el hablante de una lengua extranjera en función de su nivel de competencia en el MCER? Las escalas de «producción hablada global» y «producción de interacción global» (Tablas 3.4 y 3.5) resumen las principales características recogidas en las diferentes escalas de expresión oral del MCER, y se utilizan como punto de partida para explorar las exigencias cognitivas del hablante de una lengua extranjera. Estas aumentan gradualmente desde las tareas básicas del nivel Pre-A1, en las que se espera que el hablante de la lengua extranjera formule y responda a preguntas breves y predecibles sobre sí mismo y sobre asuntos cotidianos muy conocidos, hasta las exigencias cognitivas altamente sofisticadas del nivel C2, en el que se espera que el hablante de la lengua extranjera sea capaz de producir un discurso bien estructurado y fluido que transmita matices de significado más precisos con una amplia gama de medios lingüísticos y discursivos. Aunque todos o la mayoría de los cinco procesos cognitivos del habla descritos en el modelo de Field (2011<sub>[27]</sub>) son necesarios para la producción del habla en todos los niveles de competencia, las exigencias de la tarea difieren sustancialmente entre los niveles y la calidad de la producción del alumnado. Estas diferencias se describen a continuación.

**Tabla 3.4. Escala de producción hablada global del MCER**

| Nivel del MCER | Producción hablada global   |
|----------------|---|
| C2             | Puede producir un discurso claro, fluido y bien estructurado, con una estructura lógica y eficaz que ayuda al destinatario a fijarse en los puntos importantes y a recordarlos.   |
| C1             | Puede realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrar subtemas, desarrollar puntos concretos y completar el discurso con una conclusión adecuada.   |
| B2             | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y desarrolladas de manera sistemática y destacar adecuadamente los puntos significativos y los detalles secundarios pertinentes.<br>Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su campo de interés, ampliando y apoyando las ideas con temas secundarios y ejemplos relevantes. |
| B1             | Puede mantener con razonable fluidez una conversación sobre una descripción directa de uno de los diversos temas dentro de su campo de interés, así como presentarla como una secuencia lineal de puntos.   |
| A2             | Puede hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias, gustos y preferencias, etc. como una serie corta de frases y oraciones sencillas enlazadas en una lista.  |
| A1             | Puede producir frases sencillas, principalmente aisladas, sobre personas y lugares.   |
| Pre-A1         | Puede producir frases cortas sobre sí mismo, y dar información personal básica (p. ej., nombre, dirección, familia, nacionalidad).  |

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «producción oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término "producción hablada".

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Consejo de Europa: Estrasburgo, p. 62.

**Tabla 3.5. Escala de interacción hablada global del MCER**

| Nivel del MCER | Interacción hablada global  |
|----------------|---|
| C2             | Domina las expresiones idiomáticas y los coloquialismos con conciencia de los niveles connotativos del significado. Puede transmitir con precisión matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia gama de dispositivos de modificación. Puede retroceder y reestructurar en torno a una dificultad con tanta facilidad que el interlocutor apenas se da cuenta.   |
| C1             | Pueden expresarse con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que permite superar fácilmente las lagunas con circunloquios. Hay poca búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evasión. Solo un tema difícil a nivel conceptual puede obstaculizar una producción natural y fluida del lenguaje.   |
| B2             | Puede utilizar la lengua con fluidez, precisión y eficacia en una amplia gama de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, y marcar claramente las relaciones entre las ideas. Puede comunicarse de forma espontánea con un buen control gramatical sin dar mayor muestra de tener que restringir lo que quiere decir, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.<br>Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción regular y las relaciones sostenidas con los usuarios del idioma objetivo, sin causar tensión a ninguna de las partes. Sabe destacar la importancia personal de los acontecimientos y las experiencias, y explicar y sostener sus opiniones con claridad mediante explicaciones y argumentos pertinentes. |

| Nivel del MCER | Interacción hablada global   |
|----------------|--|
| B1             | Puede comunicarse con cierta confianza en asuntos rutinarios y no rutinarios relacionados con sus intereses y campo profesional. Puede intercambiar, comprobar y confirmar la información, tratar situaciones menos rutinarias y explicar por qué algo es un problema. Puede expresar sus pensamientos sobre temas culturales más abstractos, como películas, libros, música, etc.   |
|                | Puede hacer uso de una amplia gama de lenguaje sencillo para hacer frente a la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje. Puede entablar una conversación sin preparación sobre temas conocidos, y expresar opiniones personales e intercambiar información sobre temas que le son familiares, de interés personal o adecuados para la vida cotidiana (p. ej., la familia, las aficiones, el trabajo, los viajes y la actualidad). |
| A2             | Puede interactuar con razonable facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones cortas, siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Puede realizar intercambios sencillos y rutinarios sin excesivo esfuerzo; puede hacer y responder preguntas e intercambiar ideas e información sobre temas familiares en situaciones cotidianas predecibles.   |
|                | Puede comunicarse en tareas sencillas y rutinarias que requieran un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios relacionados con el trabajo y el tiempo libre. Puede realizar intercambios sociales muy breves, pero rara vez es capaz de entender lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo.   |
| A1             | Puede interactuar de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de la repetición a un ritmo más lento, y deberá hacer reformulaciones y correcciones. Puede formular y responder a preguntas simples, iniciar y responder a oraciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares.   |
| Pre-A1         | Puede hacer y responder a preguntas sobre sí mismo y sobre las rutinas diarias, si hace uso de expresiones cortas y formuladas y se apoya de gestos para reforzar la información.  |

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «interacción oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término «interacción hablada».

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Consejo de Europa: Estrasburgo, p. 72.

En la fase inicial de **conceptualización**, tanto la macroplanificación (es decir, la recuperación de información y la generación de ideas) como la microplanificación (p. ej., la integración de ideas y enunciados en un marco discursivo) suponen exigencias de procesamiento cognitivo considerables para el hablante de la lengua extranjera (Field, 2011<sup>[27]</sup>). Cuanto menor sea el nivel de competencia del hablante de la lengua extranjera, mayores serán estas exigencias. En consecuencia, las expectativas de aportación de ideas e información por parte del hablante de la lengua extranjera difieren considerablemente entre los niveles del MCER (Field, 2011, p. 88<sup>[27]</sup>). En los primeros niveles, se hace hincapié en la información personal y cotidiana, que es conceptualmente sencilla y de fácil acceso. En los niveles superiores del MCER, como el C1 y el C2, el contenido de las tareas se amplía para incluir temas desconocidos y el alumnado debe participar en debates más abstractos. Además, a medida que los hablantes de lenguas extranjeras ascienden en los niveles del MCER, se espera que demuestren una capacidad cada vez mayor para relacionar las ideas y los enunciados con el discurso más amplio y que sean cada vez más conscientes de la información que comparte el interlocutor.

En la fase de **codificación sintáctica**, las exigencias cognitivas impuestas al hablante de la lengua extranjera no se derivan únicamente de la complejidad sintáctica y léxica de los enunciados que se van a producir, sino también de la facilidad con la que el hablante de la lengua extranjera puede ordenar la función<sup>9</sup> que quiere realizar con respecto al patrón lingüístico que mejor expresa esa función (Field, 2011<sup>[27]</sup>). Las funciones familiares, frecuentes y concretas caracterizan los niveles hasta de B1, y es en el nivel B1 cuando el alumnado puede empezar a realizar funciones de interacción, como estar de acuerdo o en desacuerdo. A partir del nivel B2, el número y la complejidad de las funciones aumentan con el nivel de dominio, sobre todo con la capacidad de lidiar con la modalidad. Sin embargo, como indican Galaczi y French (2011, p. 165<sup>[29]</sup>), las mismas funciones pueden ser apropiadas en todos los



niveles, pero el «grado de precisión y complejidad con el que [el alumnado] puede expresar sus opiniones» difiere a medida que aumenta el dominio. La Tabla 3.6 ofrece una visión general de las funciones clave por nivel de competencia del MCER.

**Tabla 3.6. Visión general de las funciones clave del habla según el nivel de competencia del MCER**

| Nivel del MCER | Resumen  | Ejemplos seleccionados <sup>1</sup>   |
|----------------|--|---|
| C2             | El alumnado de este nivel tiene una apreciación más profunda de toda la gama de exponentes funcionales. Puede demostrar sensibilidad hacia su público y es estilísticamente competente.      | Evaluación  |
| C1             | El alumnado de este nivel puede cumplir los requisitos funcionales casi sin esfuerzo. Debe ser cada vez más consciente de cómo expresar las funciones de formas estilísticamente diferentes. | Expresar y justificar opiniones<br>Plantear hipótesis<br>Resumir  |
| B2             | Se espera que el alumnado de este nivel aborde las funciones con un mayor grado de amplitud, precisión y espontaneidad.  | Comparar y contrastar<br>Dar una opinión<br>Negociar<br>Especular<br>Tomar decisiones<br>Expresar modalidad               |
| B1             | Se requiere una comprensión algo más exigente de las funciones en términos de alcance, precisión y capacidad de gestionar las interacciones.   | Referirse al pasado, al presente o al futuro<br>Sugerir<br>Estar de acuerdo y en desacuerdo<br>Dar causa, razón o ejemplo |
| A2             | Funciones básicas relacionadas con la información personal, las actividades cotidianas y las interacciones sociales sencillas.   | Presentar los hechos<br>Solicitar hechos  |

1. El alumnado de cada nivel debe ser capaz de enfrentarse a todas las funciones del nivel anterior.

Fuente: Field, J. (Field, 2011<sup>[27]</sup>). "Cognitive validity". En Taylor, L. (ed.). *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, p. 92; Galaczi, E. D. y A. French (2011<sup>[29]</sup>), «Context validity», en Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*. UCLES/Cambridge University Press: Cambridge (p. 164).

La etapa de **codificación fonológica** implica la recuperación de la fonología adecuada de la memoria, y una manifestación de este proceso cognitivo es la **fluidez oral**. Los indicadores comunes de fluidez son la cantidad de tiempo de planificación requerido antes de producir un enunciado en tiempo real, la colocación y la duración de las vacilaciones, la longitud de los enunciados y la precisión gramatical y de colocaciones (uso de segmentos de discurso) (Field, 2011<sup>[27]</sup>). Si nos fijamos en la vacilación y la planificación de las pausas como ejemplo, la escala del MCER de «Fluidez oral» (Consejo de Europa, 2020, p. 142<sup>[11]</sup>) demuestra una clara gradación entre los niveles (Tabla 3.7).

Tabla 3.7. Escala de fluidez oral del MCER

| Nivel del MCER | Fluidez   |
|----------------|---|
| C2             | Puede expresarse extensamente con una fluidez natural, sin esfuerzo y sin vacilaciones. Se detiene solo para reflexionar sobre el medio adecuado para expresar sus pensamientos o para encontrar un ejemplo o una explicación apropiada.  |
| C1             | Pueden expresarse con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del lenguaje.  |
| B2             | Puede comunicarse de forma espontánea, mostrando a menudo una notable fluidez y facilidad de expresión incluso en unidades discursivas complejas más extensas.<br><br>Puede producir unidades discursivas con un ritmo bastante uniforme; y aunque puede vacilar mientras busca patrones y expresiones, hay pocas pausas notablemente largas. Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción regular con los usuarios del idioma objetivo, sin causar tensión a ninguna de las partes. |
| B1             | Puede expresarse con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas de formulación que provocan pausas y «callejones sin salida», son capaces de seguir adelante de forma eficaz sin ayuda.<br><br>Puede comunicarse de forma comprensible, aunque las pausas para la planificación y reparación gramatical y léxica son muy evidentes, especialmente en unidades de producción libre más extensas.   |
| A2             | Puede hacerse entender en intervenciones breves, aunque las pausas, las salidas en falso y la reformulación son muy evidentes.<br><br>Puede construir frases sobre temas conocidos con la suficiente facilidad como para manejar intercambios cortos, a pesar de que las vacilaciones y falsos comienzos son muy notables.  |
| A1             | Puede articular enunciados muy breves y aislados, principalmente preconfeccionados, con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras o signos menos conocidos y reparar la comunicación.   |
| Pre-A1         | Puede realizar expresiones muy breves, aisladas y ensayadas, utilizando gestos y señales para pedir ayuda cuando sea necesario.   |

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Consejo de Europa: Estrasburgo, p. 142.

En el nivel Pre-A1, la producción cuasi-fluida solo se produce con enunciados breves ensayados que probablemente sean de naturaleza predeterminada o típica («puede realizar expresiones muy breves, aisladas y ensayadas, utilizando gestos y señales para pedir ayuda cuando sea necesario.», p. 142). La producción hablada de un estudiante del nivel A1 incluye una gran cantidad de vacilaciones o pausas mientras busca sus recursos léxicos y gramaticales antes de articular su enunciado. En el nivel A2, aunque las pausas y las salidas en falso siguen siendo evidentes, el alumnado tiene una mayor capacidad de hacerse entender. Muestran un mínimo de fluidez cuando producen enunciados cortos sobre temas familiares. El cambio se produce en el nivel B1, en el que el alumnado comienza a mostrar signos de fluidez, aunque todavía pueden producirse vacilaciones o pausas, sobre todo en las producciones extensas. Es en este nivel donde el alumnado depende menos de la ayuda del interlocutor cuando se enfrenta a un fallo en la comunicación, y puede superar los problemas por sí mismo gracias a sus recursos léxicos y gramaticales más amplios. La fluidez oral es evidente en el nivel B2, sobre todo en el habla extendida y espontánea. El alumnado del nivel B2 puede seguir necesitando buscar rasgos léxicos o gramaticales, pero las pausas o los marcadores de falta de fluencia resultantes suelen ser poco frecuentes y no distraen especialmente al oyente. El uso de segmentos convencionalizados o muletillas para ganar tiempo de planificación (p. ej., tú sabes, pues, etc.) también puede empezar a aparecer en este nivel, lo que Hasselgreen (2005, p. 118<sup>[30]</sup>) indica que «contribuye a la impresión de fluidez». En el nivel C1, solo los enunciados sobre «tema[s] conceptualmente difícil[es]» (Hasselgreen, 2005, p. 144<sup>[30]</sup>) interferirán en el habla natural y fluida, y los hablantes pueden usar la vacilación para lograr un efecto

retórico particular (De Jong, 2018<sup>[31]</sup>), mientras que en el nivel C2, el habla es natural y sin esfuerzo.

Hay dos aspectos de los procesos de **codificación y articulación fonética** que pueden imponer una carga cognitiva al hablante de una lengua extranjera: «representaciones fonológicas inadecuadas en la mente e incapacidad para ajustarse a entornos articulatorios desconocidos» (Field, 2011, p. 108<sup>[27]</sup>). Por esta razón, se ha sugerido que el énfasis no debe recaer en la precisión de la pronunciación en términos de las normas de los hablantes nativos, sino en la **inteligibilidad** (Field, 2011<sup>[27]</sup>). La relación entre la inteligibilidad y la competencia se centra en la cantidad de esfuerzo que requiere la audiencia o el interlocutor para entender el mensaje debido a las características fonológicas del hablante (Consejo de Europa, 2020, p. 133<sup>[11]</sup>), las características del oyente o a ambas (Isaacs, 2008<sup>[32]</sup>). La inteligibilidad puede verse afectada por el control del hablante sobre la articulación de los rasgos fonológicos o prosódicos (es decir, el acento, el ritmo y la entonación) (Field, 2011, p. 95<sup>[27]</sup>; Consejo de Europa, 2020, p. 133<sup>[11]</sup>). En los niveles más bajos, el alumnado puede ser capaz de producir un pequeño conjunto de palabras y frases aprendidas de forma inteligible, pero su falta de familiaridad con las características fonológicas y prosódicas de la lengua puede hacer que su discurso esté muy influenciado por su primera lengua y sea difícil de entender sin el apoyo del interlocutor.

A medida que el alumnado adquiere un mayor dominio, su inteligibilidad aumenta porque ha estado más expuesto a las características fonológicas y prosódicas del idioma objetivo y ha tenido más oportunidades de ajustar su discurso en respuesta a las observaciones cuando se enfrenta a fallos de comunicación relacionados con la inteligibilidad. En el nivel B1, se considera que el alumnado es «generalmente inteligible», aunque el acento, el ritmo o la entonación pueden seguir estando influenciados por su primera lengua, y pronunciará mal las palabras o las combinaciones de sonidos con las que esté menos familiarizado (Consejo de Europa, 2020, p. 134<sup>[11]</sup>). Sin embargo, cuando surgen problemas de inteligibilidad, el alumnado de nivel B1 y superior tiene la capacidad lingüística de encontrar otros medios para resolver posibles malentendidos, como reformular un enunciado por medio de palabras diferentes.

El alumnado del nivel B2 se considera inteligible, pero aún puede cometer errores sistemáticos de pronunciación. Por lo general, puede utilizar sus conocimientos fonológicos para pronunciar palabras desconocidas con razonable precisión y, aunque su acento en la primera lengua sea perceptible, no interfiere en la inteligibilidad. En el nivel C1, el alumnado tiene un alto grado de control sobre los rasgos fonológicos y prosódicos de la lengua, lo que da lugar a un discurso altamente inteligible. Los errores ocasionales que cometen estos estudiantes suelen autocorregirse. El alumnado de este nivel también puede utilizar diversos rasgos prosódicos para transmitir el significado con mayor precisión. El alumnado del nivel C2 es muy inteligible, aunque su acento siga estando influenciado por su primera lengua. Este nivel también se caracteriza por la capacidad de utilizar rasgos prosódicos para expresar «matices de significado más precisos» (Consejo de Europa, 2020, p. 134<sup>[11]</sup>). Aunque la inteligibilidad fonética suele aumentar con el dominio de la lengua (como se ha explicado anteriormente), cuando la pronunciación se enseña de forma eficaz, la inteligibilidad fonética puede establecerse pronto en niveles de competencia más bajos.

La **autosupervisión** ocurre para garantizar que se está comunicando el mensaje previsto o que cualquier interrupción en la comunicación se resuelve mediante algún tipo de estrategia de reparación<sup>10</sup>. La supervisión es posible en cualquier nivel de competencia, mientras que la autorreparación depende y aumenta con la competencia (p. ej., Van Hest, 1997<sup>[33]</sup>). Las exigencias cognitivas sobre la planificación y la articulación en los niveles más bajos pueden limitar la disponibilidad de recursos cognitivos para la autosupervisión y la reparación, de modo que este alumnado depende del interlocutor o de la audiencia para identificar los errores o los fallos de comunicación y de que le ayuden a repararlos. La capacidad de supervisar y reparar aparece por primera vez en el MCER en el nivel B1, el cual se centra más en la capacidad de identificar un problema que en la de resolverlo necesariamente de forma independiente (Consejo de Europa, 2020, p. 70<sup>[11]</sup>). En el nivel B2, el alumnado es capaz de corregir los errores que observa, aunque no necesariamente capta todos los errores. En los niveles C, tanto la identificación como la corrección de errores son eficaces y cada vez más fáciles. Por último, los niveles superiores también se caracterizan por la capacidad de supervisar la eficacia pragmática junto con la precisión

lingüística (Field, 2011<sub>[27]</sub>).

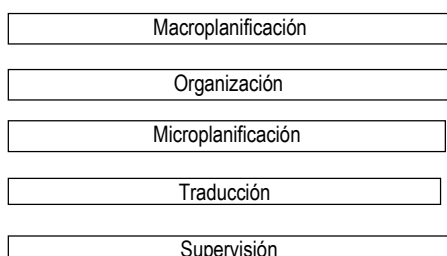
El Anexo 3.A ofrece una visión general de los procesos cognitivos que habría que emplear para conseguir los aspectos clave de los descriptores del MCER para el habla en cada nivel.

## Expresión escrita<sup>11</sup>

### ***¿Cómo escribimos? Una explicación de procesamiento cognitivo de la expresión escrita***

El modelo de Field (2004<sub>[7]</sub>) sobre la expresión escrita en la L1 se basa en los principios del procesamiento de la información y, como tal, se utilizará como base para la discusión de los procesos cognitivos empleados en la escritura en la Evaluación de Lenguas Extranjeras de PISA. El Figura 3.5 ofrece una visión general de las etapas del modelo.

**Figura 3.5. Etapas de la expresión escrita**



Fuente: Field, J. (2004<sub>[7]</sub>), *Psycholinguistics: The Key Concepts*, Routledge, Londres.

Las tres primeras etapas del modelo hacen referencia a la planificación o conceptualización. La primera etapa, la macroplanificación, se produce cuando el escritor evalúa los objetivos de la tarea de escritura en cuanto al género, el lector al que se dirige y el nivel de formalidad necesario. Luego utiliza esta información junto con sus conocimientos sobre el contenido para reunir o generar ideas. En esta fase, los escritores también pueden identificar cualquier limitación que les impida completar con éxito la tarea de escritura, como los límites de tiempo o la falta de conocimiento del contenido. En la siguiente etapa, la organización, el escritor ordena las ideas, determina la relación entre ellas y decide su importancia relativa para alcanzar el objetivo identificado en la etapa anterior. A continuación, está la microplanificación, que es cuando el escritor se centra en la parte específica del texto que va a escribir. Shaw y Weir (2007<sub>[34]</sub>) señalan que esta planificación se produce en dos niveles: el objetivo de la frase dentro del párrafo y el objetivo del párrafo en cuanto a su idoneidad en un segmento mayor del escrito. Field (2005<sub>[35]</sub>) señala que las tres etapas de la planificación son abstractas y están en la mente del escritor. Solo en la siguiente fase, la de la traducción, los planes se convierten en forma lingüística. En esta fase, el escritor realiza elecciones léxicas y gramaticales para alcanzar los objetivos de la macroplanificación y garantizar que el texto sea funcionalmente apropiado (Shaw y Weir, 2007<sub>[34]</sub>). El escritor hábil también incluirá elementos que apoyen el desarrollo de un texto coherente y cohesionado (Shaw y Weir, 2007<sub>[34]</sub>). La supervisión de la exactitud se realiza tanto a nivel de palabra o de frase, en tanto que busca garantizar que se están siguiendo las formas y convenciones lingüísticas correctas, como a nivel del discurso, en tanto que busca garantizar que el texto se está desarrollando de acuerdo con los objetivos principales determinados en la fase de macroplanificación, y que cada parte del texto apoya el argumento que se está desarrollando. Como consecuencia de la supervisión, el escritor se dedicará a revisar y hacer cambios en todo aquello que considere incorrecto o que no cumpla con las intenciones del escritor. En esta fase, los escritores pueden volver a las fases de planificación si se identifican problemas con las ideas o su importancia relativa (Field, 2004<sub>[7]</sub>).

### ¿Cómo escribe el alumnado de lenguas extranjeras? Procesos cognitivos en los niveles de competencia del MCER

Las exigencias cognitivas a las que puede hacer frente el alumnado al escribir variarán según el nivel de competencia. El MCER ofrece algunas indicaciones sobre estas expectativas. El marco conceptualiza la escritura como producción escrita (véase la Tabla 3.8) o como interacción escrita (véase la Tabla 3.9).<sup>12</sup> La producción escrita abarca los tipos de escritura transaccional y evaluativa (p. ej., informes, ensayos y escritura creativa). Por el contrario, la interacción escrita se centra en la escritura interactiva, ya sea por motivos interpersonales o para proporcionar información (p. ej., notas, mensajes y correspondencia, respectivamente).

Como se puede observar en las Tablas 3.8 y 3.9, el alumnado del nivel Pre-A1 escribe principalmente palabras que suelen referirse a sí mismos, lo que puede ser necesario al realizar una prueba de dominio. Es probable que el alumnado de este nivel solo tenga que dedicarse a la traducción. En el nivel A1, el alumnado escribe oraciones, frases y cláusulas sencillas que, de nuevo, son de interés personal y se basan principalmente en la traducción, con una planificación, supervisión y revisión muy limitadas. No es hasta el nivel A2 cuando el alumnado comienza a escribir textos extensos, como párrafos sencillos o cartas. Es en este nivel donde la macroplanificación, la organización y la microplanificación están relacionadas más explícitamente (es decir, no hay descriptores de planificación por debajo del nivel A2 en el MCER). En el nivel B1, se hace referencia a patrones organizativos directos en la escala de producción escrita (es decir, la secuencia lineal) y a la transmisión de la idea en la escala de interacción escrita. Esto sugiere que el alumnado es más capaz de participar en las fases de planificación y, en particular, es más conscientes del lector y de la necesidad de tenerlo en cuenta al escribir. A continuación, en el nivel B2, el alumnado es capaz de sintetizar información procedente de múltiples fuentes, así como de integrar o mostrar relaciones entre sus puntos y los de otros, lo que sugiere una capacidad más sofisticada de micro y macroplanificación. En el nivel C1, el alumnado es capaz de ajustar sus escritos para expresar sus ideas con precisión, haciendo sutiles distinciones de estilo y demostrando una comprensión de la relación escritor-lector. En el nivel C2, el alumnado es capaz de escribir textos muy eficaces, coherentes y cohesivos.

**Tabla 3.8. Escala de producción escrita global del MCER**

| Nivel del MCER | Producción escrita global   |
|----------------|---|
| C2             | Puede producir textos claros, fluidos y complejos con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayude al lector a identificar los puntos importantes.  |
| C1             | Es capaz de producir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos, pues subraya las cuestiones más importantes, amplía y dota sus puntos de vista de cierta extensión, con puntos secundarios, razones y ejemplos pertinentes, y termina con una conclusión adecuada. Puede emplear la estructura y las convenciones de una variedad de géneros, ya que varía el tono, el estilo y el registro según el destinatario, el tipo de texto y el tema. |
| B2             | Puede producir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su campo de interés, mediante una síntesis y evaluación de información y argumentos de varias fuentes.   |
| B1             | Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre una serie de temas conocidos dentro de su campo de interés, mediante un enlace de una serie de elementos discretos más cortos en una secuencia lineal.   |
| A2             | Puede producir una serie de frases y oraciones sencillas unidas con conectores simples como «y», «pero» y «porque».   |
| A1             | Puede dar información sobre asuntos de relevancia personal (p. ej., lo que le gusta y lo que no le gusta, la familia, las mascotas) por medio de palabras o signos sencillos y expresiones básicas. Puede producir frases y oraciones sencillas aisladas.   |

| Nivel del MCER | Producción escrita global   |
|----------------|---|
| Pre-A1         | Puede dar información personal básica (p. ej., nombre, dirección, nacionalidad), quizás con el uso de un diccionario. |

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Consejo de Europa: Estrasburgo, p. 66.

**Tabla 3.9. Escala de interacción escrita global del MCER**

| Nivel del MCER | Interacción escrita global   |
|----------------|--|
| C2             | Puede expresarse en un tono y estilo adecuados en prácticamente cualquier tipo de interacción formal e informal.   |
| C1             | Puede expresarse con claridad y precisión, así como relacionarse con el destinatario con flexibilidad y eficacia.  |
| B2             | Puede expresar por escrito noticias y puntos de vista de forma eficaz y relacionarse con los demás.  |
| B1             | Puede transmitir información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprobar la información y preguntar o explicar problemas con razonable precisión.<br>Puede redactar cartas y notas personales solicitando o transmitiendo información sencilla de relevancia inmediata, y transmitir el punto que considera importante. |
| A2             | Puede componer notas cortas y sencillas relacionadas con asuntos en áreas de necesidad inmediata.  |
| A1             | Puede pedir o transmitir datos personales.   |
| Pre-A1         | Puede transmitir información básica (p. ej., nombre, dirección, familia) en frases cortas en un formulario o en una nota, con el uso de un diccionario.  |

Fuente: Consejo de Europa (2020<sup>[11]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. © Consejo de Europa: Estrasburgo, p. 82.

Durante la etapa de traducción, los requisitos gramaticales y léxicos de los distintos niveles del MCER suelen estar relacionados con los requisitos funcionales de las tareas. A medida que el alumnado adquiere mayor competencia, es más capaz de afrontar con flexibilidad los retos de las expectativas de la tarea porque disponen de los recursos lingüísticos necesarios. La Tabla 3.10 ofrece una visión general de las funciones de escritura según el nivel del MCER.

**Tabla 3.10. Visión general de las funciones de escritura según el nivel de competencia del MCER**

| Nivel del MCER | Resumen  | Ejemplos seleccionados   |
|----------------|--|--|
| C2             | El alumnado de este nivel tiene una apreciación más profunda de toda la gama de funciones. Puede demostrar sensibilidad hacia su público y es estilísticamente competente.   | Revisión<br>Justificación<br>Análisis<br>Determinar prioridades  |
| C1             | El alumnado de este nivel es capaz de utilizar un registro adecuado y coherente al cumplir los requisitos funcionales. Debe ser cada vez más consciente de cómo expresar las funciones de maneras estilísticamente diferentes. | Formulación y justificación de recomendaciones<br>Evaluación de una situación<br>Planteamiento de hipótesis<br>Asesoramiento |

| Nivel del MCER | Resumen   | Ejemplos seleccionados  |
|----------------|---|---|
| B2             | Se espera que el alumnado de este nivel aborde las funciones con un mayor grado de amplitud y precisión.  | Argumentación de un punto de vista<br>Explicación<br>Expresión de actitudes<br>Comparación  |
| B1             | Se requiere una comprensión algo más exigente de las funciones en términos de longitud, género y competencias lingüísticas.                       | Descripción de situaciones futuras o imaginarias<br>Descripción de procesos sencillos<br>Obtención de conclusiones sencillas y realización de recomendaciones |
| A2             | Se pueden realizar funciones básicas relacionadas con la información personal, las actividades cotidianas y las interacciones sociales sencillas. | Solicitud y entrega de datos personales<br>Realizar y responder a ofertas y sugerencias<br>Expresión de preferencias, gustos y disgustos                      |

Fuente: Shaw, S. D. y C. J. Weir (2007<sup>[34]</sup>), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. UCLES/Cambridge University Press: Cambridge (pp. 125-127).

En las fases de supervisión y revisión, el alumnado de menor nivel suele carecer de los conocimientos lingüísticos necesarios para identificar sus errores o, si los identifican, para corregirlos con éxito. Dado que el alumnado de los niveles pre-A1 a A2 utiliza sus recursos cognitivos en la etapa de traducción, dedica poco tiempo a supervisar o revisar su escritura (Field, 2004<sup>[7]</sup>). La capacidad de supervisar y revisar mejora a medida que el alumnado alcanza el nivel B1, pero sigue centrándose en la gramática y el vocabulario en lugar de organizar sus ideas, y su capacidad para revisar con éxito es limitada (Shaw y Weir, 2007<sup>[34]</sup>). No es hasta que el alumnado alcanza el nivel B2 que obtiene los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos necesarios para realizar una supervisión y revisión de forma más exhaustiva, aunque con distintos grados de eficacia. En el nivel C1, se espera que el alumnado sea capaz de controlar y revisar eficazmente sus textos para asegurarse de que cumplen los objetivos previstos. En el nivel C2, el seguimiento y la revisión son más eficaces, ya que el alumnado es capaz de identificar rápidamente las soluciones a los problemas que observan.

El Anexo 3.A ofrece una visión general de los procesos cognitivos que habría que emplear para alcanzar los aspectos clave de los descriptores del MCER para la escritura en cada nivel.

Por supuesto, los recientes avances tecnológicos en el ámbito de las herramientas de ayuda a la escritura, como la traducción automática, plantean naturalmente la cuestión de su impacto en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras. En el Cuadro 3.1 se examina esta cuestión.

### Cuadro 3.1. El impacto de las herramientas de traducción automática en la escritura de lenguas extranjeras

Con las mejoras en la traducción automática (MT, *machine translation*) en los últimos años, hay un mayor interés en el uso de herramientas de traducción en el aula para apoyar el desarrollo de la escritura de lenguas extranjeras del alumnado. En la actualidad, parece que hay dos métodos de uso: el alumnado que utiliza la MT para convertir un texto escrito en su primera lengua a la lengua extranjera y luego editan el resultado, o escriben directamente en la lengua extranjera y utilizan la MT como apoyo al proceso de edición. Sin embargo, la MT no se utiliza mucho en contextos educativos, debido a la preocupación por su fiabilidad a la hora de traducir con precisión un texto a una lengua extranjera. Lee (2020<sup>[36]</sup>) descubrió que, aunque la MT puede ayudar al alumnado a desarrollar la amplitud y la precisión léxicas y gramaticales, es menos útil para los aspectos a nivel de discurso en la escritura. El uso de la MT en el aula puede ser motivador para el alumnado y mejorar el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, también puede conducir al plagio y a la exposición a léxico y gramática inexactos si no se controla adecuadamente (García y Peña, 2011<sup>[37]</sup>). Hay pocas pruebas de que la MT se utilice para sustituir la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras debido a las limitaciones de las traducciones, pero a medida que la tecnología mejore con el tiempo, habrá que ver cómo la MT puede cambiar la forma en que los individuos escriben o aprenden a escribir en una lengua extranjera.



## Observaciones

1. En el marco de FLA, el término «tarea» se utiliza para hacer referencia a cualquier actividad lingüística intencionada en la que participen los usuarios y el alumnado de la lengua; esto incluye, en el contexto del examen de lengua extranjera, cualquier elemento o ejercicio de evaluación (p. ej., un conjunto de preguntas sobre un texto), que también se denominan tareas (de evaluación).
2. En el marco de FLA de PISA, los factores propios de las tareas también incluyen lo que el Marco de Competencia Lectora de PISA describe como factores del texto, es decir, las características del entorno (las características del soporte textual disponible para leer o los textos de lectura con información auditiva con los que uno se relaciona y sus principales características, entre otros).
3. Los procesos cognitivos generales que intervienen en la comprensión lectora se consideran universales y transferibles entre lenguas (Alderson, 1984<sup>[13]</sup>; Cummins, 1979<sup>[14]</sup>; Cummins, 1991<sup>[15]</sup>). Lo que puede variar es el nivel de competencia sobre esos procesos.
4. La ilustración de los procesos cognitivos en el modelo y sus descripciones en este texto presentan estos procesos como etapas consecutivas, pero se trata de una simplificación excesiva solo con fines descriptivos. Se acepta que estos procesos son dinámicos y pueden tener lugar en paralelo.
5. La inferencia y la construcción de un modelo mental se representan como etapas distintas en Khalifa y Weir (2009<sup>[2]</sup>) con el fin de proporcionar una descripción del proceso de lectura, que puede guiar el análisis de las tareas de evaluación de lenguas extranjeras. Sin embargo, se reconoce que estas dos etapas están interrelacionadas; por ejemplo, en la teoría de la comprensión de textos de Kintsch (1998<sup>[39]</sup>), la generación de inferencias participa en la construcción de un modelo mental de un texto.
6. Las escalas y los descriptores del MCER se organizan en torno a la finalidad de la lectura o a géneros o funciones de lectura específicos (Consejo de Europa, 2020, p. 53<sup>[11]</sup>) más que en los procesos cognitivos. Sin embargo, este enfoque de la descripción de la lectura permite comprender los procesos cognitivos que se espera que emplee el alumnado en función de su nivel de destreza.

Por ejemplo, la escala «Leer para orientarse» se centra en leer de manera superficial o hacer un barrido de los textos para completar una tarea específica. Por tanto, está vinculada a los propósitos de «fijación de objetivos» y «lectura expeditiva» en el modelo de lectura. Por otra parte, la escala «Lectura informativa y argumental» se centra en una comprensión más detallada de los textos, lo que requeriría una lectura más cuidadosa y una comprensión más profunda del contenido de un texto. La profundidad de la comprensión, sobre todo en los niveles superiores, se corresponde con los procesos cognitivos de nivel superior del modelo de lectura, ya que se espera que los lectores identifiquen «puntos de detalle más precisos, como actitudes y opiniones implícitas y expresadas» (Consejo de Europa, 2020<sup>[11]</sup>). Ambas escalas describen las exigencias de la tarea en términos del tipo de información que se puede comprender o localizar y las características de los textos por nivel, que no figura en el modelo de lectura pero que afectará a la activación de diferentes procesos cognitivos.

«Correspondencia de lectura» e «Instrucciones de lectura», por otro lado, son escalas que hacen hincapié en las características específicas de estos tipos de texto y en los comportamientos de lectura asociados a ellos o en los retos a los que se enfrentan los lectores al leerlos. Por ejemplo, en correspondencia de lectura, los descriptores proporcionan información sobre la medida en que un lector puede entender el lenguaje coloquial o idiomático, lo que se asignaría a varios procesos cognitivos, como el acceso léxico y la inferencia. Lo mismo ocurre con las escalas del MCER correspondientes a la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita, que se analizan en las secciones equivalentes.

7. Las escalas del MCER no hacen referencia explícita a los procesos cognitivos de la comprensión oral, excepto en el caso de la escala «Identificar pistas e inferir». Esta escala incluye aspectos de autosupervisión y extracción de conclusiones, y describe estrategias que ayudan a identificar la relevancia de la información escuchada (es decir, la construcción del discurso).
8. La asimilación es el proceso de hacer que algunas vocales o consonantes se parezcan más a otros sonidos cercanos.
9. Las funciones describen lo que intentamos hacer a través del lenguaje (p. ej., estar de acuerdo/desacuerdo, persuadir, sugerir, etc.).
10. Se han propuesto varias teorías para describir los procesos subyacentes que intervienen en la supervisión y la reparación. Véase Kormos (1999<sup>[38]</sup>) para consultar una descripción de estas teorías.
11. Como se mencionó en el capítulo 2, la Evaluación de Lenguas Extranjeras PISA 2025 no evaluará la expresión escrita ni desarrollará tareas de evaluación de la misma. Por tanto, aquí solo se ofrece una descripción concisa de la expresión escrita en aras de la finalización del marco de FLA de PISA. Como los hábitos de escritura están cambiando y se espera que sigan cambiando en un futuro próximo, también lo harán el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la escritura. Por tanto, las futuras versiones del marco de FLA de PISA requerirán una actualización exhaustiva de la competencia de la escritura.
12. La comunicación interactiva en línea se añadió en el último conjunto de escalas del MCER (Consejo de Europa, 2020<sup>[11]</sup>), que capta la comunicación multimodal (incluida la escritura) que puede producirse simultáneamente o en una secuencia consecutiva.

## Referencias

- Alderson, J. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge. [6]
- Alderson, J. (1984), "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem", en Alderson, J. y A. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, Londres. [13]
- Cohen, A. y T. Upton (2006), *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, <http://www.ets.org/toefl>. [5]
- Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment - Companion volume*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>. [11]
- Consejo de Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <http://www.coe.int/lang-cefr>. [12]
- Cummins, J. (1991), "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", en Bialystock, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, New York. [15]
- Cummins, J. (1979), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, Vol. 49/2, pp. 222-251, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>. [14]
- Cummins, J. (1976), "The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses", Bilingual Education Project, Toronto. [16]
- Cutler, A. y C. Clifton (1999), "Comprehending spoken language: a blueprint of the listener", en Brown, C. y P. Hagoort (eds.), *The Neurocognition of Language*, Oxford University Press, Oxford. [21]
- De Jong, N. (2018), "Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines", *Language Assessment Quarterly*, Vol. 15/3, pp. 237-254, <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2018.1477780>. [31]
- Field, J. (2013), "Cognitive validity", en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [20]
- Field, J. (2011), "Cognitive validity", en Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [27]
- Field, J. (2009), *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge. [22]
- Field, J. (2005), *Second language writing: a language problem or a writing problem?*. [35]
- Field, J. (2004), *Psycholinguistics: The Key Concepts*, Routledge, Londres. [7]
- Galaczi, E. y A. French (2011), "Context validity", en Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [29]

- Garcia, I. y M. Pena (2011), "Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners", *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 24/5, pp. 471-487, <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>. [37]
- Gernsbacher, M. (1990), *Language Comprehension as Structure Building*, Erlbaum, Hillsdale. [24]
- Hasselgreen, A. (2005), *Testing the Spoken English of Young Norwegians: A Study of Test Validity and the Role of 'Smallwords' in Contributing to Pupils' Fluency*, UCLES/Cambridge University Press, New York. [30]
- Hyland, K. (2002), "Teaching and Researching Writing", *Applied Linguistics in Action Series*. [8]
- Isaacs, T. (2008), "Towards defining a valid assessment criterion of pronunciation proficiency in non-native English speaking graduate students", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 64/4, pp. 555-580. [32]
- Khalifa, H. y C. Weir (2009), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [2]
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge. [39]
- Koda, K. (2005), *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*, Cambridge University Press, New York. [18]
- Koda, K. (1989), *The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency*. [19]
- Kormos, J. (1999), "Monitoring and Self-Repair in L2", *Language Learning*, Vol. 49/2, pp. 303-342, <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00090>. [38]
- Lee, S. (2020), "The impact of using machine translation on EFL students' writing", *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 33/3, pp. 157-175, <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>. [36]
- Levelt, W. (1989), *Speaking: from intention to articulation*, MIT Press, Cambridge, MA. [28]
- Oakhill, J. y M. Garnham (1988), *Becoming a Skilled Reader*, Blackwell, Londres. [25]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>. [3]
- Perfetti, C. y L. Harris (2013), "Universal Reading Processes Are Modulated by Language and Writing System", *Language Learning and Development*, Vol. 9/4, pp. 296-316, <http://dx.doi.org/10.1080/15475441.2013.813828>. [17]
- Perfetti, C. y J. Stafura (2014), "Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension", *Scientific Studies of Reading*, Vol. 18/1, pp. 22-37, <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. [1]
- Schank, R. y R. Abelson (1977), *Scripts, Plans, Goals y Understanding*, Erlbaum, Hillsdale. [23]
- Shaw, S. y C. Weir (2007), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [34]
- Sticht, T. y J. James (1984), "Listening and reading", en Pearson, P. et al. (eds.), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York. [10]

- Urquhart, A. y C. Weir (1998), *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, New York. [4]
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York. [26]
- Van Hest, E. (1997), "Self-repair as a measure of L2 proficiency", University of Jyväskylä. [33]
- Weir, C. y H. Khalifa (2008), "A cognitive processing approach towards defining reading comprehension", *Research Notes*, No. 31. [9]

## Anexo 3.A. Visión general de los procesos cognitivos empleados en cada nivel del MCER

**Tabla Anexo 3A.1. La relación entre los niveles del MCER y los procesos cognitivos empleados para la comprensión lectora**

| Nivel del MCER | Es posible que el alumnado emplee   |
|----------------|---|
| C2             | Todos los procesos cognitivos, entre ellos, representaciones intertextuales.  |
| C1             | Todos los procesos cognitivos que tienen pequeñas limitaciones en cuanto al contenido del texto que pueden requerir una relectura o herramientas de referencia para comprenderlo por completo, con un buen nivel de entendimiento y, en particular, reconociendo el significado implícito o implícito.  |
| B2             | Procesos de comprensión lectora de alto nivel, como la representación a nivel de texto, con algunos desafíos cuando se lee sobre temas diferentes de su campo de especialización. Primera señal de que el alumnado puede emplear de forma independiente y satisfactoria el delimitador de objetivos para alcanzar diferentes propósitos de lectura. |
| B1             | Los procesos de nivel superior, como la construcción de un modelo mental, indica que el alumnado puede empezar a elaborar una representación a nivel de texto siempre que el texto esté claramente señalado (es decir, sea sencillo).   |
| A2             | Procesos de nivel inferior, es decir inferencias muy básicas sobre el mundo.  |
| A1             | Procesos de nivel inferior que permiten, como máximo, establecer el significado proposicional. La comprensión depende de que el contenido sea conocido.   |
| Pre-A1         | Reconocimiento de palabras y acceso al léxico.  |

Fuente: autores.

**Tabla Anexo 3A.2. La relación entre los niveles del MCER y los procesos cognitivos empleados para la comprensión oral**

| Nivel del MCER | Es posible que el alumnado emplee  |
|----------------|--|
| C2             | Todos los procesos cognitivos.   |
| C1             | Todos los procesos cognitivos que tienen pequeñas limitaciones en cuanto al contenido o el acento, pero el alumnado tiene la capacidad de autoevaluarse y aplicar estrategias adecuadas para superar las dificultades de comprensión.        |
| B2             | Procesos de comprensión oral de nivel superior que se emplean con algunas limitaciones cuando se escucha un discurso mal estructurado o con acentos desconocidos.  |
| B1             | Primera indicación de que el alumnado participa en procesos de alto nivel, como el enriquecimiento del significado para comprender la intención del discurso oral; sin embargo, esto depende de que los enunciados estén bien estructurados. |
| A2             | Principalmente procesos de nivel inferior.   |
| A1             | Procesos de decodificación, búsqueda léxica y análisis sintáctico de nivel inferior. La comprensión depende de la información modificada.  |
| Pre-A1         | Decodificación y búsqueda léxica, apoyándose en gran medida en información modificada en términos de velocidad reducida del habla, aumento de las pausas, uso de vocabulario familiar de alta frecuencia.                                    |

Fuente: autores.

**Tabla Anexo 3A.3. La relación entre los niveles del MCER y los procesos cognitivos empleados para la expresión oral**

| Nivel del MCER | Es posible que el alumnado emplee   |
|----------------|---|
| C2             | Todos los procesos cognitivos con un alto grado de control y flexibilidad.  |
| C1             | Todos los procesos cognitivos, como la capacidad de evaluar y corregir los errores pragmáticos con flexibilidad.  |
| B2             | Todos los procesos cognitivos con un mayor control sobre ellos, lo que permite formular enunciados más precisos.  |
| B1             | Todos los procesos cognitivos, pero con limitaciones. Primera indicación de que el alumnado es capaz de mantener un discurso prolongado sin necesidad de practicar o prepararlo mucho (fluidez) y dispone de más recursos cognitivos para autocorregirse. |
| A2             | Codificación gramática, fonológica y fonética. Disponen de recursos limitados para autocorregirse.  |
| A1             | Codificación gramatical, fonológica y fonética con limitaciones en cuanto a la familiaridad del contexto y el tiempo necesario para preparar un enunciado.  |
| Pre-A1         | Codificación fonológica y fonética.   |

Fuente: autores.

**Tabla Anexo 3A.4. La relación entre los niveles del MCER y los procesos cognitivos empleados para la escritura**

| Nivel del MCER | Es posible que el alumnado emplee   |
|----------------|---|
| C2             | Todas las etapas con un alto grado de control y flexibilidad.   |
| C1             | Todas las etapas del modelo de expresión escrita, como la capacidad de evaluar y corregir los errores pragmáticos con flexibilidad. |
| B2             | Un control más equilibrado de todas las etapas del proceso de expresión escrita para lograr el impacto deseado en el lector.        |
| B1             | Mayor énfasis en las etapas de planificación y en las de supervisión y revisión.  |
| A2             | La micro y macroplanificación es más evidente debido a la producción de textos extensos.  |
| A1             | Traducción, con planificación, supervisión y revisión limitadas.  |
| Pre-A1         | Traducción y control ortoFigura.  |

Fuente: autores.

# 4 Evaluación de las competencias en lengua extranjera

---

En este capítulo se describe cómo se tienen en cuenta los factores propios del alumnado en la Evaluación de Lengua Extranjera de PISA y cómo esta prueba induce los procesos cognitivos descritos en el capítulo 3 mediante tareas que reflejan parámetros lingüísticos y contextuales adecuados. De este modo, en este capítulo se explica cómo se evaluarán las actividades de recepción (comprensión lectora y oral) y la producción oral en el ciclo PISA 2025. Además, el capítulo presenta una visión general de las diferentes consideraciones que el proyecto está teniendo en cuenta para garantizar que la prueba permita hacer comparaciones justas y objetivas de la competencia lingüística en los distintos sistemas escolares.

---

En el capítulo 3, se esbozó el marco conceptual de la competencia en lenguas extranjeras. A su vez, los conceptos del marco deben representarse en tareas<sup>1</sup> y preguntas con el fin de medir la competencia del alumnado en la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión oral en una lengua extranjera<sup>2</sup>.

El dominio de una lengua extranjera es el resultado de dos fuentes de influencia: las características propias del alumnado y las características propias de la tarea (algunas de las cuales son las características del texto que se debe leer o la información auditiva, y los aspectos relacionados con los objetivos o los motivos de una actividad concreta). En este capítulo, se explica cómo se tienen en cuenta los factores propios del alumnado distintos del dominio de una lengua extranjera en la Evaluación de Lengua Extranjera (*Foreign Language Assessment*, FLA) del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Asimismo, se explica cómo la prueba induce el uso de los procesos cognitivos descritos en el capítulo 3 mediante tareas que reflejan parámetros lingüísticos y contextuales adecuados, tal y como se ilustra en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Otros elementos sobre la validez de la prueba se analizarán en el capítulo 6, en el que se explica la forma en que se puntúa FLA de PISA y cómo esta se relaciona con los niveles del MCER.

De acuerdo con los objetivos de PISA, las dos consideraciones más importantes durante el diseño de la Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025 son: 1) garantizar una amplia cobertura de las tareas y entornos típicos que son representativos del uso de la lengua extranjera en los centros educativos y en la sociedad en general; 2) presentar una amplia gama, que corresponda al MCER, de niveles de dificultad en las tareas mediante la manipulación de sus exigencias, así como de las características lingüísticas y contextuales del entorno.

En la primera versión de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA, que formará parte del ciclo PISA 2025, el inglés será la única lengua extranjera que se evaluará. FLA es un componente opcional de PISA, y es necesario contar con la participación de un mínimo de países para poder hacer comparaciones internacionales significativas, así como para que la evaluación sea asequible. No hubo suficientes países interesados en evaluar otra lengua extranjera en el primer ciclo, aunque se podrían incluir más lenguas en el futuro.

El primer ciclo ceñirá la evaluación a la recepción (comprensión oral y escrita) y a la producción oral. Por lo tanto, el resto de este capítulo se centrará únicamente en la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión oral. Aunque la capacidad de comunicarse por escrito es una competencia importante, sobre todo ante el creciente uso de las tecnologías digitales para interactuar y compartir el punto de vista con otras personas en todo el mundo, y a menudo mediante alguna forma de texto, la expresión escrita no se evaluará en la versión de 2025. Sin embargo, esta decisión no impide que se incluya en el futuro.

## Tratamiento de los factores propios del alumnado que influyen en el nivel de competencia

PISA es una evaluación internacional de estudiantes de 15 años con grandes diferencias en sus conocimientos previos, en sus lenguas maternas y en las lenguas de enseñanza, así como en su dominio del inglés, la lengua extranjera que se evalúa.

Por tanto, cuando se diseñan las tareas para el componente de lengua extranjera, se tiene cuidado de garantizar que la dificultad relativa de las tareas no dependa de características grupales, como el origen cultural o el género. Los contenidos que se crean para tareas específicas se seleccionan y desarrollan a partir de material de origen apropiado para la cohorte. La idoneidad de los contenidos se determina por medio de los factores unificadores de la cohorte, como la edad y el estar matriculado en educación, así como de tener en cuenta la amplia gama de experiencias de vida de los candidatos a nivel de cohorte individual y nacional. El tratamiento de los temas se supervisa a lo largo del proceso de desarrollo de las tareas para evitar sesgos. Esta supervisión implica tanto revisiones por parte de expertos de todas las tareas relacionadas con representantes de todos los países que participan, como los análisis estadísticos.

Además, un cuestionario de contexto permite investigar algunos de los factores, como la actitud del



alumnado hacia la lengua extranjera, la autoeficacia y el conocimiento de la lengua extranjera por parte de las familias. Se espera que estos factores estén relacionados con el nivel de dominio (véase el capítulo 5). Otro factor propio del alumnado que es muy relevante en el contexto de una evaluación internacional es la distancia lingüística entre la primera lengua (L1) del alumnado y la lengua extranjera que se evalúa (véase el Cuadro 4.1). Los cuestionarios recopilan información sobre las lenguas de instrucción y sobre los antecedentes lingüísticos personales del alumnado y, de este modo, permiten utilizar una clasificación preexistente para calcular la distancia lingüística del alumnado con respecto al inglés y explorar la relación con su dominio de este idioma. Sin embargo, estos análisis presentarían todas las limitaciones descritas en el recuadro siguiente.

#### **Cuadro 4.1. El efecto de la primera lengua y de la distancia con la lengua extranjera en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

La teoría de la transferencia lingüística sugiere que aprender una lengua extranjera puede ser más fácil y potencialmente más eficaz si la primera lengua (L1) del alumnado comparte características con la lengua extranjera que se está aprendiendo (Gass S.M. y Selinker, 1983<sup>[1]</sup>). Corder (1981, p. 101<sup>[2]</sup>) sostiene que cuando la L1 y la lengua extranjera son similares, el alumnado «pasa más rápidamente por el continuo de desarrollo» porque identifica más fácilmente los rasgos similares de la L1 en la lengua extranjera. Esto implica que las lenguas que no comparten muchas características similares serán más difíciles de aprender y puede que tome más tiempo hacerlo. Esta noción ha recibido el apoyo popular de la Defence Language Institute's School of Language Studies (Escuela de Estudios de Lenguas del Instituto de Lenguas de la Defensa<sup>1</sup>), que clasifica los idiomas según su dificultad de aprendizaje basándose en su amplia experiencia en la enseñanza de estas lenguas extranjeras a anglófonos nativos. Las lenguas se clasifican en función de las diferencias lingüísticas o culturales con el inglés. Aunque esta categorización se basa en los anglófonos que aprenden otros idiomas, Chiswick y Miller (2005<sup>[3]</sup>) investigaron si es válida en el sentido contrario en cuanto al dominio del inglés de los inmigrantes en Estados Unidos y Canadá y han encontrado paralelismos (Chiswick y Miller, 2005<sup>[3]</sup>).

Sin embargo, muy pocos estudios han demostrado una relación clara entre la distancia lingüística y el éxito en el aprendizaje. Esto se debe principalmente a que puede ser difícil aislar la distancia lingüística de otras variables que contribuyen al aprendizaje de idiomas, como la aptitud lingüística, la exposición, la motivación, las influencias de los progenitores, etc. Además, no existe una forma sencilla de definir la distancia lingüística. Por ejemplo, los rasgos lingüísticos pueden rastrearse y agruparse por familias lingüísticas o bien, las lenguas pueden agruparse en función de la presencia de rasgos similares (p. ej., cognados) o del grado de comprensión que un hablante de una lengua tiene con un hablante de otra. Elder y Davies (1998<sup>[4]</sup>) constataron que, al utilizar estos diferentes métodos, las lenguas se clasificaban de forma diferente, ya fuera más o menos distantes. Además, los diferentes aspectos dentro de la misma lengua pueden variar en cuanto a su similitud con el idioma objetivo. Una lengua puede compartir sistemas fonológicos o sintácticos similares, pero diferir en la representación ortográfica, es decir, escrita.

Al investigar la distancia y el aprendizaje de idiomas, la relación no siempre es directa. De hecho, se ha comprobado que algunos rasgos son más fáciles de aprender cuando la primera lengua no los comparte (Odlin, 1989<sup>[5]</sup>). Si los rasgos compartidos funcionan de forma diferente en la lengua extranjera que en la L1, el alumnado debe realizar alguna forma de reinterpretación del rasgo en la lengua extranjera, lo que puede causar una dificultad de aprendizaje (Lardiere, 2009<sup>[6]</sup>). Esta transferencia negativa suele ser objeto de investigación, sobre todo en el desarrollo de rasgos morfosintácticos y fonológicos en la lengua extranjera (Foley y Flynn, 2013<sup>[7]</sup>).

En cuanto a la comprensión lectora y la oral, se ha comprobado que las diferencias entre los sistemas de escritura de la L1 y de la lengua extranjera influyen en los procesos de lectura (Koda, 2005<sup>[8]</sup>). Estas diferencias tienden a repercutir en el reconocimiento de las palabras, puesto que hacen que este proceso sea más lento y reducen la fluidez de la lectura; pero no parecen tener un impacto significativo en la comprensión general (Koda, 2005<sup>[8]</sup>). Las diferencias sintácticas entre las lenguas pueden afectar al análisis sintáctico, mientras que las diferencias en las características del discurso pueden afectar a la forma en que el alumnado construye representaciones mentales de un texto escrito o auditivo, pero, de nuevo, no está claro si estas diferencias interfieren en la comprensión o simplemente en la velocidad de procesamiento (Koda, 2005<sup>[8]</sup>). Rost (2002<sup>[9]</sup>) indica que, en el caso de la comprensión oral, la primera lengua puede afectar a las estrategias de segmentación léxica en la lengua extranjera. El inglés se basa en una «estrategia de segmentación métrica» que lleva a los oyentes a «suponer que cada sílaba fuerte es el inicio de una nueva palabra» (Rost, 2002, p. 96<sup>[9]</sup>). Cuanto más comparta la L1 esta estrategia, más fácil será la decodificación de la información. Lindgren y Muñoz (2013<sup>[10]</sup>) investigaron una serie de variables que influyen en la comprensión oral y escrita, una de las cuales era la distancia lingüística. Sus resultados indican que la distancia lingüística, basada en los cognados (similitud léxica entre las lenguas), fue el factor de predicción más fuerte de las puntuaciones en comprensión lectora y oral de las diferentes variables investigadas. Aun así, persistió el valor relativamente pequeño en la varianza que predijo. Sus resultados también pueden haberse visto influidos por las características de las tareas de comprensión lectora y oral y por el modo en que los investigadores determinaron la distancia lingüística (es decir, la similitud léxica).

Elder y Davies (1998<sup>[4]</sup>) descubrieron que las tareas diseñadas para investigar la distancia lingüística pueden determinar el grado de influencia de la L1, en el sentido de que las tareas que miden la precisión en comparación con la eficacia comunicativa pueden producir resultados diferentes. Esto refuerza la importancia de utilizar una variedad de tareas que involucren diferentes aspectos del conocimiento de la lengua cuando se investiga la distancia lingüística.

Por último, Ringbom (1987<sup>[11]</sup>) reveló que, aunque la primera lengua tiene cierta influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, esta influencia es matizada y puede cambiar a lo largo del ciclo de desarrollo del aprendizaje, y puede cobrar mayor o menor importancia en diferentes etapas. Por lo general, la influencia de la L1 es más fuerte en las primeras etapas del aprendizaje, en los niveles de competencia más bajos y en las tareas más centradas en la comunicación (Ringbom, 1987<sup>[11]</sup>). Por lo tanto, a medida que el alumnado adquiere mayor competencia, el efecto de la primera lengua en el aprendizaje de la lengua extranjera puede ser menos significativo.

1. Véase Harrison et al. (2012<sup>[12]</sup>) para consultar una descripción del programa de inglés como segunda lengua (English as a Second Language, ESL).

Por último, es importante garantizar que el conocimiento o la competencia objetivo de cada tarea no se confunda con la capacidad de entender las instrucciones o la familiaridad con las pruebas lingüísticas por ordenador. La interfaz de navegación de la prueba y los formatos de respuestas están diseñados para evitar el conflicto de exigencias cognitivas durante la evaluación. El alumnado tiene la oportunidad de practicar todos los formatos de respuesta en una sección corta de familiarización previa a la prueba, que está diseñada para ayudarles a navegar por la interfaz de la prueba (común a todas las pruebas PISA) y con los formatos de respuesta (algunos de los cuales son específicos de cada prueba). Esta sección de familiarización se traduce a la lengua local de instrucción. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes se familiaricen con los tipos de tareas y otras características del entorno antes de realizar el examen. Todas las instrucciones que se dan al alumnado durante la prueba sobre cómo responder a una pregunta se proporcionan en inglés (la lengua extranjera evaluada en el 2025). Se procura que las instrucciones de la prueba sean accesibles para todo el alumnado, independientemente de su capacidad lingüística, para lo cual se hace uso de pistas visuales (iconos, imágenes) y se utiliza un vocabulario y una gramática más sencillos. En aras de la coherencia, se utilizan las convenciones ortográficas británicas para todas las instrucciones. En las secciones de expresión y de comprensión oral, las instrucciones se proporcionan mediante múltiples canales: en la pantalla y transmisiones de audio.

## Evaluación de la comprensión lectora (leer) en una lengua extranjera

Al construir el componente de comprensión lectora para la evaluación de la lengua extranjera, se tiene cuidado de garantizar una cobertura suficiente de los procesos cognitivos que participan en la comprensión lectora y de los descriptores del MCER correspondientes a los diferentes niveles de capacidad para sacar conclusiones sobre la competencia lectora. Como se ilustra en el capítulo 3, el dominio de los procesos de comprensión lectora está estrechamente relacionado con una progresión en la competencia de los lectores: al leer, el alumnado de idiomas con niveles de dominio más bajos empleará un conjunto más reducido de procesos, los cuales buscan establecer el significado literal a nivel de oración. De hecho, tener conocimientos léxicos y gramaticales limitados puede interferir en la comprensión más allá del nivel local. El alumnado de idiomas con mayor dominio de lenguas domina una gama más amplia de procesos porque tiene una mayor amplitud y profundidad de conocimientos lingüísticos para participar en la construcción de significados más allá del literal. Ellos pueden llevar a cabo inferencias sobre la información presupuesta o faltante para identificar actitudes y opiniones, así como rastrear la relación entre las ideas de un texto para identificar el propósito de un autor y construir un modelo mental del texto. Los lectores con mayor dominio de lenguas interactúan con una amplia gama de textos de forma independiente y pueden ajustar de forma eficaz su forma de leer en función del tipo de texto y del propósito específico de la lectura. Además, pueden reconocer la estructura jerárquica de un texto completo y establecer conexiones entre varios de ellos.

Como el MCER se centra en el uso de la lengua, las escalas de lectura proporcionan información sobre las exigencias de las tareas en cada nivel de destreza, en lugar de centrarse explícitamente en los procesos cognitivos. Es decir, los descriptores del MCER para la comprensión lectora proporcionan orientación sobre el propósito de la lectura, las características textuales, los ámbitos temáticos y la profundidad de la comprensión esperada. El alumnado con niveles de competencia más bajos puede comprender información concreta en textos cortos y sencillos sobre temas conocidos y, a medida que aumenta su competencia, se incrementa la gama de tipos de texto y temas que puede leer con eficacia y eficiencia.

### ***Características del texto y factores que afectan a los procesos de comprensión lectora***

Se hace un control de las características del texto, como el tipo de texto, el dominio, la longitud, etc., para garantizar que las tareas de evaluación reflejen los parámetros lingüísticos y contextuales adecuados para el nivel de competencia objetivo, de acuerdo con los descriptores correspondientes del MCER. Por tanto, para orientar el desarrollo y la selección de los textos y las preguntas, se realiza un análisis detallado de los descriptores del MCER (véanse los Anexos 4.A, 4.C y 4.E) y una reflexión sobre la investigación.

La comprensión lectora implica una compleja interacción entre las características del texto, la tarea y el alumnado. El MCER ofrece información general sobre las características del texto, que requieren de cierta interpretación. Por tanto, se han dedicado muchos esfuerzos a resolver esta ambigüedad mediante la identificación de las características textuales que afectan a la dificultad del texto para el alumnado de lenguas extranjeras<sup>3</sup>. Sin embargo, Alderson (2000<sub>[13]</sub>) señala que un inconveniente de esta idea es que a menudo no se tiene en cuenta la interacción entre el lector y el texto. Es decir, variables propias del lector como su motivación para leer, su conocimiento del mundo o su familiaridad con el tema pueden afectar a la comprensión (Alderson, 2000<sub>[13]</sub>), pero no se tienen en cuenta en este enfoque. Por tanto, para la evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025, se ha tenido cuidado de seleccionar los textos no solo en función de las características textuales, sino también de las características del alumnado de 15 años que realizará la prueba. Esta cohorte de examinados, aunque comparten la edad y el contexto educativo actual, abarca una amplia gama de culturas y orígenes. En la prueba, se llevará un control cuidadoso de los temas y de su tratamiento para garantizar que todos los contenidos sean accesibles para el alumnado de diversos orígenes y se evite cualquier posible sesgo.

El resto de esta sección se centrará en las características textuales que se sometieron a control durante el desarrollo de la prueba, ya que se ha demostrado que afectan a la dificultad del texto. También tiene en cuenta los factores que pueden mejorar la cobertura del dominio en las tareas desarrolladas para la parte de comprensión lectora de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA.

Los textos para la comprensión lectora se adaptan a partir de fuentes textuales auténticas que pueden ser conocidas o importantes para jóvenes de 15 años y que reflejen sus intereses. Se incluyen diversos textos escritos con diferentes fines: informar, convencer, transmitir sentimientos o emociones, entretener o mantener el contacto (fático) (Jackobson, 1960<sup>[14]</sup>). Tal y como indican los descriptores del MCER en la Tabla 3.1 (en el Capítulo 3), el tipo de texto que el alumnado puede comprender en los niveles de competencia más bajos sería principalmente de naturaleza informativa, mientras que en los niveles más altos serían apropiados los textos diseñados para persuadir o convencer.

Otra forma de describir o clasificar los textos es por género o modo de discurso, que en términos generales es la descripción del modo de organizar un texto para ayudar a los lectores a navegar por él. Urquhart (1984<sup>[15]</sup>) señala que la dificultad de un texto puede verse afectada por la forma en que está organizado, con algunos patrones retóricos que conducen a un mejor recuerdo de este. Los textos se han clasificado en la evaluación de la comprensión lectora en lenguas extranjeras de PISA como descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales, lo que coincide con la descripción de los tipos de texto del marco de comprensión lectora de PISA 2025 y Alderson et al. (2004<sup>[16]</sup>). Las investigaciones indican que los textos narrativos son más fáciles de procesar en una lengua extranjera que los textos expositivos debido a la universalidad de su forma: los textos narrativos no requieren de formación formal para que se entienda su estructura y tienden a ser proposicionalmente menos densos que los textos expositivos (Koda, 2005<sup>[8]</sup>). Por lo tanto, los tipos de texto descriptivo y narrativo son los más apropiados para los niveles de competencia más bajos; mientras que los expositivos y argumentativos, para los niveles más altos. Se hace todo lo posible para representar esta diversidad en la evaluación de la comprensión lectora en lenguas extranjeras de PISA.

Los descriptores del MCER también describen el contexto de uso de la lengua, que se clasifica en cuatro ámbitos: personal, público, laboral y educativo, y que representan «amplios sectores de la vida social» (Consejo de Europa, 2001, p. 10<sup>[17]</sup>). Estos dominios se incluyen en el marco de comprensión lectora de PISA 2025 y se denominan «situaciones». El ámbito personal hace referencia a las áreas de interés personal (p. ej., amigos, familia, vida doméstica, aficiones, etc.), el ámbito público comprende situaciones de la sociedad en general (p. ej., transporte público, restaurantes, hospitales, etc.), el ámbito profesional se centra en las actividades relacionadas con el trabajo y el ámbito educativo en las actividades educativas. Dentro de cada ámbito, el alumnado se encontrará con diferentes tipos de textos. Por ejemplo, en el ámbito personal, los textos típicos son correos electrónicos personales, folletos, correo basura y notas. Los anuncios públicos, los avisos y los horarios de los transportes públicos forman parte del ámbito público. Los correos electrónicos o cartas comerciales, las descripciones de puestos de trabajo y los manuales de instrucciones se consideran parte del ámbito profesional, y los artículos académicos y libros de texto forman parte del ámbito educativo. El MCER reconoce que estas categorías no son necesariamente excluyentes entre sí, y que los textos pueden corresponder a más de un ámbito en función de sus características específicas o de las personas implicadas (Consejo de Europa, 2001<sup>[17]</sup>).

Los descriptores MCER proporcionan orientación sobre los ámbitos que son adecuados en cada nivel distinto de competencia. Como PISA evalúa a estudiantes de 15 años que aún están estudiando, no se incluirán los textos profesionales. Los textos de los niveles de competencia más bajos que están en FLA guardan relación con el ámbito personal o público, mientras que los textos que son del ámbito educativo se usarán en los niveles de competencia más altos. Los temas se seleccionan con cuidado para evitar temas que los jóvenes de 15 años no puedan entender por completo debido a su edad. Esto es especialmente relevante para los niveles superiores, ya que los textos se vuelven más complejos.

Como el MCER está diseñado para describir lo que el alumnado puede desempeñar en los diferentes niveles de competencia, tiende a hacerlo en términos de las funciones dentro del dominio. Las funciones describen lo que *hacemos*, o intentamos hacer, a través del lenguaje (p. ej., estar de acuerdo o en desacuerdo, persuadir, sugerir, etc.). El análisis teórico funcional que llevaron a cabo Van Ek y Trim

(1998<sup>[18]</sup>; 1998<sup>[19]</sup>; 2001<sup>[20]</sup>) y Wilkins (1973<sup>[21]</sup>; 1976<sup>[22]</sup>) contribuyó al desarrollo del MCER y puede verse en los descriptores del MCER orientados a la acción y a la «capacidad de hacer». Las funciones que puede realizar el alumnado en los distintos niveles de competencia son bastante amplias, pero a menudo es la forma en que se presentan lingüísticamente lo que determina el nivel de dificultad. Green (2012<sup>[23]</sup>) analizó la progresión funcional y descubrió que el alumnado amplía cada vez más los contextos en los que hace uso de las funciones y pasa de contar con un repertorio muy limitado de funciones específicas al contexto y que se limitan a expresar información personal a poder emplear una gama más amplia de funciones que se utilizan para mantener interacciones sociales en diversos contextos. Un escritor puede elegir entre varios exponentes funcionales para transmitir el significado al lector a un nivel micro. Estas funciones y sus exponentes, en conjunto, pueden contribuir al propósito general del texto. Por ejemplo, en los niveles inferiores se pueden utilizar exponentes más directos como *en mi opinión, creo que*, para expresar una opinión. En niveles superiores, se pueden utilizar exponentes menos directos para dar una opinión, como, por ejemplo, *sin duda, está claro que*. Esta progresión en las funciones se tiene en cuenta en la selección del texto fuente y en el desarrollo de tareas. En la Tabla 4.1 se muestra una visión general de las características textuales que indican el nivel de competencia en comprensión lectora.

**Tabla 4.1. Visión general de las características textuales que indican el nivel para los textos de comprensión lectora**

| Nivel objetivo del MCER | Características del texto  |
|-------------------------|--|
| Bajo<br>(Pre-A1 y A1)   | <p><b>Objetivo general del texto:</b> informar</p> <p><b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo</p> <p><b>Ámbito:</b> personal, público</p> <p><b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos mediante la interpretación de exponentes funcionales expresados directamente en el texto, los cuales se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal, información relacionada con actividades cotidianas e interacciones sociales, lo que le gusta o disgusta o descripciones fácticas de actividades.</p>  |
| Intermedio (A2, B1)     | <p><b>Objetivo general del texto:</b> informar, transmitir sentimientos y emociones</p> <p><b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo, instructivo, expositivo</p> <p><b>Ámbito:</b> personal, público, educativo</p> <p><b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos mediante la interpretación de exponentes funcionales que se expresan de forma directa y no tan directa dentro del texto, los cuales se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal; información relacionada con actividades cotidianas e interacciones sociales; opiniones; solicitudes de información y preguntas sobre preferencias, sentimientos y emociones, así como las respuestas a dichas solicitudes y preguntas; descripciones fácticas de personas y sus vidas; o reglas y normas.</p> |
| Alto<br>(B2 y superior) | <p><b>Objetivo general del texto:</b> informar, transmitir sentimientos y emociones, entretener y deleitar, convencer o persuadir</p> <p><b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo, instructivo, expositivo, argumentativo</p> <p><b>Ámbito:</b> personal, público y educativo</p> <p><b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos mediante la interpretación de exponentes funcionales que se expresan de manera directa e indirecta dentro del texto en una gama de registros y temas. Los exponentes se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal y más abstracta; actitudes y opiniones, argumentos razonados y críticas de argumentos; o descripciones detalladas de experiencias, eventos y lugares expresados de forma literaria o entretenida.</p>           |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Khalifa, H. y C.J. Weir (2009<sup>[24]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 116-117 y pp. 05-110.

A medida que el alumnado adquiere mayor destreza, es capaz de enfrentarse a textos cada vez más largos y complejos. Debido a esto, la longitud de los textos no sobrepasa una sola frase en los niveles más bajos de competencia (pre-A1). Por otra parte, en los niveles A1-A2, los textos son muy cortos y están relacionados con contextos cotidianos y familiares de carácter concreto. Finalmente, en el nivel B1 se implementan textos más largos, compuestos por pasajes de varios párrafos. En los niveles más altos,

los textos son cada vez más largos y complejos o abstractos. Además, la densidad proposicional aumenta a partir del nivel B2.

### **Características léxico-gramaticales de los textos para comprensión lectora**

Las características léxicas y gramaticales de los textos suelen considerarse indicadores clave de su dificultad de lectura. En varios estudios se ha investigado si una de estas características contribuye más a la comprensión del texto que la otra (Choi y Zhang, 2018<sup>[25]</sup>). Aunque los resultados son contradictorios, está claro que tanto la gramática como el vocabulario desempeñan un papel importante en la comprensión, sobre todo en los niveles de competencia más bajos, en los que el alumnado es menos capaz de realizar procesos cognitivos de nivel superior para determinar el significado debido a las brechas en sus recursos lingüísticos (Choi y Zhang, 2018<sup>[25]</sup>). Las competencias gramaticales y de vocabulario del MCER son poco específicas y generales a propósito, ya que el marco está diseñado para ser neutral en cuanto a las lenguas. Las competencias gramaticales y léxicas para cada nivel de competencia deben especificarse por idioma en los descriptores de nivel de referencia (*reference level descriptors*, RLD) porque el desarrollo lingüístico varía según el idioma (Consejo de Europa, s.f.<sup>[26]</sup>). En el caso del inglés, un consorcio de instituciones ha colaborado en el desarrollo de los RLD para la gramática y el vocabulario, los cuales pueden proporcionar información sobre las características gramaticales y léxicas a las que el alumnado puede enfrentarse en diferentes niveles de competencia (Cambridge University Press, s. f.<sup>[27]</sup>).

Los textos de los niveles más bajos se componen de frases cortas y sencillas, mientras que, con el aumento del nivel de competencia, los textos poseen una gama más amplia de formas verbales, patrones oracionales y complejidad gramatical.

En cuanto al vocabulario, varios estudios de investigación han sugerido que el alumnado debe conocer entre el 95 % y el 99 % del vocabulario de un texto para poder participar en procesos de comprensión lectora de nivel superior (Hu y Nation, 2000<sup>[28]</sup>; Nation, 2006<sup>[29]</sup>; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011<sup>[30]</sup>). Por ello, se presta especial atención al vocabulario de los textos, sobre todo al que está directamente relacionado con la respuesta de una pregunta. En algunos casos, se puede presentar vocabulario de nivel superior en un texto para recurrir a la capacidad del alumnado para enfrentarse a vocabulario desconocido; sin embargo, no se requiere una comprensión precisa para responder a la pregunta de manera correcta. Los textos utilizados para los niveles de competencia más bajos contienen vocabulario de alta frecuencia relacionado con temas cotidianos del ámbito personal y público. La amplitud y la profundidad del vocabulario presente en los textos se amplían a medida que aumenta el nivel de competencia que se busca alcanzar.

### **Variantes de la lengua inglesa**

Por último, dado que es probable que el alumnado de diferentes contextos educativos aprenda distintas variedades de inglés (normalmente británico o estadounidense), se ha tenido cuidado al seleccionar los textos para la prueba PISA de forma que el alumnado no quede en desventaja. Para el alumnado con niveles de competencia más bajos, esto significa utilizar una forma de inglés más neutra y sin marcas. En la práctica, emplear una forma neutra implica evitar el léxico, la gramática y la ortografía con diferencias marcadas entre las variedades británica y estadounidense, siempre que sea posible. Los siguientes son ejemplos de este tipo de lenguaje marcado: léxico - «jumper» (inglés británico); gramática - «have got» (inglés británico); ortografía - «color» (inglés estadounidense). En cuanto a la ortografía, en los casos en los que es inevitable usar palabras con una ortografía británica o estadounidense diferente en los textos para niveles inferiores, se utiliza la ortografía británica de manera predeterminada por motivos de consistencia (p. ej., «centre» en lugar de «center»). Cabe señalar que no hay ninguna investigación que sugiera que pueda interferir en la comprensión. De hecho, hay pruebas de que ambas variedades de inglés coexisten en muchos contextos educativos (Modiano, 1996<sup>[31]</sup>). En los niveles superiores, los textos suelen proceder de fuentes auténticas y, por tanto, pueden tener una marca más

fuerte de inglés británico o estadounidense debido a que poseen características que se asocian a cualquiera de las dos variedades de inglés. En estos niveles superiores, se adopta una postura equilibrada para seleccionar los textos: el alumnado de nivel superior suele haber estado lo suficientemente expuesto a ambas variedades de inglés como para ser capaz de usarlas con la misma destreza (Modiano, 1996<sup>[31]</sup>).

### **Visión general de las tareas, niveles y procesos de las pruebas**

La prueba de comprensión lectora consta de varias tareas de evaluación independientes y de otras más largas correspondientes a múltiples preguntas que comparten un estímulo escrito o visual (lo habitual en las evaluaciones de PISA). Para facilitar la descripción de las actividades y estrategias de recepción, el MCER ofrece una escala global de comprensión lectora (véase el capítulo 3) junto con escalas más específicas para las distintas formas de lectura. La Tabla 4.2 ofrece una visión general de las escalas de recepción del MCER dirigidas a cada nivel de la prueba de comprensión lectora de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA mediante varios tipos de tareas.

**Tabla 4.2. Visión general de las escalas del MCER evaluadas por nivel de competencia de comprensión lectora**

| Nivel del MCER | Escalas del MCER representadas  |
|----------------|---|
| Pre-A1         | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir  |
| A1             | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir<br>Correspondencia de la comprensión lectora                                     |
| A2             | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir<br>Correspondencia de la comprensión lectora                                     |
| B1             | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir<br>Correspondencia de la comprensión lectora<br>Lectura informativa y argumental |
| B2             | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir<br>Lectura de orientación<br>Lectura informativa y argumental                    |
| C1             | Comprensión lectora global<br>Identificar pistas e inferir<br>Lectura de orientación<br>Lectura informativa y argumental                    |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English.

En el Anexo 4.A se incluye una relación detallada de los niveles, tareas y descriptores específicos. Muestra el tipo de tarea, el nivel del MCER, la descripción de la tarea, el proceso cognitivo, las especificaciones «puede hacer» del MCER y el tipo de lectura. En la Tabla 4.3 se presenta una parte de esta descripción. En el Anexo 4.B encontrará ejemplos de los tipos de tareas.

**Tabla 4.3. Fragmento de la relación de tareas de comprensión lectora con el nivel del MCER, el proceso cognitivo, los enunciados del MCER y el tipo de lectura**

| Tipo de tarea                               | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo                             | Especificaciones «puede hacer» del MCER   | Tipo de lectura  |
|---|----------------|--|---|---|------------------|
| Lectura<br>Definición individual con Figura | Pre-A1         | <b>Texto de entrada:</b> imagen<br><br><b>Formato de respuesta:</b> tres frases cortas<br><br><b>Operación:</b> seleccione la frase que define la imagen | Reconocimiento de palabras y acceso al léxico | <b>Comprensión lectora global</b><br>puede reconocer palabras/signos familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido.<br><br><b>Identificar pistas y hacer inferencias (habladas, signadas y escritas)</b><br>puede deducir el significado de una palabra o signo a partir de un dibujo o icono complementario. | Cuidadosa, local |

Observaciones: véase el Anexo 4.A. para ver la tabla descriptiva completa.

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 54-60, and on Khalifa, H. y C.J. Weir (2009<sup>[24]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*. UCL/ES/Cambridge University Press: Cambridge, p. 70.

Como puede verse en la Tabla 4.3, la tarea más sencilla de la evaluación produce información sobre las capacidades de decodificación (reconocimiento de palabras y acceso al léxico). Otras tareas que se usan en los niveles de competencia más bajos son las de emparejar palabras con imágenes o definiciones, las preguntas de opción múltiple, las de oraciones con espacios en blanco para completar con palabras sueltas y las de textos cortos con preguntas de opción múltiple sobre detalles concretos. Para evaluar la capacidad del alumnado de construir un modelo mental y de comprender el significado que trasciende a la comprensión literal, se hace uso de textos que tienen preguntas de opción múltiple para identificar las ideas principales, opiniones, actitudes, el propósito del escritor y la realización de inferencias. Para evaluar la capacidad del alumnado de crear una estructura de texto, se utilizan tareas de textos con espacios en blanco de los que se eliminan oraciones o fragmentos enteros y se mezclan para que el alumnado vuelva a colocarlos en su lugar original y así crear un texto coherente y cohesivo. En los niveles superiores de competencia, las tareas que requieren que el alumnado compare y contraste las opiniones expresadas en diferentes textos se utilizan para evaluar su dominio de los procesos de comprensión lectora de nivel superior, como la creación de una representación intertextual. En las tareas de nivel B1 y superiores, cada estímulo va seguido de múltiples preguntas de comprensión para garantizar el uso eficiente del tiempo de evaluación. Las exigencias de gestión de las tareas se mantienen al mínimo en los niveles más bajos de competencia, mientras que en los niveles más altos de competencia las tareas pueden incluir un límite de tiempo para garantizar que el alumnado haga una lectura rápida.

### **Formatos de respuesta: lectura**

Los formatos de respuesta incluidos en la evaluación se seleccionan para evitar el sesgo del método y mantener la cobertura del concepto. La investigación indica que diferentes métodos de respuesta pueden hacer uso de diferentes aspectos de la capacidad de lectura. Debido a lo anterior, usar varios formatos de respuesta, si es posible, es beneficioso (Alderson, Clapham y Wall, 1995<sup>[33]</sup>; Graves et al., 1991<sup>[34]</sup>) (véase también la discusión del marco de lectura de PISA 2025 sobre los formatos de respuesta).



Sin embargo, es difícil incluir preguntas de respuesta cerrada en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA, ya que las competencias en lengua extranjera no necesariamente se desarrollan al mismo tiempo y, en consecuencia, la capacidad de escritura del alumnado o su familiaridad con el teclado inglés podrían afectar significativamente a su capacidad para demostrar la comprensión lectora. Es importante evitar este posible problema en el primer ciclo de la prueba, por lo que no se incluyen formatos de respuesta cerrados.

Se eligieron los formatos de preguntas de opción múltiple y de emparejamiento porque es probable que los examinados estén familiarizados con ellos. Las preguntas de opción múltiple son habituales en las evaluaciones a gran escala porque pueden calificarse de forma fiable, el alumnado suele estar familiarizado con este formato, contribuyen a la consistencia interna, pueden ser efectivas para diferenciar entre el alumnado más y menos avanzado y su nivel de dificultad puede ajustarse, así como las características del texto, para que activen ciertos procesos cognitivos en diferentes niveles de competencia (Khalifa y Weir, 2009<sup>[24]</sup>). Por ejemplo, las preguntas de opción múltiple pueden hacer mediciones en procesos de nivel inferior, como la comprensión detallada, que requieren una lectura cuidadosa a nivel local para establecer el significado proposicional. También pueden medir procesos de nivel superior, como la construcción de un modelo mental mediante la lectura atenta a nivel global. Por lo tanto, este formato de pregunta se utiliza en FLA en todos los niveles del MCER para inducir el proceso cognitivo del reconocimiento de palabras o la construcción de un modelo mental.

Otro formato, que comparte características con el de opción múltiple, es el de emparejamiento, en el que varios elementos comparten las mismas opciones. En su forma más sencilla, se presenta al alumnado una columna de imágenes y otra de palabras y se le pide que relacione las palabras con las imágenes (lo que ocasiona el reconocimiento de palabras y el acceso al léxico). Normalmente, hay más palabras (opciones) que imágenes (ítems) para reducir la interdependencia: si no existen distractores, un estudiante que elige una opción incorrecta obtendrá automáticamente dos ítems incorrectos (Alderson, Clapham y Wall, 1995<sup>[33]</sup>). Una ventaja de la tarea de emparejamiento es que reduce la probabilidad de adivinar la respuesta correcta por el número de opciones incluidas (Brown y Hudson, 1998<sup>[35]</sup>).

Al igual que con las preguntas de opción múltiple, el emparejamiento puede inducir varios procesos cognitivos, pero es ideal para varios procesos de interés de nivel superior. Por ejemplo, una tarea de emparejamiento en el nivel B2 para medir la lectura rápida consiste en cuatro textos cortos sobre un tema relacionado junto con diez preguntas. El alumnado dispone de cinco minutos para identificar el texto que contiene la respuesta a cada pregunta. Dado que en los cuatro textos se puede encontrar información similar, el alumnado no puede limitarse a emparejar palabras (es decir, a realizar una lectura rápida), sino que debe buscar las respuestas teniendo en cuenta las diferencias entre los textos. Los lectores deben decidir rápidamente las partes de un texto que van a ignorar o a las que van a prestar poca atención, así como a las que van a prestar atención y posiblemente a leer con más detenimiento, lo que constituye una tarea exigente a nivel cognitivo (Urquhart y Weir, 1998<sup>[36]</sup>).

Otro tipo de tarea de emparejamiento es el texto con espacios vacíos. Se extraen frases (en el nivel B1) o párrafos (en el nivel C1) de un texto largo, se mezclan y se colocan junto a distractores. El alumnado debe determinar la frase o párrafo que va en cada espacio. Este tipo de tarea requiere una comprensión de la coherencia y la cohesión del texto, ya que el lector debe decidir qué información viene antes y después del espacio en blanco para determinar la frase o párrafo que va en él. Es necesario desarrollar un modelo mental para seguir el desarrollo de las ideas en el nivel B1. Por el contrario, en el nivel C1, el alumnado debe distinguir entre ideas principales y secundarias de apoyo para establecer una estructura jerárquica del texto. En el nivel C1, se incluye una tarea de emparejamiento para obtener pruebas de la capacidad que tiene el alumnado de construir una representación intertextual. Una tarea de este tipo consiste en cuatro textos sobre un tema relacionado con preguntas que ponen los textos en contraste. Por ejemplo, la siguiente: «¿qué texto comparte la opinión del texto X sobre Y?» Esto requiere que el alumnado compare los textos y reconozca sus similitudes y diferencias. En resumen, las tareas de emparejamiento se incluyen en FLA en los niveles de competencia más bajos para inducir la decodificación, el reconocimiento de palabras y la recuperación del léxico. En los niveles de competencia más altos, se utilizan para evaluar la lectura rápida, la construcción de un modelo mental y la creación

de una estructura del texto y una representación intertextual.

En el caso de las tareas de elección múltiple y las de varias preguntas que exigen una lectura atenta, estas se presentan en el mismo orden que en el texto, ya que esto favorece el tipo de lectura que la tarea busca evaluar (Hughes, 2003<sup>[37]</sup>; Weir, 1993<sup>[38]</sup>). Es decir, ordenar los ítems de forma secuencial motiva al lector a leer con atención y de forma lineal para así establecer una representación estructural mientras lee (Khalifa y Weir, 2009<sup>[24]</sup>). En las tareas de emparejamiento, los ítems se presentan de forma desordenada para hacer que los lectores efectúen primero formas rápidas de lectura y luego pasen a una lectura cuidadosa a nivel local para verificar la información (Khalifa y Weir, 2009<sup>[24]</sup>). Todos los ítems de lectura se califican de manera automática.

### **Prueba de dominio de comprensión lectora**

Como el objetivo de PISA es informar a nivel de población, todo el banco de preguntas se reúne en pruebas múltiples y parcialmente superpuestas y cada estudiante completa solo una prueba. Para crear las pruebas de dominio, las unidades de evaluación se ensamblan en secuencias más largas (o cuestionarios digitales), que combinan diferentes tareas en niveles adyacentes del MCER. Cada cuestionario digital abarca una amplia gama de procesos cognitivos, tipos de tareas y tipos de lectura, dentro de una gama relativamente estrecha de dificultad de la tarea. Por tanto, una prueba de dominio que conste de múltiples cuestionarios digitales proporcionará una amplia cobertura de los procesos y los tipos de competencia lectora que son relevantes en los niveles de dominio particulares que forman parte de la prueba. La Tabla 4.4 ofrece distribuciones aproximadas de las tareas según el proceso cognitivo realizado y el cuestionario digital. En la fase de desarrollo de la prueba, todas las tareas se describen en términos del proceso objetivo para garantizar una representación equilibrada de las mismas en la prueba.

**Tabla 4.4. Distribución de las tareas de comprensión lectora por proceso cognitivo y nivel de competencia**

| Nivel del MCER       | Reconocimiento de palabras / acceso al léxico | Análisis sintáctico y establecimiento del significado proposicional a nivel de frase | Inferencias | Construir un modelo mental | Creación de una estructura a nivel de texto | Creación de una representación intertextual | General |
|----------------------|---|--|-------------|----------------------------|---|---|---------|
| Bajo (A1 e inferior) | 40 %  | 60 %   |             |                            |   |   | 25 %    |
| Medio (A2, B1)       |   | 35 %   | 15 %        | 50 %                       |   |   | 50 %    |
| Alto (B2 y superior) |   |  |             | 60 %                       | 20 %  | 20 %  | 25 %    |

Observaciones: los procesos cognitivos de nivel inferior (a la izquierda) están anidados dentro de los procesos de orden superior (a la derecha).

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Khalifa, H. y C.J. Weir (2009<sup>[24]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, p. 70.

La asignación de pruebas para el alumnado es adaptativa, lo que significa que los resultados de el alumnado en las secciones iniciales de la prueba determina, en parte, las pruebas finales que se les asignan. En particular, se espera que el diseño adaptativo dé lugar a que durante la mayor parte de la prueba se evalúe a la mayoría de estudiantes en ítems que corresponden en gran medida a su nivel de competencia. A su vez, esto garantizará que se evalúe al alumnado en los procesos y tipos de lectura

que figuran en los descriptores de competencia del MCER, de acuerdo con su nivel de competencia. Para lograrlo, se espera que la sección inicial no adaptativa de la prueba corresponda aproximadamente al nivel de la media de competencia de los países que participan, y el alumnado pasaría a usar cuestionarios digitales dirigidos a niveles más altos o más bajos en función de sus respuestas a esta sección inicial.

## Evaluación de la comprensión oral (escuchar) en una lengua extranjera

Al igual que la prueba de comprensión lectora, la prueba de comprensión oral para la evaluación de lenguas extranjeras de PISA está creada para garantizar una buena cobertura de todos los procesos identificados en el capítulo 3, y representar los descriptores del MCER para la comprensión oral correspondientes a los diferentes niveles de capacidad, con el fin de obtener conclusiones válidas y fiables.

### ***Características de la tarea y factores que afectan a los procesos de escucha***

Varias características de la tarea —como las características semánticas y gramaticales, la velocidad del habla y el acento— son una función del nivel de competencia objetivo, tal y como se describe en el MCER y en la investigación sobre la comprensión auditiva. Por tanto, estas características se tienen en cuenta en el proceso de diseño y selección de tareas que se describe a continuación.

### ***Características del texto de entrada: el guion para la comprensión oral***

Los guiones para la comprensión oral suelen proceder de material auditivo auténtico, pero se modifican de acuerdo con los descriptores del MCER para cada nivel de capacidad. Aunque usar tareas de escucha sin guion tiene mérito por razones de autenticidad (Wagner, 2013<sup>[39]</sup>), no se puede suponer que el alumnado que se presente a la evaluación de lenguas extranjeras de PISA habrá tenido el mismo acceso o exposición a tareas de comprensión oral sin guion en el entorno de aprendizaje, lo que podría ser una fuente de sesgo.

Aunque se suele considerar que los rasgos gramaticales y léxicos de un guion son los principales indicadores de su dificultad, Field (2013<sup>[40]</sup>) señala que las características semánticas, o las unidades de ideas, de la información auditiva aumentan las exigencias cognitivas impuestas al oyente más que los rasgos lingüísticos (Field, 2013, p. 121<sup>[40]</sup>). Según Chafe (1979<sup>[41]</sup>), las unidades de ideas describen los segmentos de información que contribuyen a la representación global del discurso que construye el oyente. El alumnado debe identificar cada unidad de idea mediante el análisis de la oración en la que aparece y el trazado de los vínculos entre estas unidades. A medida que el alumnado adquiere mayor destreza, puede extraer unidades de ideas de oraciones más largas y complejas y le resulta más fácil enlazar unidades de ideas dentro de una estructura de discurso más amplia (Field, 2013<sup>[40]</sup>). También puede manejar información más abstracta siempre que se contextualice de forma adecuada (Schwanenflugel y Stowe, 1989<sup>[42]</sup>). Dado que la capacidad de procesar unidades de ideas de forma eficaz y de comprender contenidos abstractos solo aparece a partir del nivel B2, las características semánticas de los guiones orales elegidos para FLA por debajo de este nivel son concretas y fácticas. En el nivel B1, se pasa a contenidos menos concretos, como la identificación de actitudes u opiniones claramente expresadas que se presentan en guiones bien organizados y señalizados.

Otras características de la información auditiva, como el propósito de la escucha, el ámbito, los modos de discurso y las funciones, están controladas por el nivel de competencia y apoyan las características semánticas descritas anteriormente. Muchas de estas características son similares a las descritas en la sección anterior sobre la comprensión lectora. En los niveles más bajos, el propósito del texto tiende a ser informativo, centrándose en el ámbito personal y en el intercambio de información fáctica sobre temas cotidianos. A medida que el alumnado adquiere mayor destreza, se emplean propósitos más persuasivos y expresivos, se incluye una gama más amplia de ámbitos y temas (p. ej., educativos, públicos) y se

pone a prueba una gama más amplia de funciones, como expresar e identificar actitudes y persuadir. Además, en los niveles de competencia más altos, las funciones se realizan de forma más variada. En la Tabla 4.5, se muestra un resumen de las características textuales indicativas de cada rango de escucha.

**Tabla 4.5. Visión general de las características textuales que indican el nivel para los guiones de comprensión oral**

| Nivel objetivo del MCER   | Características del texto  |
|---------------------------|--|
| Bajo<br>(A1 e inferiores) | <p><b>Objetivo general:</b> informar<br/> <b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo<br/> <b>Ámbito:</b> personal, público<br/> <b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos orales mediante la interpretación de exponentes funcionales expresados directamente en el texto oral, que se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal, información relacionada con actividades cotidianas e interacciones sociales, lo que le gusta o disgusta, descripciones fácticas de actividades o solicitudes de información y sus correspondientes respuestas.</p>   |
| Medio<br>(A2, B1)         | <p><b>Objetivo general:</b> informar, transmitir sentimientos y emociones<br/> <b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo, instructivo<br/> <b>Ámbito:</b> personal, público, educativo<br/> <b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos orales mediante la interpretación de exponentes funcionales que se expresan de forma directa y no tan directa dentro del texto oral, que se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal; información relacionada con actividades cotidianas e interacciones sociales; opiniones; solicitudes de información y preguntas sobre preferencias, sentimientos y emociones, así como las respuestas a dichas solicitudes y preguntas; descripciones fácticas de personas y sus vidas; reglas y normas; o decisiones sobre un curso de acción.</p> |
| Alto<br>(B2 y superior)   | <p><b>Objetivo general:</b> informar, transmitir sentimientos y emociones, entretener y deleitar, convencer o persuadir<br/> <b>Modos de discurso:</b> descriptivo, narrativo, instructivo, expositivo, argumentativo<br/> <b>Ámbito:</b> personal, público y educativo<br/> <b>Funciones:</b> se espera que el alumnado de estos niveles comprenda textos orales mediante la interpretación de exponentes funcionales que se expresan de manera directa e indirecta dentro del texto oral en una gama de registros y temas. Los exponentes se utilizan para transmitir la siguiente información: información personal y más abstracta; actitudes y opiniones, argumentos razonados y críticas de argumentos; o descripciones detalladas de experiencias, eventos y lugares.</p>   |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Elliott, M. y Wilson, J. (2015<sup>[43]</sup>), *Context Validity in Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 203-210, y en Khalifa, H. y C.J. Weir (2009<sup>[24]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 116-117 y pp. 105-110.

### **Características léxico-gramaticales de los guiones para comprensión oral**

Las características gramaticales y léxicas de un texto oral pueden afectar a la dificultad en términos de velocidad de recuperación léxica y análisis sintáctico (Field, 2013<sup>[40]</sup>). Cuanto más familiar sea la estructura sintáctica, más fácil será su procesamiento. En consecuencia, en los niveles más bajos del MCER aparecen enunciados cortos y sencillos, y a medida que el alumnado adquiere un mayor nivel de dominio, aparece una gama cada vez más amplia de estructuras gramaticales, tiempos y aspectos. Del mismo modo, incluir palabras de alta frecuencia y familiares que se relacionan con temas personales y cotidianos facilitará la comprensión al alumnado en un nivel inferior. A medida que aumenta el nivel de dominio, el alumnado aumenta tanto la amplitud como la profundidad del conocimiento léxico con la comprensión del lenguaje idiomático que aparece a partir del nivel B2.

### ***Velocidad del habla***

Una de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de lenguas extranjeras es que la información oral puede ser muy variable, y la forma oral de una palabra puede no reflejar su contraparte escrita, especialmente en el habla conectada (Field, 2013<sup>[40]</sup>). Los hablantes suelen reducir la velocidad del habla para facilitar la extracción del significado por parte del alumnado de niveles inferiores. Una velocidad menor del habla conlleva un aumento de las pausas en los límites de las palabras y de las frases (Goldman-Eisler, 1968<sup>[44]</sup>) y, como tal, ayuda a los examinados en la búsqueda de léxico, pues hace que los límites de las palabras sean más nítidos. Esto es especialmente importante en las pruebas de comprensión oral, ya que el oyente puede no tener control sobre la información y no puede apoyarse en otras pistas (p. ej., las expresiones faciales) para ayudar a la comprensión. Por tanto, la velocidad del habla se ha modificado en los niveles de destreza más bajos para ayudar al alumnado a desarrollar las competencias de decodificación y mejorar la capacidad de procesamiento automático, la cual es baja en estos niveles del MCER (Field, 2013<sup>[40]</sup>). Sin embargo, durante la grabación de audio, se presta mucha atención a que se mantenga la prosodia natural y el habla conectada, incluso si se reduce la velocidad de esta. Cuando se graba el audio, se realizan menos ajustes en la velocidad del habla para el alumnado con niveles de competencia más altos.

### ***Número de hablantes***

El número de hablantes presentes en la grabación de audio también puede afectar a la comprensión. Debido a las diferencias en las características de la expresión oral y a los rasgos acústicos de los hablantes individuales, el alumnado tiene que adaptarse a las nuevas voces (Field, 2013<sup>[40]</sup>; Brown y Yule, 1983<sup>[45]</sup>). Esto indica que, para el alumnado de niveles inferiores, lo ideal es que se utilicen como máximo dos voces en una misma grabación y que, idealmente, se representen voces masculinas y femeninas para facilitar la distinción entre los hablantes. Se hace un esfuerzo explícito de variar de manera progresiva los patrones de interacción en el estímulo de audio de acuerdo con el nivel de competencia. Así, se logra presentar una amplia gama de situaciones auténticas en las que se requiere la comprensión auditiva. Por ejemplo, en los niveles de competencia más bajos, solo se incluyen los diálogos informales. El formato de pregunta y respuesta de estos diálogos favorece la identificación de la información importante porque la pregunta destaca el contenido del siguiente turno. En los niveles superiores de competencia, se incluyen tanto diálogos como monólogos. Además, en los niveles inferiores, solo se presentan dos hablantes, uno masculino y otro femenino, para garantizar que el alumnado pueda distinguir a un hablante de otro y evitar confusiones sobre lo que ha dicho cada uno al responder a las preguntas. A partir del nivel B2, se pueden incluir hasta tres hablantes. Por último, para que el alumnado se adapte a las voces, no se hacen preguntas sobre la información de los primeros segundos de una grabación.

### ***Variantes de la lengua inglesa***

Como se ha comentado en la sección de comprensión lectora, en los niveles de competencia más bajos, el contenido escrito de las tareas de comprensión oral (es decir, las preguntas que se ven en la pantalla) se presentará en una variedad de inglés más neutra, no marcada en general como británico o estadounidense. En el nivel superior de comprensión oral, se adoptará la misma postura que con la comprensión lectora: hacer uso equilibrado del inglés británico y estadounidense.

Sin embargo, a diferencia de la comprensión lectora, los acentos utilizados en la transmisión de la información de audio son un asunto importante. El inglés ofrece una multiplicidad de acentos, pero hay dos familias principales de acentos que figuran con mayor frecuencia en los libros de texto internacionales y en el material didáctico: el británico y el estadounidense estándar. El alumnado de inglés de distintos países habrá tenido una exposición diferente a estas dos familias de acentos. Fuera de estas familias predominantes, la familiaridad del alumnado con otros acentos del inglés (entre estos, las variedades regionales) será en gran medida fortuita y dependerá de las experiencias personales.

Además, en el contexto del inglés como lengua vehicular, el alumnado puede tener una exposición a hablantes de inglés de distintos orígenes. Por lo general, el alumnado puede enfrentarse a varios acentos diferentes solo en los niveles más altos de competencia<sup>4</sup> (Field, 2013<sup>[40]</sup>).

Por tanto, en una prueba internacional como PISA, es inevitable que deba restringirse la gama de acentos para garantizar la equidad con el alumnado que tiene diferentes capacidades y diferentes niveles de exposición a acentos particulares. Esto se hace con el fin de evitar exigencias cognitivas adicionales por la adaptación a un nuevo acento (Field, 2013<sup>[40]</sup>; Kang, Thomson y Moran, 2018<sup>[46]</sup>). A partir de estas consideraciones, la prueba PISA de comprensión oral en inglés incluye únicamente las variantes británica y estadounidense (y evita todos los regionalismos o variaciones regionales), en proporciones aproximadamente iguales en todos los niveles.

### **Visión general de las tareas, niveles y procesos de las pruebas**

Cada unidad de evaluación está diseñada para obtener pruebas sobre algún proceso cognitivo concreto utilizado en la comprensión oral, mediante el ajuste de las características de la tarea descritas en el MCER (p. ej., situaciones de escucha, temas, ritmo del habla, acento, etc.). En los niveles de competencia más bajos, las tareas evalúan una gama más reducida de procesos implicados en la comprensión literal de lo que se dice. Las tareas más sencillas se centran en la decodificación de la información y la búsqueda léxica y se basan en enunciados o diálogos informales cortos construidos en torno a un único concepto («Son las once», «¿Qué has comprado? He comprado manzanas y naranjas»). Las tareas de decodificación de la información se centran en el vocabulario más básico, y ponen a prueba la capacidad del alumnado para identificar información auditiva concreta como horas, precios, días de la semana y números. Las tareas de búsqueda léxica (que también requieren la decodificación de la información) incluyen una gama más amplia de vocabulario de alta frecuencia. Se utilizan oraciones un poco más largas para evaluar el análisis sintáctico, es decir, la capacidad de establecer una estructura sintáctica a las palabras y comprender el significado literal de las oraciones orales. Las tareas de análisis sintáctico más complejas requieren que los oyentes identifiquen la información clave o las opiniones que se expresan de manera clara, y pueden construirse en torno a textos más largos en los que intervienen varios hablantes (p. ej., en una entrevista). Los estímulos se seleccionan basándose en escenarios auténticos (como pedir comida en un restaurante o escuchar un anuncio público en una estación de tren). Los procesos de comprensión oral de nivel superior, que intervienen en la construcción de significados y del discurso, se suelen desarrollar en torno a diálogos más largos en los que intervienen hasta tres hablantes que expresan opiniones o sentimientos.

La Tabla 4.6 ofrece una visión general de las escalas de recepción del MCER dirigidas a cada nivel de la prueba de comprensión oral de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA mediante varios tipos de tareas. El MCER describe la comprensión oral como algo que ocurre en diferentes situaciones o contextos. La prueba de comprensión oral para FLA presenta situaciones que requieren escuchar una conversación entre otras personas, escuchar como parte del público (seminario, gira) o escuchar emisiones de audio. Se considera que estas situaciones o contextos son apropiados y accesibles para el grupo de edad de los participantes en la prueba PISA.

**Tabla 4.6. Visión general de las escalas del MCER por nivel de competencia para los guiones de comprensión oral**

| Nivel del MCER | Escalas del MCER representadas   |
|----------------|--|
| Pre-A1         | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir  |
| A1             | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir<br>Entender una conversación entre otras personas<br>Entender anuncios e instrucciones |

| Nivel del MCER | Escalas del MCER representadas  |
|----------------|---|
| A2             | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir<br>Entender una conversación entre otras personas<br>Entender anuncios e instrucciones        |
| B1             | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir<br>Entender una conversación entre otras personas<br>Comprender medios y grabaciones de audio |
| B2             | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir<br>Entender una conversación entre otras personas<br>Comprender medios y grabaciones de audio |
| C1             | Comprensión oral global<br>Identificar pistas e inferir<br>Entender una conversación entre otras personas<br>Comprender medios y grabaciones de audio |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment-Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 48-53.

La prueba de comprensión oral consiste en realizar varias tareas de evaluación independientes, algunas de las cuales corresponden a ítems independientes y otras más largas corresponden a múltiples ítems que comparten una información auditiva. Aunque se utilizan tipos de tareas similares en los distintos niveles, su dificultad se diferencia por las características del guion para la comprensión oral (las cuales se describen en la siguiente sección), por el enfoque de la prueba, el cual aumenta la dificultad cognitiva (p. ej., identificar detalles explícitos, reconocer la conformidad del hablante, etc.), que son todas dimensiones que figuran en las escalas de comprensión oral del MCER. En el Anexo 4.C se ofrece una descripción detallada. Este rastreo recopila el tipo de tarea, el nivel del MCER, la descripción de la tarea, los procesos cognitivos y las especificaciones «puede hacer» del MCER. En la Tabla 4.7 se presenta una parte de esta descripción. En el Anexo 4.D encontrará ejemplos de las tareas reales.

La Tabla 4.8 ofrece distribuciones aproximadas de las tareas según el proceso cognitivo realizado y el nivel de competencia objetivo.

**Tabla 4.7. Fragmento de la relación de tareas de comprensión oral con el nivel del MCER, el proceso cognitivo y las especificaciones «puede hacer» del MCER**

| Tipo de tarea   | Nivel del MCER | Descripción de la tarea   | Proceso cognitivo            | Especificaciones «puede hacer» del MCER   |
|---|----------------|---|------------------------------|---|
| <b>Comprensión oral:</b><br>Preguntas individuales de opción múltiple con Figuras | Pre-A1         | <b>Audio:</b><br>Diálogo informal o neutral corto<br><br><b>Formato de respuesta:</b><br>Pregunta y tres opciones con imágenes<br><br><b>Operación:</b><br>Seleccione la imagen correcta según el audio | Decodificación de la entrada | <b>Comprensión oral global</b><br>Puede comprender preguntas y afirmaciones cortas y muy sencillas, siempre que se formulen de forma lenta y clara y estén acompañadas por elementos visuales o gestos manuales que faciliten la comprensión, y se repitan si es necesario. Puede reconocer palabras o señales cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y claramente definido. Es capaz de reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se le comuniquen de forma lenta y clara en un contexto cotidiano y definido.<br><br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra o signo a partir de un dibujo o icono complementario. |

Observaciones: véase el Anexo 4.C. para ver la tabla descriptiva completa.

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo pp. 48-60 y Field (2013<sup>[40]</sup>), *Cognitive validity*, en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/ Cambridge University Press, Cambridge, pp. 95-103.

**Tabla 4.8. Distribución de las tareas de comprensión oral por proceso y nivel de competencia**

|                        | Decodificación de la entrada | Búsqueda léxica | Análisis sintáctico | Construcción del significado | Construcción del discurso | General |
|------------------------|------------------------------|-----------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---------|
| Bajo (A1 e inferiores) | 50 %                         | 50 %            |                     |                              |                           | 30-35 % |
| Medio (A2, B1)         |                              |                 | 100 %               |                              |                           | 30-35 % |
| Alto (B2 y superior)   |                              |                 |                     | 60 %                         | 40 %                      | 30-35 % |

Observaciones: los procesos cognitivos de nivel inferior (a la izquierda) están anidados dentro de los procesos de orden superior (a la derecha).

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Field, J. (2013<sup>[40]</sup>), *Cognitive validity*, en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 95-103.

### **Presentación de tareas y formatos de respuesta: comprensión oral**

En todas las tareas de escucha, los aspectos del contexto —como la interfaz de navegación de la prueba y los formatos de respuesta— se mantienen constantes, para evitar que compitan las demandas



cognitivas durante la evaluación. El canal de presentación tiene información auditiva exclusivamente (no se utiliza ninguna entrada visual o en vídeo). Aunque se sostiene que usar información visual contribuye a la autenticidad (Wagner y Ockey, 2018<sup>[47]</sup>), existe el peligro de que pueda introducir una varianza irrelevante para el concepto (Buck, 2001<sup>[48]</sup>). Además, los estudios que investigan el efecto de la información visual en el comportamiento y las puntuaciones en la comprensión oral indican que los diferentes tipos de imágenes (imágenes de contexto frente a imágenes de contenido o imágenes estáticas frente a imágenes dinámicas) pueden tener diferentes efectos en el alumnado y en sus puntuaciones (Suvorov, 2013<sup>[49]</sup>). Esto sugiere que en este momento no sería apropiado presentar información visual.

Cuando el alumnado comienza la prueba de comprensión oral, ve las preguntas antes de que comience la información auditiva, y las preguntas permanecen visibles en la pantalla durante todo el tiempo de reproducción (y hasta que el estudiante hace clic en «siguiente», para confirmar el envío de su respuesta). Cuando se formulan varias preguntas sobre la misma información, estas se ordenan en la misma secuencia que los fragmentos correspondientes de la grabación. De este modo, se minimiza el conflicto de las demandas cognitivas. El alumnado tiene la oportunidad de escuchar el estímulo auditivo dos veces, con una breve pausa antes de la segunda reproducción; sin embargo, no puede pausar la reproducción mientras responde a las preguntas, o tomar una muestra de un pasaje en particular para escucharlo de nuevo. Si bien la repetición suele ser necesaria en los niveles más bajos de competencia para garantizar la comprensión, puede no ser natural en los niveles más altos de competencia. Sin embargo, Holzknicht (2019<sup>[50]</sup>) descubrió que permitir que el audio se reproduzca dos veces mejora la representación del concepto y el uso de los procesos cognitivos de orden superior en comparación con una opción de reproducción una única vez. El formato de respuesta que se utiliza en PISA (respuesta seleccionada, con múltiples distractores) justifica aún más la repetición del estímulo auditivo, para permitir al alumnado cotejar su comprensión con las respuestas escritas o visuales proporcionadas, y comprobar sus respuestas.

Como se explicó en la sección de comprensión lectora, el formato de respuesta puede fomentar la activación de los procesos cognitivos de interés y también puede ser una fuente de varianza irrelevante para el concepto. Esto es de particular importancia en el caso de la comprensión oral, ya que la competencia auditiva del alumnado debe medirse por medio de otra capacidad (Field, 2013<sup>[40]</sup>). Para tratar de reducir los efectos del método y, al mismo tiempo activar una amplia gama de procesos cognitivos, en la prueba de comprensión oral de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA solo se utiliza un único formato de respuesta: la selección de opciones múltiples. Esto garantiza que el éxito del alumnado en la prueba no se vea afectado por su capacidad para comprender los requisitos o las instrucciones de la tarea, ya que probablemente estén familiarizados con el tipo de tarea. Además, y sobre todo en los niveles más bajos de competencia, se incluyen opciones de respuesta gráficas (como imágenes sobre el clima) o numéricas. Así, el alumnado puede seleccionar la respuesta correcta sin necesidad de conocer la forma escrita de una palabra. De forma más general, a partir del nivel A2, el nivel de comprensión lectora requerido para responder a las preguntas de comprensión oral se ha mantenido al menos un nivel del MCER por debajo del nivel objetivo que se evalúa mediante la tarea de comprensión oral.

### ***Prueba de dominio de la comprensión oral***

Al igual que en el caso de la lectura, el banco de preguntas se establece en formas múltiples y parcialmente superpuestas, y cada estudiante responde solo a una forma. Como esto corresponde a la secuencia natural de procesos en la comprensión oral, todos el alumnado comienza con las tareas que evalúan los procesos de nivel inferior de decodificación de la información, búsqueda léxica y análisis sintáctico (las primeras tareas combinan los tres procesos). En virtud de la asignación adaptativa de pruebas de dominio para el alumnado, se espera que los estudiantes que lo hagan bien en las tareas iniciales de análisis sintáctico avancen a tareas más complejas de construcción de significado y del discurso, mientras que quienes no lo hagan bien en las tareas iniciales serán evaluados principalmente por las competencias en decodificación de información y búsqueda léxica. A su vez, esto garantizará

que se evalúe al alumnado en los procesos de comprensión oral y en los contextos que figuran en los descriptores de competencia del MCER, de acuerdo con su nivel de competencia.

## Evaluación de la expresión oral (hablar) en una lengua extranjera

La prueba de expresión oral está diseñada para obtener pruebas sobre los procesos cognitivos implicados en la expresión oral, tal y como se describe en el capítulo 3 y en los descriptores del MCER para la producción oral correspondientes a los distintos niveles de competencia. La prueba se realiza por ordenador. No es posible representar adecuadamente la interacción oral en una prueba realizada por ordenador, tal y como se plantea en FLA de PISA, por ello, se pondrá el foco en las escalas del MCER relacionadas con la producción de la expresión oral.

A diferencia de las pruebas de comprensión lectora y oral, la prueba de expresión oral no es adaptativa. Se presentan las mismas tareas a todo el alumnado, y son las características de la información hablada las que determinan el nivel del MCER. Como se indicó en el capítulo 3, esto se debe a que la mayoría de los cinco procesos cognitivos (es decir, la planificación, la codificación gramatical, fonológica y fonética y la auto-supervisión) son necesarios en la producción oral independientemente del nivel del MCER. Sin embargo, dependiendo del nivel de competencia del alumnado, este puede enfrentarse a limitaciones de desempeño en algunas áreas (p. ej., la codificación fonética), porque se está realizando un esfuerzo en otras áreas (p. ej., la recuperación léxica) (Field, 2011<sup>[51]</sup>).

El plan de calificaciones utilizado para evaluar el rendimiento hablado diferencia el rendimiento de el alumnado en función del control que estos ejercen sobre los procesos cognitivos implicados en la expresión oral, de acuerdo con los descriptores del MCER en los distintos niveles de capacidad.

### **Características de la tarea que afectan a los procesos del habla**

Aunque las tareas individuales de expresión oral no están alineadas con niveles específicos del MCER, los parámetros contextuales (como el propósito de la tarea, los formatos de respuesta, las limitaciones de tiempo y las características de las instrucciones) se seleccionan con cuidado para garantizar que el alumnado de todos los niveles del MCER (de pre-A1 a C1) puedan demostrar su capacidad de expresión oral.

Se seleccionan contenidos y temas de tareas que se consideran adecuados para los jóvenes de 15 años en función de su conocimiento del mundo y sus intereses. El énfasis en proponer tareas auténticas da al alumnado un motivo real para hablar, que «va más allá de una exhibición ritual de conocimientos para la evaluación» (Shaw y Weir, 2007, p. 71<sup>[52]</sup>).

Como se señaló en el capítulo 3, se ha comprobado que el propósito de la tarea o lo que se pedirá al alumnado que haga con el idioma (p. ej., los requisitos funcionales) activa las estructuras gramaticales necesarias (Galaczi y French, 2011<sup>[53]</sup>). Normalmente, el propósito de la tarea se indica en las instrucciones con términos como «describir», «comparar» y «justificar». Un modelo útil para comprender mejor el propósito de la tarea, procedente de las investigaciones sobre expresión escrita, pero igualmente pertinente para la expresión oral, es la distinción que hacen Scardamalia y Bereiter (1987<sup>[54]</sup>) entre relatar y transformar el conocimiento. Relatar los conocimientos se relaciona con el ordenamiento secuencial de la información y no requiere ninguna manipulación de la entrada o la información, mientras que transformar los conocimientos capta la capacidad de reorganizar, evaluar y reinventar la información de maneras complejas. De este modo, a medida que aumente su nivel de competencia, el alumnado progresará de un relato los conocimientos, menos exigente desde el punto de vista cognitivo, a una transformación de los conocimientos, más exigente desde el punto de vista cognitivo. El propósito de la tarea suele estar codificado en modo de discurso, lo que ayuda al alumnado a identificar las expectativas retóricas de la tarea (es decir, narración, descripción, evaluación, etc.). A medida que mejora su nivel de competencia, el alumnado pasa de poder enfrentarse a modos fácticos y descriptivos a ser capaz de hacerlo en modos más abstractos de opinión o evaluación (Brown et al., 1984<sup>[55]</sup>; Bygate, 1987<sup>[56]</sup>). Por

tanto, en los niveles inferiores, se dedica principalmente a relatar conocimientos, y se centra en descripciones de hechos o narraciones sencillas. A partir del nivel B2, el alumnado puede llevar a cabo una transformación de conocimientos, ya que puede argumentar o justificar una opinión. Como resultado, las instrucciones visuales le permiten participar en el relato o en la transformación de conocimientos, según sus niveles de competencia.

### ***Visión general de las tareas de las pruebas y de las escalas del MCER que figuran en la prueba de expresión oral***

En las escalas de producción oral representadas en la prueba participan las funciones de narrar, describir y sostener un argumento. Además, son relevantes varias escalas de las *competencias comunicativas de la lengua*, ya que se corresponden más claramente con los procesos cognitivos de la expresión oral. La Tabla 4.9 ofrece una visión general de las tareas de expresión oral, y en el Anexo 4.F se pueden encontrar ejemplos de ellas. En el Anexo 4.E se presentan la producción oral global y el control fonológico en las especificaciones «puede hacer» de la parte de expresión oral.

**Tabla 4.9. Visión general de las tareas de expresión oral y de las escalas del MCER que figuran en la prueba de expresión oral**

| Tarea                  | Descripción  | Escalas del MCER representadas  |
|------------------------|--|---|
| Leer en voz alta       | Las frases o preguntas individuales se presentan en la pantalla de una en una, y el estudiante las lee en voz alta.  | Control fonológico  |
| Eliminar el intruso    | Se presentan cuatro imágenes de objetos o acciones en la pantalla y el estudiante explica cuál no pertenece al conjunto.   | Monólogo sostenido:<br>Presentación de un caso<br>Gama lingüística general<br>Control fonológico<br>Desarrollo temático<br>Coherencia y cohesión<br>Fluidez   |
| Tarea larga - imagen   | Se presenta una imagen de cosas, personas o situaciones en la pantalla y se hacen dos preguntas distintas sobre la imagen (una descriptiva y otra especulativa).                                 | Monólogo sostenido:<br>Experiencia descriptiva<br>Monólogo sostenido:<br>Presentación de un caso<br>Gama lingüística general<br>Control fonológico<br>Desarrollo temático<br>Coherencia y cohesión<br>Fluidez |
| Narración de historias | En la pantalla, se presenta un conjunto de imágenes que representan un guion Figura. El estudiante narra una historia basada en las imágenes.  | Monólogo sostenido:<br>Experiencia descriptiva<br>Gama lingüística general<br>Control fonológico<br>Desarrollo temático<br>Coherencia y cohesión<br>Fluidez   |
| Tarea larga - Figura   | Se presenta un diagrama en la pantalla (p. ej., un organizador Figura) con ideas relacionadas con un tema y se pide al estudiante que hable sobre la información, dé su opinión y la justifique. | Monólogo sostenido:<br>Presentación de un caso<br>Gama lingüística general<br>Control fonológico<br>Desarrollo temático<br>Coherencia y cohesión<br>Fluidez   |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 62-64 y pp. 129-142.

Como se indica en la Tabla 4.9, la prueba de expresión oral consiste en realizar varias tareas de evaluación independientes, de las cuales todas, excepto una, corresponden a ítems independientes, y una tarea más larga corresponde a múltiples ítems que comparten una información visual (como es habitual en las evaluaciones de PISA).

Después de realizar una tarea práctica corta en la que responde a algunas preguntas personales básicas para familiarizarse con el formato del ordenador, el alumnado lee las frases y las preguntas en voz alta, que se presentan en la pantalla de una en una. Esta tarea está diseñada para evaluar la codificación fonética y la articulación del alumnado. Las frases de entrada están ordenadas por dificultad, desde el nivel pre-A1 hasta el C1, en función de sus características gramaticales y su vocabulario. El alumnado demuestra su nivel de control sobre la pronunciación de los sonidos individuales, el grado en que puede utilizar el acento, el ritmo y la entonación para expresar el significado, tal como se define en la escala del MCER llamada «control fonológico».

En las cuatro tareas restantes, el alumnado recibe información visual en forma de imágenes o diagramas y responde a una o dos preguntas relacionadas con la información presentada visualmente en la pantalla y auditivamente. Por ejemplo, explicar cuál de las cuatro imágenes no corresponde al conjunto, expresar una opinión o preferencia relacionada con una imagen, contar una historia basada en las imágenes que ve y hablar de manera extensa sobre la información proporcionada en un Figura. Cada una de estas tareas requiere que el alumnado haga un monólogo, para lo cual debe poner en marcha todos los procesos cognitivos relacionados con la expresión oral; sin embargo, los procesos cognitivos empleados variarán en función del nivel de competencia del estudiante. Cada tarea incluye un contexto y un propósito para la expresión oral.

Las tareas están diseñadas para que el alumnado de los niveles de competencia más bajos pueda centrarse en la recuperación léxica (es decir, la codificación fonológica) y la codificación fonética; para ello, debe mencionar lo que ve en las imágenes. A medida que aumenta el nivel de competencia, se evidencia la codificación gramatical y aparecen rasgos relacionados con la conceptualización mientras los examinados organizan sus enunciados para cumplir con los objetivos de la tarea. Las tareas ofrecen al alumnado de niveles superiores la oportunidad de dar respuestas elaboradas que expresan más que una descripción, ya que están diseñadas para motivarlo a especular, ofrecer una opinión y justificarla.

### ***Formatos de respuesta: expresión oral***

En las evaluaciones orales, los formatos de respuesta pueden clasificarse como controlados, semi-controlados o abiertos, dependiendo del grado en que la información de entrada predetermine o controle el resultado esperado. Cuanto más control tenga el alumnado sobre la respuesta esperada, más abierta será la tarea, ya que el alumnado tiene que generar sus propias ideas. Las tareas controladas reducen la carga cognitiva del alumnado, ya que «proporcionan un andamiaje sobre el que construir el lenguaje» (Wigglesworth, 2001, p. 203<sup>[57]</sup>), mientras que las tareas abiertas suponen una mayor exigencia cognitiva para el alumnado, ya que la eficacia de su respuesta dependerá en gran medida de la micro y macroplanificación (Field, 2011<sup>[51]</sup>). Además, las respuestas a las tareas abiertas pueden variar notablemente, lo que provoca problemas de calificación en cuanto a la comparabilidad de las puntuaciones. Por tanto, se evitan las tareas abiertas de expresión oral. Las tareas de la prueba de expresión oral están ordenadas a lo largo de un continuo que va desde las controladas (tarea de lectura en voz alta) hasta las semi-controladas (las cuatro tareas restantes ordenadas de mayor a menor control) para garantizar que las que aparecen antes en la prueba proporcionen cierto andamiaje al alumnado y fomenten las respuestas (véanse las tareas de muestra en el Anexo 4.F).

### ***Tiempo de planificación***

Una consideración importante es si se incluye el tiempo de planificación. Wigglesworth (1997<sup>[58]</sup>) descubrió que a medida que las tareas se vuelven más abstractas y complejas desde el punto de vista cognitivo, el tiempo de planificación puede ayudar al alumnado en la fase de conceptualización; sin embargo, en el caso de las tareas menos exigentes desde el punto de vista cognitivo, puede que el tiempo de planificación no surta ningún efecto en la producción lingüística del alumnado (Iwashita, McNamara y Elder, 2001<sup>[59]</sup>) y, de hecho, podría ser perjudicial para la fluidez (Wigglesworth, 2001<sup>[57]</sup>). La implicación es que las tareas que tienen una estructura clara y bien definida no necesitan tiempo de planificación. Dado que el alumnado recibe contenidos o ideas que propician sus respuestas, aparte de los 5-10 segundos necesarios para procesar las instrucciones y mirar las imágenes, no se ha incluido tiempo para planificación. Una consecuencia de no incluir el tiempo de planificación es que hará más evidente la capacidad de auto-supervisión del alumnado en la grabación. Debido al poco tiempo con que se cuenta para planificar, es probable que los enunciados del alumnado incluyan salidas en falso, reformulaciones o muletillas para ganar tiempo de planificación (p. ej., «¿sabes?»). La medida en que el alumnado sea capaz de identificar y corregir errores mientras habla es un indicador del nivel de competencia (Field, 2011<sup>[51]</sup>).

### ***Indicaciones e instrucciones para la expresión oral***

En la medida de lo posible, se seleccionan indicaciones para la expresión oral que se basan en estímulos visuales para reducir la dependencia de la comprensión lectora u oral y evitar que el alumnado utilice el lenguaje de la indicación para formular una respuesta. Cuando se incluye material escrito, también se presenta de forma auditiva al alumnado, y el vocabulario y las estructuras gramaticales utilizadas se redactan de forma que sean accesibles para el alumnado con un nivel de competencia más bajo.

El alumnado ve las instrucciones en la pantalla mientras escucha las mismas instrucciones en forma oral. Para la información auditiva, se utiliza un acento «neutro». Este acento neutro se caracteriza por ser un híbrido de los acentos estándar británico y estadounidense en cuanto a la producción de vocales y la entonación, lo que dificulta localizarlos en uno u otro país, pero se percibe como una forma neutra o internacional del inglés (Modiano, 1996<sup>[31]</sup>). Las instrucciones, la información visual y las preguntas asociadas permanecen visibles en la pantalla durante la ejecución de la tarea. Las convenciones ortográficas británicas se utilizan para toda la información escrita que se presenta en la pantalla. Una barra de progreso indica el tiempo para la expresión oral. La cantidad de tiempo que se da para hablar está claramente indicada en las instrucciones y aparece junto a la barra de progreso, para que el alumnado pueda preparar su planificación y su tiempo de habla.

## **Observaciones**

1. En el marco de FLA, el término «tarea» se utiliza para hacer referencia a cualquier actividad lingüística intencionada en la que participen los usuarios y el alumnado de la lengua; esto incluye, en el contexto del examen de lengua extranjera, cualquier elemento o ejercicio de evaluación (p. ej., un conjunto de preguntas sobre un texto), que también se denominan tareas (de evaluación).
2. Como se ha comentado en el capítulo 2, el alumnado de lenguas extranjeras realiza actividades comunicativas de la lengua (recepción, producción, interacción y mediación) mediante el uso de las destrezas de comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita. La comprensión lectora y la oral intervienen en la recepción, mientras que la expresión oral y la escrita, en la producción. Las cuatro destrezas pueden intervenir en la interacción y la mediación. PISA 2025 evaluará únicamente la comprensión (comprensión lectora y oral) y la producción oral. El programa PISA tiene la intención de explorar la evaluación de los demás modos de comunicación en futuras versiones de su evaluación de lenguas extranjeras.
3. Véase Crossley, Greenfield y McNamara (2008<sup>[60]</sup>) para obtener una visión general de los índices de legibilidad. Para ver un debate sobre las características de los criterios, véase Hawkins y Filipović (2012<sup>[61]</sup>) y Green (2012<sup>[23]</sup>).

4. El MCER indica que el alumnado del nivel C1 pueden comprender el discurso pronunciado «a una velocidad natural en variedades que le son familiares», lo que sugiere que la comprensión de los acentos depende en gran medida de la exposición.

## Referencias

- Alderson, J. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge. [13]
- Alderson, J., C. Clapham y D. Wall (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge. [33]
- Alderson, J. et al. (2004), *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Reading and Listening Final Report of The Dutch CEF Construct Project*, Lancaster University, Lancaster, <http://www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid>. [16]
- Brown, G. et al. (1984), *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. [55]
- Brown, G. y G. Yule (1983), *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge. [45]
- Brown, J. y T. Hudson (1998), "The Alternatives in Language Assessment", *TESOL Quarterly*, Vol. 32/4, pp. 653-675, <http://dx.doi.org/10.2307/3587999>. [35]
- Buck, G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge University Press, Cambridge. [48]
- Bygate, M. (1987), *Speaking*, Oxford University Press, Oxford. [56]
- Cambridge University Press (n.d.), *English Profile- what the CEFR means for English*, <http://www.englishprofile.org/> (consultado el 18 de julio de 2020). [27]
- Chafe, W. (1979), "The flow of thought and the flow of language", en Givón, T. (ed.), *Syntax and Semantics, 12: Discourse and Syntax*, Academic Press, New York. [41]
- Chiswick, B. y P. Miller (2005), "Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 26/1, pp. 1-11, <http://dx.doi.org/10.1080/14790710508668395>. [3]
- Choi, Y. y D. Zhang (2018), "The Relative Role of Vocabulary and Grammatical Knowledge in L2 Reading Comprehension: A Systematic Review of Literature", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0033>. [25]
- Corder S.P. (1981), "Language distance and the magnitude of the language learning task", en *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford. [2]
- Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment. Companion volume.*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-1>. [32]
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://www.coe.int/lang-CEFR>. [17]

- Consejo de Europa (n.d.), *Reference Level Descriptions (RLDs) language by language*, [26]  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions> (consultado el 7 de julio de 2020).
- Crossley, S., J. Greenfield y D. McNamara (2008), "Assessing text readability using cognitively based indices", *TESOL Quarterly*, Vol. 42/3, pp. 475-493, <http://dx.doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00142.x>. [60]
- Elder, C. y A. Davies (1998), "Performance on ESL examinations: Is there a language distance effect?", *Language and Education*, Vol. 12/1, pp. 1-17, <http://dx.doi.org/10.1080/09500789808666736>. [4]
- Ellis, R. (2015), *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford. [43]
- Field, J. (2013), "Cognitive validity", en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [40]
- Field, J. (2011), "Cognitive validity", en Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [51]
- Foley, C. y S. Flynn (2013), "The role of the native language", en *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139051729.008>. [7]
- Galaczi, E. y A. ffrench (2011), "Context validity", en Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [53]
- Gass S.M. y L. Selinker (1983), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA. [1]
- Goldman-Eisler, F. (1968), *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*, Academic Press, Londres. [44]
- Graves, M. et al. (1991), "Improving Instructional Texts: Some Lessons Learned", *Reading Research Quarterly*, Vol. 26/2, pp. 110-132. [34]
- Green, A. (2012), "Language Functions Revisited: Theoretical and Empirical Bases for Language Construct Definition Across the Ability Range", *English Profile Studies*, No. 2, Cambridge University Press, Cambridge. [23]
- Hardison, C. et al. (2012), *Second-Language Skills for All? Analyzing a Proposed Language Requirement for US Air Force Officers*. [12]
- Hawkins, J. y L. Filipović (2012), *Criteria features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework*, Cambridge University Press. [61]
- Holzknicht, F. (2019), *Double play in listening assessment (Doctoral Thesis)*, Lancaster University, <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/139699/1/2019holzknichtphd.pdf> (consultado el 21 de septiembre de 2020). [50]
- Hughes, A. (2003), *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge. [37]
- Hu, M. y P. Nation (2000), "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension", *Reading in a Foreign Language*, Vol. 13, pp. 403-430. [28]

- Iwashita, N., T. McNamara y C. Elder (2001), "Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information- processing approach to testdesign", *Language Learning*, Vol. 51/3, pp. 401-436. [59]
- Jackobson, R. (1960), "Linguistics and Poetics", en Seboek, T. (ed.), *Style in Language*, John Wiley, New York. [14]
- Kang, O., R. Thomson y M. Moran (2018), "Empirical Approaches to Measuring the Intelligibility of Different Varieties of English in Predicting Listener Comprehension of Tests", *Language Learning*, Vol. 68/1, pp. 115-146, <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12270>. [46]
- Khalifa, H. y C. Weir (2009), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [24]
- Koda, K. (2005), *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*, Cambridge University Press, New York. [8]
- Lardiere, D. (2009), "Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition", pp. 173-227. [6]
- Lindgren, E. y C. Muñoz (2013), "The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension", *International Journal of Multilingualism*, Vol. 10/1, pp. 105-129, <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>. [10]
- Modiano, M. (1996), "The Americanization of Euro-English", *World Englishes*, Vol. 15/2, pp. 207-215. [31]
- Nation, P. (2006), "How large a vocabulary is needed for reading and listening?", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 63/1, pp. 59-82, <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>. [29]
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge University Press, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524537>. [5]
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon. [11]
- Rost, M. (2002), *Teaching and Researching Listening*, Pearson Education, Harlow. [9]
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1987), "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en Rosenberg, S. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics Volume2: Reading, writing and language learning*, Cambridge University Press, Cambridge. [54]
- Schmitt, N., X. Jiang y W. Grabe (2011), "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension", *Modern Language Journal*, Vol. 95/1, pp. 26-43, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>. [30]
- Schwanenflugel, P. y R. Stowe (1989), "Context Availability and the Processing of Abstract and Concrete Words in Sentences", *Reading Research Quarterly*, Vol. 24/1, pp. 114-126. [42]
- Shaw, S. y C. Weir (2007), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. [52]
- Suvorov, R. (2013), *Interacting with visuals in L2 listening tests: An eye-tracking study (Doctoral thesis)*, Iowa State University. [49]
- Urquhart, A. (1984), "The Effect of Rhetorical Ordering on Readability", en Alderson, J. y A. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, Londres. [15]



- Urquhart, A. y C. Weir (1998), *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, New York. [36]
- Van Ek, J. y J. Trim (2001), *Vantage*, Cambridge University Press, Cambridge. [20]
- Van Ek, J. y J. Trim (1998), *Threshold 1990*, Cambridge University Press, Cambridge. [18]
- Van Ek, J. y J. Trim (1998), *Waystage 1990*, Cambridge University Press. [19]
- Wagner, E. (2013), "Assessing listening", en *The companion to language assessment.*, John Wiley, Hoboken, NJ. [39]
- Wagner, E. y G. Ockey (2018), "An overview of the use of audio-visual texts on L2 listening tests", en *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity.*, John Benjamins, Amsterdam. [47]
- Weir, C. (1993), *Understanding and Developing Language Tests*, Prentice Hall, New York. [38]
- Wigglesworth, G. (2001), "Influences on Performance in Task-based Oral Assessments", en Bygate, M., P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Longman, Harlow. [57]
- Wigglesworth, G. (1997), "An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse", *Language Testing* 14, pp. 85-106. [58]
- Wilkins, D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford. [22]
- Wilkins, D. (1973), "The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System", en Trim, J. et al. (eds.), *Systems Development in Adult Language Learning*, Consejo de Europa, Estrasburgo. [21]

## Anexo 4.A. Relación de las tareas de comprensión lectora con las dimensiones del marco

La Tabla Anexo 4.A.1 relaciona las tareas de comprensión lectora de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA con las especificaciones «puede hacer» relevantes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además de la relación con el MCER, la tabla recopila información del nivel de la tarea y del MCER en relación con los procesos cognitivos implicados, la descripción de la tarea y el tipo de lectura. Los puntos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- El descriptor de *comprensión lectora global* se incluye para cada tarea y nivel, para que sirva de recordatorio de la amplia capacidad de lectura en acción en cada nivel. Otras escalas y descriptores aparecen con frecuencia en la tabla, por ejemplo, en la escala *Identificar pistas e inferir*. Estas escalas, que se representan con frecuencia, y los descriptores seleccionados de estas escalas ponen de relieve las capacidades ampliamente empleadas en varios tipos de tareas de comprensión lectora. Un ejemplo de descriptor de la escala mencionada anteriormente del nivel A1 es *Puede deducir el significado de una palabra desconocida para una acción u objeto concreto, siempre que el texto que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido*. Esta especificación «puede hacer» se puede aplicar de forma general a varios tipos de tareas y, por lo tanto, aparece en varios lugares de la tabla.
- Algunas escalas aparecen con menos frecuencia en la tabla debido a su relevancia más específica para determinados tipos de tareas, por ejemplo, la *Lectura de orientación*.
- Los descriptores destacados de las escalas relevantes ponen de relieve las capacidades particulares que se utilizan en tareas específicas en determinados niveles para completar de manera satisfactoria esa tarea de comprensión lectora.
- Algunas escalas no están representadas en la tabla de tareas de comprensión lectora (p. ej., *Lectura por ocio*), ya que actualmente no forman parte del concepto de la prueba.
- Los descriptores de los niveles superiores no se incluyen en la tabla.
- Se incluye el nivel más alto de procesamiento cognitivo requerido para cada tarea, con la suposición de que también se utilizará el otro proceso de nivel inferior.
- Téngase en cuenta que se han tachado los aspectos de las especificaciones «puede hacer» que no son relevantes para la cohorte de PISA.

**Tabla Anexo 4.A.1. Relación de las tareas de comprensión lectora con el nivel del MCER, el proceso cognitivo, los enunciados del MCER y el tipo de lectura**

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo   | Especificaciones «puede hacer» del MCER   | Tipo de lectura  |
|--|----------------|--|---|---|------------------|
| Comprensión lectora<br>- Definición individual con Figura        | Pre-A1         | <b>Texto de entrada:</b> imagen<br><b>Formato de respuesta:</b> tres frases cortas<br><b>Operación:</b> seleccione la frase que define la imagen   | Reconocimiento de palabras y acceso al léxico                 | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede reconocer palabras/signos familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido. <b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra a partir de una imagen o icono que la acompañe.  | Cuidadosa, local |
| Comprensión lectora<br>- Emparejar imágenes y palabras           | Pre-A1         | <b>Texto de entrada:</b> Formato de respuesta con cinco imágenes: Siete palabras<br><b>Operación:</b> relaciona la palabra con la imagen correcta - dos distractores   | Reconocimiento de palabras y acceso al léxico                 | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido.<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra a partir de una imagen o icono que la acompañe.  | Cuidadosa, local |
| Comprensión lectora<br>- Emparejar frases                        | A1             | <b>Texto de entrada:</b> Formato de respuesta con cinco frases: Siete palabras<br><b>Operación:</b> relaciona la palabra con la oración correcta - dos distractores  | Establecer el significado proposicional a nivel de frase      | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releendo según sea necesario.<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra desconocida para una acción u objeto concreto, siempre que el texto que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido. | Cuidadosa, local |
| Comprensión lectora<br>- Frase individual con espacios en blanco | A1             | <b>Texto de entrada:</b> frase a la que le falta una palabra (espacio)<br><b>Formato de respuesta:</b> tres palabras <b>Operación:</b> selecciona la palabra que corresponde en el espacio en blanco para completar la frase | Acceso al léxico o significado proposicional a nivel de frase | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releendo según sea necesario.<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra desconocida para una acción u objeto concreto, siempre que el texto que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido. | Cuidadosa, local |

| Tipo de tarea   | Nivel del MCER | Descripción de la tarea   | Proceso cognitivo   | Especificaciones «puede hacer» del MCER   | Tipo de lectura           |
|---|----------------|---|---|---|---------------------------|
|   | A2             | <b>Texto de entrada:</b> frase a la que le falta una palabra (espacio)<br><b>Formato de respuesta:</b> tres palabras<br><b>Operación:</b> selecciona la palabra que corresponde en el espacio en blanco para completar la frase | Acceso al léxico o significado proposicional a nivel de frase | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede comprender textos breves y sencillos que contengan un vocabulario de uso frecuente, incluida una proporción de elementos de vocabulario internacional compartido.  | Cuidadosa, local          |
| Comprensión lectora<br>- Pregunta individual de opción múltiple | A1             | <b>Texto de entrada:</b> texto corto (aviso, señal, mensaje)<br><b>Formato de respuesta:</b> tres frases<br><b>Operación:</b> selecciona la frase que es verdadera según el texto   | Significado proposicional a nivel de frase                    | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releendo según sea necesario.<br><b>Correspondencia de la comprensión lectora</b><br>Puede entender mensajes cortos y sencillos en tarjetas postales.<br>Puede entender mensajes cortos y sencillos enviados a través de las redes sociales o el correo electrónico (p. ej., propuestas sobre qué hacer, cuándo y dónde reunirse).<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra desconocida para una acción u objeto concreto, siempre que el texto que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido.  | Cuidadosa, local          |
|   | A2             | <b>Texto de entrada:</b> texto corto (aviso, señal, mensaje)<br><b>Formato de respuesta:</b> tres frases<br><b>Operación:</b> selecciona la frase que es verdadera según el texto   | Significado proposicional a nivel de frase                    | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede comprender textos breves y sencillos que contengan un vocabulario de uso frecuente, incluida una proporción de elementos de vocabulario internacional compartido.<br><b>Correspondencia de la comprensión lectora</b><br>Puede entender cartas personales cortas y sencillas.<br>Puede entender correos electrónicos y cartas formales muy sencillas (p. ej., la confirmación de una reserva o una compra en línea).<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede usar el formato, la apariencia y las características tipográficas para identificar el tipo de texto: noticia, texto promocional, artículo, libro de texto, chat o foro, etc.<br>Puede utilizar números, fechas, nombres, nombres propios, etc. para identificar el tema de un texto.<br>Puede deducir el significado y la función de expresiones predeterminadas desconocidas a partir de su posición en un texto (p. ej., al principio o al final de una carta). | Cuidadosa, local          |
|   | B1             | <b>Texto de entrada:</b> texto corto (aviso, señal, mensaje)<br><b>Formato de respuesta:</b> tres frases<br><b>Operación:</b> selecciona la frase que es verdadera según el texto   | Inferencias   | <b>Comprensión lectora global</b><br>Puede leer textos directos y fácticos sobre temas relacionados con su área e intereses con un nivel satisfactorio de comprensión.<br><b>Correspondencia de la comprensión lectora</b><br>Puede comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales lo suficientemente bien como para mantener una correspondencia regular con un amigo por correspondencia.   | Cuidadosa, local y global |

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo          | Especificaciones «puede hacer» del MCER   | Tipo de lectura           |
|--|----------------|--|----------------------------|---|---------------------------|
|  |                |  |                            | <p>Es capaz de comprender cartas personales sencillas, correos electrónicos o mensajes que contengan un relato relativamente detallado de acontecimientos y experiencias.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede hacer inferencias o predicciones básicas sobre el contenido del texto a partir de los encabezados, títulos o titulares.</p> <p>Puede deducir el significado probable de palabras o signos desconocidos en un texto por medio de la identificación de sus partes constitutivas (mediante identificación de raíces, de elementos léxicos, y de sufijos y prefijos, entre otros).</p>   |                           |
| Comprensión lectora<br>- Varias preguntas de opción múltiple | B1             | <p><b>Texto de entrada:</b> texto largo</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> cinco preguntas con cuatro opciones por pregunta</p> <p><b>Operación:</b> selecciona la opción de cada pregunta que es verdadera según el texto</p>  | Construir un modelo mental | <p><b>Comprensión lectora global</b><br/>Puede leer textos directos y fácticos sobre temas relacionados con su área e intereses con un nivel satisfactorio de comprensión.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b><br/>Puede reconocer puntos significativos en artículos periodísticos sencillos sobre temas conocidos. Puede comprender la mayor parte de la información fáctica que puede encontrar sobre temas conocidos de interés, siempre que disponga de tiempo suficiente para releerla.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede hacer inferencias o predicciones básicas sobre el contenido del texto a partir de los encabezados, títulos o titulares.</p> <p>Puede seguir una línea argumentativa o la secuencia de eventos en una historia, centrándose en conectores lógicos comunes (p. ej., sin embargo, porque) y conectores temporales (p. ej., después, de antemano).</p> <p>Puede deducir el significado probable de palabras o signos desconocidos en un texto por medio de la identificación de sus partes constitutivas (mediante identificación de raíces, de elementos léxicos, y de sufijos y prefijos, entre otros).</p> | Cuidadosa, local y global |
|  | B2             | <p><b>Texto de entrada:</b> texto largo</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> 1) cinco preguntas con cuatro opciones por pregunta<br/>2) dos preguntas con cuatro opciones por pregunta</p> <p><b>Operación:</b> selecciona la opción de cada pregunta que es verdadera según el texto</p> | Construir un modelo mental | <p><b>Comprensión lectora global</b><br/>Puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos, y seleccionando las fuentes de referencia adecuadas. Tiene un amplio vocabulario de lectura activa, pero puede experimentar algunas dificultades con los modismos de poco uso.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b><br/>Puede comprender artículos e informes relacionados con problemas contemporáneos en los que se adoptan posturas o puntos de vista particulares.</p> <p>Puede reconocer cuándo un texto proporciona información fáctica y cuándo busca convencer a los lectores de algo.</p> <p>Puede reconocer diferentes estructuras en un texto discursivo: argumentos contrastantes, relaciones problema-solución y relaciones causa-efecto.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede utilizar una variedad de estrategias para lograr la comprensión, como estar atento a los puntos principales y comprobar la comprensión mediante pistas contextuales.</p>  | Cuidadosa, local y global |

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea   | Proceso cognitivo                           | Especificaciones «puede hacer» del MCER   | Tipo de lectura           |
|--|----------------|---|---|---|---------------------------|
|  | C1             | <p><b>Texto de entrada:</b> texto largo</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> cinco preguntas con cuatro opciones por pregunta</p> <p><b>Operación:</b> selecciona la opción de cada pregunta que es verdadera según el texto</p>   | Construir un modelo mental                  | <p><b>Comprensión lectora global</b></p> <p>Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles. Puede comprender una gran variedad de textos, como escritos literarios, artículos de periódicos o revistas y publicaciones académicas o profesionales especializadas, siempre que haya oportunidades de releerlos y tenga acceso a herramientas de referencia.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b></p> <p>Puede comprender en detalle una amplia gama de textos extensos y complejos que pueden encontrarse en la vida social, profesional o académica, así como identificar los detalles más sutiles, como actitudes y opiniones implícitas y explícitas.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b></p> <p>Puede utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas para deducir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, así como anticiparse a lo que vendrá después.</p>  | Cuidadosa, local y global |
| Comprensión lectora - Emparejar texto con espacios en blanco - oraciones | B1             | <p><b>Texto de entrada:</b> texto largo con cinco espacios en blanco que representan frases faltantes</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> ocho frases</p> <p><b>Operación:</b> empareja la frase faltante con el espacio en blanco correcto para que el texto sea coherente</p>         | Construir un modelo mental                  | <p><b>Comprensión lectora global</b></p> <p>Puede leer textos directos y fácticos sobre temas relacionados con su área e intereses con un nivel satisfactorio de comprensión.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b></p> <p>Puede reconocer puntos significativos en artículos periodísticos sencillos sobre temas conocidos. Puede comprender la mayor parte de la información fáctica que puede encontrar sobre temas conocidos de interés, siempre que disponga de tiempo suficiente para releerla.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b></p> <p>Puede hacer inferencias o predicciones básicas sobre el contenido del texto a partir de los encabezados, títulos o titulares.</p> <p>Puede seguir una línea argumentativa o la secuencia de eventos en una historia, centrándose en conectores lógicos comunes (p. ej., sin embargo, porque) y conectores temporales (p. ej., después, de antemano).</p> <p>Puede deducir el significado probable de palabras desconocidas en un texto por medio de la identificación de sus partes constitutivas (mediante identificación de raíces, de elementos léxicos, y de sufijos y prefijos, entre otros).</p> | Cuidadosa, global         |
| Comprensión lectora - Emparejar texto con espacios en blanco - párrafos  | C1             | <p><b>Texto de entrada:</b> texto largo con cinco espacios en blanco que representan párrafos faltantes</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> siete párrafos</p> <p><b>Operación:</b> empareja el párrafo que falta con el espacio en blanco correcto para que el texto sea coherente</p> | Creación de una estructura a nivel de texto | <p><b>Comprensión lectora global</b></p> <p>Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles. Puede comprender una gran variedad de textos, como escritos literarios, artículos de periódicos o revistas y publicaciones académicas o profesionales especializadas, siempre que haya oportunidades de releerlos y tenga acceso a herramientas de referencia.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b></p> <p>Puede comprender en detalle una amplia gama de textos extensos y complejos que pueden encontrarse en la vida social, profesional o académica, así como identificar los detalles más sutiles, como actitudes y opiniones implícitas y explícitas.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b></p>   | Cuidadosa, global         |

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo                           | Especificaciones «puede hacer» del MCER  | Tipo de lectura                     |
|--|----------------|--|---|--|-------------------------------------|
|  |                |  |   | Puede utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas para deducir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, así como anticiparse a lo que vendrá después.  |                                     |
| Comprensión lectora - Emparejamiento múltiple            | B2             | <p><b>Texto de entrada:</b> cuatro textos cortos sobre un tema relacionado</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> diez preguntas</p> <p><b>Operación:</b> seleccione el texto que responde a la pregunta</p> <p>(Observaciones: existe un límite de tiempo de cinco minutos para probar la lectura rápida).</p> | Construir un modelo mental                  | <p><b>Comprensión lectora global</b></p> <p>Puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos, y seleccionando las fuentes de referencia adecuadas. Tiene un amplio vocabulario de lectura activa, pero puede experimentar algunas dificultades con los modismos de poco uso.</p> <p><b>Lectura de orientación</b></p> <p>Puede escanear textos largos y complejos con rapidez, y localizar detalles relevantes. Puede identificar rápidamente el contenido y la relevancia de ítems de noticias, artículos e informes sobre una amplia gama de temas profesionales, y decidir si merece la pena leer con más detenimiento.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b></p> <p>Puede comprender artículos e informes relacionados con problemas contemporáneos en los que se adoptan posturas o puntos de vista particulares. Puede reconocer diferentes estructuras en un texto discursivo: argumentos contrastantes, relaciones problema-solución y relaciones causa-efecto.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b></p> <p>Puede utilizar una variedad de estrategias para lograr la comprensión, como estar atento a los puntos principales y comprobar la comprensión mediante pistas contextuales.</p> | Rápida, local - lectura de búsqueda |
| Comprensión lectora - Correspondencia de textos cruzados | C1             | <p><b>Texto de entrada:</b> cuatro textos cortos sobre un tema relacionado</p> <p><b>Formato de respuesta:</b> cuatro preguntas</p> <p><b>Operación:</b> seleccione el texto que responde a la pregunta</p>  | Creación de una representación intertextual | <p><b>Comprensión lectora global</b></p> <p>Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles. Puede comprender una gran variedad de textos, como escritos literarios, artículos de periódicos o revistas y publicaciones académicas e <del>profesionales especializadas</del>, siempre que haya oportunidades de releerlos y <del>tenga acceso a herramientas de referencia</del>.</p> <p><b>Lectura de orientación</b></p> <p>Puede escanear con rapidez varias fuentes (artículos, informes, sitios web, libros, etc.) en paralelo, tanto en su propio campo como en campos relacionados, y puede identificar la relevancia y la utilidad de secciones particulares para la tarea que se está llevando a cabo.</p> <p><b>Lectura informativa y argumental</b></p> <p>Puede comprender en detalle una amplia gama de textos extensos y complejos que pueden encontrarse en la vida social, <del>profesional</del> o académica, así como identificar los detalles más sutiles, como actitudes y opiniones implícitas y explícitas.</p>  | Cuidadosa, global                   |

| Tipo de tarea | Nivel del MCER | Descripción de la tarea | Proceso cognitivo | Especificaciones «puede hacer» del MCER  | Tipo de lectura |
|---------------|----------------|-------------------------|-------------------|--|-----------------|
|               |                |                         |                   | <b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas para deducir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, así como anticiparse a lo que vendrá después. |                 |

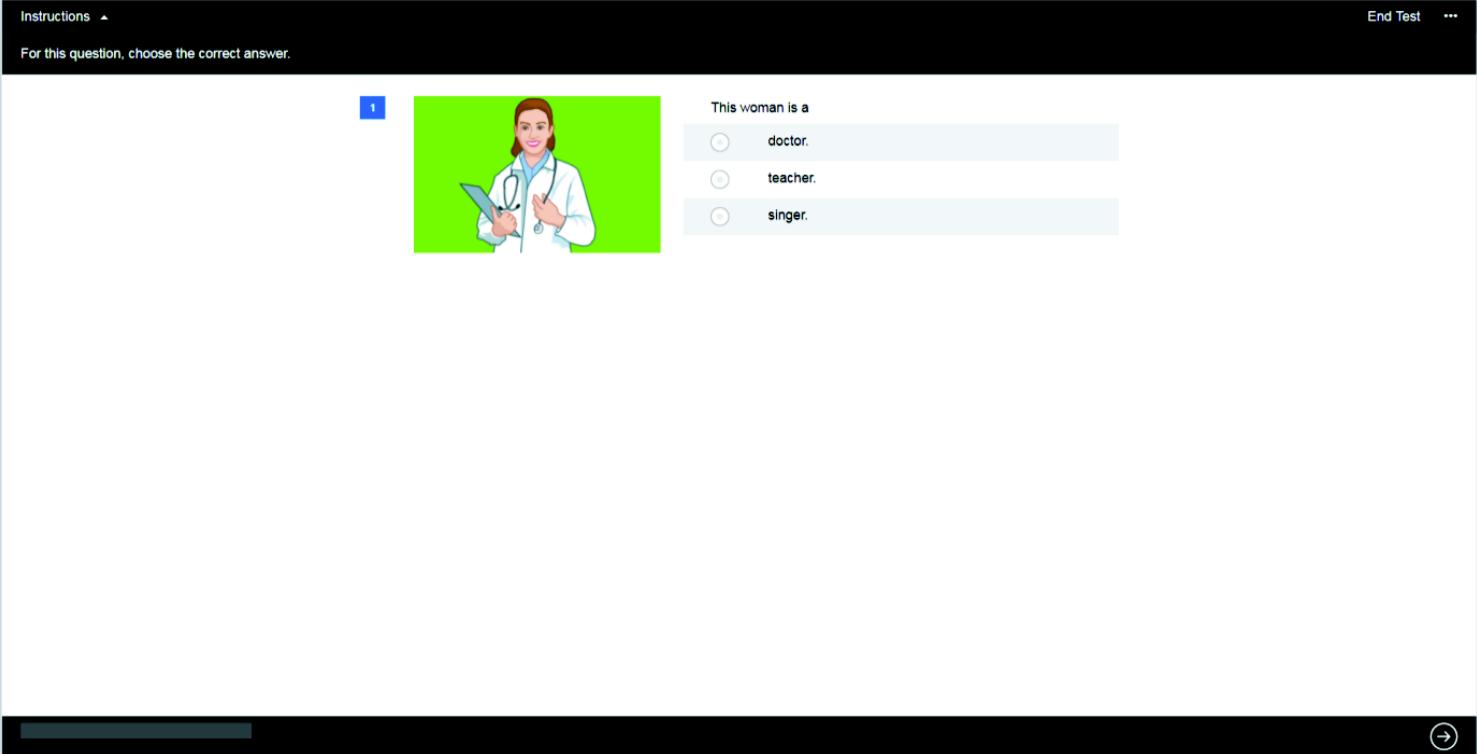
Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Khalifa, H. y C.J. Weir (2009<sup>[24]</sup>), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, p. 70 y Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 54-60.



## Anexo 4.B. Ejemplos de tareas: comprensión lectora (leer)

Se ofrece un ejemplo para cada tipo de tarea. Téngase en cuenta que el mismo tipo de tarea puede utilizarse en varios niveles diferentes. Cuando un tipo de tarea se utiliza en más de un nivel, el nivel del ejemplo se muestra en negrita.

**Tabla Anexo 4.B.1. Ejemplos de tareas de comprensión lectora**

| Tipo de tarea                    | Nivel del MCER | Tarea de muestra   |
|----------------------------------|----------------|--|
| Definición individual con Figura | Pre-A1         |  <p>Instructions ▾ End Test ⋮</p> <p>For this question, choose the correct answer.</p> <p>1</p> <p>This woman is a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> doctor.</li> <li><input type="radio"/> teacher.</li> <li><input type="radio"/> singer.</li> </ul> |

Emparejar imagen y palabras

Pre-A1

Instructions

End Test

Look at the pictures. What can you see?  
Put the correct word under each picture.



1



2



3

- cake
- bread
- burger
- ice cream
- apple
- chocolate



| Tipo de tarea                           | Nivel del MCER | Tarea de muestra  |
|---|----------------|---|
| Frase individual con espacios en blanco | A1<br>A2       | <p data-bbox="539 272 2000 341">Instructions <span>▲</span> <span style="float: right;">End Test <span>⋮</span></span><br/>Click on the gap then choose the correct answer.</p> <p data-bbox="539 341 2000 906">You sit on a <input data-bbox="958 363 987 384" type="text" value="1"/> <input data-bbox="987 363 1160 384" type="text" value="chair"/> <input checked="" data-bbox="1137 363 1160 384" type="radio"/> in the classroom.</p> <div data-bbox="528 906 2000 970"><span data-bbox="528 906 1019 970">TV</span> <span data-bbox="1019 906 1509 970">chair</span> <span data-bbox="1509 906 2000 970">bed</span></div> <p data-bbox="539 970 2000 1032"><span data-bbox="539 986 779 1007"></span> <span data-bbox="1906 991 1935 1011">←</span> <span data-bbox="1951 991 1980 1011">→</span></p> |

Tipo de tarea

Nivel del MCER

Tarea de muestra

Emparejar frases

A1

Instructions

End Test

Read the sentences.  
For 1–5, choose an answer A–G and put it in the correct gap.

I have breakfast here every day before I go to school. 1

I want to go swimming, but first I need to buy some new shorts. 2

People usually sit here and look at the beautiful flowers and trees. 3

There are a lot of interesting old things to look at. 4

We usually go there on Saturday night to watch something. 5

A museum

B swimming pool

C cinema

D school

E shop

F café

G park



| Tipo de tarea                          | Nivel del MCER | Tarea de muestra   |
|--|----------------|--|
| Pregunta individual de opción múltiple | A1<br>A2<br>B1 | <p data-bbox="539 268 2000 339">Instructions <span>▲</span><br/>Choose the correct answer. <span style="float: right;">End Test <span>⋮</span></span></p> <p data-bbox="887 363 913 384">1</p> <div data-bbox="943 363 1182 496" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p><b>From:</b> Emma<br/><b>To:</b> Sara</p><p>Help!<br/>Did you write down what we have to do before Thursday's science class?<br/>I've lost my notes!</p></div> <ul data-bbox="1211 363 1641 472" style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Emma has forgotten when the next science class is.</li><li><input type="radio"/> Emma hopes Sara will help her find her science notes.</li><li><input type="radio"/> Emma wants to know what the science homework is.</li></ul> <p data-bbox="539 986 2000 1024"><span style="display: inline-block; width: 100px; height: 10px; background-color: #007bff; margin-right: 10px;"></span><span style="float: right;">⏪ ⏩</span></p> |

| Tipo de tarea                        | Nivel del MCER | Tarea de muestra  |
|--------------------------------------|----------------|---|
| Varias preguntas, de opción múltiple | B1<br>B2<br>C1 | <div data-bbox="533 263 1998 335"> <p>Instructions <span>▲</span></p> <p>For these questions, choose the correct answer.</p> </div> <div data-bbox="533 351 1288 1021"> <p><b>Play to win</b><br/> <i>16-year-old Harry Moore writes about his hobby, tennis.</i></p> <p>My parents have always loved tennis and they're members of a tennis club. My older brother was really good at it and they supported him – taking him to lessons all the time. So I guess when I announced that I wanted to be a tennis champion when I grew up I just intended for them to notice me. My mother laughed. She knew I couldn't possibly be serious, I was just a 4-year-old kid!</p> <p>Later, I joined the club's junior coaching group and eventually took part in my first proper contest, confident that my team would do well. We won, which was fantastic, but I wasn't so successful. I didn't even want to be in the team photo because I didn't feel I deserved to be. When my coach asked what happened in my final match, I didn't know what to say. I couldn't believe I'd lost – I knew I was the better player. But every time I attacked, the other player defended brilliantly. I couldn't explain the result.</p> <p>After that, I decided to listen more carefully to my coach because he had lots of tips. I realised that you need the right attitude to be a winner. On court I have a plan but sometimes the other guy will do something unexpected so I'll change it. If I lose a point, I do my best to forget it and find a way to win the next one.</p> <p>At tournaments, it's impossible to avoid players who explode in anger. Lots of players can be negative – including myself sometimes. Once I got so angry that I nearly broke my racket! But my coach has helped me develop ways to control those feelings. After all, the judges have a hard job and you just have to accept their decisions.</p> <p>My coach demands that I train in the gym to make sure I'm strong right to the end of a tournament. I'm getting good results; my shots are more accurate and I'm beginning to realise that with hard work there's a chance that I could be a champion one day.</p> </div> <div data-bbox="1288 351 1998 1021"> <p>End Test <span>⋮</span></p> <p>1 Harry thinks he said that he was going to be a tennis champion in order to</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> please his parents.</li> <li><input type="radio"/> get some attention.</li> <li><input type="radio"/> annoy his older brother.</li> <li><input type="radio"/> persuade people that he was serious.</li> </ul> <hr/> <p>2 How did Harry feel after his first important competition?</p> <hr/> <p>3 What does Harry try to remember when he's on the court?</p> <hr/> <p>4 What does Harry say about his behaviour in tournaments?</p> <hr/> <p>5 What might a sports journalist write about Harry now?</p> </div> <div data-bbox="533 981 1998 1021"> <p>← →</p> </div> |

| Tipo de tarea                                      | Nivel del MCER | Tarea de muestra   |
|--|----------------|--|
| Emparejar texto con espacios en blanco - oraciones | B1             | <div data-bbox="533 268 2011 371" style="background-color: black; color: white; padding: 5px;"> <p>Instructions <span style="float: right;">End Test ...</span></p> <p>Five sentences have been removed from the text below. For 1–5, choose a letter A–H and put it in the correct gap. There are three extra sentences which you do not need to use.</p> </div> <div data-bbox="533 379 1254 1029" style="padding: 10px;"> <p><b>Planting trees</b><br/><i>by Josh Southby, aged 15</i></p> <p>Last spring, our teacher suggested we should get involved in a green project and plant some trees around the school. Everyone thought it was a great idea, so we started looking online for the best trees to buy.</p> <p><b>1</b> [ ] If we wanted them to grow properly, they had to be the right type – but there were so many different ones available! So our teacher suggested that we should look for trees that grew naturally in our part of the world. <b>2</b> [ ] They'd also be more suitable for the wildlife here.</p> <p>Then we had to think about the best place for planting the trees. We learnt that trees are happiest where they have room to grow, with plenty of space for their branches. The trees might get damaged close to the school playgrounds, for example. <b>3</b> [ ] Finally, we found a quiet corner close to the school garden – perfect!</p> <p>Once we'd planted the trees, we knew we had to look after them carefully. We all took turns to check the leaves regularly and make sure they had no strange spots or marks on them. <b>4</b> [ ] And we decided to check this spring in case the leaves turned yellow too soon, as that could also mean the tree was sick.</p> <p>We all knew that we wouldn't be at the school anymore by the time the trees grew tall, and that was a bit sad. But we'd planted the trees to benefit not only the environment, but also future students at the school.</p> <p><b>5</b> [ ] And that thought really cheered us up!</p> </div> <div data-bbox="1299 391 1993 758" style="background-color: #007bff; color: white; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>A So we tried to avoid areas where students were very active.</p> <p>B However, our parents did offer to help with the digging!</p> <p>C That could mean the tree had a disease.</p> <p>D But we soon found that choosing trees was quite complicated.</p> <p>E It can be quite good for young trees, though.</p> <p>F We knew they'd get as much pleasure from them as we had.</p> <p>G But at least we were doing it in the right season.</p> <p>H That way, the trees would be used to local conditions.</p> </div> <div data-bbox="533 989 2011 1029" style="background-color: black; color: white; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 100px; height: 10px; background: linear-gradient(to right, blue, grey);"></div> <div style="text-align: right;"> <span style="border: 1px solid white; border-radius: 50%; padding: 2px 5px;">←</span> <span style="border: 1px solid white; border-radius: 50%; padding: 2px 5px;">→</span> </div> </div> </div> |

Emparejar texto con  
espacios en blanco -  
párrafos

C1

## Instructions

End Test

Read an article about the Scottish Wildcat.  
Five paragraphs have been removed from the extract.  
For 1–5, choose from A–F and put it in the correct gap.  
There is one extra paragraph which you do not need to use.

## Scottish Wildcat

On my living-room wall I have a painting of a wildcat by John Holmes of which I am extremely fond. It depicts a snarling, spitting animal, teeth bared and back arched: a taut coiled spring ready to unleash some unknown fury.

1

However, the physical differences are tangible. The wildcat is a much larger animal, weighing in some cases up to seven kilos, the same as a typical male fox. The coat pattern is superficially similar to a domestic tabby cat but it is all stripes and no spots. The tail is thicker and blunter, with three to five black rings. The animal has an altogether heavier look.

The Scottish wildcat was originally distinguished as a separate subspecies in 1912, but it is now generally recognised that there is little difference between the Scottish and other European populations. According to an excellent report on the wildcat published recently, the animals originally occurred in a variety of habitats throughout Europe.

2

A The recruitment of men to the armed forces during the conflict in Europe from 1914 to 1918 meant there was very little persecution, since gamekeepers went off to fight. As the number of gamekeepers decreased, the wildcat began to increase its range, recolonising many of its former haunts. Extinction was narrowly averted.

B The wildcat waits for a while in rapt concentration, ears twitching and eyes watching, seeing everything and hearing everything, trying to detect the tell-tale movement of a vole or a mouse. But there is nothing, and in another leap he disappears into the gloom.

C The results, which are expected shortly, will be fascinating. But anyone who has seen a wildcat will be in little doubt that there is indeed a unique and distinctive animal living in the Scottish Highlands, whatever his background.

D They probably used deciduous and coniferous woodland for shelter, particularly in winter, and hunted over more open areas such as forest edge, open woodland, thickets and scrub, grassy areas and marsh. The wildcat was probably driven into more mountainous areas by a combination of deforestation and persecution.

E This is what makes many people think that the wildcat is a species in its own right. Research currently being undertaken by Scottish Natural Heritage is investigating whether the wildcat really is distinct from its homeliving cousin, or whether it is nothing more than a wild-living form of the domestic cat.

F It is a typical image most folk have of the beast, but it is very much a false one, for the wildcat is little more than a bigger version of the domestic cat, and probably shows his anger as often.





| Tipo de tarea    | Nivel del MCER | Tarea de muestra  |
|------------------|----------------|---|
| Emparejar textos | B2             | <div style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;"> <p>Instructions <span style="float: right;">End Test</span></p> <p>You have 5 minutes to complete this task.<br/>           Read an article about four young environmentalists.<br/>           For 1–10, choose from the four people A–D.<br/>           Each person may be chosen more than once.</p> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>Young environmentalists</b><br/> <i>Four young people talk about their involvement in environmental projects.</i></p> <p><b>A</b><br/> <u>Lucy Walker</u><br/>           I won a national award for the work I did on a project to build an environmental centre made entirely out of green materials. It's a 100% carbon neutral building, which means that all the building materials were reused or recycled. The centre is somewhere kids can learn how to take care of the environment, but I realised that not everyone would have the opportunity to visit it. I therefore created an online curriculum guide, so kids could also learn about the environment in their schools. I translated it into Spanish as well so that it could be available to more people. All this took two years and I did it because I have a great love for the outdoors and being in the midst of wildlife. I wanted other young people to be able to experience the same passion that I feel.</p> <p><b>B</b><br/> <u>Justin Day</u><br/>           While hiking near my home, I noticed a plant I didn't recognise growing along the side of the trail. My sister, a naturalist, told me the plant was an invasive, non-native plant that is toxic to local wildlife. I then discovered that there are a number of different types of non-native plants in my area. Some excrete poisons into the ground so nothing can grow there for many years. I had to get permission from the local council to remove some of them, but I realised I couldn't do it alone. So I set up an environmental organisation to recruit other teenagers to give me a hand. We all learnt how to properly identify, remove and dispose of the invasive plants. Our focus has mainly been on a plant called Dalmatian Toadflax, which is easier to pull up, so anyone can do it. We also work on replanting areas with native grass and wildflower seeds.</p> <p><b>C</b><br/> <u>Josh Benito</u><br/>           After seeing an article in the newspaper about an environmental competition, I felt inspired to do something related to planting trees so I set up a project at my local primary school. I gave a presentation to the kids teaching them about the importance of taking care of the environment and how trees can help. Then, each of the 300 pupils was given two young trees: one to take home and plant in their garden, and one to give to a neighbour or friend. I think the project was an effective way of getting the message across to more people. Attached to each tree was information about helping the environment and the name of the project. This experience has taught me leadership skills and how to organise a large group. I have also learned many things from having to meet and talk with many different individuals.</p> </div> <div style="margin-top: 10px; border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p>1 Who is trying to explain how some behaviour has harmful effects?</p> <p><input type="radio"/> A</p> <p><input type="radio"/> B</p> <p><input type="radio"/> C</p> <p><input type="radio"/> D</p> <hr/> <p>2 Who followed up a talk by offering an opportunity for practical action?</p> <hr/> <p>3 Who says they were motivated by a desire to share their enthusiasm?</p> <hr/> <p>4 Who believes that an idea they came up with worked well?</p> <hr/> <p>5 Who selected something because it was relatively straightforward to deal with?</p> <hr/> <p>6 Who received public recognition for their environmental contribution?</p> <hr/> <p>7 Who says the future of the environment depends on a particular group of people?</p> <hr/> <p>8 Who mentions someone whose expert knowledge highlighted a problem?</p> <hr/> <p>9 Who helped to create a place that reflected their values?</p> <hr/> <p>10 Who mentions having to gain consent to start on a project?</p> </div> |

Fuente: Cambridge Assessment English.

## Anexo 4.C. Relación de las tareas de comprensión oral con las dimensiones del marco

La Tabla Anexo 4.C.1 relaciona las tareas de comprensión oral de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA con las especificaciones «puede hacer» relevantes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además de la relación con el MCER, la tabla recopila información del nivel de la tarea y del MCER en relación con los procesos cognitivos implicados y la descripción de la tarea. Los puntos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- El descriptor *comprensión oral global* se incluye para cada tarea y nivel para que sirva de recordatorio de la amplia capacidad de escucha en acción en cada nivel. Otras escalas y descriptores aparecen con frecuencia en la tabla, por ejemplo, en la escala *Identificar pistas e inferir*. Estas escalas, que se representan con frecuencia y los descriptores seleccionados de estas escalas ponen de relieve las capacidades ampliamente empleadas en varios tipos de tareas de comprensión oral. Un ejemplo de descriptor de la escala mencionada anteriormente del nivel A1 es *Puede deducir el significado de una palabra desconocida para una acción u objeto concreto, siempre que el texto (hablado) que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido*. Esta especificación «puede hacer» se puede aplicar de forma general a varios tipos de tareas y, por lo tanto, aparece en varios lugares de la tabla.
- Algunas escalas aparecen con menos frecuencia en la tabla debido a su relevancia más específica para determinados tipos de tareas, por ejemplo, *Entender anuncios e instrucciones*.
- Los descriptores destacados de las escalas relevantes ponen de relieve las capacidades particulares que se utilizan en tareas específicas en determinados niveles para completar de manera satisfactoria esa tarea de comprensión oral.
- Algunas escalas no están representadas en la tabla de tareas de comprensión oral (p. ej., *ver televisión, películas y vídeos*), ya que actualmente no forman parte del concepto de la prueba.
- Los descriptores de los niveles plus no se incluyen en la tabla.
- Se incluye el nivel más alto de procesamiento cognitivo requerido para cada tarea, con la suposición de que también se utilizará el otro proceso de nivel inferior.
- Téngase en cuenta que se han tachado los aspectos de las especificaciones «puede hacer» que no son relevantes para la cohorte de PISA.

**Tabla Anexo 4.C.1. Relación de las tareas de comprensión oral con el nivel del MCER, el proceso cognitivo y las especificaciones «puede hacer» del MCER**

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo            | Especificaciones «puede hacer» del MCER   |
|--|----------------|--|------------------------------|---|
| Comprensión oral - Preguntas individuales de opción múltiple con Figuras | Pre-A1         | <b>Audio:</b> diálogo informal o neutral corto<br><b>Formato de respuesta:</b> pregunta y tres opciones con imágenes<br><b>Operación:</b> selecciona la imagen correcta según el audio | Decodificación de la entrada | <b>Comprensión oral global</b><br>Puede comprender preguntas y afirmaciones cortas y muy sencillas, siempre que se formulen de forma lenta y clara y estén acompañadas por elementos visuales o gestos manuales que faciliten la comprensión, y se repitan si es necesario.<br>Puede reconocer palabras o señales cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y claramente definido.<br>Es capaz de reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se le comuniquen de forma lenta y clara en un contexto cotidiano y definido.<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra o signo a partir de un dibujo o icono complementario.   |
|  | A1             | <b>Audio:</b> diálogo informal o neutral corto<br><b>Formato de respuesta:</b> pregunta y tres opciones con imágenes<br><b>Operación:</b> selecciona la imagen correcta según el audio | Búsqueda léxica              | <b>Comprensión oral global</b><br>Puede seguir un lenguaje muy lento y cuidadosamente articulado, con largas pausas para asimilar el significado.<br>Es capaz de reconocer información concreta (p. ej., lugares y horas) sobre temas familiares que se encuentran en la vida cotidiana, siempre que se transmita de forma lenta y clara.<br><b>Entender una conversación entre otras personas</b><br>Puede entender algunas expresiones cuando otras personas las mencionan, de la familia, del centro educativo, de las aficiones o del entorno, siempre que se digan de manera lenta y clara.<br>Puede entender palabras o signos y frases cortas en una conversación sencilla (p. ej., entre un cliente y un vendedor en una tienda), siempre que las personas se comuniquen muy despacio y con mucha claridad.<br><b>Entender anuncios e instrucciones</b><br>Puede entender las instrucciones que se le dan de forma cuidadosa y lenta y seguir instrucciones cortas y sencillas.<br>Puede entender cuando alguien le dice lenta y claramente la ubicación de algo, siempre que el objeto esté en el entorno inmediato.<br><b>Identificar pistas e inferir</b><br>Puede deducir el significado de una palabra o signo desconocido para una acción u objeto concreto, siempre que el texto (hablado) que lo rodea sea muy sencillo y sobre un tema cotidiano y conocido. |
|  | A2             | <b>Audio:</b> diálogo informal o neutral corto<br><b>Formato de respuesta:</b> pregunta y tres opciones con imágenes<br><b>Operación:</b> selecciona la imagen correcta según el audio | Análisis sintáctico          | <b>Comprensión oral global</b><br>Puede entender frases y expresiones relacionadas con las áreas de prioridad más inmediata (p. ej., información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.<br><b>Entender una conversación entre otras personas</b><br>Puede seguir a grandes rasgos intercambios sociales cortos y sencillos realizados de forma muy lenta y clara.<br><b>Entender anuncios e instrucciones</b><br>Puede entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de X a Y, sea a pie o en transporte público.<br>Puede entender instrucciones básicas sobre horas, fechas y números, etc., y sobre tareas rutinarias y encargos que se deben realizar.  |

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea   | Proceso cognitivo            | Especificaciones «puede hacer» del MCER   |
|--|----------------|---|------------------------------|---|
|  |                |   |                              | <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede utilizar números, fechas, nombres, nombres propios, etc. para identificar el tema de un texto.</p>   |
| Comprensión oral - Preguntas individuales de opción múltiple con texto | B1             | <p><b>Audio:</b> tipos de información: diálogo, monólogo, reportaje, entrevista<br/> <b>Formato de respuesta:</b> pregunta o enunciado y tres opciones de texto<br/> <b>Operación:</b> selecciona la opción correcta según el audio</p> | Análisis sintáctico          | <p><b>Comprensión oral global</b><br/>Puede comprender los puntos principales expuestos en un lenguaje claro y estándar o en una variedad familiar sobre asuntos conocidos que ocurren habitualmente en el <u>trabajo</u>, el centro educativo, entornos de ocio, etc., incluyendo narraciones cortas.<br/> <b>Entender una conversación entre otras personas</b><br/>Puede seguir de manera general los puntos principales de un debate extenso en torno a ellos, siempre que esté articulado de forma clara en una lengua estándar o en una variedad conocida.<br/> <b>Comprender medios y grabaciones de audio</b><br/>Puede comprender los puntos principales de los boletines de noticias y de material grabado sencillo sobre temas conocidos que sean relativamente lentos y claros.<br/>Puede comprender los puntos principales y los detalles importantes de las historias y otras narraciones (p. ej., la descripción de unas vacaciones), siempre que se digan de manera lenta y clara.<br/> <b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede seguir una línea argumentativa o la secuencia de eventos en una historia, centrándose en conectores lógicos comunes (p. ej., sin embargo, porque) y conectores temporales (p. ej., después, de antemano).</p> |
|  | B2             | <p><b>Audio:</b> tipos de información: diálogo, monólogo, reportaje, entrevista<br/> <b>Formato de respuesta:</b> pregunta o enunciado y tres opciones de texto<br/> <b>Operación:</b> selecciona la opción correcta según el audio</p> | Construcción del significado | <p><b>Comprensión oral global</b><br/>Puede seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea razonablemente familiar y la dirección del argumento esté señalada por marcadores explícitos.<br/> <b>Entender una conversación entre otras personas</b><br/>Puede identificar las razones principales a favor y en contra de un argumento o idea en una discusión que se tenga en una lengua estándar clara o en una variedad conocida.<br/>Puede seguir una secuencia cronológica en un discurso informal extenso, por ejemplo, en una historia o anécdota.<br/> <b>Comprender medios y grabaciones de audio</b><br/>Puede entender la mayoría de los documentales y la mayor parte del material grabado o emitido en la variante estándar de la lengua y puede identificar el estado de ánimo, la actitud, etc.<br/> <b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede utilizar una variedad de estrategias para lograr la comprensión, como estar atento a los puntos principales y comprobar la comprensión mediante pistas contextuales.</p>  |
|  | C1             | <p><b>Audio:</b> Tipos de información: diálogo, monólogo, reportaje, entrevista<br/> <b>Formato de respuesta:</b> pregunta o enunciado y tres opciones de texto<br/> <b>Operación:</b> selecciona la opción correcta según el audio</p> | Construcción del significado | <p><b>Comprensión oral global</b><br/>Puede comprender lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos ajenos a su propio campo, aunque puede necesitar confirmar detalles ocasionales, especialmente si la variedad es desconocida.<br/>Puede reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos, así como apreciar los cambios en registro.<br/>Puede seguir una charla larga, aunque no esté estructurada de manera clara y las relaciones sean solo implícitas y no se señalen explícitamente.</p>   |

| Tipo de tarea  | Nivel del MCER | Descripción de la tarea  | Proceso cognitivo   | Especificaciones «puede hacer» del MCER  |
|--|----------------|--|---|--|
|  |                |  |   | <p><b>Entender una conversación entre otras personas</b><br/>Puede seguir fácilmente interacciones complejas entre terceros en discusiones y debates grupales, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.<br/>Puede identificar la actitud de cada participante en una discusión animada caracterizada por giros que se superponen, divagaciones y coloquialismos, la cual se desarrolla a una velocidad natural en variedades que le son conocidas.</p> <p><b>Comprender medios y grabaciones de audio</b><br/>Puede comprender una amplia gama de material grabado y emitido, aun si se observan usos no estándar de la lengua, e identificar puntos de detalles sutiles, como actitudes implícitas y relaciones entre personas.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Posee capacidades en el uso de claves contextuales, gramaticales y léxicas para inferir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones y anticipar lo que vendrá después.</p>   |
| Comprensión oral - Varias preguntas de opción múltiple | B1             | <b>Audio:</b> tipos de información - diálogo, fragmento de un programa de noticias, entrevista <b>Formato de respuesta:</b> cinco preguntas o enunciados y tres opciones de texto <b>Operación:</b> selecciona la opción correcta según el audio   | Análisis sintáctico                                       | <p><b>Comprensión oral global</b><br/>Puede comprender los puntos principales expuestos en un lenguaje claro y estándar o en una variedad familiar sobre asuntos conocidos que ocurren habitualmente en el trabajo, el centro educativo, entornos de ocio, etc., incluyendo narraciones cortas.</p> <p><b>Entender una conversación entre otras personas</b><br/>Puede seguir de manera general los puntos principales de un debate extenso en torno a ellos, siempre que esté articulado de forma clara en una lengua estándar o en una variedad conocida.</p> <p><b>Comprender medios y grabaciones de audio</b><br/>Puede comprender los puntos principales de los boletines de noticias y de material grabado sencillo sobre temas conocidos que sean relativamente lentos y claros.<br/>Puede comprender los puntos principales y los detalles importantes de las historias y otras narraciones (p. ej., la descripción de unas vacaciones), siempre que se digan de manera lenta y clara.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/>Puede seguir una línea argumentativa o la secuencia de eventos en una historia, centrándose en conectores lógicos comunes (p. ej., <i>sin embargo, porque</i>) y conectores temporales (p. ej., <i>después, de antemano</i>).</p> |
|  | C1             | <b>Audio:</b> tipos de información - diálogo, fragmento de un programa de noticias, entrevista <b>Formato de respuesta:</b> 1) cinco preguntas o enunciados y cuatro opciones de texto<br>2) dos preguntas o enunciados y tres opciones de texto<br><b>Operación:</b> selecciona la opción correcta según el audio<br><b>Texto de entrada:</b> texto largo | Construcción del significado<br>Construcción del discurso | <p><b>Comprensión oral global</b><br/>Puede comprender lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos ajenos a su propio campo, aunque puede necesitar confirmar detalles ocasionales, especialmente si la variedad es desconocida.<br/>Puede reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos, así como apreciar los cambios en registro. Puede seguir una charla larga, aunque no esté estructurada de manera clara y las relaciones sean solo implícitas y no se señalen explícitamente.</p> <p><b>Entender una conversación entre otras personas</b><br/>Puede seguir fácilmente interacciones complejas entre terceros en discusiones y debates grupales, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.<br/>Puede identificar la actitud de cada participante en una discusión animada caracterizada por giros que se superponen, divagaciones y coloquialismos, la cual se desarrolla a una velocidad natural en variedades que le son conocidas.</p>  |

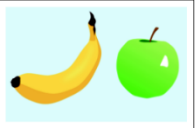


| Tipo de tarea | Nivel del MCER | Descripción de la tarea | Proceso cognitivo | Especificaciones «puede hacer» del MCER  |
|---------------|----------------|-------------------------|-------------------|--|
|               |                |                         |                   | <p><b>Comprender medios y grabaciones de audio</b><br/> Puede comprender una amplia gama de material grabado y emitido, aun si se observan usos no estándar de la lengua, e identificar puntos de detalles sutiles, como actitudes implícitas y relaciones entre personas.</p> <p><b>Identificar pistas e inferir</b><br/> Puede utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas para deducir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, así como anticiparse a lo que vendrá después.</p> |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 48-52 y Field (2013<sup>[40]</sup>), *Cognitive validity*, en Taylor, L. y A. Geranpayeh (eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 95-103.

## Anexo 4.D. Ejemplos de tareas: comprensión oral (escuchar)

Se ofrece un ejemplo para cada tipo de tarea. Téngase en cuenta que el mismo tipo de tarea puede utilizarse en varios niveles diferentes. Cuando un tipo de tarea se utiliza en más de un nivel, el nivel del ejemplo se muestra en negrita.

Tabla Anexo 4.D.1. Ejemplos de tareas de comprensión oral

| Tipo de tarea   | Nivel del MCE             | Tarea de muestra  |
|---|---------------------------|---|
| Preguntas individuales de opción múltiple con Figuras | Pre-A1<br><b>A1</b><br>A2 | <div data-bbox="432 651 1850 1375"> <p>Instructions ^</p> <p>For this question, choose the correct answer. You will hear the recording twice.</p> <p>End Test ***</p> <p>1 Two friends are in the supermarket. What do they choose to buy?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <input type="radio"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="radio"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="radio"/> </div> </div> </div> |

**GUIÓN**  
M=Masculino;  
F=Femenino

M. Vamos a comprar algo de comer.  
F. De acuerdo. ¿Qué quieres?  
¿Chocolate?  
M. Lo siento, no me gusta.  
¿Y qué tal fruta?  
F. Vale, compremos fruta.  
Y llevo galletas en el bolso.

Tipo de  
tarea

Nivel  
del  
MCE  
R

Tarea de muestra

Preguntas  
individuales  
de opción  
múltiple con  
texto

B1  
B2  
C1

Instructions ^

End Test ...

For this question, choose the correct answer.  
You will hear the recording twice.

Listen to two friends talking about a campsite they have been to.

1 What did the boy like best about the campsite?

It was very close to the beach.

There were lots of people his age.

The activities were free.

← →

### GUIÓN

**M=Masculino; F=Femenino**

**M.** ¿Qué te ha parecido el campamento?

**F.** ¡Magnífico! ¡Gracias por hablarme de él a mi padre! Tiene de todo: tiendas, una piscina, sala de juegos. Y una hermosa playa a cinco minutos.

**M.** Sabía que te encantaría. La piscina está bastante bien. Me lo he pasado mejor que nunca, ¡hay muchas cosas para hacer!

**F.** Cuando llegamos, me sentí un poco perdida. Pero entonces conocí a unos chicos del mismo curso que yo.

**M.** Por eso volvería cualquier día; en otros campamentos no se consigue eso. Recuerdo uno en el que la mayoría eran familias con niños pequeños.

**F.** Te entiendo.



Tipo de  
tarea Nivel  
del  
MCE  
R

Tarea de muestra

Varias  
preguntas,  
de opción  
múltiple

B1  
C1

Instructions
End Test

For each question, choose the correct answer.  
You will hear the recording twice.

Listen to an interview in which two journalists called Jenny Langdon and Peter Sharples are talking about their work.

**1** What does Jenny say about the story which made her name?

She'd been on the lookout for just such a lucky break.

She resented colleagues trying to take the credit for it.

She wasn't actually responsible for the finished article.

She asked for a more prestigious job on the strength of it.

**2** What does Jenny suggest about the editor she worked for on her first national daily newspaper?

He respected her for standing up to him.

He tended to blame her for things unfairly.

He wasn't as unreasonable as everyone says.

He taught her the value of constructive criticism.

**3** When Jenny got her own daily column on the newspaper, she felt

satisfied that the good work she'd done elsewhere had been recognised.

relieved that it was only likely to be a short-term appointment.

determined to prove exactly what she was capable of.

unsure of her ability to make a success of it.

## GUIÓN

Ent=Entrevistador

**Ent.** Hoy hablaremos de las carreras en periodismo. Mis invitados son Jenny Langdon y Peter Sharples, ambos columnistas habituales de publicaciones importantes. Jenny, te labraste una buena fama siendo muy joven, ¿no es así?

**F.** Relativamente, sí. Era una empleada sin experiencia en el periódico local cuando destapé una historia relacionada con una celebridad que vivía cerca. Me vi con una primicia en las manos salida de la nada. Básicamente, encontré al tipo, lo entrevisté y lo llevé a un lugar donde los periodistas de los periódicos de la competencia no pudieran encontrarlo. Cuando se publicó la noticia, al día siguiente, el equipo de redacción había redactado de manera improvisada la historia de la portada a partir de mis notas, pero se atribuyó a mi nombre. Todavía no era consciente de lo que estaba pasando, y ya me había contratado un periódico nacional. Fue un punto de inflexión, pero no puedo afirmar que fuera un movimiento profesional astuto ni nada por el estilo

**Ent.** Y el director de ese periódico nacional era conocido por su mal humor...

**F.** ¡No se puede negar que se merecía esa reputación! O sea, había conseguido un trabajo de ensueño, ¡pero toqué fondo! Mi lugar de trabajo estaba justo enfrente de su despacho, así que era la primera en la línea de fuego si algo salía mal, ¡incluso en cosas en las que no tenía nada que ver! Pero sabía que no me convenía discutir, y era lo suficientemente fuerte para no

| Tipo de tarea | Nivel del MCE R | Tarea de muestra   |
|---------------|-----------------|--|
|               |                 | <p>tomarlo como algo personal. De todos modos, así era el periódico, siempre al límite, y realmente prosperé en ese ambiente.</p> <p><b>Ent.</b> Y con el tiempo, conseguiste tu propia columna diaria...</p> <p><b>F.</b> ...y ahí es donde realmente desarrollé mi potencial. Es decir, había redactado la sección de deportes por temporadas, había sido corresponsal de gente famosa. Todo. En realidad, solo me ofrecieron la columna como algo temporal cuando mi predecesor se fue de forma sospechosa. Pero estaba desesperada por conservarla. Y llegó en el momento justo. Si hubiera sido antes, nunca habría tenido el valor o la experiencia de apropiarme de ella.</p> <p><b>Ent.</b> Hablemos de Peter ahora. Empezaste en la revista de gente famosa llamada 2U, ¿no es así?</p> <p><b>M.</b> Así es. Aparentemente, gracias a una carta especulativa dirigida al editor cuando aún era estudiante. En realidad, estuve colaborando con un periódico estudiantil durante toda la carrera. Las competencias que adquirí allí me sirvieron de mucho. Cuando la revista 2U me llamó para una entrevista, mi enfoque con respecto a las noticias universitarias los convenció de que tenía los pies en el suelo—ya sabes, presupuestos, plazos, todo eso—; eso fue lo que los convenció. No era solo estar al tanto de lo que concierne a la cultura juvenil, por muy importante que eso fuera en 2U.</p> <p><b>Ent.</b> ¿Puedo preguntarles a ambos si dirían que vale la pena formarse en periodismo? ¿Jenny?</p> <p><b>F.</b> Bueno, yo quería escribir, y formarme en periodismo parecía un punto de partida bastante razonable. Por lo menos el periodismo se paga por adelantado, a diferencia de otras formas de escritura, y no se puede negar que fue un incentivo. Así que, sí, me formé. Y, ya sabes, si no lo hubiera hecho, quién sabe si hubiese sido capaz de gestionar lo que tuve que manejar cuando llegué por primera vez al periódico; te da esa base. Pero no diría que me enseñó todo lo que necesitaba. Afortunadamente, una temporada en el periódico estudiantil llenó los vacíos.</p> <p><b>M.</b> ...como suele ocurrir. A menudo se les critica por tomar una postura demasiado firme sobre algunos temas, pero aportan mucho valor porque te dan libertad, y generalmente escribes desde el corazón y no por el dinero. Yo diría que, por supuesto, hay que formarse, teorizar todo lo que quiera en el aula, pero tener en cuenta que eso no sustituye a salir al ruedo, a desarrollar un estilo propio.</p> |

Fuente: Cambridge Assessment English.

## Anexo 4.E. Relación de las tareas de expresión oral con las dimensiones del marco

La Tabla Anexo 4.E.2 relaciona las tareas de expresión oral de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA con la producción oral general y las especificaciones «capacidad de hacer» fonológicas globales del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los puntos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- Debido a la naturaleza controlada del resultado, la parte 1 (lectura en voz alta) solo se relaciona con la escala fonológica global del MCER.

**Tabla Anexo 4.E.1. Relación de las tareas de expresión oral con el nivel del MCER y con las especificaciones «capacidad de hacer» sobre la producción oral global**

| Tipo de tarea                    | Nivel del MCER | Especificaciones «puede hacer» sobre la producción oral global   |
|----------------------------------|----------------|--|
| Parte 2 - Eliminar el intruso    | Pre-A1         | Puede producir frases cortas sobre sí mismo, y dar información personal básica (p. ej., nombre, dirección, familia, nacionalidad).   |
| Parte 2 - Tarea larga - imagen   | A1             | Puede producir frases sencillas, principalmente aisladas, sobre personas y lugares.  |
| Parte 4 - Narración de historias | A2             | Puede hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias, lo que le gusta y lo que no le gusta, etc. como una lista con una serie de frases y oraciones sencillas. |
| Parte 5 - Tarea larga            | B1             | Puede sostener con razonable fluidez una descripción directa de uno de los diversos temas dentro de su campo de interés, así como presentarla como una secuencia lineal de puntos.   |
|                                  | B2             | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su campo de interés, ampliando y apoyando las ideas con temas secundarios y ejemplos relevantes.              |
|                                  | C1             | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, en las que integra subtemas, desarrolla puntos concretos y cierra con una conclusión adecuada.   |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment- Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p.62.

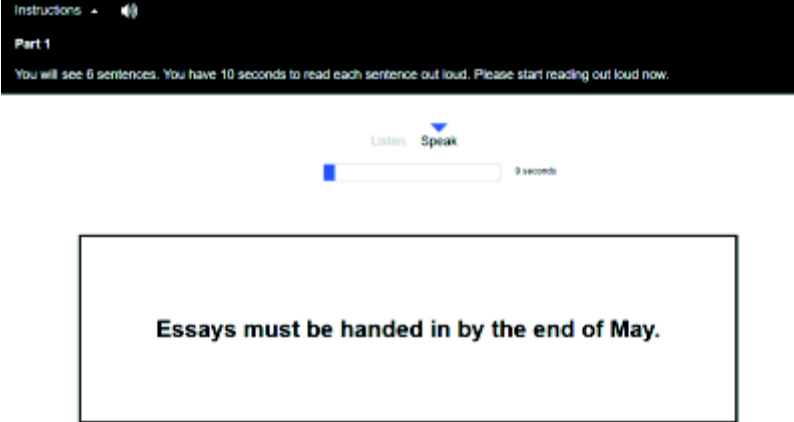
**Tabla Anexo 4.E.2. Relación de las tareas de expresión oral con nivel del MCER y a las especificaciones «capacidad de hacer» de control fonológico global**

| Tipo de tarea                    | Nivel del MCER | Especificaciones «puede hacer» sobre el control fonológico global   |
|----------------------------------|----------------|---|
| Parte 1 - Lectura en voz alta    | A1             | Los interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico pueden entender la pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas con cierto esfuerzo.<br>Puede reproducir de forma correcta una gama limitada de sonidos, así como acentuar palabras y frases conocidas sencillas.  |
| Parte 2 - Eliminar el intruso    | A2             | La pronunciación suele ser lo suficientemente clara como para hacerse entender, pero los interlocutores tendrán que pedir que se les repita de vez en cuando. Que las otras lenguas que hablan tengan una fuerte influencia sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y hacer que se requiera la colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de las palabras conocidas es clara. |
| Parte 2 - Tarea larga - imagen   | B1             | La pronunciación es inteligible a nivel general. La entonación y el acento, tanto a nivel del enunciado como de las palabras, no impiden la comprensión del mensaje. El acento suele verse influenciado por las otras lenguas que se hablan.  |
| Parte 4 - Narración de historias | B2             | Por lo general, puede utilizar una entonación adecuada, poner el acento correctamente y articular los sonidos individuales con claridad; el acento tiende a verse influenciado por los otros idiomas que habla, pero tiene poco o ningún efecto en la inteligibilidad.  |
| Parte 5 - Tarea larga            | C1             | Puede emplear toda la gama de rasgos fonológicos del idioma objetivo con suficiente control para garantizar la inteligibilidad en todo momento. Puede articular prácticamente todos los sonidos del idioma objetivo; algunos rasgos de acento de otras lenguas pueden ser perceptibles, pero no afectan a la inteligibilidad.   |

Fuente: trabajo original de Cambridge Assessment English, basado en Consejo de Europa (2020<sup>[32]</sup>), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment- Companion volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, pp. 134-135.

## Anexo 4.F. Ejemplos de tareas de: expresión oral (hablar)

Tabla Anexo 4.F.1. Ejemplos de tareas de expresión oral

| Tipo de tarea                 | Tarea de muestra  |
|-------------------------------|---|
| Práctica                      |   |
| Parte 1 -<br>Leer en voz alta |  |

Parte 2 -  
Eliminar el intruso

**Part 2**

You will see 4 pictures. One of them is different. First you have 5 seconds to look at the pictures.

Please say which picture is different, and why it is different.

There are 4 sets of pictures.



**Part 3**

You will have to talk about a picture. First, you have 10 seconds to look at the picture. You will be asked 2 questions. You have 30 seconds for each question.

Question 1: What is happening in the picture?

Question 2: Why do you think the people are smiling?



Tipo de tarea

Tarea de muestra

Parte 4 -  
Narración de  
historias

Instructions   
**Part 4**  
You will see 5 pictures. These pictures tell a story.  
You should say what you can see, and what you think is happening in the story. You have 60 seconds to talk. Please start talking now.

Listen  Speak

 37 seconds



1 2 3 4 5



Parte 5 -  
Tarea larga

**Part 5**

I'd like you to talk about learning English

What are the best ways to learn English? Here are some ideas to help you.

You now have 1 minute to talk about what are the best ways to learn English and why?.





# 5 Marco de los cuestionarios de contexto

---

La evaluación de lenguas extranjeras de PISA incluirá cuestionarios de contexto. En este capítulo, se establecen las directrices generales para la elaboración de estos cuestionarios, basadas en una revisión exhaustiva de la literatura científica, un examen de anteriores evaluaciones internacionales a gran escala, y los aportes de expertos y responsables políticos. El capítulo ofrece un panorama completo de los factores que influyen en el aprendizaje y el dominio de las lenguas extranjeras dentro y fuera de los centros educativos, a nivel del alumnado, de las familias, del profesorado, del centro educativo y del sistema. La información política y contextual se estructura en torno a un conjunto de conceptos que se agrupan en cuatro áreas de políticas educativas: estatales y escolares, formación y perfiles del profesorado, alumnado y aprendizaje y prácticas docentes.

---

## Contenidos y metodología

### Resumen

Por primera vez, el ciclo PISA 2025 proporcionará a los responsables políticos y a los educadores una evaluación del dominio de lenguas extranjeras del alumnado de 15 años.

Un objetivo importante de la evaluación de lenguas extranjeras (FLA) de PISA es comparar la manera en la que el alumnado de todo el mundo aprende lenguas extranjeras e identificar las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos. Esto contribuirá a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y orientará las decisiones políticas.

Para lograr este objetivo, FLA de PISA incluirá una serie de preguntas en los cuestionarios PISA del profesorado, del alumnado, de los centros educativos y de las familias, así como un cuestionario a nivel de sistema en el que se pedirá información sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a los responsables políticos.

En este capítulo, se presenta el marco de los cuestionarios de contexto de FLA de PISA 2025. Ilustra la información política y contextual que puede utilizarse para interpretar los datos sobre el dominio de lenguas extranjeras por parte del alumnado y producir análisis relevantes para las políticas, estructurados en torno a un conjunto de conceptos. A partir de este marco, los cuestionarios se elaboraron (entre enero y diciembre del 2020) tras un proceso similar de consulta con expertos y delegados de los países. En el Anexo 5.C, figura la lista de los expertos que han contribuido y su afiliación institucional.

Este marco determinó las orientaciones generales para la elaboración del cuestionario. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio, no se han incluido en los cuestionarios de contexto de PISA todos los conceptos que aparecen en este capítulo. Para ayudar a orientar las decisiones sobre la cobertura de cada concepto en los cuestionarios, cada uno de los conceptos del marco se califica como relevante o muy relevante para la política, a partir de las observaciones de los países.

### Cuadro 5.1. Notas terminológicas

A lo largo de este capítulo, se utilizarán los siguientes términos:

- las «lenguas extranjeras» son todas las lenguas modernas que se enseñan formalmente en los centros educativos y que no son la lengua principal de escolarización, la cual se define como la lengua de la prueba de competencia lectora de PISA.
- el «idioma objetivo» es la lengua de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA. En PISA 2025, el idioma objetivo será el inglés, pero usar una terminología general facilita la adaptación de este capítulo a otras lenguas que puedan evaluarse en el futuro.
- la «lengua de la prueba» de competencia lectora es la lengua de la evaluación de competencia lectora de PISA.
- «otras lenguas extranjeras» son otras lenguas que el alumnado estudia en los centros educativos y que son diferentes de los idiomas objetivo y de la prueba de competencia lectora.

Las competencias de lectura, producción oral, comprensión auditiva y producción escrita se denominarán, respectivamente, comprensión lectora, expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.

Siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001, pp. 4-5<sub>[1]</sub>), el multilingüismo se define en este capítulo como «el conocimiento de varias lenguas

o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada». El plurilingüismo se define como la capacidad de comunicarse eficazmente con un interlocutor determinado, utilizando para ello simultáneamente diversas competencias lingüísticas y culturales.

### **Contenido del capítulo**

El capítulo de los cuestionarios de contexto se divide en cuatro áreas de políticas educativas principales (Figura 5.1). Cada área de políticas se divide en las secciones presentadas en la segunda parte de este capítulo, que, a su vez, incluyen varios conceptos. La categorización de los conceptos en cuatro dominios (que es hasta cierto punto arbitraria) solo busca simplificar la exposición, y no afecta la descripción ni la relevancia política de los conceptos ni el desarrollo del cuestionario. Por ejemplo, las «lenguas aprendidas en el centro educativo» se incluyen en el marco de la enseñanza del idioma objetivo en el Figura 5.1 porque incluye las lenguas como asignaturas obligatorias y también las lenguas utilizadas como medio para aprender otras asignaturas. Sin embargo, en muchos sistemas educativos la elección de las lenguas que se estudian es principalmente una elección del alumnado. Por lo tanto, las áreas de políticas educativas no deben considerarse mutuamente excluyentes, si no más bien interconectados (p. ej., a través de los conceptos que potencialmente comparten).

Cada dominio puede incluir tanto los mecanismos políticos sobre los que los centros educativos y los gobiernos tienen un control directo como los factores contextuales o externos que definen o limitan la política sobre los que los centros educativos y los gobiernos tienen poco control (OCDE, 2003<sup>[2]</sup>; OCDE, 2018, p. 14<sup>[3]</sup>). El principal resultado de interés es el dominio de la lengua extranjera, y el objetivo principal del análisis será relacionar el dominio con los mecanismos políticos, mediante el control de los factores contextuales pertinentes. Sin embargo, otros conceptos de este capítulo también pueden ser (o contener) resultados de interés en sí mismos (p. ej., el respeto y la apertura hacia las personas de otra cultura y origen lingüístico, véase el concepto [22]; y la motivación intrínseca para aprender el idioma objetivo, véase el concepto [17]).

Figura 5.1. El capítulo de los cuestionarios de contexto

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Área de políticas 1: Políticas gubernamentales y escolares</b>                  | <b>Área de políticas 2: Tecnologías de la Información y Comunicación</b>   | <b>Área de políticas 4: Prácticas docentes</b>   |
| <b>El entorno para el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo</b>   | <b>Contexto del alumnado, entorno y apoyo familiar</b>   | <b>Enfoques y métodos de enseñanza</b>   |
| (1) Inicio del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo              | (9) Antecedentes lingüísticos  | (32) Enseñanza de las cuatro competencias comunicativas                                    |
| (2) Intensidad del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo          | (10) Dominio del idioma objetivo por parte de la familia   | (33) La enseñanza de los conocimientos lingüísticos: Gramática, pronunciación, vocabulario |
| (3) Tamaño de la clase del idioma objetivo   | (11) Apoyo familiar en el aprendizaje del idioma objetivo  | (34) Enseñanza de la literatura y los conocimientos culturales                             |
| (4) Lenguas aprendidas en el centro educativo                                      | (12) Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con el idioma objetivo  | (35) Actividades de aprendizaje grupal y colectivas en el aula                             |
| (5) El entorno del centro educativo  | (13) Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con las clases del idioma objetivo                                      | (36) Translenguar  |
| (6) Disponibilidad de lenguas extranjeras  | (14) Exposición al idioma objetivo a través de los medios de comunicación  | (37) Uso del idioma objetivo durante las clases de lenguas extranjeras                     |
| (7) Actividades de enriquecimiento escolar para el aprendizaje del idioma objetivo | (15) Visitas del alumnado a otras comunidades lingüísticas   | (38) Tiempo de habla del profesorado   |
| (8) Clases de refuerzo sobre el idioma objetivo en el centro educativo             | (16) Exposición presencial y uso de los idiomas objetivo y extranjeros fuera del centro  | (39) Aprendizaje conjunto de contenidos lingüísticos y no lingüísticos                     |
| (9) Recursos del centro educativo para la enseñanza de lenguas extranjeras         | <b>Actitudes, motivaciones y comportamientos del alumnado</b>  | (40) Material didáctico utilizado para la enseñanza del idioma objetivo                    |
| <b>Área de políticas 3: Formación y perfil del profesorado</b>                     | (17) La motivación del alumnado para aprender el idioma objetivo   | (41) Utilización de material didáctico   |
| <b>Recursos humanos</b>  | (18) Nivel de competencia percibido por el alumnado  | (42) Uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas                            |
| (24) Experiencia en la enseñanza del idioma objetivo                               | (19) Actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo  | <b>Métodos de evaluación</b>   |
| (25) Disponibilidad del profesorado y del personal del idioma objetivo             | (20) Tiempo dedicado al estudio del idioma objetivo, a los deberes y a otras actividades estructuradas de aprendizaje fuera del centro educativo | (43) Existencia de evaluaciones del idioma objetivo a nivel de sistema                     |
| (26) Formación y cualificación iniciales del profesorado                           | <b>Entornos interculturales y multilingües y aprendizaje del idioma objetivo</b>   | (44) Evaluación para el aprendizaje  |
| (27) Formación interna del profesorado   | (21) Diversidad lingüística y cultural en la comunidad   |  |
| (28) Especialización docente   | (22) Respeto y apertura hacia personas de otros trasfondos culturales y lingüísticos   |  |
| <b>El personal docente</b>   | (23) Educación pluricultural y plurilingüe   |  |
| (29) Visitas de docentes a otras comunidades lingüísticas                          | <b>Temas transversales</b>   |  |
| (30) Actitudes del profesorado en relación con la enseñanza del idioma objetivo    | Tecnologías de la información y la comunicación  |  |
| (31) Dominio del idioma objetivo por parte del profesorado                         | Uso del idioma objetivo en la enseñanza de otras asignaturas   |  |

Fuente: autores

El área de «políticas gubernamentales y escolares» presenta una amplia caracterización del aprendizaje del idioma objetivo en un sistema educativo y sus centros. Abarca el entorno general del aprendizaje de lenguas extranjeras en el centro educativo (p. ej., el inicio de la enseñanza del idioma objetivo y el tiempo de enseñanza) y el entorno escolar (p. ej., los recursos y las actividades escolares). Los conceptos de este ámbito pueden verse fuertemente influenciados por el capítulo normativo gubernamental y por las decisiones de los centros educativos, aunque también dependen de la interacción entre estas normativas y otros factores contextuales y políticos.

«El alumnado y el aprendizaje» repasa varias características y comportamientos del alumnado, y su asociación con otros conceptos del capítulo y con el dominio y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Contiene conceptos relacionados con el contexto del alumnado y el entorno en el que vive (p. ej., antecedentes lingüísticos, apoyo familiar y exposición diaria al idioma objetivo fuera del centro educativo), sus motivaciones y actitudes (p. ej., motivación para aprender el idioma objetivo y actitudes hacia otras culturas) y sus comportamientos (p. ej., tiempo dedicado a los deberes o el uso de medios de comunicación en el idioma objetivo). Muchos de los conceptos de esta sección representan factores contextuales que son difíciles de modificar (p. ej., los antecedentes lingüísticos), pero también hay áreas más susceptibles a intervención política (p. ej., las clases de refuerzo).

«Formación y perfil del profesorado» se relaciona con las características del personal docente del idioma objetivo y con las principales políticas de formación y empleo de este personal. Por ejemplo, la sección sobre recursos humanos aborda cuestiones de formación, cualificación y especialización del profesorado. La sección sobre el personal docente contiene conceptos como «el dominio del idioma objetivo por parte del profesorado» y «las visitas del profesorado a otras comunidades lingüísticas». Los gobiernos suelen tener cierto control sobre esta área de políticas, ya sea a corto plazo (p. ej., la formación interna) o a largo plazo (p. ej., los criterios para convertirse en docente del idioma objetivo, lo que afecta a la disponibilidad de personal con el paso de los años).

Las «prácticas de enseñanza» hacen referencia a lo que ocurre en el aula. Los gobiernos y los centros educativos pueden influir en este ámbito mediante directrices y recomendaciones. Sin embargo, su capacidad para influir en las prácticas de enseñanza puede depender de la implementación de sus políticas y normativas. Algunas prácticas de enseñanza son el uso de enfoques pedagógicos amplios (p. ej., la enseñanza de lenguaje comunicativo), así como métodos más específicos (p. ej., dejar que el alumnado trabaje en grupos) y prácticas de evaluación.

El resto de esta sección presenta con más detalle el alcance de este capítulo sobre los cuestionarios de contexto y la metodología utilizada para su elaboración. La segunda sección de este capítulo presenta los conceptos representados en el Figura 5.1.

### ***Relación con el marco principal del cuestionario PISA***

Las preguntas relacionadas con el aprendizaje y el dominio de lenguas extranjeras se formularán además del resto de preguntas incluidas en los cuestionarios de contexto de PISA. El marco actual de los cuestionarios de contexto de PISA (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>) indica un conjunto de conceptos, divididos entre de dominio general (también llamados más brevemente «generales») y de dominio específico. Los conceptos generales son importantes para comprender las diferencias en los logros que no dependen de materias específicas. Los conceptos de dominio específico son aquellos que tienen una fuerte y esperada relación con las experiencias del alumnado, los resultados y los factores de enseñanza y aprendizaje vinculados a un área de contenido específica.

El capítulo de los cuestionarios de contexto de la lengua extranjera abarca los conceptos de dominio específico ligados al aprendizaje de la lengua extranjera. Los conceptos generales (que posiblemente afecten al aprendizaje de lenguas extranjeras) se analizan en el capítulo de los cuestionarios de contexto de PISA (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>) y (cuando se hace referencia al profesorado) en el capítulo conceptual del TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE) (Ainley y Carstens, 2018<sup>[5]</sup>). Por tanto, los conceptos generales (p. ej., el estatus socioeconómico del alumnado) no se discuten en este capítulo, excepto cuando se sugiere una relación específica y directa con el aprendizaje de lenguas

extranjerías (p. ej., los antecedentes lingüísticos).

### Metodología

Los conceptos incluidos en este capítulo se identificaron y definieron mediante un proceso de cuatro pasos. En primer lugar, se ha estudiado el capítulo teórico o los cuestionarios de los principales estudios comparativos internacionales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que se realizaron (o se planificaron) en el pasado para identificar los conceptos relevantes de dominio específico (Tabla 5.1). De estos estudios, *SurveyLang* (Comisión Europea, 2012<sup>[6]</sup>) era especialmente importante, ya que se había llevado a cabo recientemente y sus instrumentos propuestos, la edad objetivo y las competencias evaluadas son similares a los de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA.

**Tabla 5.1. Estudios comparativos internacionales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras**

| Estudio  | Años de recopilación de datos | Institución   | Sistemas que participan | Grupo de edad  | Lenguas evaluadas                           | Tipo de instrumentos  |
|--|-------------------------------|---|-------------------------|--|---|---|
| La encuesta sobre el inglés como lengua extranjera (The IEA Six-subject survey) (Lewis y Massad, 1975 <sup>[7]</sup> )                                 | 1970-1971                     | Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (AIE) | 10                      | Estudiantes de 14 años y estudiantes de último año de la primera etapa de Educación Secundaria           | Inglés*                                     | Prueba de competencias (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral)<br>Cuestionarios (estudiantes, profesorado, directores de centros educativos)   |
| El estudio de la enseñanza de idiomas (Peter Dickson y Alister Cumming, 1996 <sup>[8]</sup> ; IEA, 1993 <sup>[9]</sup> )                               | 1990 (ejecución parcial)      | IEA   | 25                      | Estudiantes de 15-18 años (previsto)   | Inglés, francés, alemán y español           | Prueba de competencias (nunca realizada)<br>Cuestionario (a nivel de sistema)   |
| Encuesta europea sobre competencias lingüísticas (SurveyLang) (Comisión europea, 2012 <sup>[6]</sup> )   | 2011                          | Comisión Europea  | 16                      | Estudiantes de la primera etapa (último año) o de la segunda etapa (segundo año) de Educación Secundaria | Inglés, francés, alemán, italiano y español | Prueba de competencias (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita)<br>Cuestionarios (estudiantes, profesorado, directores de centros educativos; nivel de sistema) |
| El aprendizaje temprano de lenguas en Europa (Early Language Learning in Europe, ELLiE) (Enever, 2011 <sup>[10]</sup> )                                | 2007-2010                     | British Council   | 7                       | Alumnos de 7-8 años de Educación Primaria  | Inglés, francés y español                   | Entrevistas cualitativas (alumnado, profesorado, directores de centros educativos) Cuestionario (alumnado; familias; a nivel de sistema)  |
| Los datos clave de Eurydice sobre la enseñanza de lenguas en los centros educativos de Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017 <sup>[11]</sup> ) | 2017                          | Comisión Europea  | 34                      | De Educación Primaria a la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 1 a CINE 3)                       | Todos los idiomas                           | Cuestionario (a nivel de sistema)   |



Observaciones: la prueba de seis asignaturas de la IEA también incluía una evaluación del francés (Carroll, 1975<sup>[12]</sup>), con la participación de ocho sistemas educativos. Las configuraciones de los estudios de evaluación de inglés y francés presentan un grado sustancial de similitud (Cumming, 1996<sup>[13]</sup>), debido a la estrecha colaboración entre los comités que los desarrollaron y a la decisión de adoptar el mismo diseño básico (Lewis y Massad, 1975<sup>[7]</sup>).

En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica para perfeccionar los conceptos y comprobar si los proyectos mencionados anteriormente habían pasado por alto algún concepto importante. Se completó una primera versión del capítulo de cuestionarios de contexto en la que se describían los conceptos identificados mediante los dos primeros pasos.

En tercer lugar, se revisaron los conceptos basándose en las observaciones recibidas de los representantes nacionales de 13 países que participaron en PISA y de 5 expertos independientes con gran experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos expertos dieron su opinión por escrito sobre el capítulo, y posteriormente se reunieron en París del 15 al 17 de mayo del 2019 para debatir el capítulo y las observaciones.

En cuarto lugar, el capítulo de los cuestionarios de contexto se revisó de nuevo a partir de las observaciones recibidas de un grupo extendido de 14 expertos independientes con gran experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras; una revisión interna por pares dentro de la OCDE; y nuevos aportes de los delegados de los países que participaron en la reunión del Consejo Administrativo de PISA en septiembre del 2019.

### ***Determinación de la relevancia política de los conceptos a incluir en los cuestionarios***

Como se ha visto en las secciones anteriores, este capítulo abarca una amplia gama de temas. Sin embargo, los cuestionarios tendrán unas restricciones de extensión considerables. Por tanto, la relevancia política de los aspectos objeto de estudio será uno de los factores decisivos a la hora de elegir qué conceptos a incorporar en los cuestionarios, junto con los criterios técnicos relacionados con el diseño del cuestionario. Los países y economías que participan en PISA participarán en la selección de los conceptos que se incorporarán a los cuestionarios.

En este capítulo se propone una clasificación tentativa de la relevancia política de los conceptos como «esencial» o «relevante» (se excluyen los conceptos que no se consideran relevantes para el análisis político).<sup>1</sup> La relevancia política se obtuvo de la siguiente forma:

- los autores identificaron y describieron en el primer borrador de este capítulo una lista de conceptos que afectan el dominio y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- se envió una encuesta a todos los países o economías que participan en PISA para que calificaran la pertinencia y dieran sus apreciaciones sobre los conceptos incluidos en el primer borrador de este capítulo; además, cinco expertos independientes hicieron comentarios adicionales.
- expertos y representantes de los países se reunieron en París y, basándose en las calificaciones agregadas de los países, evaluaron la relevancia política de cada concepto. La relevancia política resultante se recoge en este capítulo<sup>2</sup>.

La decisión sobre la relevancia política de cada concepto se tomó por consenso en la reunión, lo que significa que todos los participantes estuvieron de acuerdo con la decisión. En total, 13 países calificaron los conceptos o participaron en la evaluación de la relevancia de estos en la reunión de París<sup>3</sup>.

### ***Estructura de la presentación del capítulo***

En las siguientes secciones de este capítulo se analizan las áreas de políticas, cada una de las cuales contiene varias subsecciones asociadas a una pregunta política y a un grupo de conceptos, como se ilustra en el Figura 5.1. Para cada uno de los conceptos que se analizan en las siguientes secciones, se informa de los siguientes elementos:

- una descripción básica
- la forma en que se puede esperar que el concepto se asocie con el aprendizaje de lenguas extranjeras o con otros conceptos del capítulo
- los niveles en los que se puede medir el concepto (alumnado, familias, profesorado, centro educativo o sistema)
- una calificación de relevancia política basada en las preferencias expresadas por los países o economías que participan en PISA y que están interesados en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA

Los dos últimos elementos (nivel de medición y relevancia política) se recogen en una tabla resumen que se encuentra debajo de la introducción de cada sección.

Los niveles de medición sugeridos se basan en la descripción de cada concepto y en la opinión de los expertos que revisaron el capítulo. Un concepto puede medirse en un nivel, pero también (cuando lo permitan las limitaciones de espacio) en múltiples niveles. Esta última opción podría permitir una evaluación de la correspondencia entre las políticas y las prácticas, o mejorar la precisión de la medición mediante el uso de múltiples medidas para capturar el mismo concepto —«triangulación» (Heath, 2015, p. 639<sup>[14]</sup>)—.

Este capítulo no ofrece recomendaciones específicas sobre esta cuestión, y los niveles de medición sugeridos son solo indicativos.

## Temas transversales: las TIC y el uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas

El aprendizaje de idiomas en los distintos países y economías se ve afectado por tendencias generalizadas que interactúan con los conceptos de este capítulo y contribuyen a darles forma. Dos especialmente importantes son la difusión de las TIC y el uso de lenguas extranjeras para la enseñanza de otras materias. Se ha considerado que estas dos grandes tendencias son temas transversales y se han integrado en la discusión de los conceptos a lo largo de este capítulo.

### **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**

*¿Puede el uso de las TIC, tanto en el centro educativo como fuera de él, apoyar el aprendizaje del idioma objetivo?*

En las últimas décadas, se ha desarrollado una gran variedad de recursos tecnológicos (relacionados directa o ampliamente con las TIC), que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras (Garrett, 2009<sup>[15]</sup>; Butler, Someya y Fukuhara, 2014<sup>[16]</sup>; Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>; Al-Mahrooqi y Troudi, 2014<sup>[18]</sup>; Comisión Europea, 2014<sup>[19]</sup>; Laakkonen, 2011<sup>[20]</sup>). Los ejemplos van desde los laboratorios informáticos hasta el *software* instructivo, las redes sociales, los juegos pedagógicos y de ocio, etc. Estos recursos han tenido un impacto en la enseñanza en el aula, en el entorno escolar y en el aprendizaje fuera del centro educativo.

En todos los países y economías de TALIS (el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE), el profesorado de lenguas extranjeras tendía a utilizar más las herramientas TIC en sus clases que otros docentes, incluso antes de la crisis de COVID-19 (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). Esta crisis hizo que, más tarde, las TIC se convirtieran, al menos en algunos centros educativos, en el principal instrumento para impartir formación. Esto cambiará en los próximos años, a medida que se supere la crisis sanitaria. Sin embargo, los docentes tal vez seguirán utilizando algunos de los métodos y herramientas relacionados con las TIC que se hicieron de uso común. Por tanto, es esencial incluir el papel y el uso de las TIC para el aprendizaje del idioma objetivo en este marco de cuestionarios de contexto.

Los elementos relacionados con las TIC se incluyen en diferentes conceptos a lo largo de este capítulo.

Por ejemplo, la disponibilidad de herramientas TIC para la enseñanza en los centros educativos se incluye en el concepto (8); la cuestión de si los docentes reciben formación sobre su utilización se incluye en el concepto (27); el uso real de las herramientas TIC para la enseñanza se trata en el concepto (40) y las actividades de aprendizaje en grupo y colectivas en el concepto (35). Otro ejemplo es la exposición del alumnado al idioma objetivo fuera del centro educativo mediante los «nuevos medios» (redes sociales, plataformas web, servicios de *streaming*, juegos de ordenador, aplicaciones de aprendizaje de idiomas, etc.<sup>4</sup>) se incluye en el concepto (14).

***Esta área de políticas está relacionada con los enfoques y métodos de enseñanza, los métodos de evaluación y el uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas.***

*¿Se ve afectada la competencia del alumnado en el idioma objetivo, y en otras materias, por asistir a programas en los que el idioma objetivo se utiliza para la enseñanza de materias no relacionadas con la lengua?*

En muchos entornos educativos, al alumnado se le enseñan todas las asignaturas (p. ej., matemáticas, historia o ciencias) en una sola lengua (la lengua de instrucción), salvo una o unas pocas clases de lengua extranjera que se imparten utilizando (al menos en parte) la propia lengua extranjera. En cambio, algunos programas educativos utilizan más de una lengua para la enseñanza de asignaturas no relacionadas con los idiomas. Por ejemplo, en un programa en el que el árabe es la lengua de instrucción, las matemáticas pueden enseñarse en inglés, mientras que, en un programa de educación en español, el alumnado puede aprender historia en francés. Dichos programas pueden clasificarse en diferentes categorías según sus características específicas, por ejemplo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, los programas bilingües y otros tipos —p. ej., la enseñanza de idiomas basada en contenidos, la integración de contenidos e idiomas, la enseñanza de idiomas basada en temas y la enseñanza de idiomas basada en contenidos (Lasagabaster, 2008<sup>[22]</sup>; Nikula, 2016<sup>[23]</sup>)—. Los distintos programas pueden definir e implementar estas categorías de forma diferente.

Los programas en los que el idioma objetivo se utiliza como medio de instrucción para otras asignaturas pueden tener un impacto directo en el nivel de dominio del alumnado, pues aumenta su exposición al idioma objetivo y les ofrece contextos ricos en los que practicarlo. Además, se cree que los programas en los que se utilizan varias lenguas para la instrucción inculcan una mentalidad internacional en el alumnado, impulsan la motivación para aprender otras lenguas extranjeras y fomentan el aprendizaje implícito e incidental pues se centran en el significado y la comunicación (Lasagabaster, 2008<sup>[22]</sup>; Cambridge Assessment, 2017<sup>[24]</sup>; Mehisto, 2012<sup>[25]</sup>; Comisión Europea, 2014<sup>[19]</sup>).

Sin embargo, algunos investigadores también han advertido sobre los posibles efectos negativos en la equidad de los resultados educativos de los programas en los que se utilizan las lenguas extranjeras para enseñar otras asignaturas, ya que el alumnado que goza de un mayor apoyo familiar tiene más probabilidades de matricularse y completar estos programas (Bruton, 2013<sup>[26]</sup>; Pérez Cañado, 2016<sup>[27]</sup>; Nikula, 2016<sup>[23]</sup>). Otro motivo de preocupación para los responsables políticos es que estos programas también podrían perjudicar el aprendizaje del alumnado, ya que podrían no comprender o no progresar en algunos contenidos relacionados con las asignaturas debido a las barreras lingüísticas a las que se enfrentan (Nikula, 2016<sup>[28]</sup>; Marsh, Hau y Kong, 2000<sup>[29]</sup>). En la práctica, los programas en los que el idioma objetivo se utiliza como medio de enseñanza de otras asignaturas son entornos institucionales que pueden ser muy diferentes entre sí. Su efecto sobre el aprendizaje depende probablemente de varios factores institucionales, regionales y de otro tipo (Anexo 5.A.).

El uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas se ha incluido en el debate a lo largo de este capítulo. La inclusión de preguntas sobre si se utiliza más de una lengua de instrucción se incluye en el concepto (4). El concepto (2) sobre el tiempo de enseñanza del idioma objetivo, puede proporcionar información sobre la cantidad de tiempo escolar que el alumnado dedica a las asignaturas impartidas en el idioma objetivo. Los conceptos (26) y (27) incluyen preguntas específicas sobre la formación del personal que imparte otras asignaturas en el idioma objetivo. Además, el concepto (28) incluye información sobre la especialización principal del profesorado (incluida la enseñanza de una asignatura

de contenido en el idioma objetivo). El concepto (39) abarca si el profesorado integra a propósito el aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua (p. ej., matemáticas o historia) y el aprendizaje del idioma objetivo.

## Políticas estatales y escolares

Las políticas gubernamentales y escolares enmarcan el entorno en el que el alumnado aprende. Esta área de políticas contiene los conceptos relacionados con el entorno general de la enseñanza del idioma objetivo y el entorno escolar. Medir los conceptos en este ámbito ayudaría a comprender el contexto político de las instituciones educativas en un sistema educativo y su relación con el dominio del idioma objetivo por parte del alumnado.

### ***El entorno para el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo***

*¿Cuál es el marco general del aprendizaje del idioma objetivo en el centro y cómo se relaciona con el nivel de dominio del alumnado?*

Esta sección incluye cuatro conceptos relacionados con la edad a la que el alumnado comienza a aprender el idioma objetivo en el centro educativo, las horas dedicadas al aprendizaje, el tamaño de las clases del idioma objetivo, la lengua de enseñanza y qué otras lenguas, en caso de haberlas, ha estudiado el alumnado en el centro educativo (Tabla 5.2).

El marco general de la enseñanza y el aprendizaje del idioma objetivo, y de otras lenguas de instrucción, suele estar determinado por varias políticas, directrices y prácticas a nivel educativo y de sistema. Los conceptos de esta sección se encuentran entre aquellos sobre los que los gobiernos tienen un mayor grado de control. Por tanto, es importante que los responsables políticos comprendan los conceptos más fuertemente asociados a la competencia lingüística del alumnado. Estos conceptos también ayudan a planear el capítulo normativo general en los países o economías que participan en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA.

Además de la información recopilada mediante el cuestionario para el alumnado, el profesorado, los centros educativos y las familias, los cuestionarios a nivel de sistema podrían incluir preguntas específicas sobre las diferencias en la enseñanza de las competencias de comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, por ejemplo, sobre los grados en los que se introduce la enseñanza de las distintas competencias.

**Tabla 5.2. Lista de conceptos: el entorno para el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo**

| Concepto  | Relevancia política | Nivel de medición  |
|---|---------------------|--|
| (1) Inicio del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo     | Esencial            | Alumnado; sistema  |
| (2) Intensidad del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo | Esencial            | Alumnado; profesorado; centro educativo; sistema                                     |
| (3) Tamaño de la clase del idioma objetivo                                | Relevante           | Profesorado; centro educativo; sistema   |
| (4) Lenguas aprendidas en el centro educativo                             | Esencial            | Alumnado, centro educativo, sistema (disponibilidad y oferta de lenguas extranjeras) |

#### *(1) Inicio del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo*

Hay una gran variación entre los países en términos de la edad en la que el alumnado comienza a

aprender lenguas extranjeras en los centros. Las diferencias entre países reflejan las distintas prioridades entre las asignaturas, pero también las distintas consideraciones sobre qué edad de inicio es ideal para maximizar las oportunidades de aprendizaje y encontrar el equilibrio adecuado con los recursos invertidos. Una de las cuestiones clave del estudio sobre las lenguas extranjeras de PISA será ubicar estas diferencias entre países e investigar su impacto en los resultados del aprendizaje.

Se cree que el inicio del aprendizaje influye en el dominio que tiene el alumnado del idioma objetivo, aunque la naturaleza de este efecto es objeto de debate. Las primeras publicaciones sobre este tema indicaban que es mejor que el alumnado empiece a aprender lenguas extranjeras lo antes posible (Hartshorne, Tenenbaum y Pinker, 2018<sup>[30]</sup>). En todos los países europeos, el inicio temprano del aprendizaje de lenguas extranjeras en el centro educativo se asocia generalmente a un mayor dominio de estas, en particular de la expresión escrita (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Wilden y Porsch (2016<sup>[32]</sup>) encontraron que el inicio temprano tenía un impacto positivo (mediado por las competencias de lectura en alemán) en las competencias de lectura y escucha de lenguas extranjeras en una muestra de estudiantes alemanes.

Sin embargo, parte de la literatura sostiene que, si bien el modelo «lo antes posible» se ajusta a algunas formas de aprendizaje de idiomas (p. ej., la mejora del aprendizaje de idiomas de los inmigrantes en un nuevo entorno lingüístico), no siempre puede aplicarse al aprendizaje de un idioma extranjero por parte del alumnado en su entorno lingüístico nativo. Las investigaciones realizadas en las escuelas catalanas indican que el alumnado que empezó a aprender lenguas extranjeras más tarde adquiere las competencias comunicativas más rápidamente que el que empezó antes durante una cantidad determinada de tiempo de estudio (Muñoz, 2006<sup>[33]</sup>). Pfenninger y Singleton (2017<sup>[34]</sup>) encontraron resultados similares en Suiza, y sugieren que la edad de inicio «ideal» depende de factores contextuales y de competencias, actitudes y factores socioemocionales individuales. Varios autores han destacado el papel de los factores contextuales e individuales en la adquisición temprana de lenguas extranjeras (Murphy, 2014<sup>[35]</sup>; Gaonac'h y Macaire, 2019<sup>[36]</sup>). El desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños en su propia lengua, por ejemplo, influye en su capacidad para adquirir las competencias de la lengua extranjera (Murphy, 2014<sup>[35]</sup>). El análisis de la relación entre el inicio del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo y el nivel de dominio del alumnado podría aportar pruebas importantes para fundamentar las políticas y prioridades nacionales.

## *(2) Intensidad del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo*

La «intensidad del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo» hace referencia a la cantidad de tiempo en clase asignado al aprendizaje del idioma objetivo y (cuando sea aplicable) al aprendizaje de otras materias el idioma objetivo. Esto también puede expresarse como una proporción del tiempo total de clase del alumnado (en todas las asignaturas). Desde las primeras pruebas internacionales sobre el dominio de las lenguas extranjeras, se ha constatado una fuerte correlación entre la intensidad del aprendizaje en el centro educativo y el nivel de competencia (Carroll, 1975<sup>[12]</sup>; Lewis y Massad, 1975<sup>[7]</sup>). En otras asignaturas, pasar más tiempo en clases en el aula se asocia a un mayor nivel de dominio (véase OCDE (2016<sup>[37]</sup>) para las ciencias). Es probable que la relación entre el tiempo de clase y el dominio del idioma objetivo esté mediada por varios factores relacionados con la calidad del aprendizaje y la enseñanza, como las prácticas de enseñanza, la disponibilidad de profesorado y la asistencia del alumnado. Además, Larson-Hall (2008<sup>[38]</sup>) descubrió que, en una muestra de estudiantes japoneses, la intensidad del aprendizaje mediaba la relación entre el inicio del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo y el dominio de la lengua extranjera.

Es importante recopilar información sobre la intensidad del aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo para el año escolar actual y, en principio, también para los años anteriores de educación del alumnado. Esta información tan detallada puede obtenerse mediante cuestionarios a nivel de sistema, pero sería más difícil obtenerla de encuestados individuales. En ese caso, se podrían incluir preguntas más sencillas en los cuestionarios del alumnado (p. ej., si la cantidad de tiempo de aprendizaje del idioma objetivo ha cambiado en los últimos años).

### (3) *Tamaño de la clase del idioma objetivo*

«Tamaño medio de la clase del idioma objetivo» es el número de estudiantes que asisten a una clase típica del idioma objetivo. En general, no hay pruebas de que exista una relación sólida entre el tamaño medio de las clases y el aprendizaje del alumnado en todos los países (OCDE, 2016<sup>[37]</sup>). Sin embargo, algunos estudios sostienen que las clases más pequeñas podrían ayudar a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Aoumeur, 2017<sup>[39]</sup>). Esto puede justificarse por el papel que desempeña la participación del alumnado en algunos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras (en particular, el enfoque comunicativo que se analiza en la sección *Enfoques y métodos de enseñanza*). Por ejemplo, podría ser más fácil introducir la enseñanza centrada en el estudiante o utilizar el trabajo en parejas y en grupo en clases más pequeñas (Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>). Por tanto, es importante hacer un seguimiento, a nivel de sistema, de si los países han implementado políticas específicamente para reducir el tamaño de las clases del idioma objetivo, por ejemplo, para estimular la interacción del alumnado.

Aunque PISA ya recopila información sobre el tamaño medio de las clases, podría ser útil recopilar esta información específicamente para las clases del idioma objetivo, ya que puede diferir en el tamaño de las clases de otras asignaturas. De media, en los 48 países y economías que participaron en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria informó que había 24 estudiantes en una clase tradicional («objetivo») en la que enseñaban (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>) (Tabla I.3.78). El profesorado de lenguas extranjeras informó de un tamaño medio de clase ligeramente inferior (23, la diferencia entre el profesorado de lenguas extranjeras y de otras asignaturas es estadísticamente significativa). En particular, el profesorado de lenguas extranjeras impartía clases pequeñas de menos de 20 estudiantes con mayor frecuencia. El 37 % del profesorado de lenguas extranjeras declaró este hecho, frente al 28 % del profesorado de otras asignaturas (véase el Anexo 5.B para ver la metodología detrás de esta estimación).

### (4) *Lenguas aprendidas en el centro educativo*

«Lenguas aprendidas en el centro educativo» son todas las lenguas que el alumnado ha aprendido o está aprendiendo en el centro educativo, ya sea el idioma objetivo, otras lenguas extranjeras modernas o lenguas ancestrales y antiguas (p. ej., el latín, el griego o las lenguas indígenas poco habladas). Las lenguas aprendidas en el centro educativo son:

- idiomas que se estudian como asignatura (p. ej., se dedican unas horas a la semana a estudiar japonés como lengua extranjera, el enfoque más común en la mayoría de los países)
- idiomas utilizados para enseñar otras asignaturas (p. ej., el inglés se utiliza como medio de enseñanza en las clases de historia en un centro educativo alemán). Cuando el idioma objetivo se utiliza para dictar otras materias, es especialmente relevante saber qué materias son (p. ej., ciencias o historia).

Los idiomas que aprende el alumnado dependen de sus preferencias (o de las de sus progenitores), pero también de la concreción curricular y de la disponibilidad de clases de idiomas en los centros educativos (concepto [5]). El aprendizaje de idiomas adicionales puede influir positivamente en el dominio del idioma objetivo, por medio de estrategias generales que pueden aplicarse a este, como por ejemplo, negociar el significado con otros o utilizar el contexto para comprenderlo. Puede asociarse a otras competencias y actitudes del lenguaje general —p. ej., la «multicompetencia» (Rothman, Cabrelli y De Bot, 2013<sup>[41]</sup>)—, la «competencia multilingüe», la «conciencia del lenguaje») que se valoran en un enfoque integral del aprendizaje de idiomas (Kelly, 2019<sup>[42]</sup>; Consejo de la Unión Europea, 2019<sup>[43]</sup>). El número de lenguas extranjeras modernas y antiguas aprendidas se asocia positivamente a los resultados de las pruebas de competencia en lengua extranjera en todos los países europeos, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora y la expresión escrita (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>).

## El entorno del centro educativo

*¿Qué es lo que hace que los centros educativos sean eficaces para fomentar el aprendizaje del idioma objetivo?*

En esta sección se analiza aquello que los centros educativos pueden ofrecer al alumnado del idioma objetivo y (para algunos conceptos) otras lenguas extranjeras. La sección abarca la disponibilidad de cursos de lenguas extranjeras, actividades de enriquecimiento y recursos para la enseñanza y el aprendizaje (Tabla 5.3). Estos conceptos son de interés directo para los responsables políticos y los educadores. La dirección de los centros educativos determina estos conceptos dentro de las limitaciones que imponen la disponibilidad de recursos y la normativa gubernamental. A su vez, los gobiernos pueden influir en los centros educativos (en especial los públicos) mediante varias palancas normativas, organizativas y financieras. En comparación con los otros cuestionarios, el cuestionario del sistema podría incluir preguntas más detalladas sobre el entorno normativo, por ejemplo, sobre quién decide los idiomas que son parte obligatoria del currículo.

**Tabla 5.3. Lista de conceptos: el entorno del centro educativo**

| Concepto   | Relevancia política   | Nivel de medición   |
|--|-----------------------|---|
| (5) Disponibilidad de lenguas extranjeras  | Esencial              | Centro educativo; sistema (políticas y directrices)   |
| (6) Actividades de enriquecimiento escolar para el aprendizaje del idioma objetivo | Esencial              | Alumnado; profesorado (participación); centro educativo (disponibilidad); sistema (políticas y directrices) |
| (7) Clases de refuerzo del idioma objetivo en el centro educativo                  | Esencial <sup>5</sup> | Alumnado (participación, motivo para asistir); centro educativo (disponibilidad)                            |
| (8) Recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo                       | Esencial              | Centro educativo; sistema   |

### *(5) Disponibilidad de lenguas extranjeras*

La «disponibilidad de lenguas extranjeras» hace referencia a las opciones de las lenguas extranjeras disponibles para el alumnado (independientemente de las lenguas que realmente estudian, que se trata en el concepto [4]). Las opciones del alumnado se limitan a las lenguas que se ofertan y a las que son obligatorias (ambos elementos deben ser medidos). En el ámbito escolar, contar con una mayor disponibilidad de lenguas extranjeras podría indicar que se están haciendo esfuerzos por hacer hincapié en su aprendizaje, por ejemplo, si es un centro con un perfil especialista en lenguas extranjeras. Esto podría tener una influencia general sobre la motivación y las actitudes del alumnado, el profesorado y las familias del centro educativo.

### *(6) Actividades de enriquecimiento escolar para el aprendizaje del idioma objetivo*

Las «actividades de enriquecimiento escolar para el aprendizaje del idioma objetivo» hacen referencia a varias actividades extracurriculares que pueden organizarse en el entorno escolar para estimular el interés por el idioma objetivo y el aprendizaje de este. Algunos ejemplos de estas son: competiciones en el idioma objetivo, clubes de debate y simulaciones (p. ej., el modelo de las Naciones Unidas), clases de enriquecimiento, visitas de estudiantes de otras comunidades lingüísticas al centro educativo y diversos proyectos relacionados con el aprendizaje del idioma objetivo. También podría ser crear entornos en los que la comunicación con el alumnado fuera del aula se produzca en una lengua extranjera (p. ej., la comunicación con el profesorado o en una cafetería, las señalizaciones de dirección). Esas oportunidades pueden facilitar el aprendizaje del idioma objetivo debido a que mejoran las «condiciones de aprendizaje» (Lightbown y Spada, 2013<sup>[44]</sup>) del alumnado en los centros educativos. En todos los sistemas educativos que participaron en el estudio de PISA 2015 (OCDE, 2016<sup>[37]</sup>), el alumnado de los centros educativos que ofrecían competiciones científicas era, de media, más competente en ciencias y

esperaban trabajar, con mayor frecuencia, en ocupaciones relacionadas con la ciencia que otro alumnado.

#### (7) Clases de refuerzo sobre el idioma objetivo en el centro educativo

«Clases de recuperación del idioma objetivo en el centro educativo» hacen referencia a las oportunidades que ofrecen los centros educativos al alumnado con bajo rendimiento para recibir clases adicionales en el idioma objetivo. El alumnado puede asistir a ellas de manera voluntaria o porque se les exige, cuestión que podría afectar a su motivación (Carroll, 1963<sup>[45]</sup>). Se espera que la asociación entre la asistencia a clases de recuperación y el dominio del idioma objetivo sea negativa en el alumnado, ya que el alumnado asiste a ellas porque tienen un menor nivel de dominio (en contraste con las actividades de enriquecimiento; concepto [6]). A nivel de centros y sistemas, la disponibilidad de clases de recuperación podría reducir el número de estudiantes con bajo rendimiento.

Este concepto sería mucho más útil para el análisis de las políticas si se midiera no solo el año en curso, si no también para años anteriores (el tiempo en que ha estado en vigor un sistema de clases de recuperación en el idioma objetivo en un centro educativo; o el tiempo durante el que ha asistido un estudiante a clases de recuperación).

#### (8) Recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo

«Recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo» guarda relación con la disponibilidad de recursos financieros (p. ej., presupuesto para visitas de intercambio del alumnado), bienes (p. ej., libros en el idioma objetivo, DVD) y herramientas TIC —tanto en términos de infraestructura física, por ejemplo, laboratorios de computación, como de *software* relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera (Garrett, 2009<sup>[15]</sup>)—. Esto puede hacer referencia a la disponibilidad real, pero también a las limitaciones identificadas. Los recursos disponibles pueden servir de apoyo a la enseñanza y a las actividades escolares, siempre que el profesorado haga uso eficaz de los materiales disponibles en el centro educativo (véanse los conceptos [40] y [41]).

La disponibilidad de recursos TIC influye en la oportunidad de aprender el idioma objetivo mediante estas tecnologías y se asocia con la competencia del alumnado en lenguas extranjeras en todos los países europeos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). También es importante contar con disponibilidad de recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo, ya que puede guardar relación con la equidad en oportunidades de aprender el idioma objetivo. Por ejemplo, en todos los sistemas educativos que participaron en el estudio de PISA 2015, el alumnado de entornos socioeconómicos más bajos tendía a estar en centros educativos con menos recursos educativos (OCDE, 2016<sup>[46]</sup>).

## Tecnologías de la Información y Comunicación

Una gran variedad de factores influye en el apoyo, la motivación, las oportunidades y la capacidad del alumnado para aprender lenguas extranjeras. Esta área de políticas incluye los conceptos relacionados con los antecedentes, el entorno y el apoyo familiar del alumnado; sus actitudes, motivaciones y comportamientos; y la relación entre el aprendizaje del idioma objetivo y los entornos interculturales y multilingües.



## Contexto del alumnado, entorno y apoyo familiar

¿Cómo influyen en el aprendizaje del idioma objetivo el contexto del alumnado y sus experiencias fuera del centro educativo?

El dominio del idioma objetivo por parte del alumnado no solo depende de su aprendizaje en el centro educativo, si no también de sus antecedentes y su entorno. Algunos estudiantes pueden hablar el idioma objetivo en casa con su familia, o estar en un entorno en el que tienen otras oportunidades de utilizarlo y así mejorar su nivel de competencia.

Las oportunidades de viajar al exterior también son muy diferentes según los países, los centros educativos y las familias. Además, las familias pueden ofrecer apoyo con los deberes, o simplemente transmitir a sus hijos actitudes y motivaciones positivas hacia el aprendizaje del idioma objetivo.

Algunos de los conceptos analizados en esta sección (Tabla 5.4) tienen una relevancia política directa, ya que los gobiernos o las escuelas pueden modificarlos. Por ejemplo, los centros educativos pueden organizar visitas de estudiantes a otras comunidades lingüísticas. Otros conceptos, como el apoyo de las familias al aprendizaje del idioma objetivo, son más importantes para informar al alumnado y a las familias. Además, algunos conceptos proporcionan información contextual en esencia para comparar los datos de competencia entre estudiantes y países (p. ej., los antecedentes lingüísticos).

**Tabla 5.4. Lista de conceptos: contexto del alumnado, entorno y apoyo familiar**

| Concepto  | Relevancia política | Nivel de medición   |
|---|---------------------|---|
| (9) Antecedentes lingüísticos   | Esencial            | Alumnado; familias  |
| (10) Dominio del idioma objetivo por parte de los progenitores  | Relevante           | Familias  |
| (11) Apoyo familiar en el aprendizaje del idioma objetivo   | Relevante           | Alumnado; familias  |
| (12) Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con el idioma objetivo               | Relevante           | Familias; profesorado   |
| (13) Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con las clases en el idioma objetivo | Relevante           | Familias; profesorado   |
| (14) Exposición al idioma objetivo a través de los medios de comunicación                                     | Esencial            | Alumnado, familias (exposición real); sistema (políticas y prácticas generalizadas) |
| (15) Visitas del alumnado a otras comunidades lingüísticas  | Relevante           | Alumnado, familias (experiencias reales); sistema (oportunidades)                   |
| (16) Exposición presencial y uso de los idiomas objetivo y extranjeros fuera del centro                       | Esencial            | Alumnado; familias  |

### (9) Antecedentes lingüísticos

Los «antecedentes lingüísticos» son las lenguas que el alumnado utiliza en su casa y con personas cercanas, especialmente los miembros de su familia. Es importante saber los idiomas a los que el alumnado ha estado expuesto en casa y su nivel de dominio de cada uno de ellos (así como sus destrezas, por ejemplo, comprensión y expresión oral). Medir los antecedentes lingüísticos del alumnado también permitiría identificar la diversidad de lenguas que se hablan en un centro educativo.

Los antecedentes lingüísticos pueden influir en el dominio del idioma objetivo del alumnado al menos de tres maneras diferentes. En primer lugar, algunos estudiantes pueden hablar el idioma objetivo en casa, lo cual tiene un efecto directo en su nivel de competencia.

En segundo lugar, aprender diferentes lenguas durante la infancia proporciona conocimientos metalingüísticos que cambian la forma en que los niños piensan sobre el lenguaje (Barac y Bialystok, 2010<sup>[47]</sup>). El multilingüismo puede favorecer la adquisición de otras lenguas, especialmente si el alumnado posee un alto nivel de comprensión lectora en las lenguas que han utilizado desde la infancia (Cenoz, 2003<sup>[48]</sup>). Además, a diferencia de otros niños, aquellos que son multilingües podrían tener actitudes más positivas hacia el aprendizaje de idiomas en general (Brown, 2007<sup>[49]</sup>).

En tercer lugar, las lenguas que se hablan desde la infancia pueden influir en el aprendizaje del idioma objetivo (Brown, 2009<sup>[50]</sup>), e incluso interferir en él (Amirabadi y Razmjoo, 2017<sup>[51]</sup>; Davakhana y Karimi, 2015<sup>[52]</sup>; Brown, 2009<sup>[50]</sup>), dependiendo de la distancia entre estas lenguas (Derakhshan y Karimi, 2015<sup>[52]</sup>; Lindgren y Muñoz, 2013<sup>[53]</sup>) (para obtener más información sobre la distancia lingüística, véase el cuadro 4.1 «El efecto de la distancia entre L1 y FL en el aprendizaje de FL» en el capítulo 4). Por tanto, los antecedentes lingüísticos también se pueden analizar junto con la información proporcionada por los índices de distancia entre lenguas disponibles en la literatura sobre lingüística comparativa (Isphording y Otten, 2014<sup>[54]</sup>; Lindgren y Muñoz, 2013<sup>[53]</sup>).

#### *(10) Dominio del idioma objetivo por parte de los progenitores*

La «competencia de las familias en el idioma objetivo» guarda relación con las competencias lingüísticas de los progenitores y el dominio del idioma objetivo. Este concepto puede medirse, por ejemplo, mediante la autoevaluación de la competencia de los progenitores o la dificultad declarada para realizar algunas tareas<sup>6</sup> en el idioma objetivo (p. ej., leer un artículo de periódico) y mediante factores indirectos (p. ej., el uso del idioma objetivo en el trabajo, el inicio de la enseñanza del idioma objetivo para las familias). Las pruebas disponibles indican que hay una asociación positiva entre la competencia de los progenitores en el idioma objetivo y un mayor dominio en lenguas extranjeras entre estudiantes en Japón (Yoshitomi, 1990<sup>[55]</sup>), pero también en los países europeos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>; Bonnet, 2002<sup>[56]</sup>; Lindgren y Muñoz, 2013<sup>[53]</sup>). Dominar el idioma objetivo puede facilitar a las familias la tarea de ayudar a los niños con los deberes y con el aprendizaje de este idioma mediante actividades de ocio. Además, el nivel de competencia de las familias podría cambiar las percepciones y actitudes del alumnado hacia el idioma objetivo (Yoshitomi, 1990<sup>[55]</sup>). Por ejemplo, las familias con buen nivel de competencia podrían ser modelos para sus hijos, si indican que el aprendizaje del idioma objetivo es realista y útil. Las familias con buen nivel de competencia también pueden ofrecer a sus hijos una mayor exposición al idioma objetivo.

#### *(11) Apoyo familiar en el aprendizaje del idioma objetivo*

«Apoyo familiar en el aprendizaje del idioma objetivo» hace referencia a la ayuda brindada (por los miembros de la familia) y recibida (por el alumnado) en casa específicamente para el aprendizaje del idioma objetivo. Este apoyo podría incluir la ayuda con los deberes y la preparación de los exámenes, así como practicar el idioma objetivo acompañado. El alumnado puede beneficiarse del apoyo de sus progenitores y hermanos, pero también del resto de la familia (como tíos y tías) (Cumming, 2012<sup>[57]</sup>).

Las familias desempeñan un papel importante en el fomento del éxito académico y no académico del alumnado (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>), por medio del desarrollo de la confianza del alumnado en sí mismos, por ejemplo. No parece haber una fuerte asociación entre la implicación de las familias en los deberes y el rendimiento del alumnado (posiblemente porque se asocia con un menor rendimiento del alumnado, o porque el contenido o los conocimientos pedagógicos son limitados), pero fomenta actitudes, ideas y comportamientos positivos en el alumnado relacionados con el aprendizaje (Hoover-Dempsey et al., 2001<sup>[58]</sup>). Es probable que el efecto del apoyo familiar en el dominio del idioma objetivo también dependa de otros factores que figuran en este capítulo, por ejemplo, los antecedentes lingüísticos y la competencia de las familias en el idioma objetivo.

#### *(12) Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con el idioma objetivo*

«Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros relacionadas con el idioma objetivo» hace referencia a las percepciones y actitudes que pueden afectar de manera o directa o indirecta las propias percepciones del alumnado, lo cual tiene un efecto potencial en el aprendizaje del idioma objetivo (Bartram, 2018<sup>[59]</sup>). Incluye la dificultad percibida en el aprendizaje del idioma objetivo y la percepción de utilidad (o inutilidad) de este idioma para la juventud.

(13) *Percepciones y actitudes de la familia y los compañeros en relación con las clases en el idioma objetivo*

«Familia y compañeros y actitudes relacionadas con las lecciones del idioma objetivo» hace referencia a varios sentimientos, actitudes y opiniones con respecto a las lecciones del idioma objetivo en el centro educativo. Incluye el grado de satisfacción con profesorado del idioma objetivo y la metodología de enseñanza, así como su eficacia percibida para mejorar el nivel de dominio del alumnado. Las percepciones y actitudes de las familias pueden afectar de manera directa o indirecta las percepciones propias del alumnado, ya sea positiva o negativamente. La familia, las amistades y los compañeros son influencias importantes en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas (Bartram, 2018<sup>[59]</sup>).

(14) *Exposición al idioma objetivo a través de los medios de comunicación*

«Exposición al idioma objetivo por medio de los medios de comunicación» hace referencia a la forma y la cantidad de tiempo en que el alumnado consume medios de comunicación en el idioma objetivo fuera del centro educativo, ya sea con fines de aprendizaje o de ocio. «Medios de comunicación» hace referencia tanto a los «medios tradicionales» (televisión, libros, radio, revistas, etc.) como a los «nuevos medios» (redes sociales, plataformas web, servicios de *streaming*, juegos de ordenador, aplicaciones de aprendizaje de idiomas, etc.). Los contenidos de los medios de comunicación pueden presentarse en el idioma objetivo de diferentes maneras (p. ej., pueden estar doblados o subtítulos en el idioma objetivo o en el local).

Las preguntas podrían distinguir entre los diferentes canales de comunicación. Esto permitiría diferenciar entre las actividades relacionadas con los medios de comunicación que ofrecen oportunidades para desarrollar el uso pasivo o activo de la lengua: comprensión oral en el idioma objetivo (p. ej., escuchar canciones o ver una serie de vídeos), expresión oral (p. ej., participar en algunos tipos de juegos o en videollamadas), comprensión lectora (p. ej., leer libros o blogs), expresión escrita (p. ej., correos electrónicos, chatear en línea) o interactuar (lo que podría implicar varias de las actividades enumeradas anteriormente). También permitiría investigar los beneficios relativos de los contenidos visuales y auditivos —p. ej., Kim y Kim (2011<sup>[60]</sup>) observan que el alumnado coreano de segunda etapa de Educación Secundaria tienen un estilo de aprendizaje orientado a lo visual, muy adecuado para las ayudas de aprendizaje visuales, como los libros y los vídeos—.

En todos los países europeos, existe una fuerte asociación positiva entre la exposición del alumnado al idioma objetivo mediante los medios de comunicación tradicionales y nuevos y el dominio del idioma objetivo (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Los investigadores han encontrado una asociación positiva entre el uso de juegos en inglés y las puntuaciones en las pruebas de competencia en inglés entre niños de diferentes edades en Japón (Butler, Someya y Fukuhara, 2014<sup>[16]</sup>) y Suecia (Sylvén y Sundqvist, 2012<sup>[61]</sup>). La exposición a los medios de comunicación podría influir en el aprendizaje de idiomas incluso de forma inconsciente, al igual que la exposición a la música en el idioma objetivo (Grant, 2012<sup>[62]</sup>). Además, la exposición a través de los medios de comunicación podría verse influida por el dominio que tiene el alumnado del idioma objetivo, ya que a los más competentes les resultaría más fácil consumir medios en el idioma objetivo.

La exposición y el uso del idioma objetivo a través de diversos medios de comunicación pueden verse influidos tanto por los hábitos personales o sociales (p. ej., una disposición a disfrutar de los contenidos culturales en la lengua original, sin doblaje) como por las políticas y prácticas de los organismos privados y públicos (p. ej., una política específica de emisión de películas en el idioma objetivo o con subtítulos en el idioma objetivo en los canales de televisión públicos).

(15) *Visitas del alumnado a otras comunidades lingüísticas*

«Visitas del alumnado a otras comunidades lingüísticas» hace referencia a las experiencias del alumnado de viajar a otras comunidades lingüísticas donde puede practicar el idioma objetivo. Colaborar e interactuar con otros hablantes son elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Donato, 1994<sup>[63]</sup>; Lantolf, 2000<sup>[64]</sup>; Lightbown y Spada, 2013<sup>[44]</sup>). Pueden ser viajes

de vacaciones, visitas familiares, programas de inmersión de corta duración y viajes escolares (incluidos los de intercambio). Debe recopilarse información sobre el tipo de viaje, si se utilizó el idioma objetivo, y sobre la duración y frecuencia de los viajes, ya que el simple hecho de viajar a otra comunidad lingüística no garantiza la oportunidad de practicar el idioma objetivo. Las visitas a otras comunidades lingüísticas pueden brindar la oportunidad de practicar el idioma objetivo, aunque no sea la lengua de la comunidad, siempre y cuando el idioma objetivo se utilice para la comunicación como lengua vehicular (p. ej., los turistas y el alumnado de intercambio en países no anglófonos utilizan mucho el inglés).

*(16) Exposición presencial y uso de los idiomas objetivo y extranjeros fuera del centro*

«Exposición personal y uso del idioma objetivo y extranjero fuera del centro educativo» hace referencia al uso de oportunidades para interactuar en persona con otras personas en el idioma objetivo (excluyendo las visitas desde o hacia otras áreas lingüísticas). Esto puede incluir la frecuencia con la que se habla con turistas, se habla personalmente con los amigos y la familia, o se interactúa con los compañeros en el idioma objetivo. Muchas personas se encuentran con lenguas extranjeras en su entorno cotidiano; por ejemplo, en el 2007, alrededor del 90 % de finlandeses declararon haber oído lenguas extranjeras en su entorno, siendo el inglés la lengua más escuchada (Leppänen et al., 2011<sup>[65]</sup>). Esto podría aumentar la motivación (concepto [17]), pues ayuda al alumnado a imaginarse a sí mismos como usuarios del idioma objetivo. Además, las interacciones personales en el idioma objetivo ofrecen la oportunidad de mejorar las competencias de comprensión y expresión oral.

### **Actitudes, motivaciones y comportamientos del alumnado**

*¿Cuáles son las actitudes, la motivación y los comportamientos del alumnado hacia el idioma objetivo y la enseñanza de este y cómo se relacionan con el nivel de dominio?*

Las actitudes, las motivaciones y los comportamientos (Tabla 5.5) relacionados con el idioma objetivo funcionan como un sistema dinámico, en el que interactúan entre sí a lo largo del tiempo y de forma compleja (Dörnyei, 2010<sup>[66]</sup>). Dependen de diversos factores, desde el contexto social y económico general, hasta las capacidades, posibilidades y potenciales cognitivos individuales, así como del proceso de aprendizaje en sí (Dörnyei, 2005<sup>[67]</sup>; Mercer, 2011<sup>[68]</sup>). Muchos de estos factores están fuera del control de los centros educativos y los gobiernos nacionales. No obstante, son el contexto en el que se produce el aprendizaje y deben tenerse en cuenta a la hora de comparar el nivel de competencia entre países.

Sin embargo, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza también pueden modificar las actitudes, las motivaciones y los comportamientos. Incluso pueden reconocerse como un resultado del proceso educativo en sí, ya que estimular el interés y la curiosidad puede considerarse un objetivo de la educación. Por ejemplo, el interés por la presencia de las lenguas extranjeras en la vida cotidiana y en el mundo sociocultural de sus hablantes es un objetivo de aprendizaje oficial en la Comunidad Flamenca de Bélgica —véase, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Formación de Flandes (2019<sup>[69]</sup>) para la Educación Primaria—. Esto hace que, por un lado, la relación entre las prácticas de enseñanza, las políticas escolares y nacionales y por otro, las actitudes y la motivación del alumnado, sean cuestiones políticas interesantes en sí mismas.

**Tabla 5.5. Lista de conceptos: actitudes, motivaciones y comportamientos del alumnado**

| Concepto   | Relevancia política | Nivel de medición  |
|--|---------------------|--|
| (17) La motivación del alumnado para aprender el idioma objetivo   | Esencial            | Alumnado   |
| (18) Nivel de competencia percibido por el alumnado  | Relevante           | Alumnado   |
| (19) Actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo  | Esencial            | Alumnado   |
| (20) Tiempo dedicado al estudio del idioma objetivo, a los deberes y a otras actividades estructuradas de aprendizaje fuera del centro educativo | Esencial            | Alumnado (tiempo autodeclarado); familias (tiempo observado); profesorado (tiempo recomendado o ideal, frecuencia de asignación de tareas) |

*(17) La motivación del alumnado para aprender el idioma objetivo*

En la adquisición de lenguas extranjeras, «motivación» hace referencia a «la medida en que el individuo trabaja o se esfuerza por aprender la lengua debido al deseo de hacerlo y a la satisfacción que experimenta en esta actividad» (Gardner, 1985<sup>[70]</sup>). Es una de las principales consecuencias del aprendizaje de lenguas por parte del alumnado (Dörnyei y Skehan, 2003<sup>[71]</sup>). En los últimos años, ha crecido el interés por medir la motivación específica hacia una competencia —véase, por ejemplo, Lee, Yu y Liu (2018<sup>[72]</sup>) para la expresión escrita—, que podría ser de especial interés.

La motivación incluye orientaciones extrínsecas e intrínsecas. Las orientaciones intrínsecas son razones para aprender el idioma objetivo que están relacionadas con el placer y el interés inherentes al aprendizaje de la lengua, por ejemplo, por la satisfacción de la curiosidad individual o el disfrute del aprendizaje de la lengua (que podría estar relacionado con los enfoques y métodos de enseñanza). Las orientaciones extrínsecas son razones instrumentales para las consecuencias, como obtener altas calificaciones, tener una carrera estimulante, ingresar a universidades prestigiosas o viajar a través de las fronteras culturales (Noels et al., 2003<sup>[73]</sup>; Melzi y Schick, 2012<sup>[74]</sup>).

Basándonos en el capítulo «Sistema de automotivación de L2» (donde L2 significa aprendizaje de una segunda lengua), los ítems sobre lo que el alumnado querría ser en el futuro también parecen importantes para captar la motivación. En este capítulo, se identifican tres fuentes principales de motivación para aprender un idioma (Dörnyei y Chan, 2013, pp. 438-439<sup>[75]</sup>): el “yo ideal” de la L2 (es decir, «la persona en la que nos gustaría convertirnos»), que estimula un deseo interno de aprender; el “yo que debería ser” la L2, que representa las presiones sociales (p. ej., encontrar un trabajo, evitar la decepción de las familias) para aprender la lengua extranjera; y la experiencia real del aprendizaje, que puede ser más o menos agradable.

La fuente de motivación debida al “yo ideal”, según estudios llevados a cabo en China, Hungría, Irán y Japón, es más fuerte que la derivada del “yo que debería ser” (Taguchi, Magid y Papi, 2009<sup>[76]</sup>). En China, el “yo que debería ser” predice la motivación mejor que en otros países (Taguchi, Magid y Papi, 2009<sup>[76]</sup>), pero en un estudio de jóvenes estudiantes de Hong Kong no se encontró una correlación entre las medidas del “yo que debería ser” y las calificaciones de inglés y mandarín (Dörnyei y Chan, 2013<sup>[75]</sup>).

*(18) Nivel de competencia percibido por el alumnado*

El «nivel de competencia percibido por el alumnado» es una autoevaluación del propio nivel de competencia del alumnado en las distintas competencias lingüísticas del idioma objetivo. Este concepto debería basarse en las mismas definiciones de competencia utilizadas para la evaluación de la competencia cognitiva de PISA 2025. El alumnado puede evaluar su propia competencia al indicar lo que puede hacer mediante una herramienta de autoevaluación —p. ej., siguiendo o dando una charla sobre un tema conocido (Consejo de Europa, 2001<sup>[11]</sup>; 2018<sup>[77]</sup>)— o proporcionando una autoevaluación global, y se ha comprobado que ambas están correlacionadas con la competencia real (Berns, de Bot y Hasebrink, 2007<sup>[78]</sup>). Sin embargo, no se puede suponer la capacidad del alumnado para evaluar su propia competencia y esta varía según el género y los países (Denies y Janssen, 2016<sup>[79]</sup>). El nivel de competencia percibido podría afectar las actitudes y la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del idioma objetivo. Los resultados del estudio de seis asignaturas de la IEA en la década de los setenta indicaron una asociación a nivel del alumnado entre el bajo dominio autopercebido del inglés y el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés en relación con otras asignaturas (Lewis y Massad, 1975<sup>[71]</sup>).

La capacidad de autoevaluación puede considerarse un objetivo de aprendizaje en sí mismo, ya que es importante para estimular el aprendizaje autodirigido y permanente (Little, 2005<sup>[80]</sup>; Denies y Janssen, 2016<sup>[79]</sup>). Esta capacidad se puede medir con la distancia entre la competencia autoevaluada y la competencia real medida por medio de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA.

*(19) Actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo*

«Actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del idioma objetivo en el centro educativo» incluye la

ansiedad y el autoconcepto específicos para la asignatura, que han demostrado tener una fuerte relación con el nivel de dominio del alumnado (OCDE, 2016<sup>[46]</sup>) (*Capítulo de Evaluación y Valoración de PISA 2022*, de próxima publicación). También pueden incluir la dificultad percibida (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>) del aprendizaje del idioma objetivo, que se asocia negativamente con el nivel de dominio en todos los países europeos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Las actitudes del alumnado pueden evaluarse en relación con las de otro alumnado (p. ej., la dificultad percibida), pero también con las de otras asignaturas.

Dado que PISA mide las actitudes específicas de otras asignaturas (autoconcepto, ansiedad), es aconsejable medir las actitudes hacia el idioma objetivo por medio de escalas que sean lo más parecidas posible a las que se utilizan para las otras asignaturas. Además, dado que la destreza se mide por separado para cada competencia comunicativa, podría ser útil medir al menos una de estas actitudes específicas para cada una de estas competencias (p. ej., específicamente para la expresión oral o para la comprensión lectora).

*(20) Tiempo dedicado al estudio del idioma objetivo, a los deberes y a otras actividades estructuradas de aprendizaje fuera del centro educativo*

«Tiempo dedicado al estudio del idioma objetivo, a los deberes y a otras actividades de aprendizaje estructurado fuera del centro educativo» hace referencia al tiempo dedicado al estudio, a los deberes y a las actividades estructuradas de aprendizaje del idioma objetivo fuera del aula, y a la regularidad de estas actividades. Esto incluye tanto los deberes y el estudio ordinarios, las tareas colaborativas, como la preparación de pruebas y evaluaciones o el trabajo en grupo sobre las tareas. El tiempo que se dedica a aprender el idioma objetivo mediante otras actividades de aprendizaje estructuradas (p. ej., clases particulares o campamentos de aprendizaje del idioma objetivo) también debe tenerse en cuenta aparte de los deberes y el estudio en el aula.

El estudio y los deberes pueden complementar las actividades del aula y los estudios existentes encuentran una asociación positiva moderada entre estos y el rendimiento académico del alumnado (Cooper, Robinson y Patall, 2006<sup>[81]</sup>); no obstante, esta asociación es menos fuerte para los países asiáticos (Fan et al., 2017<sup>[82]</sup>). Sin embargo, *a priori*, no es clara la dirección de la asociación empírica entre este concepto y el dominio del idioma objetivo. El alumnado que tiene dificultades para alcanzar el nivel de competencia que se exige en su curso puede estudiar más, lo que da lugar a una asociación negativa entre el tiempo dedicado al estudio y a los deberes y el nivel de competencia. Se ha observado una asociación negativa entre el nivel de competencia y el tiempo dedicado a estudiar fuera del centro educativo en el caso de las ciencias (por ejemplo, OCDE, 2016<sup>[37]</sup>).

El alumnado de bajo rendimiento también puede realizar otras actividades de aprendizaje del idioma objetivo, como las clases particulares, para ponerse al nivel de sus compañeros. Sin embargo, cada vez más, las familias que pueden permitírselo son las que ofrecen estas actividades al alumnado como oportunidades de aprendizaje complementarias —véase Nunan (2003<sup>[83]</sup>) para el caso de la región de Asia-Pacífico; y Cronquist y Fiszbein, (2017<sup>[84]</sup>), para América Latina—. Por tanto, podría ser útil medir no solo las actividades extracurriculares actuales en el idioma objetivo, si no también si el alumnado ha participado en tales actividades en el pasado.

## Entornos interculturales y multilingües y aprendizaje del idioma objetivo

¿Qué se entiende por comprensión de los entornos interculturales y multilingües por parte del alumnado y cómo se relaciona con su nivel de competencia?

En muchos países y comunidades, la sociedad es cada vez más diversa, por ejemplo, por la afluencia de inmigrantes y el aumento de nuevas y complejas formas de ciudadanía y pertenencia (OCDE, 2019<sup>[85]</sup>). La expansión de la movilidad está haciendo que el mundo sea cada vez más multilingüe (Jenkins, 2017<sup>[86]</sup>; King, 2017<sup>[87]</sup>). La sensibilidad cultural y la capacidad de interactuar de forma respetuosa con personas de diferentes orígenes pueden ayudar a que diversas culturas vivan en proximidad de manera pacífica y encuentren soluciones a problemas comunes. Este aumento de la diversidad está impulsando a los responsables políticos y a los educadores a encontrar formas de enseñar a los jóvenes a desafiar los prejuicios y estereotipos hacia otros orígenes culturales y lingüísticos mediante el diálogo intercultural (OCDE, 2019<sup>[85]</sup>; Consejo de Europa, 2008<sup>[88]</sup>).

El aprendizaje de lenguas extranjeras puede estar relacionado de diversas maneras con la comprensión y la apreciación de entornos interculturales y multilingües (Tabla 5.6). Estudiar una lengua extranjera puede reforzar la apreciación del alumnado hacia la diversidad cultural y lingüística, tanto por la comprensión de los retos y las ventajas de hablar diferentes lenguas como por la exposición a contenidos en lengua extranjera (p. ej., literatura, noticias) relacionados con otras culturas. Además, tener una apreciación más profunda de la diversidad cultural y lingüística puede motivar al alumnado a aprender lenguas extranjeras (Della Chiesa, 2012<sup>[89]</sup>). Por tanto, las competencias interculturales y multilingües son una información tanto de entrada como de salida del proceso de aprendizaje de idiomas (en la sección *Actitudes, motivaciones y comportamientos del alumnado* se dio un ejemplo: el interés por el mundo sociocultural de los hablantes de lenguas extranjeras es un objetivo de aprendizaje en la Comunidad Flamenca de Bélgica).<sup>7</sup> Además, las lenguas que gozan de la condición de lengua vehicular ya sea el inglés u otras lenguas (Pütz, 1997<sup>[90]</sup>)— se utilizan a menudo para la comunicación intercultural. La negociación del significado entre personas de diferentes culturas se convierte, por tanto, en un componente esencial del aprendizaje y el uso de la lengua (Jenkins, 2017<sup>[86]</sup>; Seidlhofer, 2011<sup>[91]</sup>).

**Tabla 5.6. Lista de conceptos: entornos interculturales y multilingües y aprendizaje del idioma objetivo**

| Concepto   | Relevancia política | Nivel de medición                                |
|--|---------------------|--|
| (21) Diversidad lingüística y cultural en la comunidad                               | Relevante           | Alumnado; familias; sistema                      |
| (22) Respeto y apertura hacia personas de otros trasfondos culturales y lingüísticos | Relevante           | Alumnado   |
| (23) Educación pluricultural y plurilingüe   | Relevante           | Alumnado; profesorado; centro educativo; sistema |

### (21) Diversidad lingüística y cultural en la comunidad

«Diversidad lingüística y cultural en la comunidad» hace referencia a la variedad de lenguas y culturas del entorno del alumnado en sus comunidades. Es una característica de la comunidad (no del alumnado, a diferencia de los conceptos de la sección *Contexto, entorno y apoyo familiar del alumnado*). Este concepto incluye la proporción de personas que hablan una lengua diferente a la local en casa o que proceden de otros países, así como el número de lenguas y dialectos que se hablan en una determinada región. También puede incluir información sobre las relaciones con los países de destino o de lengua extranjera (p. ej., si hay muchos turistas extranjeros o si se fomenta el multilingüismo como política nacional o regional). Estar expuesto a un entorno multilingüe o multicultural puede cambiar la actitud del alumnado hacia las lenguas extranjeras y la percepción de ellas, e influir positivamente en su motivación para aprender el idioma (Burstall, 1975<sup>[92]</sup>; Norton y Toohey, 2001<sup>[93]</sup>; Lightbown y Spada, 2013<sup>[44]</sup>).

### (22) Respeto y apertura hacia personas de otros trasfondos culturales y lingüísticos

«El respeto y la apertura hacia las personas de otras culturas y lenguas» implica la sensibilidad, la curiosidad y la voluntad de comprometerse con estas personas y otras perspectivas del mundo («apertura»); y la consideración y el aprecio positivos de las diferencias culturales y lingüísticas, basadas en la idea de que tienen una importancia, un valor («respeto») (adaptado de la OCDE, 2019, p. 175<sup>[94]</sup>). Este constructo se basa en el concepto de respeto y apertura a otras culturas que se describe en el capítulo de competencia global de PISA (OCDE, 2019<sup>[94]</sup>). Este concepto debería enfatizar la disposición de relacionarse con interlocutores que son diferentes no solo en el ámbito cultural, si no también en el lingüístico —véase, por ejemplo, «facilitar el espacio pluricultural» (Consejo de Europa, 2018, p. 122<sup>[77]</sup>)— y hacer hincapié en las interacciones dentro del entorno del alumnado —en lugar de tener un mero interés en experiencias «exóticas» (OCDE, 2019<sup>[94]</sup>)—.

Podría decirse que saber más de un idioma está relacionado con tener una disposición hacia otras culturas (OCDE, 2019<sup>[94]</sup>). La apertura hacia otras personas que sean diferentes y la voluntad de acercarse a ellas forman parte de la «postura internacional», un concepto que se asocia positivamente con la motivación hacia el aprendizaje y el dominio de lenguas extranjeras (Yashima, 2002<sup>[95]</sup>; 2013<sup>[96]</sup>). El respeto y la apertura hacia las personas de otras culturas y orígenes lingüísticos podrían influir en el aprendizaje del idioma objetivo por parte del alumnado, que, a su vez puede verse influenciado por este idioma. (p. ej., si se integran en el aprendizaje de la lengua extranjera en el centro educativo; véase el concepto [23]).

### (23) Educación pluricultural y plurilingüe

«Educación pluricultural y plurilingüe» hace referencia a las actividades educativas en los centros y en el aula para educar al alumnado sobre la diversidad cultural y lingüística, y especialmente sobre la diversidad presente en las comunidades del alumnado. Esta diversidad incluye, por ejemplo, la presencia de múltiples lenguas, dialectos, religiones y estilos de vida. Algunas actividades escolares y del aula pueden ser las siguientes:

- Actividades para desarrollar las capacidades comunicativas plurilingües y pluriculturales del alumnado (Heugh, 2018<sup>[97]</sup>) en el aula, por ejemplo:
  - mediante su inclusión entre los objetivos de aprendizaje de la enseñanza del idioma objetivo o de otras asignaturas (Comisión Europea, 2015<sup>[98]</sup>)
  - mediante la enseñanza del concepto de *lengua vehicular* y su papel en la comunicación intercultural y global (Seidlhofer, 2011<sup>[91]</sup>; Grado, 2006<sup>[99]</sup>)
- promover iniciativas para conocer las tradiciones de diferentes grupos culturales o eventos pluriculturales en el centro educativo
- fomentar o crear oportunidades para que el alumnado multilingüe haga uso de todo su repertorio lingüístico en el entorno escolar —p. ej., mediante la enseñanza del patrimonio o de la lengua materna (Cummins, 2005<sup>[100]</sup>; Comisión Europea, 2015<sup>[98]</sup>)—.

La educación pluricultural y plurilingüe forma parte de la teoría y la práctica del aprendizaje de lenguas extranjeras desde hace mucho tiempo (Ollivier, 2019<sup>[101]</sup>). Podrían tener una relación con el aprendizaje del idioma objetivo del alumnado si se aumenta el respeto y la apertura que tienen hacia personas de otras culturas y antecedentes lingüísticos (véase la sección anterior). Además, este concepto también está relacionado con la «diversidad lingüística y cultural en la comunidad», ya que los centros educativos en entornos culturalmente diversos deben fomentar la sensibilidad intercultural y ayudar al alumnado a alejarse de las visiones etnocéntricas del mundo e ir hacia la tolerancia, la aceptación, el respeto y la apreciación de otras culturas (OCDE, 2019<sup>[94]</sup>).



## Formación y perfil del profesorado

El profesorado desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Su formación y contratación son una inversión importante para los gobiernos; por este motivo, es esencial comprender lo que hace que un docente de idiomas sea eficaz. Alrededor del 18 % del profesorado de todo el mundo está compuesto por docentes de lenguas extranjeras. El profesorado de idiomas extranjeros tiene un perfil diferente al de los demás: por ejemplo, está mejor preparado para enseñar en contextos multiculturales y estudia en el extranjero con mayor frecuencia (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>).

Esta área de políticas está relacionada con las políticas de recursos humanos (y las características del profesorado). En consonancia con el ámbito de este capítulo, este dominio abarca conceptos específicos del dominio vinculados al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, no se discuten algunos conceptos importantes relacionados con la enseñanza en general —p. ej., las prácticas de colaboración (Ainley y Carstens, 2018<sup>[5]</sup>)—.

Una opción intuitiva para medir los conceptos en este ámbito suele ser el cuestionario del profesorado. Sin embargo, una limitación analítica importante de este enfoque es que no será posible vincular las respuestas al cuestionario del profesorado con la información sobre la competencia del alumnado (lo que limita el análisis a las asociaciones a nivel de centro o sistema). Se deberá tener en cuenta esta consideración (junto con otras de tipo técnico) a la hora de elegir la forma de medir estos conceptos mediante una combinación de diferentes niveles de medición (alumnado, profesorado, centro educativo, sistema).

### **Recursos humanos**

*¿Cómo afectan las políticas de contratación y formación del profesorado al aprendizaje del idioma objetivo?*

Los gobiernos y los centros educativos configuran el cuerpo docente mediante las normativas, los incentivos, las políticas y las prácticas que implementan. Se pueden aplicar diferentes requisitos y expectativas a la formación del profesorado del idioma objetivo, a su contratación y a su especialización temática. Se pueden ofrecer incentivos de diversos tipos para contratar y retener a miembros del personal que cuentan con diferentes características (p. ej., auxiliares de enseñanza o docentes con más experiencia). Estas políticas pueden influir en la eficacia de la enseñanza y, por tanto, en el aprendizaje del alumnado. También afectan el atractivo y la accesibilidad a la profesión para los docentes potenciales y, a su vez, afectan la disponibilidad (o escasez) de personal docente.

Las políticas de recursos humanos deben ajustarse al contexto general y a los enfoques pedagógicos que se utilizan en un país o centro específicos. Por ejemplo, en varios periodos históricos, Corea del Sur y Japón invirtieron de forma masiva en la formación del profesorado para hacer frente a la escasez de docentes de lenguas extranjeras (Chang, 2012<sup>[102]</sup>), mientras que otros sistemas educativos pueden tener más que suficientes candidatos para los puestos de trabajo disponibles. Además, para docentes que utilizan el idioma objetivo para enseñar otras asignaturas, puede que sea necesario implementar algunas formas específicas de formación.

El cuestionario a nivel de sistema podría recopilar información sobre los recursos humanos en la Educación Primaria y de la segunda etapa de Educación Secundaria, ya que todos estos niveles podrían afectar al aprendizaje acumulado del alumnado de 15 años. Además, en el cuestionario a nivel de sistema se podría preguntar si existen diferencias en las políticas de recursos humanos relacionadas con el profesorado de lenguas extranjeras y con otros docentes. Esta información está relacionada con varios de los conceptos presentados en esta sección (Tabla 5.7), y proporciona un contexto más amplio para su interpretación.

Tabla 5.7. Lista de conceptos: recursos humanos

| Concepto   | Relevancia política | Nivel de medición  |
|--|---------------------|--|
| (24) Experiencia en la enseñanza del idioma objetivo                   | Esencial            | Docente  |
| (25) Disponibilidad del profesorado y del personal del idioma objetivo | Esencial            | Centro educativo; sistema  |
| (26) Formación y cualificación iniciales del profesorado               | Esencial            | Profesorado (formación real recibida); centro educativo, sistema (directrices y reglamentos)     |
| (27) Formación interna del profesorado                                 | Esencial            | Profesorado (formación real recibida); centro educativo, sistema (directrices y reglamentos)     |
| (28) Especialización docente   | Esencial            | Profesorado (asignaturas reales impartidas); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |

#### (24) Experiencia en la enseñanza del idioma objetivo

La «experiencia en la enseñanza del idioma objetivo» hace referencia al número de años de experiencia y al tipo de experiencia que tiene el profesorado del idioma objetivo. Esto incluye el número de años de enseñanza del idioma objetivo, tanto en general como al grupo de edad al que se le enseña actualmente. La experiencia docente podría asociarse positivamente con el aprendizaje de idiomas del alumnado, como, por ejemplo, cuando el profesorado aprende a adaptarse a los distintos cursos y a abordar los errores lingüísticos más comunes del alumnado. Sin embargo, la asociación también podría ser negativa si, por ejemplo, el profesorado con más experiencia es más lento a la hora de adoptar nuevas prácticas docentes.

En Estados Unidos, se ha encontrado una asociación moderadamente positiva entre la experiencia del profesorado y el rendimiento del alumnado en diferentes disciplinas (Hanushek y Rivkin, 2004<sup>[103]</sup>; Leigh, 2010<sup>[104]</sup>). En todos los países europeos, la duración de la estancia del profesorado en el mismo centro o el número de lenguas que ha enseñado en años anteriores no están fuertemente asociados con el dominio del idioma objetivo por parte de del alumnado. Sin embargo, la experiencia docente en la enseñanza del idioma objetivo se asoció positivamente con el nivel de dominio en el estudio SurveyLang (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>).

#### (25) Disponibilidad del profesorado y del personal del idioma objetivo

«Disponibilidad de docentes y personal del idioma objetivo» indica la medida en que el personal docente del idioma objetivo está disponible para cubrir las necesidades previstas a largo plazo, las vacantes temporales y las sustituciones a corto plazo. La escasez de personal docente puede hacer que se emplee personal no cualificado para impartir el idioma objetivo, lo que repercute de forma negativa en el aprendizaje.

El personal docente abarca:

- profesorado (es decir, personal con las cualificaciones necesarias para impartir el idioma objetivo)
- profesorado auxiliar (es decir, auxiliares de conversación) con un alto dominio del idioma objetivo. Este tipo de personal se utiliza ampliamente, por ejemplo, en la implementación del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) en España, pero podría utilizarse para ayudar al profesorado de cualquier programa. Los auxiliares de conversación competentes pueden mejorar el proceso de aprendizaje cuando hacen que la comunicación en el idioma objetivo en el aula sea más auténtica y cuando reaccionan rápidamente a la producción oral o escrita (Bruton, 2011<sup>[105]</sup>; Dafouz e Hibler, 2013<sup>[106]</sup>).
- otros miembros del personal auxiliar (p. ej., personal técnico para los laboratorios de idiomas).

Además del número o la presencia de auxiliares docentes, también es importante recopilar información sobre su función (miembros del personal escolar fijo o personal que llega a través de acuerdos especiales, como programas de intercambio e invitados), y sobre si recibieron algún tipo de formación o acceso cuando comenzaron su tarea en el centro (o antes de ello).

### (26) Formación y cualificación iniciales del profesorado

«Educación y cualificación inicial del profesorado» hace referencia a la educación y formación que el profesorado del idioma objetivo realizó para conseguir su título (independientemente de si el docente está especializado en el idioma objetivo o se formó como docente general). Comprende títulos, certificaciones de postgrado y especializaciones, así como de cualquier formación necesaria para ser docente del idioma objetivo. Se podría recopilar información sobre:

- nivel de formación
  - nivel CINE requerido para el profesorado del idioma objetivo
  - requisitos relacionados con los certificados o las titulaciones, como un requisito para la titulación y cursos de especialización adicionales en el ámbito de los estudios del idioma objetivo, la educación general u otras asignaturas (en particular para el profesorado que imparte otras asignaturas en el idioma objetivo; véase la sección *Uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas* y el informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 91<sup>[111]</sup>)
- contenido de la formación
  - conocimientos pedagógicos generales
  - dominio del idioma objetivo
  - orientar los métodos de enseñanza y evaluación de lenguas específicas (Coombe, Troudi y Al-Hamly, 2012<sup>[107]</sup>) en función del grupo de edad al que se dirigen
  - experiencia en el aula
  - para el profesorado que imparte otras asignaturas (p. ej., matemáticas o ciencias) en el idioma objetivo, métodos para apoyar el aprendizaje de este idioma mientras se imparte la enseñanza en otra disciplina.

En los 33 países y economías con datos disponibles de TALIS, la cualificación de la mayor parte del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria es una credencial única para cursar estudios en el contenido de la asignatura (y posiblemente otras) y pedagogía —OCDE (2019<sup>[40]</sup>), Tabla I.4.12). En general, lo mismo ocurre con el profesorado de lenguas extranjeras, pero con importantes diferencias a nivel de sistema (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). En algunos sistemas educativos, sobre todo en los que existe una escasez de docentes, muchos de ellos no completan ninguna formación docente formal (véase Cronquist y Fiszbein, 2017<sup>[84]</sup> para consultar un análisis de este problema en los países latinoamericanos). Entre los países y economías de TALIS, el porcentaje de docentes de la primera etapa de Educación Secundaria que carecen de una cualificación formal para las asignaturas que imparten es especialmente elevado (y no difiere significativamente en el caso del profesorado de lenguas extranjeras y de otras asignaturas) en Arabia Saudí (10 %) y México (8 %).

Se espera que la formación del profesorado, especialmente cuando se combina con la experiencia práctica, aumente su eficacia en el aula. Investigaciones anteriores han demostrado que el nivel educativo del profesorado (es decir, el nivel educativo obtenido más alto) no guarda una relación sólida con el dominio de la lengua extranjera por parte del alumnado en los países europeos, quizás debido a la escasa variación entre estos países. Por el contrario, las investigaciones indican que tener un certificado especializado para impartir el idioma objetivo se asocia positivamente con los resultados del alumnado en las pruebas de idiomas (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>)

### (27) Formación permanente del profesorado

«Formación permanente del profesorado» hace referencia al desarrollo profesional continuo (Cordingley et al., 2015<sup>[108]</sup>) que el profesorado del idioma objetivo realiza como parte de su trabajo, ya sea porque es un requerimiento, se incentiva o simplemente lo ofrece el centro educativo u otras organizaciones (p. ej., el ministerio o el sindicato de docentes). Se puede asistir en persona o en línea. La formación interna podría desempeñar un papel importante en el desarrollo de las habilidades y competencias para enseñar lenguas extranjeras (Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>), pero sigue siendo inadecuado en muchos países (Prapaisit de Segovia y Hardison, 2008<sup>[109]</sup>; Nunan, 2003<sup>[83]</sup>). De media, en todos los países y economías de la OCDE, el 82 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria declaró que las actividades de formación interna y desarrollo (p. ej., cursos o seminarios) tuvieron un impacto en su trabajo. El hecho de informar que la formación tuvo un impacto positivo tiene una alta correlación con la satisfacción laboral y la autoeficacia del profesorado en la mayoría de los países y economías que participan en TALIS (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>). Cuando se diseña adecuadamente, la formación interna también puede ser una herramienta para mejorar la implementación de las políticas educativas del gobierno en el aula (Rixon, 2017<sup>[110]</sup>).

Es importante medir si los siguientes elementos se incluyeron en cualquier formación interna:

- la pedagogía del aprendizaje de lenguas extranjeras, y la formación que busca mejorar los conocimientos del profesorado sobre evaluación (véase la sección *Uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas*).
- mejoramiento del dominio del idioma objetivo por parte del profesorado.
- utilización de materiales e infraestructuras didácticos, así como las TIC, para la enseñanza del idioma objetivo. A efectos de análisis, los materiales incluidos en este concepto deben alinearse con los incluidos en «recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo» (concepto [8]) para comprender la estrecha relación entre formación y disponibilidad.
- para el profesorado que imparte otras asignaturas (p. ej., matemáticas o ciencias) en el idioma objetivo, métodos para apoyar el aprendizaje de este idioma mientras se imparte la enseñanza en otra disciplina. Es importante investigar si su formación se centra en los itinerarios lingüísticos o en la metodología específica para utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de otras asignaturas.

Las investigaciones indican sobre la ineficacia del modelo didáctico en el que los facilitadores se limitan a decir al profesorado lo que tiene que hacer, o a darle materiales sin darle la oportunidad de desarrollar habilidades e indagar sobre su impacto en el aprendizaje del alumnado (Cordingley et al., 2015<sup>[108]</sup>). La siguiente información podría ayudar a comprender mejor la motivación del profesorado y la utilidad de la formación:

- si el profesorado encontró que la formación fue beneficiosa y puede ayudar a remodelar su estilo de enseñanza (es decir, pueden aplicar lo que han aprendido).
- si la asistencia era voluntaria u obligatoria, y si había algún incentivo para asistir (p. ej., era voluntaria, pero era necesaria o instrumental para recibir ascensos o aumentos de sueldo).

Dada la naturaleza de la formación interna como un tipo de formación a lo largo de la carrera del profesorado, es importante preguntarle

al profesorado no solo sobre la formación recibida en el año en curso, sino también en los últimos años.

### (28) Especialización docente

«Especialización docente» hace referencia a la gama de asignaturas que el profesorado enseña o ha enseñado en el pasado, y durante cuánto tiempo, ya que los cursos que imparten pueden estar determinados por las necesidades de los centros educativos que los emplean. El profesorado puede clasificarse en una de estas cuatro categorías:

- enseñanza solo del idioma objetivo (especializado en el idioma objetivo)
- enseñanza del idioma objetivo y de otras lenguas extranjeras (especializado en lenguas extranjeras)
- enseñanza del idioma objetivo y otras asignaturas (diferentes de lenguas extranjeras)
- enseñanza de una asignatura de contenido en el idioma objetivo (véase la sección Uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas).

Además, el profesorado que no está especializado en el idioma objetivo solo puede enseñar este idioma como asignatura principal (aquella a la que dedican la mayor parte de su tiempo de trabajo), como asignatura secundaria (si hay otra asignatura a la que dedican más tiempo) o en igualdad de condiciones con otra asignatura (doble especialización).

El profesorado más especializado tiene más oportunidades de comprender y aprender a abordar los retos específicos a los que se enfrenta el alumnado cuando aprende el idioma objetivo. Por tanto, puede haber una asociación positiva entre la especialización del profesorado y el aprendizaje del idioma objetivo. Sin embargo, en algunos países puede haber muy poca variación de la especialización en la enseñanza, ya que las asignaturas que se pueden impartir suelen regularse a nivel nacional.

### **El profesorado**

*¿Existe una asociación entre las características, actitudes y comportamientos del profesorado y el aprendizaje del idioma objetivo por parte del alumnado?*

Esta sección trata de las características, actitudes y comportamientos del profesorado que podrían ser importantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Tabla 5.8). Estas características, actitudes y comportamientos se muestran en el profesorado o dependen de sus elecciones personales. Por tanto, los gobiernos y los centros educativos no los controlan directamente. Sin embargo, los conceptos de esta sección son muy relevantes para los responsables políticos, ya que los gobiernos y los centros educativos pueden influir en ellos de diferentes maneras, incluso en las políticas de contratación y formación o mediante incentivos de diversa índole.

**Tabla 5.8. Lista de conceptos: el personal docente**

| Concepto  | Relevancia política | Nivel de medición  |
|---|---------------------|--|
| (29) Visitas de docentes a otras comunidades lingüísticas                       | Relevante           | Profesorado; centro educativo, sistema (financiación e incentivos)   |
| (30) Actitudes del profesorado en relación con la enseñanza del idioma objetivo | Esencial            | Profesorado; alumnado; centro educativo                              |
| (31) Dominio del idioma objetivo por parte del profesorado                      | Esencial            | Profesorado (competencia real); sistema (directrices y expectativas) |

#### *(29) Visitas de docentes a otras comunidades lingüísticas*

«Visitas de docentes a otras comunidades lingüísticas» hace referencia a las experiencias mediante las cuales el profesorado tiene la oportunidad de interactuar en el idioma objetivo con personas de otras comunidades lingüísticas, mediante la enseñanza o colaboración con colegas de otras comunidades lingüísticas, mediante el turismo, la formación, las visitas familiares, etc. Por medio de esta interacción, el profesorado puede desarrollar competencias comunicativas lingüísticas e interculturales (Cuenat, Bleichenbacher y Frehner, 2016<sup>[111]</sup>).

Un estudio anterior indicaba que en ningún país europeo existe una relación sólida entre las estancias genéricas del profesorado en el extranjero y la competencia de su alumnado (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Sin embargo, las estancias en el extranjero son heterogéneas y su relación con el aprendizaje

de idiomas podría depender del tipo de actividades en las que participe el profesorado. Por tanto, es importante medir no solo la ocurrencia de las visitas, si no también su duración y su relación con el idioma objetivo (p. ej., la inmersión total en un país en que se hable este idioma o la interacción en el idioma objetivo con hablantes no nativos en un país con una lengua diferente). También podría ser útil saber si estas visitas fueron precedidas o seguidas de una formación específica o de debates con los colegas o la dirección del centro.

En comparación con otros tipos de estancias en el extranjero, las visitas de intercambio incluyen el aprendizaje y el intercambio de prácticas de enseñanza, conocimientos pedagógicos y otra información relacionada con la enseñanza estructurada. Por tanto, tanto las visitas de intercambio como las estancias más genéricas en otras comunidades lingüísticas deberían medirse, ya que pueden afectar a la competencia lingüística del profesorado y sus actitudes hacia la enseñanza del idioma objetivo; también pueden tener una influencia directa en las prácticas de enseñanza del idioma objetivo. A nivel escolar y nacional, es relevante medir la existencia de recursos para los viajes del profesorado con fines didácticos (p. ej., la financiación relacionada con los programas internacionales).

### *(30) Actitudes del profesorado en relación con la enseñanza del idioma objetivo*

«Actitudes del profesorado relacionadas con la enseñanza del idioma objetivo» hace referencia a una variedad de actitudes específicamente relacionadas con la enseñanza del idioma objetivo (a diferencia de las percepciones originadas por la gestión del aula y la dinámica entre alumnado y profesorado). Este concepto incluye el disfrute y la dificultad percibida de la enseñanza del idioma objetivo, pero también si el profesorado piensa que ciertos enfoques de enseñanza son eficaces. Las actitudes del profesorado hacia la clase del idioma objetivo pueden afectar a las actitudes y la motivación del alumnado (Horwitz, 1990<sup>[112]</sup>; Kern, 1995<sup>[113]</sup>; Stern, 1983<sup>[114]</sup>) y, por tanto, influir potencialmente en el aprendizaje de idiomas.

### *(31) Dominio del idioma objetivo por parte del profesorado*

La «competencia del profesorado en el idioma objetivo» hace referencia a las competencias lingüísticas de los docentes y el dominio del idioma objetivo. El bajo dominio del idioma objetivo por parte del profesorado (y posiblemente la baja confianza al respecto) puede dificultar el aprendizaje del alumnado (Butler, 2004<sup>[115]</sup>; Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>; Nunan, 2003<sup>[83]</sup>) y obstaculizar la implementación del enfoque de enseñanza comunicativa (Kuchah, 2009<sup>[116]</sup>). Por ejemplo, en el contexto de la enseñanza del inglés, se ha identificado que el bajo dominio del idioma objetivo es una de las barreras clave para el aprendizaje del inglés en los países latinoamericanos (Cronquist y Fiszbein, 2017<sup>[84]</sup>).

Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que el profesorado del idioma objetivo no solo necesita un dominio general del idioma, si no un subconjunto especializado de competencias lingüísticas requeridas en el contexto del aula —p. ej., el «inglés para la enseñanza», una forma delimitada de inglés para fines específicos que se utiliza en el aula (Freeman et al., 2015<sup>[117]</sup>)—. La idea es que el dominio de la lengua ayude a gestionar el aula, a comprender y comunicar el contenido de las lecciones y a evaluar al alumnado y darles observaciones.

Medir el dominio del idioma objetivo sin poner a prueba al profesorado es un desafío importante. Un enfoque realista podría abarcar:

- Ítems genéricos de autoevaluación, que sigan un enfoque similar al que se describe para la competencia percibida por el alumnado (concepto [18]).
- Ítems de autoevaluación sobre el uso del idioma objetivo en el aula. Por ejemplo, dar instrucciones al alumnado sobre cómo realizar los ejercicios, mantener el orden en el aula y explicar cuestiones gramaticales en el idioma objetivo.
- Sustitutos de dominio general del idioma objetivo, como haber obtenido títulos de educación en ese idioma (y la posterior validación de estos títulos mediante cursos de actualización y certificados), haber vivido en comunidades hablantes del idioma objetivo durante un largo período de tiempo (p. ej., más de un año) o haber hablado el idioma objetivo desde la infancia. Por ejemplo, en Japón y Corea del Sur los programas para atraer docentes

altamente competentes de las comunidades de habla inglesa (como el Programa de intercambio y enseñanza de Japón y el Programa de asistente de formación de docentes de inglés de Corea del Sur) han desempeñado un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras (Chang, 2012<sup>[102]</sup>).

## Prácticas docentes

En este ámbito, se discuten las prácticas y el pensamiento pedagógico actuales. Esta área de políticas está relacionada con los enfoques y métodos de enseñanza, los métodos de evaluación y el uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas.

Medir las prácticas de enseñanza actuales es importante para comprender el panorama de la enseñanza del idioma objetivo en un sistema educativo. Sin embargo, las prácticas de enseñanza actuales no siempre son las mismas que las prácticas pasadas a las que estuvo expuesto el alumnado (y las prácticas pasadas son difíciles de recuperar y medir). Esto podría debilitar la relación entre las prácticas actuales y la competencia del alumnado.

TALIS demuestra que, en muchos sistemas educativos, las lenguas extranjeras se enseñan de forma diferente a otras asignaturas. Estas pruebas no implican ni indican que el profesorado de lenguas extranjeras enseñe de forma más o menos adecuada, moderna o eficaz que otros docentes. Sin embargo, sí demuestra la necesidad de mejorar la comprensión y recopilar pruebas específicas del ámbito sobre la manera en que se enseñan las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.

Por ejemplo, entre las 4 prácticas de enseñanza de activación cognitiva que se miden en TALIS (véase OCDE, 2019<sup>[40]</sup>, Figura I.2.1), el profesorado de lenguas extranjeras informa con una frecuencia significativamente menor que el resto de docentes que a menudo «da tareas que requieren que el alumnado piense de manera crítica» (en 10 puntos porcentuales), «pide al alumnado que decida sus propios procedimientos para resolver tareas complejas» (en 8 puntos porcentuales); y «presenta tareas para las que no hay una solución obvia» (en 6 puntos porcentuales). Por el contrario, informan con una frecuencia significativamente mayor (aunque solo por un punto porcentual) que «hacen que el alumnado trabaje en pequeños grupos para llegar a una solución conjunta a un problema o tarea», de media en todos los países y economías de TALIS (véase el Anexo 5.B. sobre la metodología subyacente a esta estimado).

## Enfoques y métodos de enseñanza

*¿Cuáles son las prácticas más eficaces para enseñar una lengua extranjera?*

Las prácticas de enseñanza son un factor determinante importante del aprendizaje. Por ejemplo, en todos los sistemas educativos que participaron en PISA 2015, el porcentaje de docentes de ciencias con especialización en ciencias no guardaba relación con el nivel de dominio del alumnado. Por el contrario, la forma en que se enseñan las ciencias guardaba relación no solo con el dominio de estas, si no también con el grado en que el alumnado valora la investigación científica y con sus expectativas de trabajar en una ocupación relacionada con las ciencias (OCDE, 2016<sup>[37]</sup>). Lo mismo ocurre con el aprendizaje de lenguas (extranjeras): el papel del docente de idiomas es fundamental para guiar al alumnado hacia el aprendizaje satisfactorio (Black y William, 2009<sup>[118]</sup>; Turner y Purpura, 2015<sup>[119]</sup>). En esta sección, se analizan tanto los enfoques para la enseñanza (caracterizaciones generales de las prácticas de enseñanza que reflejan una comprensión global de la manera en que debe enseñarse una lengua) como los métodos para la enseñanza (la realización práctica de estos enfoques en el aula) (Harmer, 2007<sup>[120]</sup>).

Existe una gran variedad de prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo (Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>). Sin embargo, la investigación y la teoría no determinan cuál es la única y «mejor» forma de enseñar idiomas. Todavía existe algo de controversia, por ejemplo, sobre si la enseñanza debe basarse en un enfoque centrado en las formas (enseñar sistemáticamente los rasgos

gramaticales siguiendo un plan de estudios estructural), o en un enfoque centrado en el significado — estimular el aprendizaje de los rasgos lingüísticos mediante actividades comunicativas basadas en un plan de estudios basado en tareas (Ellis, 2005<sup>[121]</sup>)—. Además, las prácticas en el aula no siempre siguen las ideas de la investigación o las directrices oficiales (Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>; Renandya et al., 1999<sup>[122]</sup>).

Tradicionalmente, la enseñanza tendía a estar centrada en el profesorado, quien ocupaba la posición de experto, instigador y administrador, mientras que el alumnado era un receptor pasivo (Taylor, 2002<sup>[123]</sup>). Por el contrario, en las últimas décadas, la educación ha evolucionado hacia un enfoque centrado en el alumnado. En este enfoque, el objetivo del personal docente es ayudar al alumnado a establecer sus propios objetivos de aprendizaje, a gestionar el contenido y el proceso de su aprendizaje y a comunicarse de manera progresiva con sus compañeros, también mediante el uso de herramientas TIC (Laakkonen, 2011<sup>[20]</sup>). Se argumenta que esto aumenta el enfoque en las necesidades, circunstancias e intereses del alumnado, lo cual mejora el aprendizaje (Lathika, 2016<sup>[124]</sup>; Comisión Europea, 2017<sup>[125]</sup>).

El enfoque centrado en el alumnado es especialmente relevante para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la participación ofrece al alumnado la oportunidad de practicar sus competencias comunicativas (Sánchez Calvo, 2007<sup>[126]</sup>). Por lo tanto, el uso de un enfoque más o menos centrado en el estudiante es un tema central en toda esta sección. Por ejemplo, el concepto (32) describe la enseñanza comunicativa de idiomas; un enfoque del aprendizaje de estudiantes más centrado en el alumnado que la enseñanza tradicional. El concepto (41) sobre el uso de materiales didácticos hace hincapié en la adopción de prácticas que integran al alumnado en el proceso de aprendizaje. Las actividades grupales, el hecho de que el alumnado utilice el idioma objetivo y el tiempo de habla del docente (conceptos [35], [37] y [38]) también ofrecen formas de medir el grado de participación del alumnado en clase. Sin embargo, también es importante analizar las prácticas de enseñanza más tradicionales, como la enseñanza de conocimientos lingüísticos (concepto [33]).

El cuestionario a nivel de sistema podría recopilar información sobre las directrices de los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas entre la Educación Primaria y la segunda etapa de Educación Secundaria (ya que todos estos niveles podrían afectar al aprendizaje acumulativo del alumnado de 15 años). El hecho de recomendar un enfoque didáctico a nivel nacional para la enseñanza de una lengua extranjera tiene un fuerte impacto en las prácticas en el aula, aunque algunos estudios señalan la existencia de una brecha entre la política curricular y la práctica en el aula (Graves y Garton, 2017<sup>[127]</sup>).

**Tabla 5.9. Lista de conceptos: enfoques y métodos de enseñanza**

| Concepto   | Relevancia política | Nivel de medición   |
|--|---------------------|---|
| (32) Enseñanza de las cuatro competencias comunicativas                                    | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (33) La enseñanza de los conocimientos lingüísticos: gramática, pronunciación, vocabulario | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (34) Enseñanza de la literatura y los conocimientos culturales                             | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (35) Actividades de aprendizaje grupal y colectivas en el aula                             | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (36) Translenguar  | Relevante           | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (37) Uso del idioma objetivo durante las clases de lenguas extranjeras                     | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (38) Tiempo de habla del profesorado   | Relevante           | Alumnado, profesorado (prácticas de enseñanza); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (39) Aprendizaje conjunto de contenidos lingüísticos y no lingüísticos                     | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas reales); centro educativo, sistema (políticas y directrices)       |



| Concepto  | Relevancia política | Nivel de medición   |
|---|---------------------|---|
| (40) Material didáctico utilizado para la enseñanza del idioma objetivo | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas en el aula); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (41) Utilización de material didáctico                                  | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas en el aula); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |
| (42) Uso del Capítulo Común Europeo de Referencia para las Lenguas      | Esencial            | Alumnado, profesorado (prácticas en el aula); centro educativo, sistema (políticas y directrices) |

### (32) Enseñanza de las cuatro competencias comunicativas

«Enseñanza de las cuatro competencias comunicativas» hace referencia a la frecuencia y la cantidad de tiempo de clase dedicado a enseñar al alumnado a utilizar las cuatro competencias comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión oral. Enfocarse en las cuatro competencias es un aspecto fundamental del enfoque de la «enseñanza comunicativa de la lengua». Este enfoque hace hincapié en la capacidad del alumnado para crear sentidos en diferentes contextos en lugar de centrarse en el conocimiento lingüístico, y tiene como objetivo desarrollar tanto las capacidades productivas como las receptivas (Graves y Garton, 2017<sup>[127]</sup>; Roca Gris, 2015<sup>[128]</sup>). También hace hincapié en la integración de la enseñanza de diferentes competencias, por ejemplo, mediante actividades que unen la comprensión oral y la expresión escrita o la comprensión lectora y la expresión oral.

Dado que se evaluará el dominio de diferentes destrezas, podría ser especialmente útil medir la recurrencia y la cantidad de tiempo que se concede al uso de cada competencia comunicativa (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión oral) por sí misma o en combinación con otras. Cabe esperar que dar prioridad a una competencia comunicativa determinada durante las actividades de clase conduzca a obtener un mayor dominio de esa competencia.

### (33) La enseñanza de los conocimientos lingüísticos: gramática, pronunciación, vocabulario

«La enseñanza de los conocimientos lingüísticos: gramática, pronunciación, vocabulario» hace referencia a la frecuencia y la cantidad de tiempo que se dedica en el aula a la enseñanza de los aspectos estructurales del idioma objetivo («formas»). Hacer hincapié en los conocimientos lingüísticos significa planificar actividades y utilizar materiales específicamente dirigidos a mejorar la pronunciación del alumnado, así como el conocimiento de la gramática y el vocabulario en sí mismos. Este tipo de ejercicio implica un énfasis en (p. ej.) patrones gramaticales, tiempos verbales o vocabulario, a veces descontextualizados de una situación comunicativa. El tipo de conocimiento adquirido a través de estas tareas suele denominarse «conocimiento metalingüístico» (Roca Gris, 2015<sup>[128]</sup>), o conocimiento *sobre* la lengua. Algunos autores y profesionales consideran que ciertos tipos de actividades descontextualizadas (p. ej., tarjetas de vocabulario o análisis gramatical) son un medio importante para mejorar los conocimientos morfológicos y sintácticos en un contexto de poca exposición a las lenguas extranjeras (Hilton, 2019<sup>[129]</sup>).

Mejorar la gramática, la pronunciación y el vocabulario es un objetivo importante tanto de la enseñanza comunicativa de la lengua como del enfoque de «enseñanza de conocimientos lingüísticos». Sin embargo, mientras que en la enseñanza comunicativa de la lengua estos objetivos se alcanzan haciendo hincapié en las competencias comunicativas y en el contenido de la comunicación (p. ej., mejorar el vocabulario escuchando un programa de radio, sin comprobar necesariamente que se han memorizado las nuevas palabras), en este último enfoque se presta más atención a las formas lingüísticas en sí mismas.

### (34) Enseñanza de la literatura y los conocimientos culturales

«Enseñanza de la literatura y conocimientos culturales» hace referencia a la frecuencia y la cantidad de tiempo que se dedica a la enseñanza de la literatura y las creaciones culturales (p. ej., canciones,

películas) de las comunidades hablantes del idioma objetivo cuando se enseña este idioma. Este enfoque puede combinarse con diferentes niveles de énfasis en los conocimientos lingüísticos y las cuatro competencias comunicativas, ya que tanto los conocimientos lingüísticos como las cuatro competencias comunicativas pueden aprenderse mientras se enseña cultura y literatura. Se ha demostrado que hay una asociación positiva entre el énfasis en la literatura y el conocimiento cultural y los resultados del alumnado en los exámenes de lenguas extranjeras en todos los países europeos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Además, comprender la cultura de los países del idioma objetivo puede mejorar la comunicación intercultural en este idioma (Ali, Kazemian y Mahar, 2015<sup>[130]</sup>).

### *(35) Actividades de aprendizaje grupal y colectivas en el aula*

«Actividades colectivas y de aprendizaje en grupo en el aula» hace referencia a la frecuencia, el tiempo dedicado y el tipo de actividades grupales realizadas para aprender el idioma objetivo mediante la interacción con los compañeros en el aula o para propósitos de clase (p. ej., los deberes colaborativos). Esta variable puede medir el tamaño de los grupos (de dos o más personas) y el nivel de autonomía del alumnado (interacciones limitadas que siguen un orden estructurado o un trabajo más independiente, como buscar respuestas a preguntas, ya sea de forma autónoma o en grupo), así como también el uso de las TIC en estas actividades. Es importante entender si el objetivo de estas actividades es el aprendizaje de la lengua o el uso de la lengua para aprender (es decir, buscar información específica sobre un tema en línea, filtrarla y luego informar).

La interacción y la negociación del significado, factores que suelen darse en el trabajo en grupo cuando el alumnado puede expresarse de forma autónoma, son importantes en el aprendizaje de una nueva lengua (Brown, 2007<sup>[49]</sup>; Farrell, 2001<sup>[131]</sup>). Las actividades colaborativas en las que se utiliza una lengua extranjera también pueden ayudar a desarrollar las capacidades de mediación, ya que el alumnado tiene que colaborar para construir el significado, o facilitar la interacción con los compañeros, especialmente en las actividades grupales de nivel mixto (Consejo de Europa, 2018<sup>[77]</sup>).

Las actividades colaborativas y de aprendizaje en grupo son la base del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas (Graves y Garton, 2017<sup>[127]</sup>; Renandya et al., 1999<sup>[122]</sup>), y pueden ser especialmente importantes si no hay muchas oportunidades de practicar el idioma objetivo por fuera del centro educativo.

### *(36) Diglosia*

La «diglosia» hace referencia a un enfoque de enseñanza a través del cual el profesorado permite que las otras lenguas que habla el alumnado se utilicen para dar forma a la comprensión y se incluyan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Alby y Legalise, 2018<sup>[132]</sup>). La diglosia tiene mayor relevancia en contextos multilingües en los que hay estudiantes que hablan lenguas minoritarias o inmigrantes en el aula. En estos contextos, el alumnado y el profesorado pueden utilizar mejor sus «continuos de bialfabetización» mediante variedades múltiples y dinámicas de lenguas y alfabetizaciones (Hornberger y Link, 2012<sup>[133]</sup>).<sup>8</sup> La diglosia requiere todos los recursos lingüísticos del alumnado para maximizar la comprensión (Baker, 2011<sup>[134]</sup>; Lewis, Jones y Baker, 2012<sup>[135]</sup>). Es importante saber si se practica la diglosia en el aula y si se permite o se fomenta.

Se cree que el uso simultáneo de varias lenguas en el aula conduce a obtener un conocimiento más amplio y profundo de la lengua y las asignaturas (Williams, 1996<sup>[136]</sup>). También se cree que este enfoque es especialmente beneficioso para el alumnado bilingüe y multilingüe como forma de aprender y desarrollar las competencias lingüísticas por medio del uso de sus propios recursos (Meier y Conteh, 2014<sup>[137]</sup>). Permitir y animar al alumnado a hablar sus otras lenguas es también una forma de valorar y preservar sus orígenes lingüísticos y culturales.

### *(37) Uso del idioma objetivo durante las clases de lenguas extranjeras*

«Uso del idioma objetivo durante las clases de idiomas» indica la medida en que el alumnado practica el idioma objetivo en la clase, pero también la medida en que el profesorado lo utiliza para enseñar (p. ej.,

la frecuencia de las actividades que implican el uso del idioma objetivo, o la proporción de tiempo que el alumnado y el profesorado hablan en el idioma objetivo en lugar de leer la lengua de evaluación).

El trabajo en grupo y la conversación en el idioma objetivo, así como la redacción de correos electrónicos ficticios o la lectura de artículos de prensa en este idioma, son formas de que el alumnado utilice el idioma objetivo durante las clases. Según investigaciones recientes, el uso del idioma objetivo en el aula por parte del profesorado incluye tres aspectos diferentes: el manejo del aula, la comprensión y la comunicación del contenido de la lección, y la evaluación del alumnado y la comunicación de observaciones. Por ejemplo, dar instrucciones en el idioma objetivo en contraposición a la lengua de uso común entre el alumnado es uno de los requisitos más importantes del enfoque de enseñanza de las competencias comunicativas (Garton, Copland y Burns, 2011<sup>[17]</sup>).

### *(38) Tiempo de habla del profesorado*

«Tiempo de habla del profesorado» es el tiempo durante el cual el docente habla en el aula mientras el alumnado escucha. El docente puede utilizar el tiempo de habla para explicar conceptos o dirigir el aula, sea en el idioma objetivo o en otro. El tiempo de habla del profesorado deja menos tiempo para que el alumnado practique su participación e interacción oral. Por ejemplo, en algunos entornos educativos del oeste de China, la gran mayoría del tiempo de habla está reservado al profesorado y muy pocos estudiantes realizan una pregunta en clase (Liu, 2016<sup>[138]</sup>).

### *(39) Aprendizaje conjunto de contenidos lingüísticos y no lingüísticos*

«Aprendizaje conjunto de contenidos lingüísticos y no lingüísticos» se aplica únicamente a los programas educativos en los que el idioma objetivo se utiliza para la enseñanza de otras asignaturas (véase la sección *Uso del idioma objetivo para la enseñanza de otras asignaturas*). Hace referencia a la medida en que el profesorado integra de manera intencional el aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua (p. ej., matemáticas o historia) en el aprendizaje del idioma objetivo. En otras palabras, este concepto hace referencia al elemento de «comunicación» del capítulo de Coyle (1999<sup>[139]</sup>) para el aprendizaje eficaz mediante una lengua extranjera, es decir, utilizar la lengua para aprender mientras se aprende a utilizar la lengua. Para medir este concepto, podría ser necesario preguntar si el idioma objetivo es también objeto de enseñanza en las lecciones de otras asignaturas; y si se motiva al alumnado a pedir la ayuda que necesita para aprender la lengua, tal y como recomiendan los expertos (Mehisto, Frigols y Marsh, 2008<sup>[140]</sup>).

### *(40) Material didáctico utilizado para la enseñanza del idioma objetivo*

«Material didáctico utilizado para la enseñanza del idioma objetivo» hace referencia a los materiales que se utilizan en clase y para los deberes o tareas, y a la frecuencia con que se utilizan. A efectos de análisis, los materiales incluidos en este concepto deben alinearse con los incluidos en «recursos escolares para la enseñanza del idioma objetivo» (concepto [8]) para comprender la estrecha relación entre uso y disponibilidad. El material didáctico puede dividirse en tres categorías:

- libros de texto
- herramientas TIC, como las plataformas en línea, los sitios web para compartir vídeos, los programas informáticos de aprendizaje de lenguas extranjeras, las aplicaciones informáticas y el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador —una herramienta que consiste en entornos en línea en los que el alumnado puede comunicarse con hablantes de lenguas extranjeras, pero también en aplicaciones en línea, aprendizaje basado en juegos, etc. (Comisión Europea, 2014<sup>[19]</sup>)—
- otros materiales como DVD, pizarras, radio y material preparado por el docente.

Algunos materiales pueden encajar mejor en algunos métodos de enseñanza que en otros. Por ejemplo, lo ideal es que los materiales para mejorar las capacidades comunicativas del alumnado sean «auténticos» (es decir, producidos por razones distintas a la enseñanza de la lengua) y permitan una

comunicación significativa en el idioma objetivo (Brown, 2007<sup>[49]</sup>; Graves y Garton, 2017<sup>[127]</sup>; Farrell, 2001<sup>[131]</sup>). Las preguntas sobre los materiales didácticos que se utilizan deben permitir identificar al menos algunos tipos de materiales que son intrínsecamente auténticos (p. ej., películas, noticias o blogs en el idioma objetivo).

Las herramientas TIC se están convirtiendo en una parte cada vez más importante de las clases de lenguas extranjeras, y el alumnado necesita aprender a utilizarlas para su propio futuro (Al-Mahrooqi y Troudi, 2014<sup>[18]</sup>; Motteram, 2013<sup>[141]</sup>; Farr y Murray, 2016<sup>[142]</sup>). Sin embargo, no se han encontrado pruebas sólidas en todos los países europeos que relacionen el dominio del idioma objetivo por parte del alumnado con el uso de las TIC en el aula, los laboratorios multimedia de idiomas, los entornos de aprendizaje virtual, la disponibilidad de programas informáticos para la evaluación de lenguas o el uso de dispositivos de las TIC y contenidos web para la enseñanza (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>).

Según los últimos datos de TALIS, el uso de las TIC para el trabajo en clase en todos los países y economías de TALIS aumentó en los últimos años (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>). En el 2018, el 62 % del profesorado de lenguas extranjeras de la primera etapa de Educación Secundaria declaró que con frecuencia o siempre dejaba que el alumnado utilizara las TIC para realizar proyectos o trabajos en clase, en comparación con el 57 % del resto de profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). Sin embargo, los datos también indican poca preparación y apoyo para el profesorado. Solo el 60 % del profesorado declaró haber recibido formación en el uso de las TIC para la enseñanza como parte de su educación o formación formal (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>, Tabla I.4.13), y esta proporción era 2 puntos porcentuales menor entre el profesorado de lenguas extranjeras que entre los demás docentes (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>).

#### *(41) Utilización de material didáctico*

El uso interactivo de los materiales didácticos hace referencia a la forma en que estos materiales se utilizan en el aula. Esto puede diferir en dos aspectos importantes:

- Puede haber más o menos interacción entre el alumnado (o entre el alumnado y el profesorado) al utilizar los materiales propuestos por el docente. Por ejemplo, el material didáctico puede utilizarse para dar una conferencia al alumnado, ilustrar conceptos lingüísticos o presentar contenidos culturales (p. ej., proyectar una película en clase). También pueden utilizarse de forma más interactiva, por ejemplo, si el alumnado discute el material en grupos o presenta a la clase contenidos extraídos del material didáctico. Por ejemplo, el profesorado puede utilizar las herramientas TIC para estimular la participación del alumnado (p. ej., mediante interacción con otro alumnado en línea) o para ayudar con su proceso de enseñanza (p. ej., para organizar su clase mediante una presentación de PowerPoint), y así cumplir con diferentes funciones en el proceso de aprendizaje de idiomas.
- El profesorado puede adaptar el uso de los libros de texto u otros materiales diseñados con fines educativos de acuerdo con su enfoque pedagógico y con el nivel de la clase. Por ejemplo, pueden proponer ejercicios basados en el contenido del libro de texto, pero diferentes de los que aparecen en él. También pueden utilizar los contenidos y ejercicios propuestos en los materiales sin adaptarlos.

El profesorado que adapta los materiales o los utiliza de forma interactiva sigue un enfoque más centrado en el alumnado, con efectos potencialmente beneficiosos en su aprendizaje (Cruz Rondón y Velasco Vera, 2016<sup>[143]</sup>).

#### *(42) Uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

«Uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» hace referencia al uso del marco normalizado del Consejo de Europa (MCER) (Consejo de Europa, 2018<sup>[77]</sup>; Consejo de Europa, 2001<sup>[11]</sup>). El MCER es ampliamente reconocido como «el documento de referencia más importante en los ámbitos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, tanto en Europa como fuera de ella» (Barni y

Salvati, 2017, p. 417<sup>[144]</sup>). Por ejemplo, también se utiliza para definir normas y competencias en la mayoría de los países de América Latina (Cronquist y Fiszbein, 2017<sup>[84]</sup>) y (con algunas adaptaciones) en Japón y varios países de la ASEAN (Foley, 2019<sup>[145]</sup>). Este concepto analiza si el profesorado utiliza el MCER para hacer un diagnóstico de las competencias del alumnado, para enseñar (preparar actividades, establecer objetivos, etc.) o para evaluar. También es importante analizar si el profesorado recibió formación para utilizar dicho marco, sin importar si fue durante la formación inicial o interna. Se ha comprobado que existe una asociación positiva entre la formación del profesorado y el uso del MCER por diferentes motivos (enseñanza, evaluación, etc.) con el dominio de la lengua en todos los países europeos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). También podrían incluirse preguntas sobre el uso de otros marcos de referencia (p. ej., las Normas de China sobre el inglés, Jin et al. (2017<sup>[146]</sup>) si son relevantes para los países que participan en la evaluación.

## Métodos de evaluación

*¿Las evaluaciones nacionales y escolares de competencia en el idioma objetivo pueden mejorar el aprendizaje y el dominio de este idioma por parte del alumnado?*

La evaluación del aprendizaje y las competencias del alumnado puede proporcionar información al alumnado, al profesorado, a los gobiernos y a otros agentes responsables sobre lo que ha aprendido el alumnado y su situación. Se trata de una información esencial para (re)dirigir el proceso de aprendizaje. El alumnado puede utilizar esta información para cambiar su comportamiento de aprendizaje, el profesorado para planificar sus clases y los gobiernos para diseñar reformas educativas. La evaluación puede afectar las actitudes del profesorado, el contenido didáctico y las interacciones en el aula (Cheng, 2005<sup>[147]</sup>). Que la evaluación sea «de alto riesgo», como los exámenes de admisión a la universidad, por ejemplo, puede definir el contenido y los objetivos de rendimiento de los programas educativos (y también afectar a la motivación del alumnado para aprender el idioma objetivo). En esta sección, se analizan las evaluaciones a nivel de aula y de sistema, y la forma en que pueden utilizarse para mejorar el aprendizaje del alumnado. En los conceptos (26) y (27), se analiza de forma breve la cuestión relacionada con los conocimientos del profesorado en materia de evaluación.

**Tabla 5.10. Lista de conceptos: métodos de evaluación**

| Concepto   | Relevancia política | Nivel de medición   |
|--|---------------------|---|
| (43) Existencia de evaluaciones del idioma objetivo a nivel de sistema | Esencial            | Sistema   |
| (44) Evaluación para el aprendizaje                                    | Esencial            | Profesorado, alumnado (prácticas en el aula); sistema (políticas y directrices) |

### *(43) Existencia de evaluaciones del idioma objetivo a nivel de sistema*

«Existencia de evaluaciones nacionales del idioma objetivo» indica si existen evaluaciones estandarizadas para medir el dominio del idioma objetivo del alumnado en todo el sistema educativo. También tiene en cuenta las evaluaciones en forma de exámenes a nivel de sistema que evalúan la adquisición por parte del alumnado de contenidos curriculares o competencias clave.

Es importante determinar el alcance de estas evaluaciones, es decir:

- si son nacionales —p. ej., como en China (Zheng y Liying, 2008<sup>[148]</sup>) o en Francia (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019<sup>[149]</sup>)—, regionales —p. ej., por provincias o estados, como en Canadá (Volante y Ben Jaafar, 2008<sup>[150]</sup>) o Estados Unidos— o una combinación, como en España (Ministerio de Ciencia, 2018<sup>[151]</sup>).
- si todo el alumnado está obligado a realizarlas (y progresar a un nivel diferente, por ejemplo, para graduarse o ingresar en la educación superior) o solo una submuestra de este —p. ej.,

como en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo en los Estados Unidos para recopilar información de todo el sistema para la formulación de políticas (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2018<sub>[152]</sub>) —.

- el propósito de la evaluación (asignar estudiantes a programas o niveles específicos, diagnosticar el nivel de competencias, certificar conocimiento de idiomas, ingresar a la educación terciaria, etc.).
- si se basan en los currículos que se imparten en los centros educativos —p. ej., como en China (Zhou e Ito, 2011<sub>[153]</sub>) o en Taiwán (The College Entrance Examination Center, 2019<sub>[154]</sub>)— o si buscan operar independientemente de los currículos como pruebas de nivel de competencia (p. ej., como el International English Language Testing System o el Test of English as a Foreign Language).
- los cursos en los que se evalúa al alumnado.
- si existe un nivel en el idioma objetivo que se espera que el alumnado alcance en estas pruebas (tanto si este nivel está alineado con el MCER como si no).
- si abordan de forma exhaustiva todas las competencias lingüísticas (y cómo se ponderan) o solo algunas de ellas (algunos países pueden optar por evaluar solo algunas competencias debido a restricciones financieras. Por ejemplo, en el 2016, en la Comunidad de Madrid de España se retiraron las competencias orales de algunas pruebas de diagnóstico en la Educación Primaria para reducir costes —Enever, 2018<sub>[155]</sub>)—.
- si se han llevado a cabo actividades preparatorias para preparar el «impacto por diseño», mediante el apoyo a los agentes responsables en el proceso de prueba, proporcionándoles información exhaustiva y supervisando y evaluando los resultados (Saville, 2012<sub>[156]</sub>).

Estas evaluaciones podrían influir en el dominio de la lengua, ya que proporcionan a los gobiernos nacionales y locales información que les sirve para mejorar y orientar sus políticas educativas, aunque las pruebas no coincidan exactamente con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

#### (44) *Evaluación para el aprendizaje*

La evaluación es «el acto de recopilar información y emitir juicios sobre el conocimiento de una lengua por parte de un estudiante y su capacidad para utilizarla» (Brindley, 2003<sub>[157]</sub>). Por su propia cuenta, esto no es suficiente para mejorar la competencia del alumnado. La información recopilada también debe proporcionar información sobre cómo mejorar el rendimiento del alumnado, y las señales que transmite deben ser objeto de acción. El Grupo de Reforma a la Evaluación, con sede en el Reino Unido, definió «evaluación para el aprendizaje» como «el proceso de búsqueda e interpretación de las pruebas para que el alumnado y sus docentes las utilicen para decidir el punto del aprendizaje en que se encuentran, hacia dónde dirigirse y la mejor manera de lograrlo» (William, 2011, p. 10<sub>[158]</sub>).<sup>9</sup> La interpretación de las pruebas de rendimiento del alumnado y su uso para ayudarlo a progresar son también los elementos fundamentales en la definición de «evaluación orientada al aprendizaje» (Jones y Saville, 2016, p. 2<sub>[159]</sub>).

Sobre la base de esta definición, entender si las evaluaciones se utilizan para apoyar el aprendizaje requiere información sobre la propia evaluación y sobre la forma en que se utiliza (William, 2011<sub>[158]</sub>). Es necesario saber cómo se evalúa el dominio del idioma objetivo en el centro educativo, así como la frecuencia en la que se hace, quién lo lleva a cabo y qué impactos conlleva. El profesorado, los compañeros y el propio alumnado pueden llevar a cabo las evaluaciones bajo diferentes modalidades —p. ej., pruebas de vocabulario o de gramática, trabajo por proyectos, redacción de ensayos, diálogos, autoevaluación y registros (Faustino, Kostina y Vergara, 2013<sub>[160]</sub>; Brown y Hudson, 1998<sub>[161]</sub>; Consejo de Europa, 2001<sub>[11]</sub>)—. El profesorado debe proporcionar observaciones constructivas y alentadoras (Jones y Saville, 2016<sub>[159]</sub>), y la información que proporcione la evaluación debe retroalimentar su forma de enseñanza y la planificación del curso (William, 2011<sub>[158]</sub>; Faustino, Kostina y Vergara, 2013<sub>[160]</sub>). Esto implica que el profesorado comprende cómo utilizar los resultados de la evaluación (Fulcher, 2012<sub>[162]</sub>; Hasselgreen, 2005<sub>[163]</sub>; Coombe, Troudi y Al-Hamly, 2012<sub>[107]</sub>), lo cual puede formar parte de su formación

inicial o interna (conceptos [26] y [27]).

## Observaciones

1. Se pidió a los países que calificaran cada variable como «esencial», «relevante» o «no directamente relevante». Estas calificaciones se describieron a los países de la siguiente manera. «Esencial» significa que excluir esta variable de los cuestionarios [de contexto] socava seriamente la interpretabilidad o la utilidad de los datos producidos a través de la evaluación de lenguas extranjeras de PISA. Por ejemplo, se puede calificar una variable de contexto como «esencial» porque se considera que sin esta información no será posible comparar las puntuaciones de competencia entre los países que participan. O se puede calificar una variable sobre las prácticas escolares o de enseñanza como «esencial» porque un país está llevando a cabo una reforma importante que afecta esta variable, y este es uno de los motivos clave para participar en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA. «Relevante» significa que esta variable es de interés para un país. Esto puede deberse a que mejora la capacidad de interpretar los datos o a que puede impulsar el debate político nacional. Por ejemplo, una variable es relevante si los medios de comunicación, los sindicatos, los expertos o las autoridades la han planteado en los debates políticos nacionales. Además, una variable de contexto puede ser relevante si ayuda a comparar las puntuaciones de competencia entre países. «No directamente relevante» significa que esta variable puede excluirse del cuestionario [de contexto] sin que traiga consecuencias importantes en la comparabilidad de las puntuaciones de competencia o en su utilidad para el análisis de políticas. Por ejemplo, una variable no es directamente relevante si no se considera que esté relacionada con el aprendizaje o el dominio del idioma objetivo, y no se puede pensar en ningún análisis detallado que pueda realizarse con ella.
2. Esta regla para determinar la relevancia de la política de conceptos tiene tres excepciones. Los conceptos (22) y (23) (calificados como «relevantes» en este capítulo) formaban parte de una lista de conceptos sobre «capacidades interculturales e interdisciplinarias y su relación con el dominio de la lengua extranjera» que recibieron bajas calificaciones en la prueba. Los países hicieron aportes sustanciales y constructivos para revisar el concepto en el taller de París, y llegaron a la conclusión de que los conceptos serían relevantes o esenciales tras la revisión. El concepto (38) (calificado como «relevante» en este capítulo) no recibió una calificación mediante la prueba porque no se incluyó en la primera versión del capítulo. Los participantes de los talleres no consideraron necesario este concepto, por considerarlo implícito en otros conceptos del capítulo. Sin embargo, se ha incluido en el proyecto actual tras la recomendación de varios revisores.
3. Chile, Colombia, la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Portugal, España, Suiza, Ucrania y los Emiratos Árabes Unidos respondieron la prueba. En el taller de París, participaron representantes de Alemania, Colombia, la Comunidad Flamenca de Bélgica, los Emiratos Árabes Unidos, España, Francia, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Portugal y Suiza. El Consejo de Gobierno de PISA, que comprende todos los países que participan en el programa, acogió el capítulo y las calificaciones en su reunión de septiembre de 2019.
4. Esta lista de herramientas se presenta como un ejemplo ilustrativo. No busca ser exhaustivo ni incluir las herramientas más utilizadas o investigadas. Existe un número enorme de herramientas de TIC a disposición del profesorado y del alumnado, y su diseño y nombres cambian según los usuarios y evolucionan con el tiempo.
5. La relevancia política del concepto (7) «Clases de recuperación del idioma objetivo en el centro educativo» se cambió de «Relevante» a «Esencial» de acuerdo con una segunda calificación del concepto que proporcionaron 15 países y economías de PISA en septiembre del 2020. Con la excepción del concepto (7), estas valoraciones confirmaron la relevancia acordada en el 2019 (véase la sección «Determinación de la relevancia política de los conceptos»).
6. En el marco de FLA, el término «tarea» se utiliza para hacer referencia a cualquier actividad lingüística intencionada en la que participen los usuarios y el alumnado de la lengua; esto incluye, en el contexto del examen de lengua extranjera, cualquier elemento o ejercicio de evaluación (p. ej., un conjunto de preguntas sobre un texto), que también se denominan tareas (de evaluación).
7. La relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la comprensión intercultural es distinta de la relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el interés por una cultura específica —véase la noción de «extranjería» del inglés como lengua vehicular (Seidlhofer, 2011<sup>[91]</sup>)—. Esta última relación surge si el interés por una determinada cultura motiva al alumnado a aprender una lengua relacionada (o si el aprendizaje de la lengua profundiza su interés por una cultura relacionada).
8. Esto contrasta con las situaciones en las que la lengua dominante dentro de una comunidad se utiliza de manera sistemática en la enseñanza de lenguas extranjeras (p. ej., debido al escaso dominio del idioma objetivo por parte del profesorado), lo que puede dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado,

como la expresión y la comprensión oral.

9. Como concepto, la «evaluación para el aprendizaje» está relacionada (y a veces se utiliza indistintamente) con la evaluación formativa. La evaluación es formativa cuando la información sobre el rendimiento del alumnado se utiliza para adaptar la enseñanza a sus necesidades (Black y Wiliam, 1998, en Wiliam [2011, p. 9<sup>[158]</sup>]). La evaluación formativa suele contraponerse a la evaluación sumativa o «evaluación del aprendizaje», que «tiene como objetivo resumir el aprendizaje que se ha producido, con el fin de registrar, calificar o certificar los logros» (OCDE, 2013, p. 140<sup>[174]</sup>). En este capítulo, se adopta una definición amplia de «evaluación para el aprendizaje» que evita la distinción entre evaluación formativa y sumativa. Esta distinción no está clara, ni en lo práctico ni en lo conceptual. Existen fuertes complementariedades entre los dos tipos de evaluación, y la evaluación formativa puede utilizarse con fines sumativos (y viceversa) (Jones y Saville, 2016<sup>[159]</sup>).

## Referencias

- Ainley, J. y R. Carstens (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>. [5]
- Alby, S. y I. Léglise (2018), "Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana", en Van Avermaet, P. et al. (eds.), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692137/document>. [132]
- Ali, S., B. Kazemian y I. Mahar (2015), "The importance of culture in second and foreign language learning", *Dinamika Ilmu*, Vol. 15/1. [130]
- Al-Mahrooqi, R. y S. Troudi (2014), *Using Technology in Foreign Language Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/61911>. [18]
- Amirabadi, S. y S. Razmjoo (2017), "Social, Cultural and Linguistic Factors Affecting EFL Learners' Language Proficiency: A Quantitative Analysis", *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, Vol. 5/17, pp. 121-135. [51]
- Aoumeur, H. (2017), "The Impact of Class Size on Teaching and Learning English as a Foreign Language: The Case of the Department of English at Abdelhamid Ibn Badis University", *ArabWorld English Journal (AWEJ)*, Vol. 8/2, p. 2017, <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.25>. [39]
- Baker, C. (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, UK. [134]
- Barac, R. y E. Bialystok (2010), "Cognitive development of bilingual children", *Language Teaching*, Vol. 44/1, pp. 36-54, <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444810000339>. [47]
- Barni, M. y L. Salvati (2017), "The Common European Framework of Reference (CEFR)", en Shohamy, E., I. Or y S. May (eds.), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*, Springer, Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_29). [144]
- Bartram, B. (2018), *Attitudes to Modern Foreign Language Learning – Insights from Comparative Education*, Bloomsbury, Londres, <https://www.bloomsbury.com/uk/attitudes-to-modern-foreign-language-learning-9781441192882/>. [59]



- Berns, M., K. de Bot y U. Hasebrink (eds.) (2007), *In the Presence of English: Media and European Youth*, Springer US, Boston, MA, <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-36894-8>. [78]
- Black, P. y D. William (2009), "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21/1, pp. 5-31. [118]
- Bonnet, G. (ed.) (2002), *Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:d426c134-5c58-44f0-8641-3b5e4354ed37/habilidadesingles2002-1.pdf>. [56]
- Brindley, G. (2003), "Classroom-based assessment", en Nunan, D. (ed.), *Practical English Language Teaching*, McGraw Hill, New York. [157]
- Brown, A. (2009), "Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals", *The Modern Language Journal*, Vol. 93/1, pp. 46-60. [50]
- Brown, H. (2007), *Teaching by principles*, Pearson Education, NY. [49]
- Brown, J. y T. Hudson (1998), "The Alternatives in Language Assessment", *TESOL Quarterly*, Vol. 32/4, p. 653, <http://dx.doi.org/10.2307/3587999>. [161]
- Bruton, A. (2013), "CLIL: Some of the Reasons Why... And Why Not", *System*, Vol. 41/3, pp. 587-597, <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>. [26]
- Bruton, A. (2011), *Are the Differences between CLIL and Non-CLIL Groups in Andalusia Due to CLIL? A Reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)*, <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr007>. [105]
- Burstall, C. (1975), "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings", *Language Teaching & Linguistics*, Vol. 8/1, pp. 5-25, <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800002585>. [92]
- Butler, Y. (2004), "What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan", *TESOL Quarterly*, Vol. 38/2, pp. 245-278. [115]
- Butler, Y., Y. Someya y E. Fukuhara (2014), "Online games for young learners' foreign language learning", *ELT Journal*, Vol. 68/3, pp. 265-275, <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccu008>. [16]
- Cambridge Assessment (2017), *Bilingual learners and bilingual education*, Cambridge Assessment International Education, Cambridge, <http://www.cambridgeenglish.org>. [24]
- Carroll, J. (1975), *The Teaching of French in Eight Countries*, John Wiley & Sons, New York, <http://dx.doi.org/prova123>. [12]
- Carroll, J. (1963), "A Model of School Learning", *Teachers College Record*, Vol. 64, pp. 723-733. [45]
- Cenoz, J. (2003), "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review", *International Journal of Bilingualism*, Vol. 7/1, pp. 71-87, <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>. [48]
- Chang, K. (2012), "Language Education in Japan and Korea: Policies, Practices and Challenges", en Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557>. [102]

- Cheng, L. (2005), *Changing language teaching through language testing: a washback study*, Cambridge University Press, Cambridge. [147]
- Coombe, C., S. Troudi y M. Al-Hamly (2012), "Foreign and Second Language teacher assessment literacy: Issues, challenges and recommendations", en Sullivan, B. y S. Stoyhoff (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*, Cambridge University Press, NY, EE. UU.. [107]
- Cooper, H., J. Robinson y E. Patall (2006), "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003", *Review of Educational Research*, Vol. 76/1, pp. 1-62, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>. [81]
- Cordingley, P. et al. (2015), *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*, Teacher Development Trust. [108]
- Consejo de Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <http://www.coe.int/lang-cefr>. [77]
- Consejo de Europa (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <http://www.coe.int/dialogue>. [88]
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. [1]
- Consejo de la Unión Europea (2019), "Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages", *Official Journal of the European Union*, Vol. C 189, pp. 15-22, <http://dx.doi.org/prova123>. [43]
- Coyle, D. (1999), "Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts", en Masih, J. (ed.), *Learning through a foreign language*, CILT, the National Centre for Languages. [139]
- Cronquist, K. y A. Fiszbein (2017), *El Aprendizaje del Inglés en América Latina*, The Inter-American Dialogue, Washington, D.C., <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/EI-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>. [84]
- Cruz Rondón, E. y L. Velasco Vera (2016), "Understanding the Role of Teaching Materials in a Beginners' Level English as a Foreign Language Course: A Case Study", *PROFILE*, Vol. 18/2, pp. 1657-0790, <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v18n2/v18n2a08.pdf>. [143]
- Cuenat, E., L. Bleichenbacher y R. Frehner (2016), "Plurilingual and Intercultural Education in Teacher Training Mobility: Experiencing and Implementing PluriMobil.", en *Teacher Education in the 21st Century: A Focus on Convergence*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne. [111]
- Cumming, A. (ed.) (2012), *Adolescent Literacies in a Multicultural Context*, Routledge, New York, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203120033>. [57]
- Cumming, A. (1996), "IEA's Studies of Language Education: Their Scope and Contributions", *Assessment in Education*, Vol. 3, pp. 179-192, <https://doi.org/10.1080/0969594960030205>. [13]
- Cummins, J. (2005), "A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage-language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom", *The Modern Language Journal*, Vol. 98, pp. 585-592, <https://www.jstor.org/stable/3588628>. [100]

- Dafouz, E. y A. Hibler (2013), "'Zip Your Lips' or 'Keep Quiet': Main Teachers' and Language Assistants' Classroom Discourse in CLIL Settings", *Modern Language Journal*, Vol. 97/3, pp. 655-669, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12026.x>. [106]
- Dallinger, S. et al. (2016), "The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences - Killing two birds with one stone?", *Learning and Instruction*, Vol. 41, pp. 23-31, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>. [171]
- Della Chiesa, B. (ed.) (2012), *Learning Languages in a Globalising World*, Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>. [89]
- Denies, K. y R. Janssen (2016), "Country and Gender Differences in the Functioning ofCEFR-Based Can-Do Statements as a Tool for Self-Assessing English Proficiency", *Language Assessment Quarterly*, Vol. 13/3, pp. 251-276, <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2016.1212055>. [79]
- Derakhshan, A. y E. Karimi (2015), "The Interference of First Language and Second Language Acquisition", *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5/10, p. 2112, <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.19>. [52]
- Donato, R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", en Lantolf, J. y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex, Norwood,NJ. [63]
- Dörnyei, Z. (2010), "The Relationship Between Language Aptitude and Language Learning Motivation: Individual Differences from a Dynamic Systems Perspective", en Macaro, E. (ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition*, MPG Books Group, Bodmin. [66]
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, <http://dx.doi.org/prova123>. [67]
- Dörnyei, Z. y L. Chan (2013), "Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages", *Language Learning*, Vol. 63/3, pp. 437-462, <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12005>. [75]
- Dörnyei, Z. y P. Skehan (2003), "Individual Differences in Second Language Learning", en Doughty, C. y M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>. [71]
- Ellis, R. (2005), "Principles of instructed language learning", *The Asian EFL Journal*, Vol. 7/3, pp. 9-24, [http://asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_re.pdf](http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf). [121]
- Enever, J. (2018), *Policy and politics in global primary English*, Oxford University Press, Oxford. [155]
- Enever, J. (ed.) (2011), *ELLiE Early Language Learning in Europe*, British Council. [10]
- Comisión Europea (2017), *Rethinking Language Education and Linguistic Diversity in Schools*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <http://dx.doi.org/10.2766/584023>. [125]
- Comisión Europea (2015), *Language and Learning in Multilingual Classrooms*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <http://dx.doi.org/10.2766/766802>. [98]
- Comisión Europea (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, Education y Training, Bruselas, [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20E/CML/CLIL%20and%20CALL%20report\\_July.2014.pdf?ver=2017-07-11-151504-977](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20E/CML/CLIL%20and%20CALL%20report_July.2014.pdf?ver=2017-07-11-151504-977). [19]

- Comisión Europea (2012), *First European Survey on Language Competences: Final Report*, [31]  
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Bruselas,  
<https://www.researchgate.net/publication/262877352>.
- Comisión Europea (2012), *First European Survey on Language Competences: Technical Report*, [6]  
Comisión Europea, Bruselas,  
[http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf).
- Comisión Europea (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, [168]  
Eurydice, Bruselas, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>.
- Comisión Europea (1995), *White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society*, [167]  
Comisión Europea, Bruselas,  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition*, [11]  
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo,  
<http://dx.doi.org/10.2797/839825>.
- Fan, H. et al. (2017), "Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015", *Educational Research Review*, Vol. 20, pp. 35-54, [82]  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>.
- Farrell, T. (2001), "Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education", *TESL-EJ*, Vol. 5/1, [131]  
<http://www.esletc.com/2007/08/19/jacobs-george-m-thomas-s-c-farrell-2001-paradigm-shift-understanding-and-implementing-change-in-second-language-education-tesl-ej-51/>.
- Farr, F. y L. Murray (2016), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, [142]  
Routledge.
- Faustino, C., I. Kostina y O. Vergara (2013), "Assessment Practices in the English and French Component of a Foreign Languages Teacher Education Program", *Lenguaje*, Vol. 41/2, pp. 353-382, [160]  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792013000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000200004).
- Flemish Ministry of Education y Training (2019), *Frans Lager Onderwijs*, [69]  
<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/frans-lager-onderwijs> (consultado el 23 de julio de 2019).
- Foley, J. (2019), "Adapting CEFR for English Language Education in ASEAN, Japan and China", *The New English Teacher 2*, pp. 101-117, [145]  
<http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/newEnglishTeacher/article/view/3879/2371>.
- Freeman, D. et al. (2015), "English-for-Teaching: Rethinking teacher language proficiency for the classroom", *English Language Teaching Journal*, Vol. 69/2, pp. 129-139, [117]  
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccu074>.
- Fulcher, G. (2012), "Assessment Literacy for the Language Classroom", *Language Assessment Quarterly*, Vol. 9/2, pp. 113-132, [162]  
<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>.
- Gaonac'h, D. y D. Macaire (2019), *Le Langues a l'École dès les Plus Jeune Âge*, [36]  
Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), París.
- Gardner, R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*, [70]  
Hodder Arnold, Baltimore.

- Garrett, N. (2009), "Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation", *The Modern Language Journal*, Vol. 93, pp. 719-740, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>. [15]
- Garton, S., F. Copland y A. Burns (2011), *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*, British Council, Londres, [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report\\_2column\\_V3.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf). [17]
- Graddol, D. (2006), *English Next*, British Council, Londres, <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>. [99]
- Grant, J. (2012), "Music as an Underutilised and Underappreciated Tool for Language Learning", en Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>. [62]
- Graves, K. y S. Garton (2017), "An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools", *Language Teaching*, Vol. 50/4, pp. 441-482, <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444817000155>. [127]
- Hanesová, D. (2015), "History of CLIL", en Pokrivčáková, S. (ed.), *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, Constantine the Philosopher University, Nitra. [164]
- Hanushek, E. y S. Rivkin (2004), "How to Improve the Supply of High-Quality Teachers", *Brookings Papers on Education Policy*, Brookings, Washington. [103]
- Harmer, J. (2007), *The practice of English Language Teaching*, Longman. [120]
- Hartshorne, J., J. Tenenbaum y S. Pinker (2018), "A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers", *Cognition*, Vol. 177, pp. 263-277, <http://dx.doi.org/10.1016/J.COGNITION.2018.04.007>. [30]
- Hasselgreen, A. (2005), "Assessing the language of young learners", *Language Testing*, Vol. 22/3, pp. 337-354, <http://dx.doi.org/10.1191/0265532205lt312oa>. [163]
- Heath, L. (2015), "Triangulation: Methodology", en *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.44059-6>. [14]
- Heugh, K. (2018), "Conclusion: Multilingualism, Diversity and Equitable Learning", en Van Avermaet, P. et al. (eds.), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, Londres, <http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6>. [97]
- Hilton, H. (2019), *Sciences Cognitives et Apprentissage des Langues*, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), París, [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Hilton-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf). [129]
- Hoover-Dempsey, K. et al. (2001), "Parental Involvement in Homework", *Educational Psychologist*, Vol. 36/3, pp. 195-209, [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3603\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3603_5). [58]
- Hornberger, N. y H. Link (2012), "Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 15/3, pp. 261-278, <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>. [133]
- Horwitz, E. (1990), "Attending to the affective domain in the foreign language classroom", en Magnan, S. (ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury, VT. [112]

- IEA (1993), *The IEA Language Education Study Proposal*, 34th IEA General Assembly, El Escorial. [9]
- Isphording, I. y S. Otten (2014), "Linguistic Barriers in the Destination Language Acquisition of Immigrants", *Journal of Economic Behavior and Organization*, No. 8090, <http://anon-ftp.iza.org/dp8090.pdf>. [54]
- Jenkins, J. (2017), "Not English but English-within-Multilingualism", en *New Directions for Research in Foreign Language Education*, Routledge, <http://dx.doi.org/10.4324/9781315561561-5>. [86]
- Jin, Y. et al. (2017), "Developing the China Standards of English: challenges at macropolitical and micropolitical levels", *Language Testing in Asia*, Vol. 7/1, <http://dx.doi.org/10.1186/s40468-017-0032-5>. [146]
- Jones, N. y N. Saville (2016), *Learning Oriented Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. [159]
- Kelly, M. (2019), "Language Awareness in a Comprehensive Approach to Language Teaching and Learning", *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, Vol. 15/1, pp. 37-54, <http://dx.doi.org/10.20368/1971-8829/1616>. [42]
- Kern, R. (1995), "Students and teachers' beliefs about language learning", *Foreign Language Annals*, Vol. 28, pp. 71-92. [113]
- Kim, Y. y T. Kim (2011), "The Effect of Korean Secondary School Students' Perceptual Learning Styles and Ideal L2 Self on Motivated L2 Behavior and English Proficiency", *Korean Journal of English Language and Linguistics*, Vol. 11/1, pp. 21-42, <http://dx.doi.org/10.15738/kjell.11.1.201103.21>. [60]
- King, L. (2017), *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*, Cambridge English Assessment, Cambridge, <https://assets.cambridgeenglish.org/research/perspectives-multilingualism.pdf>. [87]
- Kuchah, K. (2009), "Early bilingualism in Cameroon: Where politics and education meet", en Enever, J., J. Moon y U. Raman (eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*, Garnet Education, Reading. [116]
- Laakkonen, I. (2011), "Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach", en Thouésny S y Bradley L (eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, Research-publishing.net, Dublin. [20]
- Lantolf, J. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford. [64]
- Larson-Hall, J. (2008), "Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation", *Second Language Research*, Vol. 24/1, pp. 35-63, <http://dx.doi.org/10.1177/0267658307082981>. [38]
- Lasagabaster, D. (2008), "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses", *The Open Applied Linguistics Journal* 1, pp. 31-42, [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster\\_foreign\\_language\\_competence\\_and\\_language\\_integrated\\_courses.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_foreign_language_competence_and_language_integrated_courses.pdf). [22]
- Lathika, K. (2016), "Student Centred Learning", *International Journal of Current Research and Modern Education*, Vol. 1/1, pp. 677-680. [124]

- Lee, I., S. Yu y Y. Liu (2018), "Hong Kong Secondary Students' Motivation in EFL Writing: A Survey Study", *TESOL Quarterly*, Vol. 52/1, pp. 176-187, <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.364>. [72]
- Leigh, A. (2010), "Estimating Teacher Effectiveness from Two-year Changes in Students' Test Scores", *Economics of Education Review*, Vol. 29/3, pp. 480-488, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.010>. [104]
- Leppänen, S. et al. (2011), *National Survey on the English Language in Finland: Uses, Meanings and Attitudes*, University of Jyväskylä, Jyväskylä, <http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05>. [65]
- Lewis, E. y C. Massad (1975), *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries (International studies in evaluation)*, John Wiley & Sons Inc. [7]
- Lewis, G., B. Jones y C. Baker (2012), "Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18/7, pp. 655-670. [135]
- Lightbown, P. y N. Spada (2013), *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford. [44]
- Lindgren, E. y C. Muñoz (2013), "The Influence of Exposure, Parents, and Linguistic Distance on Young European Learners' Foreign Language Comprehension", *International Journal of Multilingualism*, Vol. 10/1, pp. 105-129, <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>. [53]
- Little, D. (2005), "The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process", *Language Testing*, Vol. 22/3, pp. 321-336, <http://dx.doi.org/10.1191/0265532205lt311oa>. [80]
- Liu, L. (2016), "Research on Teacher-Student Interaction in Senior Schools English Teaching in Western China", *US-China Foreign Language*, Vol. 14/5, <http://dx.doi.org/10.17265/1539-8080/2016.05.003>. [138]
- Marsh, H., K. Hau y C. Kong (2000), "Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects", *Harvard Educational Review*, Vol. 70/3, pp. 302-345, <http://dx.doi.org/10.17763/haer.70.3.gm047588386655k5>. [29]
- Marsh, H., K. Hau y C. Kong (2000), "Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects", *Harvard Educational Review*, Vol. 70/3, pp. 302-347, <http://dx.doi.org/10.17763/haer.70.3.gm047588386655k5>. [173]
- Mehisto, P. (2012), *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*, Cambridge University Press, Cambridge. [25]
- Mehisto, P., M. Frigols y D. Marsh (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan English. [140]
- Mehl, M. (2003), *Private Academies of Chinese Learning in Meiji Japan*, Nordic Institute of Asian Studies, Copenhagen. [165]
- Meier, G. y J. Conteh (2014), "Conclusion", en Meier, G. y J. Conteh (eds.), *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol, UK. [137]
- Melzi, G. y A. Schick (2012), "Motivation and Second Language Acquisition", en Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>. [74]

- Mercer, S. (2011), *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, Springer, Berlin. [68]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019), *Voies de formation et diplômes. Le baccalauréat général.*, <https://www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html> (consultado el 26 de julio de 2019). [149]
- Ministerio de Ciencia, I. (2018), *Pruebas de Acceso a la Universidad*, <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/estadisticas/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad0/ano-2017.html> (consultado el 26 de julio de 2019). [151]
- Motteram, G. (2013), *Innovations in learning technologies for English language teaching*, British Council, Londres, <http://www.britishcouncil.org>. [141]
- Muñoz, C. (2006), *Age and the rate of foreign language learning*, Multilingual Matters, Toronto, [https://books.google.fr/books/about/Age\\_and\\_the\\_Rate\\_of\\_Foreign\\_Language\\_Lea.html?id=1C\\_zfVkmOkC&redir\\_esc=y](https://books.google.fr/books/about/Age_and_the_Rate_of_Foreign_Language_Lea.html?id=1C_zfVkmOkC&redir_esc=y). [33]
- Murphy, V. (2014), *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Context*, Oxford University Press, Oxford. [35]
- National Center for Education Statistics (2018), *National Assessment of Educational Progress*, <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/> (consultado el 26 de julio de 2019). [152]
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016), "The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education", *International Journal of English Studies*, Vol. 16/2, p. 81, <http://dx.doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>. [170]
- Nikolov, M. (ed.) (2016), *Learning EFL from Year 1 or Year 3? A Comparative Study on Children's EFL Listening and Reading Comprehension at the End of Primary Education*, Springer International Publishing, Cham, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0>. [32]
- Nikula, T. (2016), "CLIL: A European Approach to Bilingual Education", en *Second and Foreign Language Education*, Springer International Publishing, Cham, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6\\_10-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1). [23]
- Nikula, T. (2016), "CLIL: A European Approach to Bilingual Education", en *Second and Foreign Language Education*, Springer International Publishing, Cham, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6\\_10-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1). [28]
- Nikula, T., C. Dalton-Puffer y A. García (2013), "CLIL classroom discourse: Research from Europe", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Vol. 1/1, pp. 70-100, <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>. [169]
- Noels, K. et al. (2003), "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning*, Vol. 53, pp. 33-64, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.53223>. [73]
- Nor, F., M. Aziz y K. Jusoff (2011), "Should English for Teaching Mathematics and Science (ETeMS) in Malaysia Be Abolished?", *World Applied Sciences Journal* 12, pp. 36-40. [172]
- Norton, B. y K. Toohey (2001), "Changing Perspectives on Good Language Learners", *TESOL Quarterly*, Vol. 35/2, pp. 307-322, <http://dx.doi.org/10.2307/3587650>. [93]
- Nunan, D. (2003), "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region", *TESOL Quarterly*, Vol. 37/4, pp. 589-613. [83]



- OCDE (2020), "Foreign language teachers as ambassadors of multilingualism and international exchange: Evidence from TALIS 2018", *Teaching in Focus*, No. 33, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/808f11a4-en>. [21]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>. [94]
- OCDE (2019), "PISA 2018 Global Competence Framework", en *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/043fc3b0-en>. [85]
- OCDE (2019), *PISA 2021 Context Questionnaires Framework (Field Trial Version)*, OECD, París, <http://www.oecd.org/pisa/publications/>. [4]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [40]
- OCDE (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. [3]
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. [46]
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [37]
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation y Assessment in Education, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [174]
- OCDE (2003), *Framework for the Development of OECD Education Indicators*, OECD, París, <http://dx.doi.org/prova123>. [2]
- Ollivier, C. (2019), *Enseigner pour Aider à Apprendre les Langues - Approches et Concepts en Didactique de Langue, Théorie et Mise en Oeuvre*, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), París, [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Ollivier-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf). [101]
- Pérez Cañado, M. (2016), "From the CLIL Craze to the CLIL Conundrum: Addressing the Current CLIL Controversy", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 9/1, p. 9, <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>. [27]
- Peter Dickson y Alister Cumming (eds.) (1996), *Profile of Language Education in 25 Countries. Overview of phase 1 of the IEA Language Education Study*, Nfer, <https://www.nfer.ac.uk/media/1452/91128.pdf> (consultado el 26 de febrero de 2019). [8]
- Pfenninger, S. y D. Singleton (2017), *Beyond age effects in instructional L2 learning :revisiting the age factor*, Channel View Publications Ltd, Bristol. [34]
- Potowski, K. (2007), *Language and Identity in a Dual Immersion School*, Multilingual Matters, Bristol. [166]
- Prapaisit de Segovia, L. y D. Hardison (2008), "Implementing education reform: EFL teachers' perspectives", *ELT Journal*, Vol. 63/2, pp. 154-162. [109]
- Pütz, M. (ed.) (1997), *Language Choices: Conditions, Constraints, and Consequences*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. [90]

- Renandya, W. et al. (1999), "A survey of English Language Teaching Trends and Practices in Southeast Asia", *Asian Englishes*, Vol. 2/1, pp. 37-65, [122]  
<http://dx.doi.org/10.1080/13488678.1999.10801018>.
- Rixon, S. (2017), "The role of early language learning teacher education in turning policy into practice", en Wilden, E. y R. Porsch (eds.), *The professional development of primary EFL teachers. National and international research*, Waxman, Münster, Germany. [110]
- Roca Gris, J. (2015), "Categorization of Activities Used in English as a foreign Language: A Corpus Based Study with Pedagogical Materials", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 198, pp. 165-173, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.433>. [128]
- Rothman, J., J. Cabrelli y K. De Bot (2013), "Third Language Acquisition", en Herschensohn, J.M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge. [41]
- Sánchez Calvo, A. (2007), "A Learner-Centred Approach to the Teaching of English as an L2", *ES: Spanish Journal of English Studies*, Vol. 28, pp. 189-196. [126]
- Saville, N. (2012), "Applying a Model for Investigating the Impact of Language Assessment within Educational Contexts: The Cambridge ESOL Approach", *Cambridge ESOL Research Notes*, Vol. 50, pp. 4-8, <http://cambridgeenglish.org.ru/images/101052-research-notes-50.pdf#page=36>. [156]
- Seidlhofer, B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press, Oxford. [91]
- Stern, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*, Oxford University Press, Oxford. [114]
- Sylvén, L. y P. Sundqvist (2012), "Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners", *ReCALL*, Vol. 24/3, pp. 302-321, <http://dx.doi.org/10.1017/s095834401200016x>. [61]
- Taguchi, T., M. Magid y M. Papi (2009), "The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study", en Dörnyei, Z. y E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol, <http://dx.doi.org/10.21832/9781847691293-005>. [76]
- Taylor, J. (2002), "The road to autonomy", *English Teaching professional*, pp. 8-10. [123]
- The College Entrance Examination Center (2019), *The College Admission Process in Taiwan*, <http://www.ceec.edu.tw/CeecEnglishWeb/E02CEEC.aspx> (consultado el 26 de julio de 2019). [154]
- Turner, C. y J. Purpura (2015), "Learning-oriented Assessment In the Classroom", en Tsagari, D. y J. Banerjee (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*, DeGruyterMouton, Berlin, Germany/Boston, MA. [119]
- Volante, L. y S. Ben Jaafar (2008), "Educational assessment in Canada", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 15/2, pp. 201-210, <http://dx.doi.org/10.1080/09695940802164226>. [150]
- William, D. (2011), "What Is Assessment for Learning?", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 37/1, pp. 3-14, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>. [158]
- Williams, C. (1996), "Secondary education: Teaching in the bilingual situation", en Williams, C., G. Lewis y C. Baker (eds.), *The language policy: Taking stock*, CAI Language Studies Centre, Llangefni, UK. [136]

Yashima, T. (2013), "Imagined L2 Selves and Motivation for Intercultural Communication", en [96]  
Apple, M., D. Da Silva y T. Fellner (eds.), *Language Learning Motivation in Japan*, Multilingual  
Matters, Bristol.

Yashima, T. (2002), "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL [95]  
Context", *The Modern Language Journal*, Vol. 86/1, pp. 54-66, <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00136>.

Yoshitomi, A. (1990), "Attitudes and Motivation of Japanese High School Students in Learning [55]  
English as a Foreign Language", *Sophia Linguistica*, Vol. 28, pp. 111-127,  
[http://dept.sophia.ac.jp/is/solific/28\\_1990/08Yoshitomi.php](http://dept.sophia.ac.jp/is/solific/28_1990/08Yoshitomi.php).

Zheng, Y. y C. Liying (2008), "College English test (CET) in China. Language Testing", [148]  
*Language Testing* 25, pp. 408-417,  
[https://www.researchgate.net/publication/234649107\\_College\\_English\\_test\\_CET\\_in\\_China](https://www.researchgate.net/publication/234649107_College_English_test_CET_in_China).

Zhou, L. y H. Ito (2011), "English Language Education and Assessment in China", *Research [153]  
Bulletin of Naruto University*, Vol. 26.

## Anexo 5.A. Aprendizaje del alumnado en programas en los que se utilizan varias lenguas para la enseñanza de otras asignaturas (CLIL)

La variedad de nombres que designan los programas educativos que utilizan más de una lengua para la enseñanza de asignaturas no relacionadas con el lenguaje da una indicación de los diversos entornos históricos e institucionales en los que se han aplicado estos programas. Hace 5000 años, los acadios de Oriente Medio utilizaban una lengua extranjera (el sumerio) para aprender teología, botánica y zoología (Hanesová, 2015<sup>[164]</sup>; Mehisto, Frigols y Marsh, 2008<sup>[140]</sup>). En el Japón de la era Meiji, el kanbun (una forma de chino clásico) se utilizaba en las academias privadas para aprender historia, ética confuciana y otras asignaturas (Mehl, 2003<sup>[165]</sup>).

Más recientemente (en los años sesenta), se crearon en la comunidad francófona de Quebec (Canadá) los llamados programas de «inmersión», mediante los cuales, de forma voluntaria, el alumnado anglófono aprendía las asignaturas escolares en francés. Los objetivos eran que el alumnado que hablaba inglés como lengua materna alcanzara un alto nivel de competencia en expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita en francés, así como niveles normales de rendimiento en todo el currículo (incluida la lengua inglesa), además de aprender a apreciar las tradiciones y la cultura de los canadienses de habla francesa e inglesa. Este tipo de programas se hizo relativamente común también en Estados Unidos (Potowski, 2007<sup>[166]</sup>).

En Europa, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE, o CLIL en sus siglas en inglés) empezó a ganar terreno tras una recomendación de la Comisión Europea sobre el aprendizaje de tres lenguas en los centros educativos: la lengua materna del alumnado más dos lenguas europeas (Comisión Europea, 1995<sup>[167]</sup>). En el 2006, la enseñanza de tipo AICLE ya formaba parte de la educación escolar convencional en la gran mayoría de los países europeos en los niveles de Primaria y Secundaria (Comisión Europea, 2006<sup>[168]</sup>). Siguiendo con Nikula, Dalton-Puffer y García (2013<sup>[169]</sup>), la Comisión Europea (2014, p. 3<sup>[19]</sup>) define el AICLE como «un enfoque educativo en el que se utiliza una lengua extranjera como medio de enseñanza para impartir asignaturas de contenido para el alumnado convencional».

Incluso dentro de un país o región y con un enfoque pedagógico global, los programas que utilizan más de una lengua para la enseñanza de asignaturas no relacionadas con idiomas podrían diferir en muchos aspectos. Por ejemplo, pueden diferir en los idiomas que se imparten (p. ej., francés, chino, árabe), en las asignaturas que se imparten en estos idiomas (p. ej., historia, matemáticas), en el número total de horas en que se dictan los distintos idiomas y en las características del alumnado que se matricula en ellos. Dadas las grandes diferencias entre los programas que utilizan más de una lengua para la enseñanza de asignaturas no relacionadas con idiomas, no sorprende que la literatura científica no encuentre una respuesta definitiva a la pregunta de cómo estas diferencias influyen en el aprendizaje del alumnado.

En todos los países europeos, el hecho de que los centros educativos ofrezcan o no programas de AICLE no se asoció de forma generalizada con el dominio promedio del idioma objetivo en los centros educativos (Comisión Europea, 2012<sup>[31]</sup>). Sin embargo, otras investigaciones indican que el AICLE afectó de manera positiva a la producción e interacción oral en España (Nieto Moreno de Diezmas, 2016<sup>[170]</sup>). Además, algunas investigaciones indican que la eficacia del uso de las lenguas extranjeras para la enseñanza de otras asignaturas puede tener un efecto diferente en las distintas competencias en lengua

extranjera. Por ejemplo, Dallinger et al. (2016<sup>[171]</sup>) encuentran que el alumnado alemán que asiste a la enseñanza de la historia en inglés mostró un mayor progreso que otro alumnado en la comprensión auditiva del inglés, pero no en las competencias generales del inglés.

Las primeras investigaciones sobre los programas en los que se utiliza una segunda lengua para la enseñanza también reconocieron su potencial para la educación equitativa, bajo el argumento de que «abren las puertas de las lenguas a un mayor número de estudiantes». Sin embargo, en varios contextos educativos, los investigadores observaron una fuerte selección de estudiantes de origen socioeconómico más alto, así como de estudiantes más motivados y con mayor dominio del idioma, en estos programas (Bruton, 2013<sup>[26]</sup>; Pérez Cañado, 2016<sup>[27]</sup>; Nikula, 2016<sup>[23]</sup>). Además, algunos estudios analizados por Bruton (Bruton, 2013<sup>[26]</sup>) muestran que el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje abandona este tipo de educación con mayor frecuencia. Estos fenómenos podrían ocasionar un flujo de estudiantes motivados y competentes hacia programas bilingües, de AICLE o de inmersión, con un efecto adverso en la educación tradicional.

Otro motivo de preocupación para los responsables políticos es que estos programas también podrían perjudicar el aprendizaje del alumnado, ya que tal vez no comprenda o avance en algunos contenidos de las asignaturas debido a las barreras lingüísticas a las que se enfrenta. Por ejemplo, en el 2012, el gobierno de Malasia abandonó el programa ETeMS (inglés para la Enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias) que había implementado en el 2002 debido a la preocupación de que estuviera afectando el aprendizaje de matemáticas y ciencias —todavía se debate si fue así (Nor, Aziz y Jusoff, 2011<sup>[172]</sup>)—. Marsh, Hau y Kong (2000<sup>[173]</sup>) constatan grandes efectos negativos de los programas de inmersión en inglés sobre el aprendizaje de otras asignaturas para el alumnado de la segunda etapa de Educación Secundaria en Hong Kong. En cambio, Dallinger et al. (2016<sup>[171]</sup>) no encuentran ninguna relación entre el uso de una lengua extranjera como medio de enseñanza y el aprendizaje de otras asignaturas por parte del alumnado, lo cual está en consonancia con la mayor parte de las investigaciones sobre este tema (Nikula, 2016<sup>[23]</sup>).

## Anexo 5.B. Análisis de la muestra de docentes de idiomas extranjeros que participan en el estudio TALIS de la OCDE

En este capítulo se presentan algunos resultados de un análisis sobre la muestra de docentes de lenguas extranjeras de primera etapa de Educación Secundaria en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE de 2018 (TALIS). Esta muestra está compuesta por docentes que declararon enseñar lenguas extranjeras modernas en dos preguntas diferentes del cuestionario del estudio.

Haciendo referencia a las palabras de los cuestionarios TALIS, el análisis consideró que el profesorado de lenguas extranjeras era aquel que:

- Informó que enseñaba «lenguas extranjeras modernas (incluye lenguas diferentes de la lengua de enseñanza)» a cualquier estudiante en el centro y año en que se realizó el estudio
- Y declaró enseñar «lenguas extranjeras modernas (incluye lenguas diferentes de la lengua de enseñanza)» durante una clase concreta elegida de su horario de enseñanza (la «clase objetivo», es decir, la primera clase de primera etapa de Educación Secundaria que impartía en el centro encuestado después de las 11 a. m. del martes anterior al día en que participó en el estudio).

El análisis consistió en replicar algunos indicadores publicados en los *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I)* (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>) y luego recalcular estos indicadores para el profesorado de lenguas extranjeras. El número de la tabla o Figura de los *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I)* se informa siempre en el texto. En un caso (proporción de docentes en clases de menos de 20 estudiantes) se adaptó el indicador de los *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I)*, por lo que no se informa un número de tabla o Figura para ese indicador específico.

En este capítulo, solo se presentan algunos resultados seleccionados de estos análisis. La expresión «diferencias significativas» hace referencia a las diferencias que son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 5 % entre el profesorado de lenguas extranjeras y los demás docentes.

## Anexo 5.C. Lista de expertos que han contribuido a la elaboración de los cuestionarios y su afiliación institucional

De acuerdo con el marco de los cuestionarios de contexto, se desarrollaron cinco cuestionarios para la evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025, las cuales recopilarán información sobre el alumnado, las familias, el profesorado, e información a nivel de centro y sistema. Gabriele Marconi (analista, OCDE) y Jimena Vargas (consultora, OCDE) elaboraron los cuestionarios durante el 2020 tras un proceso de consulta con un grupo básico núcleo y uno ampliado de expertos y delegados de los países. Además, Etienne Albiser, Francesco Avvisati, Catalina Covacevich, Bruce Golding, Tue Halgreen, Caroline McKeown, Javier Suárez-Álvarez y Choyi Whang (OCDE) aportaron comentarios valiosos.

### Grupo núcleo de expertos

Jonas Bertling - Servicio de Pruebas Educativas (ETS)

Cédric Bruderemann - Profesor adjunto de inglés y educación digital en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad de la Sorbona

Talia Isaacs - Profesora asociada de Lingüística Aplicada y TESOL, Instituto de Educación de la UCL, University College London

Lorena Meckes - Directora de proyectos internacionales del Centro de Medición MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Sanneke Schouwstra - Investigadora principal del Cito (Instituto Nacional de Medición Educativa)

### Grupo de expertos ampliado

Carla Campos - Doctora en Didáctica de las Lenguas y las Culturas, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Diego Carrasco - Investigador del Centro de Medición MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Alister Cumming - Profesor emérito, Instituto de Estudios de Educación de Ontario, Universidad de Toronto

Elsa Fernanda González - Profesora de la Escuela de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Kathleen Graves - Profesora de Práctica Educativa, Universidad de Michigan

Sung Hye Kim - Investigadora del Instituto Coreano de Currículo y Evaluación

David Little - Trinity College Dublin, en nombre del Centro Europeo de Lenguas Modernas

Icy Lee - Profesora y presidenta del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad China de Hong Kong

Lisa Maria Müller - Directora de Investigación Educativa del Chartered College of Teaching, Reino Unido

José Noijons - Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa

Mostafa Papi - Profesor adjunto de la Escuela de Formación del Profesorado, Universidad Estatal de Florida

# 6 El rendimiento en lenguas extranjeras

---

Este capítulo describe cómo se presentarán los resultados de la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión oral en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA. Al igual que en otros ámbitos de PISA, los resultados se establecerán mediante escalas de rendimiento que puedan interpretarse en términos de política educativa. Para facilitar la interpretación de los resultados a los educadores y a los responsables políticos, estas escalas se ajustarán al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los descriptores del MCER se adaptarán para PISA y estos descriptores adaptados se presentan.

---



## Cómo se elaboran las escalas de rendimiento

El rendimiento del alumnado en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) se comunica mediante escalas de competencia que pueden interpretarse en términos de política educativa. Para la evaluación de lenguas extranjeras (FLA) de PISA 2025, se evaluarán y se informará de tres competencias<sup>1</sup> (comprensión lectora, comprensión oral y expresión oral), cada una en una escala distinta. Estas competencias son lo suficientemente distintas, tanto lógica como empíricamente, como para que sea útil medirlas por separado (Carroll, 1983<sup>[1]</sup>).

La información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se obtendrá mediante el análisis de los antecedentes del alumnado en cuanto a aprendizaje de idiomas y de la relación que tienen dichos antecedentes con sus niveles de dominio, tanto desde el ámbito del estudiante (con la información recopilada con los cuestionarios de contexto) como a escala de sistemas educativos completos. De hecho, los objetivos curriculares suelen articularse en términos de competencias distintas, y las diferencias en los perfiles del alumnado pueden estar relacionadas con un acceso diferencial a los recursos, como los tutores de lengua materna.

Para cada destreza, PISA informará de los resultados en escalas de seis puntos que se ajustan a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desarrollado originalmente por el Consejo de Europa (2001<sup>[2]</sup>; 2020<sup>[3]</sup>). Informar los resultados en términos de un conjunto existente de escalas de rendimiento, en lugar de desarrollar unas específicas para PISA, facilitará en gran medida el uso y la correcta interpretación de los resultados de PISA por parte de los educadores y los responsables políticos. Además, al utilizar una referencia que ya se utiliza para múltiples lenguas en todo el mundo, PISA sienta las bases para ampliar la gama de lenguas evaluadas.

## Interpretación y uso de las escalas de rendimiento

Los descriptores de nivel del MCER corresponden a una progresión en la competencia lingüística en cada actividad y habilidad. Para cada nivel hay una serie de especificaciones «puede hacer» que indican lo que el alumnado de dicho nivel suele ser capaz de hacer.

Las tareas<sup>2</sup> utilizadas en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA para evaluar la recepción varían en términos de requisitos de tareas y dificultad. Cada tarea ofrece información de apoyo a la especificación sobre la «capacidad de hacer» en un contexto concreto. En conjunto, las tareas están diseñadas para aportar pruebas fiables sobre las capacidades lingüísticas generales del alumnado, a nivel de país.

Para garantizar una cobertura adecuada de la escala y la orientación de la prueba, en el caso de la comprensión lectora y la comprensión oral, durante la fase de desarrollo de la prueba se utiliza una indicación preliminar de la dificultad de cada tarea (basada en su correspondencia conceptual con los enunciados del MCER). Tras la finalización de la prueba, las respuestas a la misma se analizan mediante modelos de teoría de respuesta a preguntas. Estos modelos permiten no solo combinar las puntuaciones del alumnado en ítems individuales en una escala continua global, si no también comparar las estimaciones de las puntuaciones globales derivadas de diferentes conjuntos de ítems en una escala común. Estos modelos también permiten evaluar la fiabilidad de estos estimados, así como investigar si existen sesgos en determinadas tareas de las pruebas contra grupos particulares de examinados, definidos por país o género, por ejemplo. Los modelos teóricos de respuesta a ítems también se utilizan para confirmar la dificultad relativa de cada tarea: así como el alumnado puede ordenarse de menor a mayor nivel de competencia, las tareas pueden ordenarse (basándose en estos análisis) de la más fácil a la más difícil<sup>3</sup>. A partir de esta clasificación, se pueden determinar las puntuaciones de corte en la escala de información continua mediante un ejercicio para establecer normas para construir la escala de seis puntos alineada con los descriptores del nivel de competencia del MCER.

La mayoría de las tareas utilizadas en la evaluación de lenguas extranjeras de PISA para evaluar la producción no tienen un grado de dificultad intrínseco; están diseñadas para obtener respuestas que

revelen, a un evaluador experto, el nivel de competencia del examinado. Las calificaciones se basan en la clasificación de las muestras de «expresión oral» en distintos niveles de competencia; no hay una respuesta «correcta» o «incorrecta», sino que cada respuesta puede corresponder a un nivel de competencia determinado.

La calificación de la prueba de expresión oral de PISA está a cargo de evaluadores capacitados que utilizan un plan de calificación de seis puntos para cada parte de la prueba. En cada punto del plan de puntuación, los evaluadores califican en función de una serie de características lingüísticas: gestión del discurso; recurso lingüístico; pronunciación (el objetivo general de la evaluación de la pronunciación es la inteligibilidad, independientemente del acento de cualquier variedad particular de inglés). Los resultados de la prueba se presentan en la escala del MCER, que comprende seis niveles de competencia, desde el pre-A1 hasta el C1. La puntuación final de un candidato en la prueba de expresión oral es la media de las puntuaciones que obtiene en cada parte de la prueba, convertida en un nivel del MCER según las puntuaciones de corte determinadas por los ejercicios que establecen los estándares.

El término «establecimiento de normas» hace referencia al proceso utilizado para establecer una puntuación o límite de calificación de aprobación en un examen, prueba o examen práctico. Esta puntuación suele denominarse «puntuación de corte». Establecer normas requiere la recopilación de un juicio sistemático de expertos para establecer los puntajes de aprobación y los límites de las calificaciones mediante el análisis de los elementos del examen, las tareas y el rendimiento de los candidatos.

Los métodos más comunes utilizados para establecer normas son Angoff, Angoff modificado, Bookmark y Body of Work. Independientemente del método elegido para establecer las normas, los pasos que se siguen suelen ser similares y contienen elementos comunes. Dos de los componentes clave de las actividades para establecer la norma son el contenido representativo del examen y un panel de jueces expertos conocedores del dominio del contenido representado en el examen. Para la evaluación de lenguas extranjeras de PISA, el ejercicio de establecer normas se llevará a cabo de acuerdo con los procedimientos recomendados por el manual del Consejo de Europa sobre la *Relación de los exámenes de idiomas con el MCER* (2009<sup>[41]</sup>).

## Una visión general de los niveles de comprensión lectora, comprensión oral y expresión oral en inglés para PISA, adaptados a partir de los descriptores del MCER

En su primera evaluación de lenguas extranjeras, PISA solo evaluará el inglés como lengua extranjera y no incluirá una evaluación de la expresión escrita. Además, las evaluaciones de la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión oral no cubrirán todas las situaciones en las que las personas utilizan estas destrezas. Más bien, se centrarán en las que son más relevantes para la población de 15 años y que pueden ser evaluados de forma práctica dentro de las limitaciones de PISA.

Los descriptores preliminares de los niveles de competencia se obtuvieron por medio de una selección de los descriptores del volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020<sup>[31]</sup>), que se corresponden con las destrezas y situaciones de tareas incluidas en la evaluación de inglés de PISA. En particular, las escalas de «comprensión lectora global», «comprensión oral global» y «producción oral global» proporcionan descriptores relevantes. Los descriptores originales se encuentran en el capítulo 3, y en esta parte solo se han adaptado ligeramente para ajustarse a la gama particular de niveles y al tipo de tareas incluidas en la evaluación de inglés como lengua extranjera de PISA 2025 (véanse las Tablas 6.1, 6.2 y 6.3). En particular, se han eliminado de las escalas originales los descriptores de los niveles que no se evalúan en PISA, y se han modificado otros descriptores para dar cuenta de la edad de los candidatos, y para resaltar los aspectos a los que se dirige explícitamente la evaluación o para no hacer hincapié en los aspectos que no se pueden evaluar. Para obtener más información sobre los componentes específicos que se han suprimido o añadido, véase el Anexo 6.A.

**Tabla 6.1. La escala PISA para comprensión lectora en una lengua extranjera**

Adaptada de la escala de comprensión lectora global del MCER

|               |   |
|---------------|---|
| C1 y superior | Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles.<br>Puede comprender una amplia variedad de textos, incluidos escritos literarios, artículos de periódicos o revistas, siempre que tenga la posibilidad de releerlos. |
| B2            | Puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos, seleccionando las fuentes de referencia adecuadas. Tiene un amplio vocabulario de lectura activa, pero puede experimentar algunas dificultades con los modismos de poco uso.                           |
| B1            | Puede leer textos directos y fácticos sobre temas posiblemente relacionados con sus áreas de interés con un nivel satisfactorio de comprensión.   |
| A2            | Puede comprender textos breves y sencillos que contengan un vocabulario de uso frecuente, incluida una proporción de elementos de vocabulario internacional compartido.   |
| A1            | Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releendo según sea necesario.  |
| Pre-A1        | Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido.   |

1. Esto hace referencia a los temas establecidos empíricamente como campos de interés típicos de esta cohorte de edad.

Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020<sup>[3]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, © Council of Europe, Strasbourg, p. 54.**Tabla 6.2. La escala PISA para comprensión oral en una lengua extranjera**

Adaptada de la escala de comprensión lectora global del MCER

|               |  |
|---------------|--|
| C1 y superior | Puede comprender lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos ajenos a su propio campo, aunque puede necesitar confirmar detalles ocasionales, especialmente si la variedad es desconocida.<br>Puede reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos, así como apreciar los cambios en registro.<br>Puede seguir un discurso extenso, aunque no esté estructurado de manera clara y las relaciones sean solo implícitas y no se señalen explícitamente. |
| B2            | Es capaz de comprender las ideas principales de un discurso propositiva y lingüísticamente complejo sobre temas concretos y abstractos en lengua estándar o en una variedad conocida. Puede seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea razonablemente familiar y la dirección del argumento esté señalada por marcadores explícitos.  |
| B1            | Puede comprender los puntos principales expuestos en un lenguaje claro y estándar o en una variedad familiar sobre asuntos conocidos que ocurren habitualmente en el centro educativo, entornos de ocio, etc., incluyendo narraciones cortas.  |
| A2            | Puede entender frases y expresiones relacionadas con las áreas de prioridad más inmediata (p. ej., información personal y familiar muy básica, compras, geografía local), siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.  |
| A1            | Puede seguir un lenguaje muy lento y cuidadosamente articulado, con largas pausas para poder asimilar el significado.<br>Es capaz de reconocer información concreta (p. ej., lugares y horas) sobre temas familiares que se encuentran en la vida cotidiana, siempre que se transmita de forma lenta y clara.  |

|        |  |
|--------|--|
| Pre-A1 | <p>Puede comprender preguntas y afirmaciones cortas y muy sencillas, siempre que se formulen de forma lenta y clara y estén acompañadas por elementos visuales que faciliten la comprensión, y se repitan si es necesario.</p> <p>Puede reconocer palabras cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y claramente definido.</p> <p>Es capaz de reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se le comuniquen de forma lenta y clara en un contexto cotidiano y definido.</p> |
|--------|--|

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «comprensión oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término «comprensión auditiva».

Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020<sup>[3]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, © Council of Europe, Estrasburgo, p. 48.

### Tabla 6.3. La escala PISA para expresión oral en una lengua extranjera

Adaptada de la escala de producción oral global del MCER

|               |  |
|---------------|--|
| C1 y superior | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas, integrar subtemas, desarrollar puntos particulares y finalizar con una conclusión apropiada.  |
| B2            | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con un probable campo de interés <sup>1</sup> , ampliar y apoyar las ideas con puntos subsidiarios y ejemplos relevantes. |
| B1            | Puede mantener con razonable fluidez una descripción directa de uno de los diversos temas dentro de su probable campo de interés y presentarlo como una secuencia lineal de puntos.  |
| A2            | Puede hacer una descripción o presentación sencilla de personas, rutinas diarias, cosas que le gustan o le disgustan, etc., como una serie corta de frases y oraciones sencillas enlazadas en una lista.                             |
| A1            | Puede producir frases sencillas, principalmente aisladas, sobre personas y lugares.  |
| Pre-A1        | Puede producir frases cortas sobre sí mismo y dar información personal básica (p. ej., nombre, dirección, familia, nacionalidad).  |

1. Esto hace referencia a los temas establecidos empíricamente como campos de interés típicos de esta cohorte de edad.

El MCER 2020 utiliza el término «producción oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término "producción hablada".

Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020<sup>[3]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment Companion Volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 62.

## Observaciones

1. El alumnado de lenguas extranjeras realiza actividades comunicativas del lenguaje (recepción, producción, interacción y mediación) mediante el uso de las destrezas de comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita (véase el capítulo 2 para obtener más información sobre estas actividades y destrezas). La comprensión lectora y la oral intervienen en la recepción, mientras que la expresión oral y la escrita, en la producción. Las cuatro destrezas pueden intervenir en la interacción y la mediación. La evaluación de lenguas extranjeras de PISA 2025 evaluará únicamente la recepción (comprensión lectora y oral) y la producción oral.
2. En el marco de FLA, el término «tarea» se utiliza para hacer referencia a cualquier actividad lingüística intencionada en la que participen los usuarios y el alumnado de la lengua; esto incluye, en el contexto del examen de lengua extranjera, cualquier elemento o ejercicio de evaluación (p. ej., un conjunto de preguntas sobre un texto), que también se denominan tareas (de evaluación).
3. Para obtener una visión general de los modelos de teoría de respuesta al ítem (TRI), véase van der Linden y Hambleton (2016<sup>[5]</sup>). Para obtener una revisión sobre el uso de los modelos TRI en el contexto de las evaluaciones comparativas internacionales, véase von Davier y Sinharay (2014<sup>[6]</sup>).

## Referencias

- Carroll, J. (1983), “Psychometric theory and language testing”, en J. W. Oller (ed.), *Issues in language testing research*, Newbury House, Rowley, MA. [1]
- Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment - Companion volume*, Consejo de Europa, Estrasburgo, <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>. [3]
- Consejo de Europa (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*, Consejo de Europa, Estrasburgo. [4]
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://www.coe.int/lang-CEFR>. [2]
- van der Linden, W. y R. Hambleton (2016), *Handbook of Modern Item Response Theory*, Springer, New York. [5]
- von Davier, M. y S. Sinharay (2014), “Analytics in international large-scale assessments: Item response theory and population models”, en Rutkowski, L., M. von Davier y D. Rutkowski (eds.), *Handbook Of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, And Methods Of Data Analysis*, CRC Press, Boca Raton, Florida. [6]

## Anexo 6.A. Adaptaciones a las escalas del MCER

De cada tabla se ha tachado la información que se había suprimido para la escala PISA, mientras la información que se ha añadido se ha resaltado en gris.

**Tabla Anexo 6.A.1. Adaptaciones a la escala original de comprensión lectora del MCER**

|               |   |
|---------------|---|
| C2            | <del>Es capaz de comprender prácticamente todo tipo de textos, incluidos escritos literarios o no literarios que sean abstractos, estructuralmente complejos o muy coloquiales.</del><br><del>Puede comprender una amplia gama de textos largos y complejos, y logra reconocer distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.</del>   |
| C1 y superior | Puede comprender en detalle textos largos y complejos, estén o no relacionados con su propia área de especialidad, siempre que pueda releer las secciones difíciles.<br>Es capaz de comprender una gran variedad de textos, como escritos literarios, artículos de periódicos <del>e revistas o publicaciones académicas o profesionales especializadas</del> , siempre que haya oportunidades de relectura y <del>tenga acceso a herramientas de referencia.</del> |
| B2            | Puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos, y seleccionando las fuentes de referencia adecuadas. Tiene un amplio vocabulario de lectura activa, pero puede experimentar algunas dificultades con los modismos de poco uso.   |
| B1            | Puede leer textos directos y fácticos sobre temas relacionados con su área de interés <del>posibles áreas de interés</del> con un nivel satisfactorio de comprensión.   |
| A2            | <del>Es capaz de comprender textos breves y sencillos sobre cuestiones familiares de tipo concreto que contengan un lenguaje muy frecuente de uso cotidiano o relacionado con el trabajo.</del><br>Puede comprender textos breves y sencillos que contengan un vocabulario de uso frecuente, incluida una proporción de elementos de vocabulario internacional compartido.  |
| A1            | Puede comprender textos muy breves y simples, de una sola frase a la vez, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releyendo según sea necesario.   |
| Pre-A1        | Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes con vocabulario conocido.   |

Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020<sup>[3]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación Companion Volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 54.

Tabla Anexo 6.A.2. Adaptaciones a la escala original de comprensión oral del MCER

|               |   |
|---------------|---|
| G2            | <del>Puede entender con facilidad prácticamente cualquier tipo de lenguaje, ya sea en directo o en emisión, que se pronuncie a una velocidad natural y rápida.</del>  |
| C1 y superior | Puede comprender lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos ajenos a su propio campo, aunque puede necesitar confirmar detalles ocasionales, especialmente si la variedad es desconocida.<br>Puede reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos, así como apreciar los cambios en registro.<br>Puede seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones están solo implícitas y no señaladas explícitamente.   |
| B2            | <del>Es capaz de comprender la lengua estándar o una variedad conocida, en directo o en diferido, sobre temas tanto conocidos como desconocidos que se encuentran normalmente en la vida personal, social, académica o profesional. Solo el ruido de fondo (auditivo o visual) extremo, la estructura inadecuada del discurso o el uso idiomático influyen en la capacidad de comprensión.</del><br>Es capaz de comprender las ideas principales de un discurso propositiva y lingüísticamente complejo sobre temas concretos y abstractos en lengua estándar o en una variedad conocida, <del>incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización.</del><br>Puede seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea razonablemente familiar y la dirección del argumento esté señalada por marcadores explícitos. |
| B1            | <del>Es capaz de comprender información fáctica objetiva y sencilla sobre temas cotidianos o relacionados con el trabajo, e identificar tanto los mensajes generales como los detalles específicos, siempre que las personas se expresen con claridad en una variedad generalmente conocida.</del><br>Puede comprender los puntos principales expuestos en un lenguaje claro y estándar o en una variedad familiar sobre asuntos conocidos que ocurren habitualmente en el <del>trabajo, el centro educativo, entornos de ocio, etc.</del> , incluyendo narraciones cortas.   |
| A2            | <del>Puede entender lo suficiente como para poder satisfacer necesidades de tipo concreto, siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.</del><br>Puede entender frases y expresiones relacionadas con las áreas de prioridad más inmediata (p. ej., información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, <del>empleo</del> ), siempre que las personas se expresen con claridad y lentitud.   |
| A1            | Puede seguir un lenguaje muy lento y cuidadosamente articulado, con largas pausas para poder asimilar el significado.<br>Es capaz de reconocer información concreta (p. ej., lugares y horas) sobre temas familiares que se encuentran en la vida cotidiana, siempre que se transmita de forma lenta y clara.   |
| Pre-A1        | Puede comprender preguntas y afirmaciones breves y muy sencillas, siempre que se formulen de forma lenta y clara y vayan acompañadas de elementos visuales <del>o gestos manuales</del> que faciliten la comprensión y se repitan si es necesario.<br>Puede reconocer palabras <del>o señales</del> cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano y claramente definido.<br>Es capaz de reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se le comuniquen de forma lenta y clara en un contexto cotidiano y definido.   |

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «comprensión oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término «comprensión auditiva».

Fuente: adaptado de Consejo de Europa (2020<sup>[3]</sup>). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 48.

Tabla Anexo 6.A.3. Adaptaciones a la escala original de producción oral del MCER

|               |  |
|---------------|--|
| C2            | Puede producir un discurso claro, fluido y bien estructurado, con una estructura lógica y eficaz que ayuda al destinatario a fijarse en los puntos importantes y a recordarlos.  |
| C1 y superior | Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas, integrar subtemas, desarrollar puntos particulares y finalizar con una conclusión apropiada.  |
| B2            | <del>Puede hacer descripciones y presentaciones claras y desarrolladas de manera sistemática y destacar adecuadamente los puntos significativos y los detalles secundarios pertinentes.</del><br>Puede hacer descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su campo de interés, ampliar y apoyar las ideas con puntos subsidiarios y ejemplos relevantes. |
| B1            | Puede sostener con razonable fluidez una descripción directa de uno de los diversos temas dentro de su probable campo de interés, y presentarlo como una secuencia lineal de puntos.   |
| A2            | Puede hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias, gustos y preferencias, etc. como una serie corta de frases y oraciones sencillas enlazadas en una lista.   |
| A1            | Puede producir frases sencillas, principalmente aisladas, sobre personas y lugares.  |
| Pre-A1        | Puede producir frases cortas sobre sí mismo, y dar información personal básica (p. ej., nombre, dirección, familia, nacionalidad).   |

Observaciones: el MCER 2020 utiliza el término «producción oral» para esta escala, pero para simplificar este marco y de acuerdo con la terminología utilizada a lo largo del mismo, se ha utilizado en su lugar el término "producción hablada".

Fuente: adaptado de Council of Europe (2020<sup>[3]</sup>), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment- Companion Volume, © Consejo de Europa, Estrasburgo, p. 62.



## Anexo A. Lista de expertos colaboradores y sus afiliaciones institucionales

Suzana Bitenc Peharc, Državni Izpitni Center, Eslovenia

Letizia Cinganotto, Instituto Italiano de Investigación para la Innovación, Documentación e Investigación Educativa (INDIRE), Italia

Steven Culpepper, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos

Alister Cumming, Universidad de Toronto, Canadá

Katrijn Denies, KU Leuven (Universidad de Lovaina), Bélgica

Janet Enever, Universidad de Reading, Reino Unido

Elsa Fernanda González, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Kathleen Graves, Universidad de Michigan, Estados Unidos

Talia Isaacs, UCL Instituto de Educación de la UCL, University College London, Reino Unido

Haedong Kim, Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Corea

Kulaporn Hiranbuara, Universidad de Chulalongkorn, Tailandia

Gisella Langé, Ministerio de Educación, Italia

Icy Lee, Universidad China de Hong Kong, China

Patsy Lightbown, Universidad de Concordia, Canadá

Gad Lim, Evaluación lingüística de Michigan, Estados Unidos

David Little, Trinity College Dublin, en nombre del Centro Europeo de Lenguas Modernas

David Marsh, Universidad de Jyväskylä, Finlandia

Lorena Meckes, Centro de Medición MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Lisa-Maria Müller, The Chartered College of Teaching, Reino Unido

José Noijons, Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa

Gladys Quevedo-Camargo, Universidad de Brasilia, Brasil

Jean Francois Rouet, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Francia

Angeliki Salamoura, Universidad de Cambridge, Reino Unido

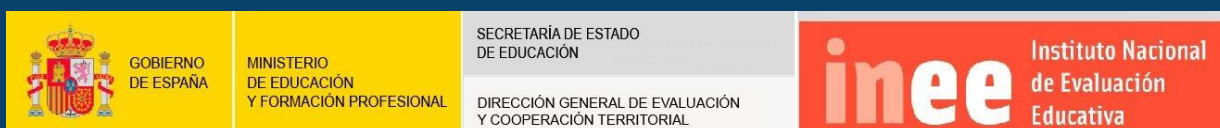
Sanneke Schouwstra, Cito (Instituto Nacional de Medición Educativa), Países Bajos

Para más información sobre este proyecto, por favor visite nuestro sitio web:  
<https://www.oecd.org/pisa/>

### Escribanos

Directorate for Education and Skills-OECD  
2 rue André Pascal - 75775 Paris Cedex 16-France

Esta traducción no ha sido realizada por la OCDE y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



Ministerio de Educación y Formación Profesional  
Paseo del Prado, 28 . 28014 Madrid . España  
INEE en blog: <http://blog.intef.es/inee> | INEE en Twitter: @educaINEE  
Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>  
NIPO (IBD): 847-21-248-X | NIPO (línea): 847-21-249-5



Cofinanciado por  
la Unión Europea

