

Revista para la Promoción y  
Apoyo a la Enseñanza del Español

9

Diciembre  
2002

# mosaico

## Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas

NIPO - 176-02-149-3 ISSN - 1374-0245



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
CULTURA Y DEPORTE  
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO

## ■ Presentación

**Johanna Panthier**  
Consejo de Europa 3

## ■ Especial Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas

Comentarios al *Marco común europeo  
de referencia para las lenguas*  
**Elena Verdía** 4

Desarrollo del Portfolio europeo en España  
**Gisela Conde Morencia** 8

El Portfolio en la Comunidad Francesa de Bélgica  
**Gilbert De Samblanc (trad. Ch. Defoin)** 14

Usando el Portfolio europeo  
de las lenguas (PEL) en el aula  
**Daniel Cassany** 18

## ■ Artículos

La enseñanza del español como  
lengua extranjera en Europa  
**José Luján Castro** 25

## ■ Fichas

La Navidad en España 31  
Oda a la papa 34  
¿Es hortera o tope guay? 37  
El mundo de la poesía a través de los sentidos 39  
Las frutas 41

## ■ Guía del profesor 43

## ■ Reseñas

Entrecruzar culturas. Competencia  
intercultural y estrategias didácticas 44  
El español en el mundo. Anuario del  
Instituto Cervantes 2002 45  
De cine 46

## ■ Informaciones

Consejería de Educación 47  
Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas 47  
Asesorías Técnicas 47  
Publicaciones 47  
Asociaciones de Profesores de Español  
e Instituto Cervantes 48  
V Concurso de cuentos 49

## ■ Calendario

Calendario de actividades organizadas  
por la Consejería de Educación 51

— ejemplar gratuito —

## MOSAICO

Diciembre 2002

### Director

José Luján Castro  
Consejero de Educación  
Embajada de España  
Bruselas

### Coordinador

Federico Curto Herrero  
Asesor técnico

### Equipo de Redacción

Luis M<sup>a</sup> Areta Armentia  
Manuel Bordoy Verchili  
José Luis Cabo Pan  
Federico Curto Herrero  
Boulevard Bischoffsheim 39  
1000 Bruselas  
teléfono: 00 32 2 219 53 85  
fax: 00 32 2 223 36 05  
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

### Colaboran en este número

Luis Areta Armentia  
Roberto Barroso Vloedgraven  
Manuel Bordoy Verchili  
Daniel Cassany  
Gisela Conde Morencia  
Federico Curto Herrero  
Bernadette Delcomminette  
Gilbert De Samblanc  
Dolores Gómez Ruz  
José Luján Castro  
Nieves Orive  
Johanna Panthier  
Rosario Pomar  
Elena Verdía

### Realización

### Maquetación

### Fotomecánica

### Impresión y encuadernación

Serveis de Preimpressió per Publicitat  
i Arts Gràfiques, S.L.  
(Estudi Copitrama)

### Diseño maqueta

DVA Associats S.L

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información  
y Publicaciones  
Consejería de Educación en Bélgica,  
Países Bajos y Luxemburgo.  
Embajada de España  
N.I.P.O.: 176-02-149-3  
I.S.S.N.: 1374-0245

Se permite la copia total o parcial  
de la documentación siempre y cuando:  
- Se cite la procedencia  
- No se proceda a cobro o contraprestación  
- Se informe al MCDE de la incorporación,  
ofreciendo los datos que permitan  
la vigilancia del cumplimiento de  
lo expuesto en el punto anterior.  
La Consejería de Educación  
no se responsabiliza de las opiniones  
aparecidas en los artículos de esta revista.

# Presentación



## El Consejo de Europa y sus trabajos a favor de la diversidad lingüística y cultural europea

Después de la Segunda Guerra Mundial y de cuatro siglos de conflictos, había que reconstruir Europa. La primera organización pan-europea que se crea es el Consejo de Europa en 1949. La meta era que la diversidad lingüística y cultural de Europa se convirtiera en una riqueza y no fuera un obstáculo a la comunicación entre las diferentes comunidades que constituyen el continente. La **comunicación** pasa a ser, por tanto, la palabra clave del Consejo de Europa en el campo de las lenguas vivas. Encontramos este hilo conductor en obras como *Nivel umbral* y después en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Portfolio europeo de las lenguas*.

Hay obras como *Nivel umbral* que son específicas para cada lengua. Se trata de definir los objetivos que se pueden conseguir para poder **comunicarse** en cada una de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Después de estas obras específicas (cuya serie continúa enriqueciéndose), se sentía la necesidad de elaborar una obra más global, un documento de referencia que permitiera a los profesionales de las lenguas utilizar un metalenguaje común, una herramienta de mayor transparencia y coherencia en toda Europa, que conservara al mismo tiempo la flexibilidad para la adaptación a los diferentes contextos. Surge así el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), un documento descriptivo y en ningún modo normativo que ha sido ya traducido a dieciséis idiomas y está siendo ampliamente utilizado en Europa para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales escolares y la evaluación de competencias en las lenguas.

El MCER es la base del *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL) que tiene como primer objetivo la promoción del plurilingüismo. Diferentes modelos de Portfolio según las edades y los contextos permiten a los usuarios de cualquier edad reflexionar sobre su aprendizaje de las lenguas en el medio escolar o fuera de él, autoevaluar sus competencias (incluso parciales) en cualquier idioma, fijar los objetivos y reflexionar sobre los aspectos interculturales. Los docentes o los organismos de evaluación pueden asimismo completar esta autoevaluación. La escala de competencias en las lenguas con seis niveles del MCER permite la comparabilidad de los resultados en toda Europa.

Tras un periodo de seguimiento coronado por el éxito, se lanzó el PEL a escala europea durante el Año europeo de las lenguas-2001, organizado a iniciativa del Consejo de Europa y, posteriormente, de la Unión Europea. El PEL se corresponde totalmente con los objetivos de dicho Año, que eran la defensa de la diversidad lingüística y cultural de Europa mediante la promoción del plurilingüismo de los ciudadanos.

El Consejo de Europa ha publicado estudios de casos concretos de utilización del MCER y otros muchos merecerían publicarse también. A su vez, el entusiasmo suscitado por el PEL (especialmente por su aspecto pedagógico que favorece la autonomía del aprendizaje) ha incitado a numerosos profesores a escribir artículos. El Consejo de Europa piensa asimismo publicar próximamente estudios de casos referidos a la puesta en práctica del PEL.

En este sentido, nos congratula la iniciativa de la revista *Mosaico* de dedicar su número monográfico a difundir entre los profesores de español como lengua extranjera de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo el MCER y el PEL, con lo que contribuye también a la mejora de la enseñanza de las lenguas en Europa, que es uno de los principales objetivos del Consejo de Europa.

Johanna Panthier  
Division des Politiques Linguistiques  
Conseil de l'Europe  
Strasbourg - Francia

## Comentarios al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

Elena Verdía

Instituto Cervantes

### 1. Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (de ahora en adelante *Marco de referencia*) es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa.



El *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas* son dos proyectos que se inscriben dentro de la política lingüística del Consejo de Europa que persiguen los objetivos que a continuación se señalan:

- Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.
- Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes.
- Promover el plurilingüismo.

El *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, con el fin último de facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos tanto en el ámbito educativo como en el profesional.

El *Marco de referencia* constituye un instrumento de obligada consulta y de gran utilidad para todos aquellos que trabajan en la formación de profesores, el diseño de programas y exámenes y la elaboración de manuales y materiales didácticos.

### 2. Los niveles comunes de referencia y la movilidad de los ciudadanos europeos

El *Marco de referencia* va dirigido a todas aquellas personas que están relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en diferentes niveles de responsabilidad como autoridades educativas, profesores, examinadores, formadores de profesores, diseñadores y autores de materiales y, a través de ellos, a los alumnos y usuarios de las lenguas en distintos contextos

educativos y en diversas situaciones de aprendizaje. Todos estos profesionales de la enseñanza de lenguas van a encontrar en el *Marco de referencia* una base común y, por lo tanto, compartida, para reflexionar, de forma general, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas y, de forma más concreta, para tomar decisiones relacionadas con sus respectivas actividades: diseñar programas de enseñanza, marcar orientaciones curriculares, desarrollar sistemas de certificaciones, elaborar pruebas y exámenes, diseñar materiales y manuales, formar a profesores y facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

Para responder a una de las preocupaciones del Consejo de Europa por fomentar el intercambio de ideas y la movilidad de los ciudadanos europeos, el documento presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que permita la comparación de certificaciones expedidas en los diferentes países. Para ello define seis **Niveles comunes de referencia**<sup>1</sup>: A1 o Acceso; A2 o Plataforma; B1 o Umbral; B2 o Avanzado; C1 o Dominio operativo eficaz y C2 o Maestría. Estos seis niveles se presentan agrupados, a su vez, en tres niveles más amplios: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), que se corresponderían con los tradicionales niveles inicial, intermedio y avanzado.

Para cada uno de estos niveles de dominio el *Marco de referencia* proporciona una descripción del nivel de competencia de la lengua que deben alcanzar los alumnos. Estos niveles están descritos en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades (competencias generales y comunicativas) de los alumnos o usuarios para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita). Podemos considerar la descripción de estos niveles de referencia como el eje vertebrador del *Marco de referencia europeo* ya que constituye una de sus mayores aportaciones.

### 3. La dimensión horizontal del *Marco de referencia*

En el documento encontramos desarrollada otra dimensión, la horizontal, que viene a completar esta descripción global de los niveles de referencia y proporciona un mayor grado de detalle y de descripción para cada uno de los niveles comunes de referencia. Esta nueva dimensión se perfila como un conjunto de categorías descriptivas o parámetros que va a facilitar a los profesionales de todas las lenguas extranjeras la descripción de lo que espe-

ran que los alumnos sean capaces de realizar con la lengua que aprenden en relación con cada uno de estos aspectos.



*Bandera del Consejo de Europa.*

Con esta descripción el *Marco de referencia* proporciona una terminología compartida entre los expertos y, por lo tanto, una base común para la definición de los objetivos, la selección de los contenidos y la toma de decisiones metodológicas, con el fin de lograr mayor transparencia y coherencia en los programas de lenguas. Se logra de esta manera que se adopten principios comunes para la enseñanza de todas las lenguas. Los parámetros utilizados en el *Marco de referencia* son los siguientes: el **contexto de uso**, las **actividades comunicativas** de la lengua (expresión o producción oral y escrita; comprensión o recepción oral, escrita y audiovisual; interacción oral y escrita; y mediación oral y escrita), las **estrategias**, las **competencias** (las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua; las primeras, incluyen los conocimientos declarativos, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender; las comunicativas de la lengua abarcan la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática), los **procesos comunicativos**, los **textos** y las **tareas**.

### 4. El enfoque metodológico del *Marco de referencia*

El *Marco de referencia* parte de un enfoque centrado en la acción en la medida en que considera a los alumnos y a los usuarios de la lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad en la que tienen que realizar tareas. Se consideran "tareas" las acciones que realiza el individuo de forma intencionada movilizándolo de forma estratégica sus competencias, entendidas como conocimientos, capacidades y destrezas, para conseguir unos resultados concretos. Para lle-

---

El Marco de referencia constituye un instrumento de obligada consulta y de gran utilidad para todos aquellos que trabajan en la formación de profesores

---

El Marco de referencia considera a los alumnos como miembros de una sociedad en la que tienen que realizar tareas

var a cabo las tareas, los usuarios de la lengua tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en marcha estrategias de comunicación correspondientes a cada una de estas actividades. Además de especificar las actividades que debe poder realizar el alumno y las tareas que debe poder llevar a cabo con la lengua extranjera, el *Marco de referencia* describe los conocimientos que tiene que adquirir y las habilidades y destrezas que tiene que desarrollar para actuar de la manera más eficaz (las competencias).



Estrasburgo. Reunión de Ministros del Consejo de Europa.

El documento promueve el plurilingüismo y pluriculturalismo de los ciudadanos europeos; anima a los europeos a lograr una capacidad comunicativa en diferentes lenguas en distinto grado

Entre los objetivos del Consejo de Europa está el de desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes, por lo que, además de centrarse en el tema de la evaluación<sup>2</sup>, el documento concede gran importancia a todo lo relativo a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por este motivo le dedica un capítulo completo<sup>3</sup> al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que aborda aspectos como la definición del tipo de objetivos, cuestiones relativas al enfoque general de la enseñanza de lenguas, el papel de los profesores o de los alumnos, el desarrollo de las competencias lingüísticas o el tratamiento de los errores y plantea diferentes alternativas metodológicas que se adecuen a cada tipo de usuario. Asimismo profundiza, en otro capítulo<sup>4</sup>, en el papel que desempeñan las tareas en el uso de la lengua y en su aprendizaje.

Las cuestiones metodológicas que plantea el *Marco de referencia* deberían ayudar a los profesores de un mismo centro a tomar una serie de decisiones metodológicas compartidas por todo el equipo docente con el fin de lograr un mayor grado de coherencia en todas estas dimensiones. La toma de decisiones metodológicas es la base de la coherencia y de la transparencia de los programas de enseñanza de lenguas

extranjeras. Con estas propuestas el *Marco de referencia* alcanza otro de sus objetivos: animar y capacitar a todos los que participan en el proceso de enseñanza de lenguas para que intercambien información con la mayor transparencia posible sobre sus objetivos pero también sobre los métodos que se utilizan y sobre los resultados obtenidos. Con esta propuesta de reflexión y de análisis sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como con la aplicación de las ideas y de los instrumentos comunes de referencia que nos propone el Consejo de Europa se pretende mejorar la calidad de la enseñanza de todas las lenguas y facilitar la coherencia y transparencia de los objetivos, los contenidos, la evaluación y la metodología de enseñanza.

## 5. El plurilingüismo y el pluriculturalismo

El capítulo titulado "La diversificación lingüística y el currículo" (capítulo 8), que está principalmente dirigido a autoridades educativas, se detiene a analizar las consecuencias de la diversificación de la enseñanza de lenguas y las políticas educativas en relación con el enfoque plurilingüe y pluricultural. Este enfoque ha ido adquiriendo importancia en la política lingüística del Consejo de Europa y queda claramente reflejado en el documento: "el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan".

Así, el documento promueve el plurilingüismo y pluriculturalismo de los ciudadanos europeos; es decir, anima a los europeos a lograr una capacidad comunicativa en diferentes lenguas con distinto grado, así como experiencias de varias culturas, para participar como agente social en la interacción intercultural. Para ello, da importancia al desarrollo de la autonomía del alumno y al aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Long Life Learning Language*) siempre de acuerdo con sus necesidades. Esto, sin duda alguna, facilitará la circulación de las ideas, el desarrollo de la cooperación y el crecimiento de la movilidad en Europa. Todas estas ideas se ven plasmadas en otra de las grandes iniciativas del Consejo de Europa a la que se le dedican otros artículos de este mismo número de la revista *Mosaico*: el *Portfolio europeo de las lenguas*.



## 6. Conclusión

En conclusión, la publicación en el año 2001 (Año europeo de las lenguas) del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ha supuesto una apreciable contribución al campo de la enseñanza de

lenguas ya que recoge las aportaciones teóricas de distintos campos de investigación desarrollados a lo largo de estas tres últimas décadas. El establecimiento de los seis niveles comunes de referencia con sus correspondientes descripciones de los niveles de dominio de la lengua permitirá la comparación de los distintos sistemas de certificaciones de los distintos países lo que supondrá un fuerte impulso a la movilidad europea, la comprensión y la cooperación. La definición de unos parámetros comunes para todos los profesionales de la enseñanza de lenguas no sólo redundará en la transparencia y coherencia de los programas de enseñanza de lenguas sino también en una mayor comprensión y colaboración de todos los profesionales relacionados con las lenguas. Por último, cabe destacar que con las recomendaciones que hace el Consejo de Europa a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se protege y desarrolla la rica herencia lingüística y cultural del continente como fuente de diversidad y se promueve el respeto y el entendimiento mutuo de los ciudadanos europeos.

## Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier, Paris.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users*.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002): "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", págs.13-34, en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Plaza & Janés y Círculo de Lectores, Barcelona.
- TRIM, J.L.M. (1997): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. A General Guide for Users (draft 1)*, Council of Europe.

## En Internet

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

## Otras direcciones de interés

Información sobre los proyectos del Consejo de Europa

<http://culture.coe.int/lang>

Información sobre el Portfolio

<http://culture2.coe.int/portfolio>

Información sobre el proyecto Dialang

<http://www.dialang.org/>

## NOTAS

- <sup>1</sup> La denominación en inglés es: Breakthrough (A1), Waystage (A2), Threshold (B1), Vantage (B2), Effective Operational Proficiency (C1) y Mastery (C2).
- <sup>2</sup> Al tema de la evaluación le dedica el capítulo 9 completo.
- <sup>3</sup> El capítulo 6 titulado "El aprendizaje y la enseñanza de la lengua" se centra principalmente en cuestiones de metodología.
- <sup>4</sup> El capítulo 7, "Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua", se dedica íntegramente al papel de las tareas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## Desarrollo del Portfolio europeo en España

**Gisela Conde Morencia**

Asesora Técnica Docente  
Subdirección General de Cooperación Internacional  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

### 1. El portfolio europeo de lenguas (PEL)

#### 1.1. La formación plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos a lo largo de toda la vida

Uno de los principios que sustentan la Unión Europea es la consideración de la pluralidad lingüística y cultural del continente como una gran riqueza de los países que la integran, definitiva de su historia, de su diversidad geográfica y de su ideal de búsqueda de una democracia que redunde en una convivencia armónica y constructiva.



Estrasburgo. Consejo de Europa.

En una Europa en la que distintas lenguas y culturas están en contacto de forma creciente, las necesidades sociales tienen que ser recogidas en la educación que reciban sus ciudadanos, no sólo durante su paso por la enseñanza

obligatoria y postobligatoria sino como aprendices "a lo largo de toda la vida". Una de estas necesidades en un contexto en el que existe un cruce de lenguas y culturas es la de una formación plurilingüe y pluricultural.

Conocer otras lenguas y sus culturas nos permite percibir la realidad de los otros de una forma más cercana que, en último término, nos da un acceso más directo a sus formas de ver el mundo. El esfuerzo de los países de Europa por respetar y entender las distintas culturas que coexisten en el ámbito europeo y en un mundo cada vez más permeable al tránsito de personas y culturas, pasa por proporcionar a sus ciudadanos una educación que les permita convertirse en individuos capacitados en distintas lenguas.

La capacitación lingüística de los individuos sobrepasa el ámbito del estudio del código lingüístico. Un currículo de lenguas adaptado a las necesidades educativas de hoy ha de atender también a otras áreas del conocimiento que se activan en el desarrollo de la comunicación:

- el conocimiento declarativo (saber)
- las destrezas y habilidades de carácter general (saber hacer)
- la competencia existencial (saber ser)
- la capacidad de aprender (saber aprender)

#### 1.2. Dos proyectos del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas

Haciéndose eco de la necesidad de una educación plurilingüe y pluricultural en su ámbito de



actuación, el Consejo de Europa ha promovido en los últimos años, entre otros, dos proyectos clave relacionados entre sí que aspiran a sentar unas bases comunes en el área del aprendizaje y enseñanza de lenguas y, en último término, a contribuir al entendimiento entre los ciudadanos y los pueblos de Europa. Estos dos proyectos son el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ("Marco" de aquí en adelante) y el *Portfolio europeo de lenguas* ("Portfolio/ PEL").

Dentro del contexto europeo, España es un estado plurilingüe y pluricultural, en el que conviven personas con perfiles lingüísticos notablemente diversos, que van acompañados de experiencias educativas muy variadas. Esta riqueza se ha incrementado paulatinamente en las últimas décadas con el aprendizaje de las lenguas de otros estados europeos y más recientemente con una significativa llegada de inmigrantes de distintas procedencias, con sus distintas lenguas y sus diferentes culturas. La necesidad de atender a la demanda social en materia de lenguas en nuestro país, ha hecho que España, entre otras acciones encaminadas a proporcionar una enseñanza plurilingüe y pluricultural, se haya sumado de forma clara y comprometida a los mencionados proyectos del Consejo de Europa.

El Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) es un proyecto del Consejo de Europa que tiene como objetivo contribuir a la ciudadanía democrática europea y a la movilidad de los ciudadanos en Europa por medio de un instrumento de evaluación, auto-evaluación y recogida de datos en el aprendizaje de lenguas que registra y da valor al aprendizaje a lo largo de la vida de una forma transparente y homogénea internacionalmente.

Mientras el *Marco* establece unas bases para una política lingüística común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje, el PEL es más un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje. Se trata de un documento en el que los que aprenden lenguas pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lenguas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas. El Portfolio es una consecuencia lógica del *Marco* y existen lazos muy estrechos entre ambos pues comparten instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación (y autoevaluación).

### 1.3. Estructura y funciones del Portfolio

En cuanto a su configuración física el Portfolio está estructurado de forma modular en tres partes:

1. *Un pasaporte lingüístico* y documentos que le acompañan, que recogen las acreditaciones y competencias lingüísticas (oficiales y no oficiales) de una manera reconocida internacionalmente.
2. *Una biografía lingüística y cultural* en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas.
3. *Un dossier* en el que se pueden incluir muestras del progreso y el desarrollo del aprendizaje.

El PEL tiene unos destinatarios distintos de los del *Marco*. Mientras este último se dirige a los profesionales de la enseñanza de lenguas (pro-

España se ha sumado de forma clara y comprometida a los proyectos del Consejo de Europa

El *Marco de referencia* establece las bases de una política lingüística común en Europa. El *Portfolio* es un instrumento para desarrollar la conciencia del aprendizaje de lenguas

Funciones pedagógicas	Funciones informativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprendizaje y enseñanza reflexivos.</li> <li>– Clarificación de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>– Identificación de competencias.</li> <li>– Autoevaluación del alumno.</li> <li>– Cambio hacia una mayor responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Transparencia y coherencia.</li> <li>– Lenguaje común entre los enseñantes europeos.</li> <li>– Competencias lingüísticas fácilmente identificables y reconocibles por parte de terceros usuarios.</li> </ul>

fesores, administradores, autores de materiales didácticos, etc.) el PEL es un documento para el que aprende y, de forma secundaria, para su entorno (profesores, familia, centros escolares, centros de trabajo). El PEL tiene dos finalidades:

- a) Motivar a los que aprenden, reconociendo sus esfuerzos para ampliar y diversificar sus conocimientos a todos los niveles a lo largo de toda su vida.
- b) Proporcionar un registro de las habilidades lingüísticas y culturales adquiridas para consultarlo, por ejemplo, cuando se pasa a un nivel superior o se busca empleo en su país o fuera de él.

Según estas dos finalidades diferenciadas, aunque no excluyentes, el PEL puede cumplir las funciones pedagógicas e informativas que se señalan en el cuadro de la página anterior.

#### 1.4. Objetivos del Portfolio

Siguiendo las directrices generales marcadas por el Consejo de Europa, el Portfolio Europeo de las Lenguas en España busca:

- Profundizar en el entendimiento mutuo y el respeto entre los ciudadanos europeos.
- Respetar, proteger y promover la diversidad lingüística y cultural.
- Favorecer una visión integrada del plurilingüismo que abarque todas las diversas lenguas de las comunidades autónomas, las de los inmigrantes y las de otros países europeos.
- Desarrollar la responsabilidad del usuario y potenciar su autonomía en el aprendizaje.
- Promover el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida, así como el aprendizaje intercultural para que los ciudadanos europeos puedan alcanzar la meta del plurilingüismo.
- Describir de forma clara y transparente las competencias lingüísticas y sus distintos niveles con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.
- Fomentar la claridad y transparencia de los sistemas, procesos y criterios de evaluación y certificación de modo que se posibilite el reconocimiento mutuo de dichas certificaciones y así facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos.

- Promover la elaboración de programas de aprendizaje transparentes, coherentes y comunes dentro del *Marco de Referencia Europeo*.

A través de estos objetivos se desprende una doble consideración funcional del Portfolio:

1. Entender el Portfolio como un instrumento de intercomprensión entre las distintas lenguas y culturas europeas, como un referente común para todos. Este objetivo pone énfasis en aspectos de evaluación sumativa y de socialización del aprendizaje de cada individuo. Esto obliga a mantener los esquemas y las directrices generales que establece el Consejo de Europa.
2. Entender el Portfolio como instrumento para el crecimiento lingüístico integral del aprendiz, en un contexto de "aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida". Este objetivo pone énfasis en la evaluación formativa, en el trabajo individual de apropiación de una herramienta, de toma de conciencia del plurilingüismo y de su realidad. Puesto que las realidades lingüísticas del Estado español son muy diversas, para conseguir este objetivo parece lógico que el Portfolio sea una herramienta flexible, versátil y moldeable.

## 2. El Portfolio Europeo de Lenguas en España

### 2.1. Fases del desarrollo del Portfolio en España

El proyecto del PEL se inició en España durante el Año Europeo de las Lenguas (2001) bajo la gestión de tres unidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: la Subdirección General de Programas Europeos, la Subdirección General de Cooperación Internacional y el Instituto Superior de Formación del Profesorado. Estas tres unidades constituyen el Comité Nacional para el Portfolio, requisito del Consejo de Europa para la elaboración y difusión de este proyecto.

Dada la complejidad del proyecto se consideró necesario distinguir cinco fases en el proceso de desarrollo del mismo:

1. La redacción de un Documento-guía que pudiera extraer, concretar, adaptar, para España el *Marco común europeo* según las directrices del proyecto PEL.
2. La elaboración de las distintas herramientas pedagógicas que componen el mismo.

El *Portfolio* tiene dos finalidades: motivar a los que aprenden y proporcionar un registro de las habilidades lingüísticas



Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3. La elaboración de recursos complementarios.
4. La experimentación en el aula y en distintos contextos educativos del PEL.
5. La divulgación del proyecto en todo el territorio, que comprendería su publicación y presentación a través de varios medios, la formación del profesorado y el diseño y puesta en práctica de iniciativas de mantenimiento y evaluación continuada del proyecto.

## 2.2. El Documento-guía y sus funciones

Se consideró necesaria la elaboración de un "Documento-guía" con el fin de recoger las previsiones respecto a la aplicación en el Estado español de los proyectos europeos del *Marco común europeo de referencia* para las lenguas y el PEL. Las funciones previstas para este documento fueron:

- Serviría para aplicar, concretar, desarrollar en el marco particular del Estado español las directrices generales del Consejo de Europa. De este modo se podría acercar a los usuarios españoles la filosofía y los objetivos generales de este organismo internacional.

- Partiría de la gran diversidad lingüística de la ciudadanía española, así como de los conocimientos, las actitudes y las destrezas previas de los destinatarios del proyecto.
- Permitiría definir la especificidad del Portfolio español con respecto a los de otros países europeos.
- Ofrecería ideas e información para elaborar las distintas herramientas que conforman el Portfolio para los alumnos.
- Garantizaría la coherencia y la continuidad de los Portfolios de los distintos niveles (infantil, primaria, secundaria y adultos), puesto que debería ser un documento único consensuado por todos los equipos.

El equilibrio entre el respeto a un esquema común y la adaptación flexible a cada contexto se presenta como uno de los grandes retos del proyecto.

Con respecto a los destinatarios del Portfolio, el Documento-guía debería aclarar las siguientes funciones del PEL:

Motivar al usuario a:

- Mejorar la comunicación en diferentes idiomas.
- Aprender otras lenguas.
- Buscar experiencias interculturales nuevas.

Ayudar a los alumnos a:

- Reflexionar sobre sus objetivos, formas de aprendizaje y éxito en el aprendizaje de una lengua.
- Planificar su aprendizaje.
- Aprender por sí mismos.

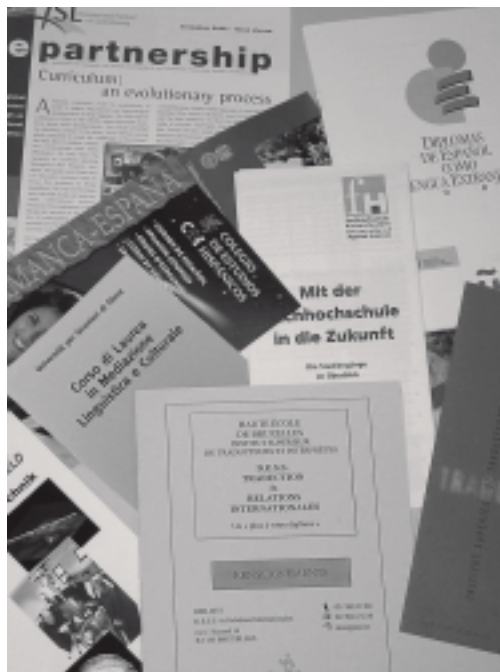
Suscitar en los alumnos el deseo de incrementar sus experiencias plurilingües e interculturales a través de:

- Contactos y visitas.
- Lectura.
- Utilización de los medios audiovisuales.
- Proyectos conjuntos.

Dar testimonio a sus titulares y destinatarios, de forma exhaustiva y transparente, sobre:

- El dominio de las diversas lenguas.
- Las experiencias en otras lenguas.

El *Portfolio* es un instrumento de intercomprensión para las distintas lenguas y culturas europeas



Utilizarlo en el ámbito europeo cuando:

- Cambio de institución educativa.
- Pase a un sector educativo superior.
- Empiece un nuevo curso de idiomas.
- Lo necesite por motivos profesionales.

El respeto a un esquema común y la adaptación flexible a cada contexto constituyen los grandes retos del *Portfolio*

Con respecto al formato del PEL se optó por una edición impresa con características que le proporcionasen durabilidad, puesto que se puede utilizar a lo largo de muchos años, y una versatilidad en su presentación para poder incorporar las modificaciones sucesivas. Se concibió como un proyecto "modular" con un esquema común que pudiera adaptarse a las diferentes realidades lingüísticas.

### 2.3. Niveles del Portfolio español

El equipo encargado de la adaptación del PEL a la situación española ha elaborado cuatro documentos diferentes, atendiendo a las diferencias culturales y vitales de cada tramo de edad y a la diversidad de objetivos en los distintos momentos de nuestra vida.

El primer nivel del Portfolio español va dirigido a *niñas y niños de 3 a 8 años*. Este modelo se plantea en forma de juego "en el que los alumnos se enfrentan al hecho de la diversidad, aprenden a diferenciar lenguas, los saberes que conllevan, lugares en que se usan y sirve para iniciarse en las estrategias lectoras básicas a través de la interpretación de imágenes, la localización de información y el reconoci-

miento de las partes del texto. Pero también sirve para conectar el mundo del hogar y el colegio, los dos ámbitos esenciales en el desarrollo infantil, en los que aprenden a proponerse objetivos y evaluar su nivel de consecución." (Alario, 2002)

El segundo nivel desarrollado comprendería el tramo de *los 8 a los 12 años*. En este momento vital la palabra escrita está presente en la vida cotidiana de los alumnos. El PEL diseñado para estas edades tiene en cuenta esa capacidad lecto-escritora proponiendo tareas familiares y adecuadas a su edad.

El siguiente nivel sería el *Portfolio para adolescentes*: "Si el anterior portfolio incluía la relación con el documento a modo de diario, lo más novedoso de este Portfolio para adolescentes es la presencia del "yo". En todas las actividades se les pide que reflexionen sobre las sensaciones, sentimientos y gustos que al hablante le suscita la nueva lengua. Pero no es un "yo" egoísta, sino una referencia de la que parte para conocer "al otro" como persona y encontrar así los elementos culturales que conforman nuestra personalidad." (Alario, 2002)



Por último se ha desarrollado un *Portfolio para personas adultas*; es un documento flexible y autoexplicativo, pensado para ser utilizado por cualquier hablante, en cualquier lengua y cultura o nivel sociocultural, sin necesidad de que se hayan tenido entrenamiento específico previo.

### 2.4. Experimentación

Durante la elaboración del proyecto se planteó una fase de experimentación en centros edu-

cativos y en clases de distintas lenguas y en los distintos niveles, del conjunto de herramientas didácticas del Portfolio con los siguientes objetivos:

1. Validar que los planteamientos programáticos del Portfolio son útiles para las comunidades en que se desarrolla el proyecto y que cumplen los objetivos previstos.
2. Sugerir correcciones o mejoras en los distintos documentos.
3. Explorar y desarrollar distintas formas didácticas de utilizar el Portfolio en clase y fuera de clase, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
  - La clarificación de objetivos de aprendizaje.
  - La ayuda al destinatario a auto-evaluarse.
  - La exploración de métodos de puesta en práctica y las conclusiones necesarias.
4. Contrastar la experiencia teniendo en cuenta:
  - La coordinación entre los distintos docentes de lengua en un centro.
  - La posible conexión del Portfolio con otros programas o iniciativas didácticas.

### 3. Conclusiones

Por último cabe señalar que el Portfolio es un proyecto sin fecha de caducidad. Sus planteamientos de formar al destinatario para un aprendizaje a lo largo de la vida, de constituir



Estasburgo. Hemiciclo del Consejo de Europa.

un instrumento de referencia en la Comunidad europea o de atender a todas las lenguas utilizadas por los estudiantes, determinan que el PEL tenga que ser desarrollado como un instrumento de trabajo de duración indefinida y flexible.

También hay que considerar que se trata de un proyecto dinámico, que evolucionará y se enriquecerá a medida que se integre en la enseñanza y sea más familiar para los usuarios. Estas características exigen que en el proyecto de desarrollo del PEL se consideren mecanismos de mantenimiento y evaluación continuada.

### Bibliografía y referencias

- ALARIO, C. (2002): "El Portfolio Lingüístico Europeo, una nueva metodología de aula basada en el Marco de Referencia Europeo". Conferencia presentada en el Día Europeo de las Lenguas 2002, Oviedo, Asturias.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya.
- CHRIST, I. F.; DEBYSER, A.; DOBSON, R.; SHÄRER, G.; SCHNEIDER, B. NORTH ET AL. AND J. TRIM (1997): *European Language Portfolio-Proposals for Development*. Strasbourg: Council of Europe. (Documet CC-LANG(97)1).
- COUNCIL OF EUROPE (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe-Objetives, Evaluation, Certification-Report on the Rüsçhlikon Symposium*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV/EDU/LANG(2000)33).
- LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. (2001): *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- SCHNEIDER, G., LENZ, P. (2001): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.

## El Portfolio en la Comunidad francesa de Bélgica

**Gilbert De Samblanc**

Coordinador del proyecto Portfolio en la Comunidad francesa  
gilbert.desablanc@cfwb.be  
(Traducción: Christine Defoin)

### Tres modelos de portfolios

La Comunidad Francesa de Bélgica ha establecido tres modelos de Portfolio:

- el Portfolio 1, denominado "Mi primer portfolio", está dirigido a los alumnos desde el quinto año de la enseñanza primaria hasta el fin del primer grado de la enseñanza secundaria (de los 10 a los 14 años);
- el Portfolio 2 o "Portfolio de la enseñanza secundaria" está pensado para los alumnos del segundo y tercer grado de la enseñanza secundaria (de 14 a 18 años);
- el Portfolio 3, "Portfolio para toda la vida" que se destina a los adultos que continúan estudios en la enseñanza superior o que ya están en la vida profesional.

El portfolio es propiedad de su titular y está abierto a todas las lenguas



Bruselas. Gobierno de la Comunidad Francesa. Presidencia

La mayoría de los países europeos comprometidos en el proceso de iniciación de un portfolio europeo de los idiomas han creado o tienen la intención de crear tres portfolios: un portfolio junior (enseñanza primaria), un portfolio para adolescentes (enseñanza secundaria) y un portfolio para adultos. La Comunidad francesa de Bélgica se aleja de esa división tradicional optando por un primer portfolio que cubra dos años de la enseñanza primaria y dos de la enseñanza secundaria y un portfolio "adolescente" que cubra los dos últimos grados de la enseñanza secundaria.

### ¿Por qué esa actitud inusual?

El grupo de edad al que se dirige el primer portfolio debe alcanzar, en cuanto a las lenguas extranjeras, competencias definidas en un documento único: los "socles de compétences". Si se opta por un documento único que cubra dos etapas sucesivas de la escolaridad, la continuidad en las competencias adquiridas debería aparecer más claramente. Y de esta forma, la enseñanza secundaria del primer grado deberá tener en cuenta la experiencia adquirida por los alumnos al final de la enseñanza primaria.



Los objetivos en el aprendizaje de una lengua extranjera del segundo grupo de edad se encuentran descritos en un documento llamado "competencias terminales".

Así los portfolios coinciden perfectamente con las divisiones impuestas por los decretos que orientan la enseñanza de la Comunidad francesa de Bélgica.

### ¿Cuáles son los grandes principios de los portfolios de la Comunidad francesa de Bélgica?

Es evidente que la Comunidad francesa de Bélgica se adapta a los grandes principios enunciados por el Consejo de Europa: poner a la disposición de los aprendices jóvenes o menos jóvenes un documento que constituye un **pasaporte de idiomas** en el cual su titular define con regularidad sus competencias lingüísticas según los criterios reconocidos en todos los países europeos (el *Marco común de referencia*) y apunta sus contactos con otras culturas. El documento contiene también una **biografía de idiomas** detallada que incluye todas las experiencias hechas en diversos idiomas y que debe ayudar al aprendiz en la planificación y la evaluación de su aprendizaje. En fin, un **dossier** que reúne trabajos personales y documentos justificativos del nivel de competencias.

Pero la Comunidad francesa de Bélgica da mucha importancia a los puntos siguientes:

- el Portfolio es propiedad de su titular. Contrariamente a lo que pasa en otros muchos países: el titular puede completar su portfolio solo. Incluso los más jóvenes no tienen obligación de pedir la opinión del profesor. Pueden pedirla, por supuesto. Y también se les sugiere que incluyan la evaluación de los profesores en el "dossier";
- el portfolio está abierto a todas las lenguas. Sea cual sea la lengua conocida por el poseedor del portfolio, puede señalarla en su portafolio. No se excluye ninguna lengua, ningún dialecto;
- hay una continuidad de los portfolios. Para que los dos primeros puedan desempeñar completamente su papel de iniciadores de una utilización óptima del "portfolio para toda la vida", la Comunidad francesa de Bélgica ha procurado que sus tres portfolios presenten la cantidad máxima de características comunes. La presentación general del portfolio es idéntica y se encuentran las mismas secciones en los tres modelos;
- los portfolios los ha creado la gente que trabaja "en el mismo sitio" de la escuela. Los ex-

ertos seleccionados por las diferentes redes de enseñanza tienen un gran conocimiento de las clases de idiomas. Además se apoyaron en los comentarios, las reflexiones y las sugerencias de los numerosos profesores que participaron en las experimentaciones.



### Comité de expertos

Un comité de expertos ha ideado cada portfolio. Los comités de expertos de los portfolios 1 y 2 se componen de representantes de las diferentes redes de enseñanza, de inspectores de cursos de idiomas y representantes de la administración. El comité de expertos del portfolio 3 se compone de representantes de la enseñanza superior, de la enseñanza de promoción social y de la enseñanza a distancia así como del FOREM, de "Bruxelles Formation", de la inspección y de la administración. Cuando el portfolio adulto acabe su fase de experimentación, se someterá a los representantes del mundo del trabajo para tener su opinión.

### La experimentación

La experimentación de los portfolios 1 y 2 ya está terminada.

El portfolio 1 ha sido experimentado dos veces por unos treinta profesores de las diferentes re-



El Portfolio coincide con la orientación pedagógica de la Comunidad francesa en Bélgica

des, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Unos cuatro mil alumnos participaron en la operación.

El Portfolio 2 también ha sido experimentado por unos treinta profesores de las diferentes redes y han participado en la operación unos dos mil alumnos.

Al cabo de cada experimentación, los profesores rellenaron un cuestionario que trataba principalmente de la forma y del contenido del portfolio, la comprensibilidad de los textos, las reacciones de los alumnos, las suyas propias, las de la dirección de la escuela y las de otros colegas que pudieran estar involucrados en el proyecto.

Con las informaciones recogidas, el comité de expertos adaptaba el portfolio después de cada experimentación.

### Reacciones a lo largo de las experimentaciones

Los diferentes modelos experimentados recibieron una acogida que podemos calificar desde entusiasta por parte de los alumnos más jóvenes a muy positiva por parte de los mayores. Las reacciones positivas más frecuentes fueron:

- el portfolio da una imagen positiva del aprendizaje, podemos apuntar todo lo que conocemos;
- el portfolio toma en cuenta las competencias de todas las lenguas (incluso las aprendidas fuera de la escuela);
- las competencias parciales pueden incluirse también;
- el portfolio confía en el aprendiz y en su capacidad de autoevaluación;
- el portfolio permite una reflexión sobre cómo se aprende una lengua;
- el portfolio permite que hagamos claramente la síntesis de nuestras competencias y experiencias significativas. Puede ser muy útil para redactar un CV.



También la experimentación encontró problemas que pueden clasificarse en tres categorías:

- Las dificultades lingüísticas:  
La terminología que se usa en el cuadro de niveles, sacado del *Marco común europeo de referencia*, plantea problemas. No es raro. Aún los profesores acostumbrados a ese argot no tienen siempre una idea precisa del significado exacto de todos los conceptos evocados en el cuadro. Descriptores más precisos, más sencillos e ilustrados de ejemplos de tareas y situaciones concretas deberían evitar el problema.  
Más sorprendente es la incompreensión de nociones generalmente consideradas como claras y evidentes, tales como: lengua materna, lengua extranjera o conocer una lengua.
- El rápido cansancio frente a un documento escrito:  
Alumnos de todas las edades e incluso adultos están cada vez menos acostumbrados a reaccionar frente a un documento escrito de cierta amplitud. Si aceptan generalmente rellenar casillas, se muestran reacios cuando deben expresarse de forma escrita. A veces los alumnos no entienden que el portfolio debe rellenarse poco a poco. No entienden que la **biografía** se redacta al día y que constituir un **dossier** representa un trabajo de larga duración.
- La ausencia de estatuto oficial del documento:  
Si los jóvenes alumnos no preguntan nada en cuanto a la utilidad del documento, los adolescentes se preguntan hasta qué punto el portfolio podría influir en sus relaciones con el profesor. Los adultos dudan del reconocimiento del portfolio en una escuela superior o en una empresa.

### Formación de los profesores

Los profesores involucrados en la experimentación participaron en tres sesiones de formación sobre la filosofía del portfolio y su uso: una sesión antes de cada experimentación y una después de la segunda experimentación.

Los expertos asistieron a esas sesiones de formación "interredes" que tuvieron lugar en el Ministerio de la Comunidad francesa, en el "Espacio del 27 de septiembre" en Bruselas.

Es evidente que el éxito de los portfolios que se dirigen a aprendices en edad escolar dependerá en gran parte de la actitud de los pro-

El Portfolio ha recibido una acogida entusiasta por parte del conjunto de la comunidad educativa



fesores frente a esa nueva herramienta. Es esencial que los profesores entiendan la utilidad del portfolio como herramienta didáctica que:

- define claramente los niveles de conocimiento que se deben alcanzar en una lengua extranjera;
- enseña a los alumnos tanto como a los padres los objetivos de la clase de idiomas;
- insiste en la importancia de las competencias adquiridas fuera del aula;
- permite que el alumno se sitúe con relación a sus objetivos;
- pide que el alumno fije sus objetivos propios;
- ayuda al alumno a que se interroge acerca de su propia gestión del aprendizaje de una lengua.

Sería una lástima que los profesores temieran que un portfolio, que concede gran importancia a la autoevaluación, pusiera en duda su propio juicio. Las numerosas experiencias de autoevaluación han enseñado que la mirada del alumno sobre su propio trabajo es suficientemente crítica y tiene el efecto positivo de responsabilizarle más.

Así que una formación de los profesores al portfolio es imprescindible.



### Implicación de los padres

La implicación de los padres es importante. Ellos también deben conocer el objetivo del portfolio. Deben darse cuenta de que el objetivo del portfolio no es fijar una mirada indiscreta sobre el pasado o las condiciones de vida de los niños. Al contrario, las preguntas sobre los contactos de los niños con otras culturas permiten enseñar que todo lo vivido por los niños puede contribuir a hacer más fácil el aprendizaje de una lengua extranjera y el acceso a otras culturas. Se avisó por carta a los padres de los niños a quienes les concernía el primer portfolio. Las pocas reacciones fueron positivas.

### Validación de los portfolios

En septiembre de 2002, el comité "nacional" de validación ha comprobado la conformidad de los dos primeros portfolios con las prescripciones del Consejo de Europa. Los dos portfolios están sometidos actualmente al proceso europeo de validación para recibir un número de acreditación y así utilizarse en todos los institutos de enseñanza de la Comunidad francesa con el label europeo.

### Perspectivas

En cuanto se validen los portfolios por el Consejo de Europa, dos mil quinientos ejemplares se imprimirán y se regalarán a las escuelas que participaron en la experimentación. Se prevé una difusión a gran escala organizada por las diferentes redes de enseñanza durante el año escolar 2003-2004. Tal difusión podrá hacerse con eficacia sólo si el portfolio es favorecido por el apoyo de las autoridades más altas de la enseñanza y de todas las partes que componen la enseñanza: los profesores, los alumnos y los padres. Una sensibilización del público también será imprescindible en los próximos meses.

En cuanto al portfolio para toda la vida, tendría que entrar pronto en una nueva fase de experimentación de varios meses. Terminada esta fase, los expertos darán una forma definitiva al portfolio y luego la someterán a los representantes del mundo del trabajo para tener su opinión.

En fin, el comité nacional de validación comprobará la conformidad del portfolio 3 con las directivas del Consejo de Europa antes de someterlo al proceso europeo de validación.

### Creación de un sitio web portfolio

A semejanza de otros países europeos, la Comunidad francesa de Bélgica debe poner sus tres modelos de portfolios en un sitio web para:

- facilitar portfolios a utilizadores aislados, más precisamente a utilizadores adultos;
- explicar cómo rellenar el portfolio;
- contestar al deseo del Consejo de Europa de dar acceso a los portfolios de todos los países.

Actualmente la versión experimental no validada de los dos primeros portfolios está en la red. En cuanto reciban la validación, la versión definitiva se encontrará en la dirección siguiente: <http://www.cfwb.be/ael2001>

### Informaciones

Más informaciones sobre los diferentes portfolios de la Comunidad francesa pueden obtenerse pidiéndolas al autor del artículo.

Es esencial que los profesores entiendan la utilidad del Portfolio como herramienta didáctica

## Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula

**Daniel Cassany**

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)  
daniel.cassany@trad.upf.es

Web personal: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass>

Red investigación: <http://www.upf.es/dtf/xarxa/pral>

Aunque el portfolio como instrumento de aprendizaje y evaluación se pueda relacionar con distintos y conocidos recursos didácticos como los diarios de aprendizaje, la pedagogía del contrato, la formación del aprendiz o el desarrollo de la autonomía (ver Murphy y Smith, 1992; Caballero de Rodas, 1997; Cassany, 1999), en este artículo nos centraremos exclusivamente en la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) según el diseño del Consejo de Europa. Los ejemplos que se incluyen proceden literalmente o con adaptación de la versión para secundaria que estamos desarrollando en España (ver Cassany, Esteve, Martín y Pérez-Vidal, en preparación), en el seno del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



### Consideraciones generales

Una primera consideración que cabe formular es que no existe un único enfoque para implementar el PEL en el aula, sino tantos como contextos, aprendices y propósitos. El Consejo de Europa ha establecido unos propósitos generales del PEL: *certificativo* (vinculado con la movi-

dad en Europa y con la estandarización) y *formativo* (vinculado con el incremento del aprendizaje, la formación del aprendiz, etc), así como su filosofía (fomentar el plurilingüismo, el interés por los idiomas, el aprendizaje continuado, etc.), sus componentes (pasaporte, biografía, dossier) o a su utilización en el aula. Pero corresponde a cada docente y a cada grupo o aprendiz acordar qué concreción y desarrollo se da a esta iniciativa en cada contexto. Comparemos estas tres situaciones:

1. Un docente de secundaria que enseña francés como primera L2 en España a adolescentes españoles, que nunca antes usaron PEL, puede enfocarlo hacia el desarrollo de



la tolerancia hacia la diversidad (comunidades con distintas lenguas maternas, inmigración, interés por los idiomas extranjeros, etc.), de modo que adquiere relevancia la reflexión sobre lo que significa aprender una lengua (cinco destrezas, seis niveles de dominio, etc.) y sobre la igualdad y diversidad natural del lenguaje.

- Una profesora que enseña español como lengua tercera o cuarta a adultos holandeses, que ya usaron el portfolio en su escolarización reglada o en cursos previos de alemán L2, quizás pueda poner más énfasis en la función certificativa del PEL y específicamente en el diagnóstico y análisis de su nivel de español. Se supone que los aprendices ya realizaron las reflexiones sobre el aprendizaje lingüístico, que conocen las cinco destrezas o los seis niveles, etc.
- Una profesora de adultos que enseña español L2 a inmigrantes africanos en España, adultos y ancianos, que nunca antes asistieron a clases de idioma. Seguramente el aspecto más relevante puede ser aquí la formación del aprendiz: la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje, el incremento de su capacidad metacognitiva sobre el lenguaje, etc.

En general, cabe destacar que el PEL es un *producto final* (un documento) que pone *énfasis en el proceso* de aprendizaje y de su elaboración. Aunque sea un *documento escrito* o gráfico (que puede incluir grabaciones audio o vídeo), desarrolla las cinco *destrezas comunicativas* establecidas por el *Marco Común Europeo de Referencia* (que distingue la conversación y la expresión monologada dentro de la expresión oral). Si bien es un *documento individual* de cada aprendiz, intenta promover el *trabajo cooperativo* en el aula. Y pone énfasis en la *motivación intrínseca* (incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, búsqueda de autodirección, etc.) en vez de la *extrínseca* (premios, refuerzos, etc.).

Los resultados de los proyectos pilotos de implementación de PEL (Little y Perclová, 2002) sugieren que el aprendiz puede incrementar su motivación para el aprendizaje lingüístico, su confianza, su grado de conciencia sobre el lenguaje y el proceso de aprendizaje, su capacidad de reflexión y su autonomía. Además, el docente también puede visualizar mejor la tarea que está desarrollando, formular más fácilmente objetivos de aprendizaje o evaluar su consecución. En general, parece que el PEL incrementa el nivel de transparencia de la tarea de enseñanza/aprendizaje para todos los implicados. Pero tampoco hay que silenciar alguna voz de alumno que manifiesta en la intimidad lo pesado que puede resultar tener que rellenar tantos cuadros del PEL o reflexionando metacognitivamente sobre su conducta, etc.; o la de los docentes que destacan la falta de tiempo y la carga que añade el PEL a la ya de por sí sobrecargada agenda académica.



### Preguntas iniciales

Veamos ahora algunas cuestiones iniciales sobre la organización del PEL:

- Funciones.** De acuerdo con el planteamiento institucional, el aprendiz se encarga de guardar el PEL, escribir en él, seleccionar el material para el dossier, etc.; es el responsable único. Esto también significa que debe ser él (siempre que sea adulto o adolescente) quien decide qué portfolio quiere usar, en el caso de que coexistan varios; por ejemplo, si está estudiando español en Bélgica y puede elegir uno en flamenco, inglés, francés o español. El docente asume las tareas de formar, asesorar y guiar al aprendiz; gestiona las actividades que conducen al PEL, establece el ritmo y los tiempos. Por otra parte, en clase, el alumnado se apoya entre sí en tareas de grupo o pareja, actuando como coevaluador, lector o coautor.
- Actividad previa.** Cabe preguntarse qué experiencia previa tiene el aprendiz con el PEL. En algunos países europeos, su aplicación ya tiene algunos años y está bastante extendida, por lo que es posible que algún aprendiz de ELE llegue con experiencia propia en otras lenguas o en la escolaridad reglada. También puede ocurrir que, aunque carezca de experiencia con PEL, haya trabajado previamente aspectos de formación del aprendiz, de peda-

No existe un único enfoque para implementar el PEL en el aula, sino tantos como contextos, aprendices y propósitos

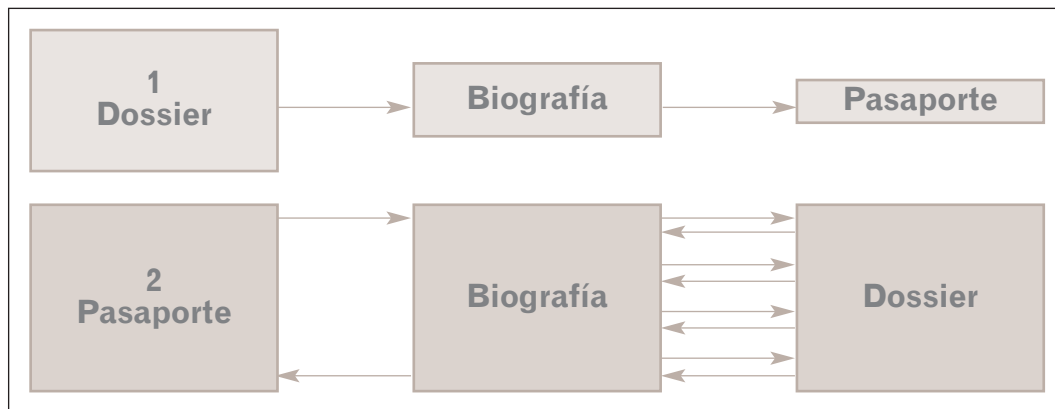
En general, cabe destacar que el PEL es un *producto final* (un documento) que pone *énfasis en el proceso* de aprendizaje y de su elaboración

gogía del contrato o de reflexión sobre el multilingüismo, por lo que la introducción del portfolio resultará mucho más fácil.

3. **Decisiones organizativas.** Podemos suponer que trabajaremos en principio con un portfolio español, si el alumnado no posee otro portfolio previo en otra lengua, pero no es descabellado utilizar determinadas partes del mismo en otro idioma (la lengua materna del aprendiz, la lengua del país donde trabajamos), si los alumnos no tienen sufi-

6. **¿Cómo se organiza el trabajo a lo largo del curso?** Little y Perclová (2002) distinguen dos enfoques básicos, como muestra el cuadro 1:

- 1) a partir del dossier, trabajar la biografía y terminar rellenando el pasaporte;
- 2) iniciar el trabajo desde el pasaporte para justificarlo en la reflexión de la biografía y el análisis de los materiales incluidos en el dossier, para regresar a verificar el pasaporte, en una especie de círculo pedagógico.



Cuadro 1.

ciente nivel en español para seguir el trabajo. Resulta más sensato hacer determinadas prácticas en su lengua materna (y luego presentar un resumen en español, a título de aprendizaje), que prescindir del portfolio o de algunos de sus componentes con la excusa de la falta de nivel.

4. **Relación del PEL con el currículo y el libro de texto.** No parece que tenga que haber problemas de congruencia entre estos tres elementos, si los dos últimos adoptan un enfoque moderno, centrado en la comunicación y en el uso lingüístico. El PEL puede actuar incluso como motor en la toma de decisiones sobre los objetivos y contenidos que deben trabajarse o sobre los materiales más idóneos para hacerlo.
5. **¿Con qué frecuencia debe trabajarse el portfolio en clase?** No existe respuesta única: depende del uso que quiera hacerse de él. Algunas clases de adultos pueden usarlo una vez al trimestre o al año para determinar el repertorio lingüístico de cada individuo; otro grupo puede usarlo semanalmente o mensualmente en la formulación y la posterior evaluación de los objetivos de aprendizaje. Los grupos con experiencia previa pueden requerir menos intervención docente que los nuevos.

En general, el pasaporte tiene función más certificativa y la biografía, más formativa, de modo que el primer enfoque quizás sea mejor para aprendices jóvenes, menos autónomos o poco experimentados en PEL.

7. **¿Cuándo se fomenta la reflexión?** La reflexión sobre las tareas de aprendizaje es uno de los elementos fundamentales del PEL y se desarrolla antes (en la *planificación* de objetivos, materiales y clases), durante (en las tareas de *monitorización* de cada ejercicio) y después (en la *evaluación* de lo aprendido). Pero depende de los propósitos con que se usa el PEL puede tener más o menos presencia.
8. **¿Cómo puedo presentar el PEL a mis alumnos?** Little y Perclová (2002) sugieren las propuestas siguientes: a) explicar la función certificativa: abre la puerta a Europa; b) presentar los resultados positivos de las experiencias piloto; c) mostrar un ejemplo de PEL de un aprendiz real (un diario, una bitácora), y d) desarrollar tareas de reflexión sobre el aprendizaje lingüístico. Se pueden combinar varias opciones a lo largo del tiempo o elegir una sola.

En resumen, quien quiera plantearse trabajar con PEL en su aula debe preguntarse aspectos

como: ¿qué experiencia previa de PEL tienen mis alumnos?, ¿poseen ya un portfolio en otros idiomas?, ¿qué capacidad de reflexión, autoanálisis, responsabilidad o interés tienen mis alumnos, que facilite o dificulte el uso del PEL en el aula?, ¿qué propósito (certificativo o formativo) quiero priorizar?, ¿en qué aspectos (tolerancia, reflexión, etc.) voy a poner el énfasis?, ¿qué componente voy a trabajar primero y por qué?, etc.

### Funciones y componentes del PEL

Veamos ahora algunas de las funciones y componentes específicos del PEL (véase cuadro 2):

1. **Identificar el perfil lingüístico individual.** Cuadros como éste permiten diagnosticar en el pasaporte las funciones o “tareas” que el aprendiz puede hacer en la lengua, en cada una de las destrezas. Para que el aprendiz tome conciencia de su progresión, se pueden usar descriptores más finos y específicos, además de diferentes entramados para marcar la progresión de aprendizaje, puesto que el salto de una casilla a otra puede requerir mucho más tiempo que un curso. También se pueden marcar los objetivos con fechas y se pueden comparar las habilidades en diversos idiomas, como en la tabla siguiente, en la que un aprendiz especifica

ESPAÑOL		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
	Comprender						
	Leer						
	Hablar						
	Conversar						
	Escribir						

Cuadro 2.

Comprender:		Yo		Otros	Metas
<b>A1</b>	Reconozco palabras y expresiones habituales y básicas (de información personal o familiar, de mi entorno), si me hablan claro y despacio.	<b>In</b>	<b>Al</b>		
		<b>Es</b>		√	
<b>A2</b>	Comprendo frases y vocabulario frecuente sobre temas generales (familia, amistades, escuela, comercio, ocio); comprendo la idea principal de mensajes breves, claros y sencillos.	<b>In</b>	<b>Al</b>		
		<b>Es</b>		√	
<b>B1</b>	Comprendo las ideas principales de mensajes sobre temas corrientes, si se habla con claridad; comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión, sobre temas actuales o de interés personal.	<b>In</b>	<b>Al</b>		
				√	
<b>B2</b>	Comprendo discursos y conferencias largos y algo complicados cuando el tema es habitual; comprendo casi todas las noticias de actualidad de televisión, y también las películas, si no hay acentos muy diferentes.	<b>In</b>			

Cuadro 3.



su dominio del inglés (*In*), alemán (*Al*) y español (*Es*). El cuadro también permite autoevaluar (*Yo*), evaluar (*Otros: docente*) y coevaluar (*Otros: compañeros*). Para entrenar al alumno en la ejecución de la coevaluación, es útil desarrollar actividades por parejas y pequeños grupos en las que los aprendices asumen el rol de evaluadores de sus colegas, utilizando los mismos descriptores (Véase cuadro 3, en la página anterior).

2. **Establecer objetivos, planes y métodos de aprendizaje y verificar su consecución.** Permite que aprendiz y docente delimiten periódicamente sus objetivos de aprendizaje, además de autoevaluarlos después de un tiempo razonable de trabajo, como en el cuadro 4. También se puede usar

Propósitos	Lengua: destrezas, textos, temas, etc.	¿Dónde puedo practicar?	¿Cuánto tiempo voy a dedicarle?
<b>Español</b>	Mejorar mi comprensión oral en conversaciones.	Ver películas. Buscar estudiantes para hacer tándem.	Algunas tardes al mes.
<b>Español</b>	Mejorar mi comprensión escrita.	Participar en chats de música caribeña.	Domingos por la tarde.

Cuadro 4.

<p><b>1. En español puedo... / espero poder...</b></p> <p><b>En español puedo</b> comprender el tema de las noticias en los informativos de televisión.....</p> <p><b>En español puedo</b> presentarme y dar datos personales básicos cuando conozco a hispanohablantes.....</p> <p><b>En español puedo</b> pedir y dar información sobre direcciones urbanas.....</p> <p><b>En español puedo</b> comprender el menú en un restaurante.....</p> <p><b>En español puedo</b> escribir una postal a un amigo español cuando estoy de viaje.....</p> <p><b>En español puedo</b> .....</p> <p><b>En español puedo</b> .....</p> <p><b>En español espero poder</b> comprender las explicaciones de los guías turísticos en España.....</p> <p><b>En español espero poder</b> mantener una conversación larga y detallada sobre asuntos laborales.....</p> <p><b>En español espero poder</b> comprender los detalles de las noticias de los periódicos.....</p> <p><b>En español espero poder</b> escribir correos electrónicos y participar en chats.....</p> <p><b>En español espero poder</b> .....</p> <p><b>En español espero poder</b> .....</p>
---

Cuadro 5.

alguna actividad como la siguiente (*En español puedo... / espero poder...*), en la que el aprendiz reflexiona con un compañero sobre lo que puede hacer y lo que espera poder hacer en la lengua que está aprendiendo (Véase cuadro 5 en la página anterior).

- Permite formar al aprendiz en el lenguaje y su aprendizaje.** El PEL también potencia la formación del aprendiz: la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, el conocimiento mejor de su estilo de trabajo, etc. Con actividades como ésta, el aprendiz puede descubrir las estrategias que usa en su actuación lingüística o en sus procesos de aprendizajes y aprender de las que usan sus compañeros. De este modo, incrementa su autonomía y puede llegar a ser un aprendiz responsable e independiente a lo largo de su vida (Véase cuadro 6).
- Permite explorar en clase las tareas que hacen los aprendices fuera de ella.** El PEL incorpora las experiencias socioculturales, que suelen carecer de pruebas, certificados y reconocimientos explícitos. Con tablas como ésta, el aprendiz puede reflexionar sobre los intercambios lingüísticos que ha realizado (viajes, estancias en el extranjero, etc.), además de hacerlo sobre sus experiencias más subjetivas de contacto intercultural (Véase cuadro 7).

**¿Qué haces para comprender las palabras desconocidas de un escrito?**

Mary: *La pronuncio en voz alta para ver si me suena.*  
 Dick: *Intento adivinar lo que significa por el contexto y el tema del texto.*  
 John: *Comparo la palabra con el italiano, para ver si puede ser la misma.*  
 Rose: *Me fijo en su composición por si reconozco algún elemento.*  
 Ken: *Sólo me fijo en las importantes; prescindo de las que se refieren a detalles.*  
 Janet: *La busco en el diccionario.*

¿Y tú?:  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Cuadro 6.



los distintos sujetos del aula. La siguiente actividad, puede facilitar la introducción de la reflexión sobre lo que los alumnos hacen fuera de clase para aprender español, además de enriquecer el conocimiento mutuo de los alumnos. Se puede entregar a cada uno de ellos un requerimiento del tipo *Busca a alguien que...* y dejar tiempo en clase para que pregunten libremente a cada compañero. También se puede pedir al grupo previamente que elabore un listado de cosas que se tengan o se puedan hacer fuera del aula, relacionadas con el español y la cultura hispana (Véase cuadro 8).

Trabajo individual	Lo hago	Me gustaría
Escucho música y leo las letras de las canciones.	In	Fr Ara Port
Leo novelas graduadas.		In
Leo diversos textos: títulos de películas (y de libros, etc.), prospectos, cuentos, cómics, etc.	In	
Leo revistas de música.		In

Cuadro 7.

- Fomentar la colaboración entre aprendices.** El PEL también permite incrementar el trabajo cooperativo en clase, a partir de distintas actividades que exploran desde una perspectiva humanista la interacción entre

**Conclusión**

En conjunto, el Portfolio Europeo de las Lenguas es un instrumento didáctico rico y abierto que permite ser utilizado de variadas formas en

**2. Busca a alguien que... (Guía-portfolio de secundaria, adaptado, en preparación):**

- Busca a alguien que** tenga en casa una novela en español.....
- Busca a alguien que** tenga en casa tres discos cantados en español.....
- Busca a alguien que** conozca algunos tacos / groserías en español.....
- Busca a alguien que** conozca diferencias entre el argentino y el español.....
- Busca a alguien que** posea una gramática del español.....
- Busca a alguien que** tenga amigos españoles.....
- Busca a alguien que** haya estado en un país americano donde se habla español.....
- Busca a alguien que** haya visto películas originales en español.....
- Busca a alguien que** conozca tres directores de cine españoles.....
- Busca a alguien que** conozca tres platos típicos de comida española.....
- Busca a alguien que** .....
- Busca a alguien que** .....

Cuadro 8.

clase. Aunque las directrices del Consejo de Europa y todos sus estudios (ver bibliografía) puedan parecer al principio muy exigentes y restrictivas, solo persiguen garantizar la función comunicativa y socioconstructiva del instrumento, de acuerdo con las actuales teorías

psicopedagógicas sobre el aprendizaje. El PEL resulta notablemente flexible y adaptable a muchos contextos, de modo que en el futuro nos espera el trabajo de diversificar, experimentar y adaptar este valioso marco a nuestras distintas necesidades.

**Bibliografía**

CABALLERO DE RODAS, Beatriz (1997): "El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula", en: RIBAS, Teresa (coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó. 171-186.

CASSANY, Daniel. (1999) *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión española: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel; ESTEVE, Olga; MARTÍN, Ernesto y PÉREZ-VIDAL Carmen (en preparación): *Portfolio de lenguas para secundaria y Guía-portfolio para docentes*. MECD.

ESCOBAR URMENETA, Cristina (2000): *El portfolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lenguaje extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

MURPHY, Sandra y SMITH M. A. (1992): *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Markham (Ontario): Pippin.

**Bibliografía del Consejo de Europa**

CONSEJO DE EUROPA. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. División de Lenguas Modernas (Estrasburgo). Cambridge University Press. En la web del European Language Portfolio del CONSEJO DE EUROPA. Modern Languages Division (set. 2002): [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html); esta web incluye una Guía para usuarios del MRE en inglés. Versión española: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Versión catalana, euskera y gallega en proceso de publicación.

LITTLE, David y PERCLOVÁ Radka (2002, en la red): *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. En la web de European Language Portfolio.

SCHNEIDER, Günter y LENZ Peter (2002 en la red): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen. University of Fribourg/CH.

KOHONEN, Viljo y WESTHOFF Gerard (2002, en la red): "Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)". Documento word.



# La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa<sup>1</sup>

**José Luján Castro**

Consejero de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.  
Embajada de España.

## Introducción

Desde hace unos años la enseñanza-aprendizaje del español en el mundo y en Europa en particular ha experimentado un notable auge.

Entre las causas que parecen explicar este fenómeno se suelen señalar las siguientes: el hecho de que sea nuestro país el preferido por una gran mayoría de los europeos para pasar sus vacaciones; la incorporación reciente de España a la Unión Europea; el atractivo que ejercen para muchos europeos, sobre todo para los jóvenes, las gentes, las tierras, el folklore, la música, etc., de la América Iberoamericana,



lo que se da en llamar "la cultura en español", unido al auge que viene experimentando el español en Estados Unidos; y, en fin, la posibilidad de hacer negocios en diversos países de habla española con cada vez mayor capacidad económica y comercial, como es el caso de España, México, Argentina, Chile, Colombia, Venezuela, etc. En definitiva, la necesidad de viajar y de divertirse, de comunicarse, de adentrarse en nuestra cultura o de negociar, es lo que ha dado lugar a que desde hace una do-

cena de años, aproximadamente, se venga produciendo un aumento constante de la demanda de la enseñanza de español en muchos países de Europa.

Sin embargo, a pesar de la incuestionable importancia que desde la vertiente política, económica, cultural, etc., reviste el tema de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa son muy pocos los estudios y las indagaciones efectuadas sobre el número de estudiantes europeos de español, sobre las formas y lugares en que lo estudian y sobre las razones que impulsan a los europeos a estudiar español.



Este artículo quiere contribuir a la apertura de una reflexión sistemática y objetiva acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa. Como aportación principal se ofrecen de modo global las cifras de alumnos y de profesores en cada una de las diversas formas de enseñanza de casi todos los países europeos<sup>2</sup>. Se aportan también ciertas cifras sobre las razones que han impulsado a un grupo de alumnos europeos de Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, a elegir la asignatura de español como lengua extranjera.

Este artículo quiere contribuir a la apertura de una reflexión sistemática y objetiva acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa

## 1. Datos generales de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa

3.412.206  
alumnos  
europeos  
estudiaron  
español el curso  
2000-01

Nuestros datos sobre la enseñanza del español están referidos, todos ellos, al conjunto de europeos que aprenden español como lengua extranjera en cualquiera de sus formas. A los efectos de este estudio se han considerado tres formas de enseñanza: enseñanzas regladas (las establecidas oficialmente por cada país en los diversos niveles que conforman sus sistemas educativos), enseñanzas no regladas (las no registradas oficialmente en el sistema educativo) y enseñanzas a cargo de la Administración educativa española en su acción educativa en el exterior (enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para hijos resi-

dentes españoles en el exterior, enseñanza del español en Escuelas Europeas y Secciones Españolas así como en los Institutos Cervantes establecidos en los países europeos).

La mayoría de nuestros datos han sido obtenidos a través del recuento de los que figuran en cuestionarios "ad hoc", uno por cada país europeo, cumplimentados por las Consejerías de Educación y las Asesorías Técnicas dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y están referidos al curso 2000-01.

Los resultados totales, tanto de alumnos como de profesores (tablas 1 y 2), se presentan distribuidos en bloques, según formas de enseñanza y grupos de países europeos en que se estudia el español (países de la Unión Europea,

### Enseñanza del español como lengua extranjera en Europa Curso 2000-01 Resultados totales

#### Personas que estudian español en Europa

PAÍSES EUROPEOS		Enseñanza Reglada	Enseñanza no reglada	Enseñanza Adm. española	Total
	Unión Europea	3.074.695	173.880	31.217	<b>3.279.792</b> (96,1 %)
	Pre-adhesión	68.838	10.674	3.059	<b>82.571</b> (2,4 %)
	Otros	16.850	25.300	7.693	<b>49.843</b> (1,5 %)
	<b>Total</b>	<b>3.160.383</b> (92,6 %)	<b>209.854</b> (6,2 %)	<b>41.969</b> (1,2 %)	<b>3.412.206</b>

Tabla 1.

#### Profesores que enseñan español en Europa

PAÍSES EUROPEOS		Enseñanza Reglada	Enseñanza no reglada	Enseñanza Adm. española	Total
	Unión Europea	28.188	1.640	302	<b>30.130</b> (91,6 %)
	Pre-adhesión	1.211	179	13	<b>1.403</b> (4,3 %)
	Otros	524	767	79	<b>1.370</b> (4,1 %)
	<b>Total</b>	<b>29.923</b> (90,9 %)	<b>2.586</b> (7,9 %)	<b>394</b> (1,2 %)	<b>32.903</b>

Tabla 2.

países en pre-adhesión y otros países. No están incluidos algunos de los países pertenecientes a la antigua Unión Soviética y a la antigua Federación Yugoslava).

Refiriéndonos a Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo (países que constituyen el ámbito de la actuación de la Consejería de Educación), esos resultados son los siguientes (Véase tabla 3 y tabla 4):

### Enseñanza del español como lengua extranjera En Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo Curso 2000-01

#### Personas que estudian español

	Enseñanza Reglada	Enseñanza no reglada	Enseñanza Adm. española	Total
Bélgica	45.755	1.120	3.575	<b>50.450</b>
Países Bajos	29.630	8.000	1.238	<b>38.868</b>
Luxemburgo	1.320	162	343	<b>1.825</b>

Tabla 3.

50.450 alumnos en Bélgica, 38.868 en los Países Bajos y 1.825 en Luxemburgo estudiaron español en el curso 2000-01

#### Profesores que enseñan español

	Enseñanza Reglada	Enseñanza no reglada	Enseñanza Adm. española	Total
Bélgica	885	33	50	<b>968</b>
Países Bajos	620	80	11	<b>711</b>
Luxemburgo	27	5	17	<b>49</b>

Tabla 4.



## 2. Motivaciones y expectativas profesionales de los estudiantes de español como lengua extranjera en Europa

La gente decide estudiar una lengua, generalmente, por dos razones fundamentales: unas, de tipo instrumental, es decir, para proseguir estudios, para acceder más fácilmente al mun-

Los motivos para estudiar una lengua son, generalmente, de tipo instrumental o afectivo-cultural



<b>Los estudiantes de español han elegido estudiar español</b>			
	<b>E. Secund.</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Global</b>
Porque me gusta esta lengua	45 %	43 %	44 %
Porque creo que me será útil en mi profesión	10 %	23 %	16 %
Porque me atrae su cultura	9 %	17 %	13 %
Porque viajo a España con mi familia	11 %	2 %	7 %
Porque me parece más fácil que otras lenguas extranjeras	7 %	3 %	5 %
Porque tengo ascendencia española o hispana	5 %	4 %	5 %
Porque en años anteriores me fue mal con el idioma elegido	3 %	4 %	4 %
Porque mis amigos lo habían elegido	2 %	2 %	2 %
Porque mi familia me lo recomendó	2 %	0 %	1 %
No lo sé	6 %	1 %	4 %

Tabla 5.

<b>Los estudiantes de español al terminar sus actuales estudios</b>			
	<b>E. Secund.</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Global</b>
Piensen seguir estudiando español	48 %	72 %	60 %
No piensan seguir estudiando español	52 %	28 %	40 %

Tabla 6.

<b>Los estudiantes de español piensan que en un futuro saber español les será útil</b>		<b>Global</b>
Porque me ayudará a encontrar trabajo		29%
Porque el español es una lengua mundial		25%
Para viajar a países donde se habla español		15%
Porque quiero ser traductor, intérprete, profesor de español...		14%
Porque me gusta el español y los idiomas		9%
Para vivir en España		4%
Para estudiar en España		1%
Otras razones		3%

Tabla 7.

<b>Los estudiantes de español piensan trabajar en el futuro en</b>			
	<b>E. Secund.</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Global</b>
Economía, Comercio, Empresa	29 %	59 %	43 %
Humanidades	24 %	9 %	17 %
Sanidad, Salud y Medio Ambiente	9 %	3 %	6 %
Ingeniería, Arquitectura y Tecnología	2 %	1 %	2 %
Otros ámbitos	19 %	26 %	22 %
No lo sé	16 %	2 %	10 %

Tabla 8.

<b>Los estudiantes de español esperan ejercer su profesión como</b>			
	<b>E. Secund.</b>	<b>E. Superior</b>	<b>Global</b>
Mando intermedio	6 %	55 %	29 %
Profesión liberal	22 %	3 %	13 %
Profesional cualificado	15 %	10 %	13 %
Dirección	10 %	4 %	7 %
Otras categorías	38 %	25 %	32 %
No lo sé	10 %	2 %	6 %

Tabla 9.

do del trabajo, para promocionarse laboralmente, para hacer negocios, etc., y otras, de tipo afectivo-cultural, esto es, porque les gusta esa lengua, les gusta hablarla, les gusta la cultura que entraña, etc.

Partiendo de ese planteamiento, un grupo de expertos en promoción del español y apoyo de su enseñanza como lengua extranjera de la Consejería de Educación de Bélgica confeccionó un cuestionario que contenía las posibles motivaciones y expectativas por las que los europeos pueden desear estudiar español.

El cuestionario fue aplicado a un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera y respondido, de forma anónima, por 559 alumnos de español lengua extranjera (301 alumnos de la enseñanza secundaria y 258 de la enseñanza superior, de Bélgica, Países Bajos y Dinamarca).

Los resultados que se ofrecen en las tablas 5, 6, 7, 8 y 9 reflejan las motivaciones y las expectativas de dos grupos de alumnos pertenecientes a los colectivos de personas más importantes de entre los que estudian español como lengua extranjera en Europa: estudiantes de enseñanza secundaria y de enseñanza superior. Sin embargo, estos resultados no pueden considerarse totalmente representativos de las personas que estudian español en Europa, ni estadísticamente significativos, debido a la distribución y al reducido tamaño de la muestra.

### 2.1. Motivaciones para estudiar español como lengua extranjera por parte de los estudiantes europeos de enseñanza secundaria y superior

Las razones para estudiar español lengua extranjera **seleccionadas** por los alumnos, de entre las que les fueron propuestas, figuran en la tabla 5.

Sobre la continuidad de los estudios de español al terminar la enseñanza secundaria y superior, respectivamente, las respuestas obtenidas aparecen en la tabla 6.

Las razones **explicitadas** por aquellos que quieren seguir estudiando español lengua extranjera, tras terminar sus estudios de enseñanza secundaria o superior, se encuentran en la tabla 7.

*Los resultados obtenidos señalan que casi la mitad de los estudiantes europeos de enseñanza secundaria y enseñanza superior eligen estudiar español como lengua extranjera por razones de*



*afecto, "porque les gusta la lengua española", y, además, un elevado número de ellos piensa seguir estudiando español una vez que finalice sus estudios de enseñanza secundaria o de enseñanza superior.*

### 2.2. Expectativas profesionales de los estudiantes europeos de enseñanza secundaria y superior que estudian español como lengua extranjera.

Los ámbitos profesionales en los que piensan desenvolverse en el futuro los estudiantes de español se enumeran en la tabla 8.

Y las categorías laborales que esperan poder ejercer se distribuyen del modo en que se indica en la tabla 9.

*Los resultados obtenidos parecen indicar que, a grandes rasgos, los estudiantes que eligen español como lengua extranjera se inclinan por profesiones relacionadas con el mundo de la economía, del comercio y de la empresa y aspiran a ejercer profesiones liberales y a ocupar puestos de mando intermedio.*

### 3. Características más significativas de la enseñanza del español en Europa

#### 3.1. La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa se halla en fase de expansión

El número de alumnos estudiantes de español sigue creciendo en Europa. En torno a 3,5 millones de alumnos han estudiado español en el curso 2000-01 en los diversos países europeos.<sup>3</sup>

Cabe destacar el avance conseguido en los últimos años en la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en Francia y Gran Bretaña. En Francia estudian español, como

Casi la mitad de los estudiantes europeos de enseñanza secundaria y enseñanza superior eligen estudiar español "porque les gusta la lengua española"



Los estudiantes que eligen español como lengua extranjera se inclinan por profesiones relacionadas con el mundo de la economía, del comercio y de la empresa

segunda lengua extranjera en la enseñanza secundaria, 2.036.813 alumnos, lo que representa el 34 % de los estudiantes franceses de secundaria y el 60% del total de estudiantes europeos de español como lengua extranjera. Y entre Francia y Gran Bretaña el número de estudiantes de español constituye el 75% del total de los alumnos que estudian español en Europa.

Debe considerarse también el aumento creciente de estudiantes de español en las Escuelas de Lenguas Modernas de las Universidades y en la enseñanza de adultos en varios países de Europa. A través de las informaciones recibidas y de los contactos mantenidos en estos últimos años con personas encargadas de la organización de las enseñanzas de lenguas modernas en las escuelas de las Universidades en algunos países europeos, hemos podido saber del interés de los alumnos universitarios para aprender español, así como del creciente número de ellos, sobre todo de estudiantes de las ramas Económica y Empresarial. Esos mismos hechos hemos tenido ocasión de constatarlos en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, en donde, progresivamente, sigue aumentando el número de alumnos de español en la educación superior y en las Escuelas de Lenguas Modernas de sus Universidades. Algo similar ocurre con la enseñanza del español

en el ámbito de las personas adultas. Especialmente, en países como Alemania, Austria, Bélgica y Países Bajos, en donde el número de adultos que aprenden español es considerablemente superior al número de estudiantes de español en secundaria.

Sin embargo, el número de personas que estudian español en Europa es inferior al que corresponde a nuestra lengua (2ª lengua internacional, tras el inglés) si se compara con el número de personas que estudian inglés o francés como lengua extranjera. Y, por otra parte, el español como lengua extranjera se estudia en la enseñanza secundaria europea, como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera. En consecuencia, la enseñanza del español en Europa debe seguir creciendo en número y rango.

### 3.2. Los estudiantes europeos que eligen español como lengua extranjera manifiestan una fuerte motivación afectiva hacia esta lengua, y un cierto interés por los negocios

Los resultados obtenidos en nuestra encuesta ponen de manifiesto que casi la mitad de los estudiantes encuestados (44%) que eligen estudiar el español, lo hacen única y exclusivamente por razones de tipo afectivo, "porque les gusta nuestra lengua".

Existe, no obstante, un porcentaje semejante de los alumnos encuestados que eligen el español como lengua extranjera porque piensan trabajar en el mundo de la economía, el comercio y la empresa, en donde el español se manifiesta como una lengua comercial y de negocios. Y es que el español es cada vez más valorado como lengua útil por los europeos; de hecho, en el estudio anteriormente aludido sobre "Les Européens et les langues" se concluye que la valoración de la utilidad sobre el conocimiento del inglés y del español está en relación con la edad y con los años de estudios, de forma que a medida que disminuye la edad de las personas y aumentan sus años de estudios, más útil consideran el conocimiento del inglés y del español.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Extracto del artículo "La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora" publicado en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Círculo de lectores, Instituto Cervantes y Plaza y Janés Editores.

<sup>2</sup> Las cifras sobre el número de alumnos que aprenden español como lengua extranjera en Europa y sobre el número de profesores fueron presentadas en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, en Valladolid, el 17 de octubre de 2001.

El Anuario del Instituto Cervantes 2002 *El español en el mundo*, pp.89-125, publica una extensa relación de los datos por países.

<sup>3</sup> En la actualidad, según el estudio "Les Européens et les langues", Direction Générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, el español es conocido por el 7% de los ciudadanos europeos no españoles, pertenecientes a la Unión Europea, lo que representa, aproximadamente, 23,45 millones de personas.

# La Navidad en España

**Charo Pomar**

Instituto Cervantes de Bruselas

## 1. ¿Qué sabes de las costumbres españolas?

a) Completa el cuadro contestando a las siguientes preguntas

Cuestiones	Cuadro 1
¿Sabes qué es "El Gordo" de Navidad?	
¿Y qué es la Nochebuena?	
¿Y cuándo es el día de los Santos Inocentes?	
¿Qué se hace ese día?	
¿Qué es la Nochevieja?	
¿Sabes qué hacen los españoles esa noche?	
¿Quiénes son los Reyes Magos? ¿Cómo se llaman?	
¿Cuándo llegan los Reyes Magos a casa de los españoles?	

b) (Grupos de cinco alumnos) Lee atentamente el texto del cuadro 2 y explica al grupo lo que has aprendido de cada una de las costumbres españolas de Navidad. Comprueba si las respuestas que has dado en el ejercicio 1 son acertadas.

Texto	Cuadro 2
<p>En España, todos los años, en Navidad, hay un sorteo de lotería muy popular porque es el sorteo que más premios tiene del mundo. Entre todos los premios está "El Gordo" que es el más importante, 19.000.000 euros. El sorteo de Navidad se celebra siempre el 22 de diciembre.</p> <p>En España la Navidad es una época para ver a la familia. Bastante gente viaja muchos kilómetros para ver a sus padres, a sus hermanos, a la gente más querida... Normalmente los españoles cenan con sus familiares la noche del 24 de diciembre, aunque la costumbre no es la misma en todas las zonas de España. Esta noche se llama "Nochebuena", y en las familias en las que hay niños es el momento en el que se cantan los villancicos, que son canciones navideñas. Al día siguiente, el 25 de diciembre, es el día de Navidad y también es típico comer con los parientes más próximos.</p>	



En España no celebramos el "Poisson d'Avril" como los franceses u otros europeos, pero el 28 de diciembre celebramos el día de los "Santos Inocentes". Este día mucha gente hace bromas un poco pesadas a los conocidos, pero también a desconocidos. La radio, los periódicos y la televisión también hacen bromas y siempre dan una noticia falsa.

La noche del 31 de diciembre, la última noche del año, es conocida como "Nochevieja". Esta noche los españoles cenan con sus amigos o con su familia. Después de la cena, justo antes de las 12 de la noche, todo el mundo tiene en sus manos 12 uvas y espera escuchar las campanadas de la medianoche. Cuando suenan las doce campanadas, la gente come las uvas (una por cada campanada). Al final la gente brinda con cava y se desea feliz año. Después de las uvas, muchísimos españoles salen para divertirse y vuelven a sus casas a la mañana siguiente.

La noche del 5 de enero es la noche de los Reyes Magos. En España los Reyes Magos son más conocidos que Papá Noel. Los Reyes son tres, Melchor, Gaspar y Baltasar, y, según la tradición, vienen desde Oriente en camello para dejar regalos a todo el mundo. Cuando los españoles se despiertan el día 6 encuentran muchos regalos cerca de sus camas. Es un día especial para los niños pequeños que esperan sus regalos con ilusión. Pero, si un niño no ha sido bueno durante el año, los Reyes Magos sólo le regalarán carbón.

## 2. Escuchando un villancico

- Escucha la canción *En Navidad* de la cantante Rosana y observa sus diferentes ritmos.
- Localiza los diferentes villancicos que contiene la canción.

## 3. (En parejas) Completando la canción

- Completa el texto de la canción (cuadro 3) con las palabras que se encuentran en el cuadro 4, atendiendo a criterios de sentido y rima.
- Comprueba el texto con el de otra persona y corrige lo que estimes necesario.
- Comprueba si has completado bien la canción escuchándola nuevamente.

### Canción

### Cuadro 3

Para que todos los días sean Navidad,  
para que cada deseo se haga (1) \_\_\_\_\_,  
para que el mundo sonría al (2) \_\_\_\_\_,  
para que se abra la puerta y no se cierre más.

Para que el cielo se vista de (3) \_\_\_\_\_ en Navidad,  
para que lluevan semillas del amor... en Navidad,  
para que alfombres los campos con tu (4) \_\_\_\_\_ en Navidad,  
para que cantes con más de una (5) \_\_\_\_\_ eso de...

"Arre borriquito, arre burro arre,  
arre borriquito que llegamos (6) \_\_\_\_\_,  
arre borriquito, vamos a Belén  
que mañana es fiesta y al otro (7) \_\_\_\_\_"

Para que llenes de luz la (8) \_\_\_\_\_ en Navidad,  
para que nunca te canses de (9) \_\_\_\_\_ en Navidad,  
para que el día te enseñe la (10) \_\_\_\_\_ en Navidad,  
para que el viento te silbe al caminar... eso de...

"Campana sobre campana y sobre campana una,  
asómate a la ventana, verás al niño en la (11) \_\_\_\_\_"



Para que siembres cosechas de ilusión... en Navidad,  
 para que todo sea un solo corazón... en Navidad,  
 para que el frío se llene de (12) \_\_\_\_\_... en Navidad,  
 para que no me equivoque de (13) \_\_\_\_\_.

"Dime niño de quién eres, todo vestido de blanco,  
 dime niño de quién eres, todo vestido de blanco"... en Navidad.

Para que llenes de luz la oscuridad... en Navidad,  
 para que nunca te canses de volar... en Navidad,  
 para que el día te enseñe la verdad... en Navidad,  
 para que se abra la puerta y no se cierre más.

En Navidad, en Navidad, en Navidad (...)  
 "Navidad, Navidad, dulce Navidad.  
 La alegría de este día hay que celebrar"... en Navidad (...)

### Texto

### Cuadro 4

#### ¿Cuál de estas palabras crees que completa la frase?

1.-	necesario	realidad	verdad
2.-	levantar	despertar	desayuno
3.-	dolor	azul	color
4.-	olor	sabor	belleza
5.-	pensión	canción	persona
6.-	bien	antes	tarde
7.-	trabajas	con él	también
8.-	oscuridad	claridad	noche
9.-	caminar	volar	reír
10.-	lección	dificultad	verdad
11.-	cuna	luna	ventana
12.-	color	calor	sol
13.-	lección	camino	canción

#### 4. (En grupos de 3 o 4) Creación poética

Teniendo en cuenta el poema anterior, cread una nueva poesía y leedla ante la clase para elegir la mejor. Cantad, si es posible, la canción elegida.



# Oda a la papa

**Dolores Gómez Ruz**

Auxiliar de Conversación en Bélgica, curso 2000-2001

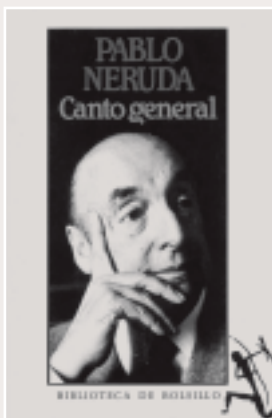
**1. Selecciona las palabras que no conoces en estos poemas de Pablo Neruda, *Oda a la cebolla* y *Oda al tomate*.**

Busca su significado en el diccionario y lee los dos poemas en voz alta

Odas	Cuadro 1
<p><b>Oda a la cebolla</b></p> <p>... Estrella de los pobres                      hada madrina                      envuelta                      en delicado                      papel, sales del suelo,                      eterna, intacta, pura                      como semilla de astro,                      y al cortarte                      el cuchillo en la cocina                      sube la única lágrima                      sin pena.                      Nos hiciste llorar sin afligirnos...</p>	<p><b>Oda al tomate</b></p> <p>... y sobre                      la mesa, en la cintura                      del verano,                      el tomate,                      astro de tierra,                      estrella                      repetida                      y fecunda,                      nos muestra                      sus circunvalaciones,                      sus canales,                      la insigne plenitud                      y la abundancia                      sin hueso,                      sin coraza,                      sin escamas ni espinas,                      nos entrega                      el regalo                      de su color fogoso                      y la totalidad de su frescura</p>

**2. Con la información que contiene el cuadro 2, completa la recapitulación del cuadro 3.**

Texto	Cuadro 2
<p><b>Información histórica de la patata</b></p> <p>1.- Es un alimento universal, con casi tantos nombres como países donde se come. Es papa en muchas partes de Latinoamérica y patata en España. En El Salvador es calocha y en Guatemala, papalina.</p>	



- 2.- Papa es una palabra quechua, el idioma de los incas. Como la planta, los incas son un pueblo indígena de los Andes sudamericanos que cultivaban más de mil clases de papas.
- 3.- Muchas de éstas desaparecieron tras la llegada de los españoles, quienes trajeron plantas como la zanahoria y el trigo. Entonces la papa empezó un largo viaje.
- 4.- Llegó a España en el siglo XVI y de allí pasó a Italia y luego a Austria, Alemania y Francia. El inglés Sir Walter Raleigh la llevó a su tierra, desde la cual viajó a Irlanda.
- 5.- Al principio, los europeos pensaban que era venenosa y sólo la usaron como alimento para animales y como planta para decorar.
- 6.- Un francés, llamado Antoine-Auguste Parmentier, divulgó su cultivo y la tradición afirma que inventó las papas fritas en el siglo XVIII. Pero la papa no fue popular en Occidente hasta el siglo XIX.
- 7.- Hoy día la papa es uno de los tres alimentos básicos más consumidos y se cultiva en casi todo el mundo. Además de papas o patatas, se llaman chips, kartoffeln, frites, crips, patatine...

### Recapitulación

### Cuadro 3

- Diferentes nombres de este tubérculo
- Origen de esta palabra
- Fecha y destino de su viaje a Europa
- Acogida de este producto en Europa
- Situación actual de este producto

### 3. Describiendo la patata

Con ayuda del vocabulario (cuadro 4), describe oralmente una patata que habrá llevado el profesor a clase.

### Vocabulario

### Cuadro 4

- Color: patatas rojas, patatas blancas
- Piel: lisa, tersa, áspera, arrugada, rugosa, con asperezas, granulosa, con furúnculos, con raíces, con protuberancias, con un bulto...
- Carne: blanda, dura, jugosa, seca...
- Tamaño: pequeña, minúscula, diminuta, grande, mediana, enorme
- Forma: redonda, alargada, ovalada, deforme...

### 4. (En parejas) Ensayo poético

A imitación de las odas de Pablo Neruda, escribe una poesía sobre la patata. Léela ante la clase. Los alumnos deberán elegir la que más les guste.

### 5. La oda de la papa de Pablo Neruda

Presentación y lectura de la *Oda a la papa*.

Texto	Cuadro 5
<p>PAPA, te llamas papa y no patata, no naciste castellana: eres oscura como nuestra piel. Somos americanos, papa, somos indios.</p> <p>Profunda y suave eres, pulpa pura, purísima rosa blanca enterrada, floresces allá adentro en la tierra, en tu lluviosa tierra originaria, en las islas mojadas</p>	<p>de Chile tempestuoso, en Chiloé marino, en medio de la esmeralda que abre su luz verde sobre el austral océano...</p> <p>Universal delicia, no esperabas mi canto, porque eres sorda y ciega y enterrada. Apenas si hablas en el infierno del aceite o cantas en las freiduras de los puertos, cerca de las guitarras, silenciosa, harina de la noche, subterránea, tesoro interminable.</p>

### 6. La gastronomía de la patata

Confecciona una receta a base de patata.



# ¿Es hortera o tope guay?

**Roberto Barroso Vloedgraven**

Het Amsterdams Lyceum. Ámsterdam. Holanda

## 1. Lee las siguientes afirmaciones y completa con las siguientes palabras:

Texto	Cuadro 1
<b>Es hortera...</b>	<b>Es tope guay...</b>
1. Gritar <i>¡Que se besen!</i> en un banquete de .....	9. Llevar patillas a lo roquero como .....
2. Llevar calcetines blancos con un .....	10. Llevar una ..... de cuero.
3. Un hombre que lleva un tanga en la .....	11. Una mujer que va sin la parte de arriba en la .....
4. Llevar tatuaje ..... en el brazo.	12. Llevar un ..... en la nariz.
5. Nadar en la playa con un ..... en la cabeza.	13. Teñirse el pelo de color .....
6. Un hombre calvo con .....	14. Bailar el ..... en una discoteca.
7. Una mujer que no se ..... las piernas.	15. Nadar en la piscina con un .....
8. Llevar los dedos llenos de anillos de .....	

boda, verde, playa, Elvis, Aserejé, peluquín, piscina, flotador, "Amor de Madre", oro, gorro, chupa (chaqueta), anillo, depila, frac

## 2. Compara

Muchas veces no se considera hortera o tope guay a las mismas cosas en los diferentes países. ¿Hay alguna de estas afirmaciones que en tu país no se consideren hortera o tope guay? Si es así, díselo al resto de la clase y discútelo con tus compañeros.

## 3. Incluye en el cuadro 2 las siguientes situaciones en la categoría que te parezca más apropiada.

- Llevar el teléfono móvil en el cinturón.
- Decir "London" en lugar de Londres cuando hablas en español.
- Echar arroz a los novios a la salida de una iglesia en una boda.
- Llevar un pantalón vaquero con chaqueta y corbata.
- Llevar una falda rosa y una blusa verde.
- Poner de nombre a tu hijo Jonathan si eres español.

Texto		Cuadro 2
Es hortera...		Es tope guay...

¿Se te ocurren más situaciones horteras o tope guay?

**4. ¿Qué significa la palabra hortera?**

¿Cómo traducirías a tu idioma hortera y tope guay?

Intenta definir la palabra hortera.

¿Conoces en español algunas otras palabras parecidas que se pueden relacionar con "hortera" y "tope guay"?

**5. Relaciona las siguientes palabras con su significado:**

Texto			
<b>A</b>	Cursi	<b>1</b>	Persona de alta clase social y a la que se distingue por su aspecto.
<b>B</b>	Pijo	<b>2</b>	Una persona que se cree superior y alardea de sí misma.
<b>C</b>	Macarra	<b>3</b>	Sinónimo coloquial del verbo gustar.
<b>D</b>	Chulo	<b>4</b>	Una persona que sólo habla de amor, poesía, y además se viste de rosa.
<b>E</b>	Molar	<b>5</b>	Persona que habla con tacos y alardea de falta de respeto a las normas.



# El mundo de la poesía a través de los sentidos

**Nieves Orive**

Escuela Europea. Luxemburgo

## 1. (En grupos de 2)

Escribe el nombre de un color en cada uno de estos recuadros

Texto									Cuadro 1

## 2. (En grupos de 2)

Coloca debajo de cada color nombres de objetos y sentimientos que hacen referencia al color

Texto									Cuadro 2

## 3. (Combinar las parejas)

Explica al compañero del otro grupo los motivos por los que has relacionado los colores con las cosas o sentimientos.

## 4. (Trabajo de toda la clase junta)

Se escriben en el encerado las relaciones que han realizado los grupos entre colores-cosas, sentimientos..., y los alumnos explican a toda la clase lo que les sugieren los sintagmas nominales así formados.

**5. (En parejas)**

Los poetas suelen colocar el adjetivo (color) antes que el nombre de la cosa u objeto.  
 Por ejemplo: *la blanca luna...*

A partir de este ejemplo, escribid frases que contengan sintagmas nominales con su adjetivo de color en distinta posición y analizad el efecto producido.

**6. (En parejas)**

Construye una frase dentro de un contexto con cada una de estas expresiones: "huele a...", "¡Qué olor tan...!", "¡Qué bien/mal huele...!"

**7. (En parejas)**

Aquí tienes una lista de palabras relacionadas con el tacto. Une los adjetivos de la columna A con su contrario de la columna B.

Texto	
<b>A</b> liso suave duro	<b>B</b> blando rugoso áspero

**8. Composición**

En el siguiente cuadro, escribe adjetivos referentes al color, olor y tacto en relación con los términos dados:

Texto			
	color	olor	tacto
flor árbol naranja			

**9. (Individualmente o en parejas)**

Escribe un pequeño poema con inclusión de términos de colores y otros adjetivos.

**10. (En grupos)**

Lee en voz alta el poema compuesto ante los miembros del grupo o ante toda la clase.





# Las frutas

**Manuel Bordoy**

Asesoría Técnica en Países Bajos  
Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos  
y Luxemburgo

## 1. Relaciona los siguientes nombres de frutas con los dibujos:

uvas, piña, naranja, limón, fresas, pera, cerezas, kiwi, sandía, manzana, plátanos

### Pista para resolver esta actividad:

Fíjate en que algunos nombres terminan en "s". Están en plural. Eso quiere decir que en el dibujo hay más de uno/a.

#### Dibujos



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11

**2. Completa las siguientes oraciones utilizando nombres de frutas:**

1. Las ..... con **nata** son mi **postre** favorito.
2. En España, Valencia es la **tierra** de las .....
3. El **vino** se hace de las .....
4. El ..... es una fruta típica de Nueva Zelanda.
5. **Oro** no es, **plata** no es. ¿Qué es?: Un .....
6. La ..... es como un melón pero más grande y de color rojo por dentro.
7. Para el niño y la niña, **zum**o de .....
8. Me gusta el agua con **hielo** y unas **gotas** de .....
9. De la ..... se saca la **sidra**.
10. Son pequeñitas y van todas **juntitas**. Son las .....
11. **Es el colmo**. Es la .....

Lista de palabras / Woordenlijst / liste de mots					
<b>nata</b>	<b>postre</b>	<b>tierra</b>	<b>vino</b>	<b>oro</b>	<b>plata</b>
slagroom crème	toetje dessert	land terre	wijn vin	goud or	zilver argent
<b>zum</b> o	<b>hielo</b>	<b>gotas</b>	<b>sidra</b>	<b>juntitas</b>	<b>es el colmo</b>
sap jus	ljs glaçon	druppels gouttes	cider sidre	samen ensemble	dat is het toppunt c'est le comble

**3. Elimina de cada columna una palabra que no corresponde al nombre de una fruta**

Texto		
mandarina	alcachofa	ciruela
pimiento	cerezas	cebolla
melocotón	castañas	frambuesa
fresas	plátano	almendra
granada	papaya	mango

**4. Indica el nombre de otras frutas en español**



Título Nivel	Destreza principal  Otras destrezas	Objetivos	Soluciones  Material
La Navidad en España <i>Intermedio</i>	Integración de las cuatro macrodestrezas	Conocer usos y costumbres particulares de España Explotar una canción en clase de ELE	Soluciones al cuadro 3: 1) realidad                      8) oscuridad 2) despertar                    9) volar 3) color                         10) verdad 4) olor                         11) cuna 5) canción                    12) calor 6) tarde                        13) canción 7) también
Oda a la papa <i>Intermedio Superior</i>	Comprensión de lectura Expresión escrita	Entrar en contacto con el mundo de la poesía Iniciarse en la creación poética Describir objetos	Poemas: <i>Oda a la cebolla</i> <i>Oda al tomate</i> <i>Oda a la papa</i> de Pablo Neruda
¿Sabes qué es ser hortera? <i>Superior</i>	Comprensión lectora Expresión oral Competencia intercultural	Practicar la interacción Aprender palabras coloquiales y su utilización Practicar la competencia intercultural	Ejercicio 1: 1) boda 2) frac 3) playa 4) amor de madre 5) gorro 6) peluquín 7) depila 8) oro 9) Elvis 10) chupa 11) piscina 12) anillo 13) verde 14) Aserejé 15) flotador  Ejercicio 5: cursi-4 chulo-2 pijo-1 molar-3 macarra-5
Los colores <i>Inicial</i>	Comprensión oral Expresión escrita	Introducir al mundo de la poesía Crear un poema Leer poemas expresivamente	
Las frutas <i>Inicial</i>	Expresión oral Expresión escrita	Relacionar nombres y objetos Completar oraciones	Ejercicio 1:      Ejercicio 2:      Ejercicio 3: 1) manzana    1) fresas        1) pimienta 2) uvas         2) naranjas    2) alcachofa 3) pera         3) uvas         3) cebolla 4) piña         4) kiwi 5) naranja     5) plátano 6) limón       6) sandía 7) kiwi         7) piña 8) plátanos    8) limón 9) sandía      9) manzana 10) fresas     10) cerezas 11) cerezas    11) pera



## Entrecruzar culturas Competencia intercultural y estrategias didácticas

DENIS Myriam, MATAS PLA Montserrat  
Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. «Estrategias», 2002 (Guía didáctica, 170 p. y fichas reproducibles, 368 p.).

*Entrecruzar culturas* es el cuarto volumen de la colección «Estrategias», colección dedicada al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras<sup>1</sup>. Cada una de esas publicaciones consta de una guía didáctica y de una serie de fichas reproducibles en que se proponen diversas actividades para desarrollar en el aula.

Por primera vez, una publicación prevista para el uso en clase se enfoca totalmente desde la «competencia intercultural». Bien se sabe que, a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, el papel de la cultura y su importancia relativa con respecto al idioma han experimentado fluctuaciones. El mismo concepto de cultura, que los autores de manuales definen muy raramente, ha recibido numerosas interpretaciones (desde una cultura «patrimonial» hasta una cultura «etnológica»). Desde hace unos 15 años, la idea de «interculturalidad» circula en el área de la pedagoga.

En didáctica de las lenguas, después de hablar de «competencia socio-cultural» (Sophie MOIRAND, entre otros) se reconoce hoy, entre las varias competencias comunicativas (o componentes de la competencia comunicativa), una competencia intercultural –que algunos llaman «componente intercultural».

Si los manuales más recientes del ELE intentan integrar una reflexión intercultural, hasta ahora, ninguno se había preocupado, explícitamente y en modo prioritario, de desarrollar en el aprendiz una verdadera competencia intercultural. *Entrecruzar culturas* intenta definir la noción de cultura, reflexiona sobre las relaciones entre «cultura» y «comunicación», sobre por qué y cómo enseñar la competencia intercultural y presenta un número impresionante de documentos y actividades dirigidas a desarrollar la competencia intercultural.

### Guía didáctica

La guía didáctica consta de dos partes. La primera, más bien teórica, se titula «Competencia intercultural. Implicaciones y didáctica»; se concluye por unas «Referencias bibliográficas». La segunda parte se presenta como «Guía metodológica y correcciones de las actividades».

Queremos decir que esa guía nos parece realmente interesante tanto por la seriedad y la profundidad de la reflexión como por la diversidad y la calidad de las fuentes citadas (autores franceses y españoles).

La definición de la cultura opone –de una manera algo esquemática quizá– la «cultura en el sentido etnológico» a «la cultura en el sentido de civilización». No obstante, dos subcapítulos –«¿Cuáles son las relaciones entre 'cultura' y 'comunicación'» y «¿La cultura explica por sí todos los comportamientos en las sociedades contemporáneas?»– permiten a las autoras matizar y concretar lo que entienden por cultura en el sentido etnológico: «un conjunto de valores, creencias,

actitudes, maneras de concebir el mundo, etc., compartidos por miembros de un sociedad dada, inscritos en su manera de comunicarse y de comportarse<sup>2</sup>».

En el capítulo titulado «Enseñanza / aprendizaje de la competencia cultural» las autoras describen el papel desempeñado por el componente cultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y explican la necesidad de pasar de una competencia cultural a una competencia intercultural, definida como «una competencia de análisis, de reflexión que permite pensar en la alteridad, el diálogo con el otro»<sup>3</sup>.

Por fin, para contestar a la pregunta «¿Cómo enseñar / aprender la competencia intercultural?» M. Denis y M. Matas Pla exponen los principios de una enseñanza/aprendizaje enfocada en el desarrollo de competencias. Se examinan aquí las cuatro «competencias» mencionadas en los trabajos de Byram y Zarate (saberes, saber-hacer, saber-estar, saber-aprender) desde el punto de vista de la interculturalidad. Al mismo tiempo, las autoras definen sus propios principios pedagógicos así como el método, el tipo de progresión y las modalidades de evaluación que proponen en *Entrecruzar culturas*.

En la segunda parte de la guía, basándose en un óptimo conocimiento de las costumbres españolas, las autoras proponen la corrección de las actividades, justifican las respuestas dadas, sugieren más posibilidades...; permiten así que se descubran y comprendan variaciones de comportamientos (verbales y no verbales) según la región, el origen social de los interlocutores, la situación de comunicación...

### Las fichas reproducibles

En las fichas reproducibles, las autoras detallan un número impresionante de actividades agrupadas por temas en ocho módulos («desplazarse», «conocerse», «comer», «establecer contactos», «alojarse», «salir», «convi-

vir», «celebrar»). En cada módulo, se proponen tareas que necesitan actividades comunicativas, informaciones lingüísticas y culturales (proporcionadas en los documentos incluidos en las fichas), reflexión intercultural. Un índice presenta la lista de las tareas previstas en cada módulo y el nivel de aprendizaje en el que se supone que se pueden realizar las actividades (uno, dos o tres, el nivel uno no pudiendo considerarse como «elemental» ya que, a nuestro parecer, los principiantes no podrían ni entender las instrucciones, ni desarrollar las actividades, sino en lengua materna).

La progresión establecida entre las tareas, así como en las diferentes actividades de cada una, comportan cinco fases determinadas en relación con las taxonomías cognitivas y afectivas (sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación-interiorización) y van de lo sencillo a lo complejo. Cabe decir que esa progresión no coincide siempre con una programación de la secuencia pedagógica basada en una serie de objetivos intermedios, seleccionados para alcanzar el objetivo de la tarea final.

Conformes con las opciones anunciadas en la guía didáctica, las autoras han elegido los documentos (fotografías de prensa, reproducciones de pinturas, dibujos humorísticos, carteles, textos de orígenes múltiples y niveles de lengua diferentes...) con el máximo cuidado. Las estrategias de enseñanza son variadas y favorecen el trabajo tanto individual como colectivo. Las preguntas para la autoevaluación permiten que los aprendices tomen conciencia de su acercamiento progresivo a una competencia intercultural.

Bernadette Delcomminette  
 Université de Liège  
 Assistante en Didactique des  
 Langues et Littératures romanes



### Anuario del Instituto Cervantes 2002

Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés Editores  
 448 páginas

*El Español en el Mundo* es el título general de los anuarios del Instituto Cervantes que se vienen publicando desde 1998. Se trata de un proyecto destinado a facilitar a los lectores un conocimiento cada vez más preciso y fiable del estado del español. La edición correspondiente al año 2002 está dedicada a la situación del español en Europa y Australia e incluye por primera vez una edición facsimilar con su correspondiente transcripción de una obra publicada en Inglaterra en 1599 titulada *Diálogos*.

El Anuario actual se abre con un estudio de Tom Burns Marañón, *Los curiosos impertinentes y de mirada de otro*, en el que explica la fascinación que ejerce lo español en el mundo anglosajón y, en consecuencia, el interés de sus habitantes por la lengua española y su cultura. Esa fascinación por lo español denominada por el autor "hispanomanía" es la que ha atraído a España a viajeros famosos como George Borrow, Richard Ford, Gerald Brenan y Ernest

Hemingway y la que perdura en las obras que han escrito sobre España.

En el siguiente estudio, *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Álvaro García Santa-Cecilia presenta las aportaciones del Consejo de Europa a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas y se centra en el estudio pormenorizado del *Marco europeo de referencia para las lenguas*. De este libro, el autor analiza las claves más importantes entre las que destaca las referidas a los niveles comunes de referencia, las categorías de uso de la lengua, los descriptores ilustrativos, etc., para estudiar después "las ideas-fuerza de una política lingüística europea" en la que *El marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Portfolio europeo de las lenguas* constituyen los pilares fundamentales. El autor concluye que ambas obras contribuyen a hacer posible el logro de los grandes retos que se propone el Consejo de Europa: "promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante".

Los cuatro estudios siguientes se refieren a la situación del español en Europa y Australia en los que se aborda el tema del progresivo aumento de la demanda del español y de sus repercusiones económicas.

El primero de estos cuatro estudios, *La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora*, corresponde a José Luján Castro, Consejero de Educación de la Embajada de España en Bélgica, que se resume en esta misma revista.

También se aborda la enseñanza del español en Australia en un estudio que, con este mismo título, firma Mario Daniel Martín, de la Universidad de Canberra, en el que se analiza la situación del español en todos los niveles de enseñanza y su futuro en este país.

Los otros dos artículos que completan este grupo de cuatro estudios se refieren a la situación del español en Francia y Alemania y al análisis del español como recurso económico en Francia.

En el titulado *El mercado de las lenguas: La demanda del español como lengua extranjera en Francia y en Alemania*, sus autores, E. Lamo de Espinosa y J. Noya, de la Universidad Complutense, analizan dos conceptos: el de utilidad de las lenguas con relación al cual establecen una escala en la que el español sigue al inglés, francés y alemán y el de motivación para el estudio de una lengua. Los autores completan su estudio con un análisis de la demanda del español que presenta un perfil sociodemográfico similar en los dos países: el español es una lengua estudiada preferentemente por jóvenes, por algo más de mujeres que de hombres y, especialmente, por habitantes de grandes núcleos urbanos y titulados superiores. En relación con el mercado de las lenguas, los autores concluyen que el líder en el mercado de los idiomas extranjeros es, sin lugar a dudas, el inglés y que el español es la segunda o tercera lengua estudiada en estos países siendo el italiano su principal competidor actual y potencial.

El segundo artículo de este grupo se titula *El Español como recurso económico en Francia (una aproximación desde el marketing)*. José María Davó Cabra, su autor, analiza las actividades económicas ligadas al aprendizaje del español en Francia como son los diplomas de español, las estancias lingüísticas en España, el material didáctico y los servicios de traducción para llegar a la conclusión de que el sector se encuentra en estos momentos en una coyuntura muy favorable. *El Anuario* se cierra, como ya se ha indicado, con una nueva sección de "Textos recuperados" que, en esta ocasión,

incluye una pequeña y casi desconocida obra maestra para aprender español, publicada en Inglaterra en 1599.

La serie de libros publicados bajo el título general de Anuario del Instituto Cervantes desde 1998 constituye un conjunto de obras de referencia imprescindible para conocer la situación del español en el mundo por el rigor de los datos, la precisión metodológica en el tratamiento de los mismos y la solvencia de los autores de los estudios.

Federico Curto Herrero.  
Asesor Técnico.  
Consejería de Educación. Bruselas



### Fragmentos cinematográficos para el aula de ELE

Santos Isabel y Santos Alfonso  
Madrid, 2001 SGEL, 120 páginas

La elección de los materiales adecuados para dar mayor dinamismo a la clase es una de las preocupaciones constantes de todo profesor de idiomas. *De Cine* se presenta como un

material didáctico de carácter complementario y ofrece 10 fragmentos representativos de la cinematografía española actual. Han seleccionado películas que han tenido un notable éxito en España y pertenecen a directores de relieve: *Belle époque* (Fernando Trueba), *Los peores años de nuestra vida* (Emilio Martínez), *Hola ¿estás sola?* (Icía Bollaín), *El efecto mariposa* (Fernando Colomo), *Alma gitana* (Chus Gutiérrez), *Familia* (Fernando León de Aranoa), *Came trémula* (Pedro Almodóvar), *Barrio* (Fernando León de Aranoa), *París-Tombuctú* (Luis García Berlanga), *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar).

La presentación de esos fragmentos permite captar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, al mismo tiempo que nos adentra en la realidad de la cultura actual, que el alumno puede captar de forma directa y espontánea.

Tras una introducción general a la película, cada fragmento se inicia con la transcripción del diálogo. Los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos del diálogo sirven para la realización de una serie de actividades lingüísticas eminentemente comunicativas. La unidad se completa con entrevistas a actores y directores así como con extractos de revistas especializadas en cinematografía.

*De cine* ofrece de este modo una serie de explotaciones vivas y dinámicas en las que el alumno puede usar un lenguaje directo y actual. Las propuestas de situaciones comunicativas dinámicas admiten modificaciones que podrá introducir el profesor de acuerdo con las necesidades del alumno.

El material se completa con un vídeo y un libro de actividades para el alumno que son eminentemente prácticas.

Luis María Areta Armentia  
Asesor Técnico.  
Consejería de Educación. Bruselas.

## NOTAS

<sup>1</sup> FLE (Francés Lengua Extranjera): *Lisons futé – Stratégies de lecture et Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*; ELE (Español Lengua Extranjera): *Leer con tino – Estrategias de lectura et Entrecruzar culturas – Competencia intercultural y estrategias didácticas*.

<sup>2</sup> DENIS M., MATAS PLAT M., *Op. cit.*, p. 8.

<sup>3</sup> DENIS M., MATAS PLAT M., *Op. cit.*, p. 25.

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



**Embajada de España  
Consejería de Educación**

### Consejería de Educación

Boulevard Bischoffsheim, 39 Bte. 15  
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA  
Teléfono: 00 32 2 223 20 33  
Telefax: 00 32 2 223 21 17  
consejeriabelgica.be@correo.mec.es

### Consejero de Educación:

José Luján Castro

Debe señalarse que la Consejería, cuya sede se halla en Bruselas, tiene su ámbito de actuación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, donde está acreditado el Consejero.

### Horario de atención al público:

De lunes a viernes a partir de las 9,00 h hasta las 14,00 h.

### Servicios administrativos:

Convalidaciones y homologaciones.  
Reconocimiento de Títulos Europeos a efectos profesionales.  
Homologación de Títulos Universitarios a efectos académicos.  
Universidad - Selectividad (P.A.A.U.).  
Información sobre estudios en España.

**Página WEB:** [www.sgci.mec.es/be/](http://www.sgci.mec.es/be/)

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

### BÉLGICA

Boulevard Bischoffsheim, 39 5ª  
1000 BRUSELAS  
Teléfono: 02/218.30.94 Fax: 02/223 36 05  
alce.bruseles.be@exterior.pntic.mec.es

### Aula de Luxemburgo

Bld. Emmanuel Servais, 4  
L-2012 LUXEMBURGO

Horario:  
lunes, martes, jueves y viernes  
de 9,00 h. a 14,00 h.

Teléfono: 00 352 46 42 29  
alce.luxemburgo.lu@arce.pntic.mec.es

### PAÍSES BAJOS

Trompstraat, 5  
2518 BL DEN HAAG  
Teléfono: 070/306.19.99  
alce.holanda.be@exterior.pntic.mec.es

Horario:  
de lunes a viernes  
de 10,00 h. a 14,00 h.

## ASESORÍAS TÉCNICAS

### BÉLGICA

### Asesoría Técnica

Bld. Bischoffsheim, 39 Bte. 15-16  
1000 Bruselas  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85  
Fax: 00 32 2 223 36 05  
asesoriabelgica.be@correo.mec.es

### Asesores:

Luis María Areta Armentia  
Federico Curto Herrero

### Centro de Recursos Pedagógicos del Español.

Consulta y préstamo de materiales didácticos: Casetes, Vídeos, Cds, Cd-Rom, Libros, etc.  
Bld. Bischoffsheim 39, 5º piso  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

**Atención al público:** de lunes a viernes  
de 9,00 h a 16,00 h.

### PAÍSES BAJOS

### Asesoría Técnica

Consulado General de España.  
Frederiksplein, 34.  
1017 XN Amsterdam.  
Teléfono: 00 31 20 423 69 19  
Fax: 00 31 20 638 08 36

### Asesor:

Manuel Bordoy Verchili.  
asesoriaholanda.be@correo.mec.es

### Centro de Recursos Didácticos del Español.

ABC. Baarsjesweg 224  
1058 AA Amsterdam  
Teléfono: 00 31 20 799 00 10  
Fax: 00 31 20 799 00 20 Extensión: 276

Coordinadora:  
Marieke Van Ettehoven.  
mvanettehoven@stgabc.nl

## PUBLICACIONES

MOSAICO 1, La mujer en España  
MOSAICO 2, Teselas de actualidad  
MOSAICO 3, Literatura  
MOSAICO 4, Teselas de actualidad  
MOSAICO 5, El español para fines específicos

MOSAICO 6, Teselas de actualidad  
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías  
MOSAICO 8, Teselas de actualidad  
MOSAICO 9, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas

LASCA. Método de español para neerlandófonos  
ACTAS DEL I CIEFE  
SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
FORMESPA Lista de distribución para el profesorado de español

## ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

<b>ESPAÑA</b>	Avenida Ramiro de Maeztu,7 28040- MADRID Direcciones de contacto: Marinela García Fernández Presidenta de A.E.L.F.E. marinela@upm.es	Arancha Lauder Secretaria Técnica Arancha@vi.upm.es Tlfno. 00 34 91 336 62 67 Fax. 00 34 91 336 61 68 www.upm.es/informacion/aelfe/
<b>A.E.L.F.E.</b> <b>Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos</b>		
<b>A.E.P.E.</b> <b>Asociación Europea de Profesores de Español</b>	Creada en 1967 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander www.welcome.to/aepe	Vocal para los Países Bajos y Bélgica Leontine Freeve de Vrijer Teléfono: 00 31 53 572 43 16
<b>A.S.E.L.E.</b> <b>Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera</b>	Apartado 890 - 29080 MÁLAGA (ESPAÑA) Fax: 00 34 929 51 08 04 www.activanet.es/asociacion/asele asele@activanet.es	Representante en Bélgica Dolores Soler-Espiauba Teléfono: 00 32 2 345 84 63 Dol.soler@skynet.be
<b>BÉLGICA</b>	La S.B.P.E. es miembro de la C.A.P.P. (Coordinación de Asociaciones de Profesores Pluralistas)	Contactos: Anne Casterman Teléfono/Fax: 00 32 2 735 81 85 Christine de la Rue. Teléfono/Fax: 00 32 2 772 32 86
<b>S.B.P.E.</b> <b>Société Belge des Professeurs d'Espagnol</b>	Presidenta: Mireille Verdière presid_sbpe@hotmail.com	Boletín: PUENTE Página Web: http://sbpe.isec.be
<b>PAISES BAJOS</b>	Hoge Larenseweg 344 122 RN Hilversum Países Bajos Teléfono: 00 31 35 685 20 04 aguardiola@pdl.dhs.org	
<b>S.L.O.E.T.E.C.</b> <b>Asociación Nacional de Profesores de Lengua y Cultura</b>		
<b>VDSN</b> <b>(Vereniging Docenten Spaans in Nederland)</b>	Van Brakelstaat 30 C 3814 RL Amersfoort Países Bajos Tel. / Fax: 00 31 33-472 93 55	
<b>Levende Talen: Sectie Spaans</b>	Potsbus 75148 1070 AC Amsterdam Países Bajos Teléfono: 00 31 20 673 94 24	
<b>LUXEMBURGO</b>	Comisión Nacional de Programas Coordinador: Roman Lambert Lycée Classique Athénée.	24, Bd. Pierre Dupong 14-30 Luxembourg Tel: 00 352 44 03 49

## INSTITUTO CERVANTES



www.cervantes.es

**INSTITUTO CERVANTES  
BRUSELAS**Av. de Tervuren, 64  
1040 Bruselas  
tel: 00 32 2 737 01 90  
fax: 00 32 2 735 44 04

cenbru@cervantes.es

**INSTITUTO CERVANTES  
UTRECHT**Domplein 3  
3512 JC Utrecht  
tel: 00 31 30 233 42 61  
fax: 00 31 30 233 29 70

cenutr@cervantes.es



# V concurso de cuentos

Organizado por la Consejería de Educación, la Consejería de Cultura y el Instituto Cervantes Bélgica

## Curso escolar 2002-2003

Con el fin de promocionar la lengua española, la Consejería de Educación y la Consejería de Cultura de la Embajada de España y el Instituto Cervantes de Bruselas convocan un concurso de cuentos con las bases siguientes:

### 1. Modalidades de participación:

**A. Categoría infantil:** menores de 13 años.

**B. Categoría juvenil:** de 13 a 18 años

B-1: Españoles o jóvenes que tengan el español como lengua materna.

B-2: Belgas o jóvenes de otras nacionalidades que NO tengan el español como lengua materna.

**C. Categoría de adultos:** de 19 años en adelante.

C-1: Españoles o personas que tengan el español como lengua materna.

C-2: Belgas o personas de otras nacionalidades que NO tengan el español como lengua materna.

### 2. El tema del concurso consistirá en:

**A. Alumnos/as hasta 13 años**

Tema libre

**B. Alumnos/as de 13 años en adelante**

"¿Es posible una vida sin música?"

### 3. Los trabajos serán inéditos.

La extensión no será inferior a 2 folios ni superior a 5.

### 4. Cada participante presentará un solo cuento.

### 5. El cuento se presentará por triplicado, escrito a máquina u ordenador a doble espacio por una sola cara, en sobre cerrado.

En dicho sobre sólo se indicará la modalidad por la que se participa, el título de la obra presentada y las referencias del Centro de enseñanza donde se cursan los estudios o la indicación de un seudónimo.

En otro sobre cerrado adjunto se incluirán los datos de identificación del autor: nom-



bre, domicilio, fecha de nacimiento, nacionalidad, teléfono y nuevamente Centro desde el que participa u otros datos de índole personal.

### 6. Los participantes remitirán su cuento por correo o lo entregarán personalmente antes del 30 de abril del 2003 en cualquiera de las direcciones siguientes:

*Consejería de Educación  
Asesoría Técnica  
Boulevard Bischoffsheim, 39-5º  
1000 Bruselas*

*Consejería de Cultura  
Rue de la Science, 19  
1040 Bruselas*

*Instituto Cervantes  
Avenue de Tervuren, 64  
1040 Bruselas*

### 7. Se establecen los premios de la siguiente forma y cuantía:

1<sup>er</sup> premio por categoría de participación:

250 Euros

2<sup>o</sup> premio por categoría de participación:

125 Euros

Accésits



8. Los premios se entregarán en una fecha que se determinará posteriormente y de la que serán cumplidamente informados todos/as los/as premiados/as.
9. El jurado estará compuesto por personas de reconocida profesionalidad y su decisión será inapelable.
10. Los premios podrán quedar desiertos, si así lo determina el jurado.
11. La organización tendrá derecho a publicar las obras ganadoras. No se devolverán originales.
12. Los participantes, al presentar su obra, se entiende que aceptan las presentes bases.

### AVISO AL PROFESORADO

Hasta ahora, la información sobre actos, jornadas, becas, etc., que promueve la Consejería de Educación se ha venido efectuando mediante el procedimiento tradicional, es decir, a través de carta personal.

Como muchos de ustedes sabrán, la Asesoría Técnica ha venido enviando informaciones diversas por correo electrónico a aquellos profesores que habían remitido con anterioridad su correo personal. La experiencia ha sido francamente positiva, teniendo en cuenta la rapidez y eficacia de este medio.

Es deseo de la Consejería de Educación generalizar el envío de toda clase de información susceptible de interesar a los profesores de español por correo electrónico. Por ello, si usted desea seguir recibiendo las informaciones que se produzcan, deberá enviarnos su dirección de correo electrónico a:

**Asesoriabelgica.be@correo.mec.es**

A mediados del mes de febrero, realizaremos un ensayo procediendo a un envío de información general. Aquellos que no lo reciban, se pueden poner en contacto con la Asesoría Técnica, a finales de dicho mes, con objeto de subsanar los posibles problemas que impidan la comunicación.

**NOTA.** El envío de la revista MOSAICO se seguirá efectuando a través de correo postal.

# Calendario

**Actividades realizadas con la colaboración de la Consejería de Educación. En el momento del cierre de la revista el calendario sigue abierto.**

## BÉLGICA

### JORNADAS

#### Communauté Française de Belgique

##### La competencia intercultural

*Jueves, 16 de enero de 2003*  
I.A.C.F.  
Rue de la Bourgogne, 48  
Forest  
*Viernes, 17 de enero de 2003*  
A.R.J. Bara (Tournai)  
*Viernes, 24 de enero de 2003*  
CAF (Thiange)  
D. Janssen y M. Denis

##### Aprender/enseñar a escribir

*Lunes, 31 de marzo de 2003*  
CAF (Thiange)  
*Jueves, 3 de abril de 2003*  
A.R.J. Delot (Ciney)  
*Martes, 8 de abril de 2003*  
A.R.E. Solvay  
*Lunes, 28 de abril de 2003*  
A.R.R. Camping (Tournai)  
*Viernes, 2 de mayo de 2003*  
A.R. Crommelynck (Woluwe-St-Pierre)  
D. Janssen

Información: Danièle Janssen  
Tel.: C.A.F. 00322 85 27 13 60  
djanssen@wanadoo.be

#### Het Gemeenschapsonderwijs

##### Martes, 21 de enero de 2003 Jornada de Formación del Profesorado

Lugar: Koninklijk Atheneum II  
Caputsteenstraat  
Mechelen  
Luis María Areta Armentia  
Federico Curto  
Myriam Boel  
Información:  
Dhr. Jean Eyckmans

Jean.eyckmans@village.  
uunet.be

*Lunes, 28 de abril de 2003*

##### Jornada de Formación del Profesorado

Lugar: Koninklijk Atheneum II  
Caputsteenstraat  
Mechelen  
Luis María Areta Armentia  
Federico Curto  
Asesoría Técnica  
Información:  
Dhr. Jean Eyckmans  
Jean.eyckmans@village.  
uunet.be

*Mayo, 2003*

##### III Jornada pedagógica del Español en Bélgica

Lugar: Instituto Cervantes  
Información: Asesoría Técnica  
Asesoríabelgica.be@correo.  
mec.es

### COLOQUIO

#### Coloquio sobre Miguel Delibes

*Miércoles, 2 de abril de 2003*  
Con motivo de la obra de teatro  
*Cinq heures avec Mario*  
Organiza: SBPE (Société Belge  
De Professeurs d'Espagnol)  
Lugar:  
Atelier-Théâtre Jean Vilar  
Louvain-la-Neuve  
Hora: 14h.  
Información: Mireille Verdière  
Presid\_sbpe@hotmail.com

#### Fiesta de las Lenguas

*Lunes, 5 y martes, 6 de mayo de 2003*

#### Participación con un stand de animación de español

Lugar: Kinopolis, Bruselas

## PAÍSES BAJOS

### CURSOS

#### Curso de formación inicial en metodología y didáctica para profesores de español como lengua extranjera

*Del 17 al 21 de febrero de 2003*

Número de horas: 30

Horario:  
De 10:30 a 13:45 y  
de 15:00 a 18:15

Destinatarios:

Profesores de español como lengua extranjera.  
Licenciados en Filología o estudiantes del último curso de Filología que deseen orientar su formación a la enseñanza del español a extranjeros.

Lugar de celebración:  
Instituto Cervantes Utrecht  
Domplein 3.

3512 JC Utrecht

Acreditación:

Al terminar el curso los participantes recibirán un certificado expedido por el Instituto Cervantes de Utrecht.

Importe de la inscripción:  
215 Euros.

25% de reducción a estudiantes.

Inscripción e información:

Instituto Cervantes de Utrecht

Domplein 3.

3512 JC.

Tlf.: 030 2334261

Fax: 030 233 29 70

<http://utrecht.cervantes.es>

#### Aspectos de la cultura y la actualidad españolas.

*Miércoles, 29 de enero*

a las 17.30h

*Miércoles, 19 de febrero*

a las 17.30h

*Miércoles, 19 de marzo*

a las 17.30h.

*Miércoles, 16 de abril*

a las 17.30h.

Lugar:

Centro de Recursos  
Didácticos del Español. ABC

Baarjesweg 221

1058 AA Ámsterdam

Más información:

Marieke van Ettehoven

(directora del CRDE)

Tel.: 020-7990010

Fax: 020-7990020

[mvanEttehoven@stgabc.nl](mailto:mvanEttehoven@stgabc.nl)

#### La Comunidad Valenciana y sus vinos.

*Fecha aproximada de realización: Marzo-abril 2003*

Lugar:

Instituto Cervantes de Utrecht

Número de sesiones:

3 ó 4 de unas 3 horas.

Más información:

[asesoriaholanda.be@correo.mec.es](mailto:asesoriaholanda.be@correo.mec.es)

### JORNADA DIDÁCTICA

*Viernes, 6 de junio de 2003*

Lugar: Centro de Recursos  
Didácticos del Español. ABC  
*Viernes*

de las 10 a las 16 horas  
aproximadamente

Más información:

[mvanEttehoven@stgabc.nl](mailto:mvanEttehoven@stgabc.nl)

## LUXEMBURGO

#### Concurso de redacción y de dibujo

Información:

Agrupación de Lengua

y Cultura Españolas:

A.L.C.E Luxemburgo.

Javier Arnedo:

[alce.luxemburgo.lu@arce.pntic.mec.es](mailto:alce.luxemburgo.lu@arce.pntic.mec.es)

[pntic.mec.es](http://www.pntic.mec.es)

#### VII Certamen literario infantil y juvenil Antonio Machado

Información:

Círculo Español Antonio

Machado

Dirección postal:

B.P. 3068, I-1030 Luxemburgo

Tel./Fax: +352-498887

[machado@netcourrier.com](mailto:machado@netcourrier.com)

<http://www.circulo-machado.lu/index0.htm>

**EMBAJADA DE ESPAÑA**  
**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**

