Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 591-607

La consideración de las diferencias individuales entre aprendientes en el currículo de ELE, a la luz del *volumen complementario* del *MCER*

Susana Llorián González
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Los factores que determinan las diferencias individuales entre los alumnos de un curso de lengua extranjera o segunda pueden ser objeto de atención en los procesos de diseño curricular en la medida en la que se consideren *necesidades*. Este tipo de necesidad suele vincularse, en la mayor parte de los modelos de análisis, a los conceptos de *estrategias de aprendizaje* y la de *estilo cognitivo* o *estilo de aprendizaje*. A través del análisis de necesidades, se puede acceder al grado de conciencia y de control que tienen los destinatarios de los cursos sobre sus propias tendencias y preferencias respecto al modo de enfrentarse al aprendizaje y al uso de la lengua en diferentes contextos. De esta forma, el curso podrá facilitarles los recursos necesarios para que sean capaces de autorregularse y controlar así la incidencia de las variables cognitivas, afectivas o sociales en los procesos de aprendizaje y uso de la lengua.

Los cursos de lenguas, en particular los de español como lengua extranjera o segunda, que tengan en cuenta estos factores y que se inserten el ámbito de un currículo referenciado al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, en enseñanza y evaluación (Marco, Marco de referencia o MCER* aquí) incluirán objetivos orientados al desarrollo de las *competencias generales*. En concreto, de la *competencia existencial* y de la *capacidad de aprender*.

En fechas próximas a la redacción de este capítulo, el Consejo de Europa (Council of Europe, 2018) publica la versión definitiva del *Companion Volume with New descriptors (Volumen complementario con nuevos descriptores del MCER)*.

EXEMPLAR AUTORA USC

En adelante, nos referiremos a él como *Volumen complementario* o, simplemente, *Volumen*. El nuevo documento no menciona estos factores y no se ocupa de forma explícita de las *competencias generales.* No obstante, la revisión que en él se hace de las *competencias pluricultural* y *plurilingüe* y de la idea de *mediación* requiere reorientar en torno a estos dos conceptos la atención que se preste a través del diseño curricular a los factores cognitivos, afectivos y sociales que influyen en el aprendizaje y varían entre individuos.

2. El estudio de los factores individuales en el aprendizaje de lenguas

La investigación en el ámbito de la Psicología acerca de los factores que contribuyen a establecer las diferencias individuales en relación con el aprendizaje se remonta, según Dörney (2009: 2), al s. XIX. Alcanza, su máximo auge, hacia la mitad del pasado siglo, a partir del interés que despierta el constructo de la inteligencia y los horizontes que se abren en esta disciplina ante la posibilidad no solo de analizarlo, sino también de medirlo.

El estudio de las estrategias del buen aprendiente y el desarrollo de las teorías sobre adquisición de lenguas en el área de la Psicolingüística, a finales de la década de los años setenta del siglo XX, se convierten en un terreno abonado para que se desencadene toda una corriente de investigación conocida como *diferencias individuales entre aprendientes,* también llamada *estudio de las diferencias de resultados entre aprendientes*. Long y Larsen-Freeman (1991) observan que el análisis de las diferencias individuales se ha tratado desde dos perspectivas: por un lado, se intenta predecir el comportamiento que mostrará cada individuo durante los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas; por otro, se pretende explicar el grado de éxito que alcanzará al término de estos procesos. En ambos casos, se estudia la incidencia que tienen una serie de factores, que se someten a estudio, de forma aislada o agrupadas.

No existe unanimidad en la consideración de las variables que establecen las diferencias individuales entre los aprendientes de lenguas extranjeras y segundas (Skehan, 1998; Oxford y Ehrman, 1992; Ellis, 2004; entre otros). De hecho, según los autores o la orientación de los estudios, pueden tenerse en cuenta factores de orden afectivo como las emociones o las actitudes; otros, relacionados con el entorno social o cultural, a saber, los valores, las ideologías, el estatus socioeconómico y los intereses; varios de ellos son de naturaleza cognitiva, por ejemplo, las capacidades, las habilidades, etc. Algunos investigadores consideran aspectos genéticos como el género o los que son inherentes a la personalidad del individuo: introversión/extroversión, etc.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El interés entra en declive a finales del pasado siglo cuando este tipo de estudios comienza a ser objeto de crítica (Williams y Burden, 1997: 103). Se debe principalmente a tres problemas. El primero radica en la dificultad de establecer una categorización, con la consiguiente terminología, de las variables que ha considerado la bibliografía. El segundo problema surge a la hora de tenerlos en cuenta en los procesos de enseñanza, puesto que no existe acuerdo en relación con las posibilidades de que evolucionen o se puedan modelar. Finalmente, un tercer escollo se presenta ante lo difícil que resulta crear herramientas para recabar datos sobre ellos. Todo esto lleva a algunos sectores críticos a tildar estos constructos de falsos e hipotéticos.

Entre los defensores de los estudios sobre las diferencias individuales, suele considerarse a Skehan (1989, 1998, 2014) como el principal exponente. Los argumentos que esgrime para justificar la pertinencia de las investigaciones se fundamentan en el hecho de que la existencia de diferencias entre individuos no implica que unos estén más capacitados que otros. Por el contrario, la constancia de este tipo de fenómeno supone aceptar que no todos se enfrentan al mundo de la misma manera. Se muestra, por lo tanto, a favor de establecer clasificaciones y de adaptar a cada persona o grupo las decisiones que tienen lugar en los diferentes niveles de concreción del currículo de lenguas extranjeras y segundas.

3. Las diferencias individuales entre aprendientes y el currículo de ELE

Desde el punto de vista del currículo de lenguas, el interés hacia las diferencias individuales se centra en dos focos, que no son excluyentes: la atención a la diversidad de individuos que se encuentren en las aulas, por un lado; por otro, la importancia de que los alumnos tomen conciencia de las variables que determinan su forma de aprender y de que aprendan a gestionarlas a su favor, a través de procesos de autorregulación.

En ambos casos, como hemos señalado, el tratamiento de estas variables se canaliza hacia las aulas a través dos constructos, en virtud de los cuales se agrupan estos factores (Döryei, 2009: 3): *los estilos cognitivos* o *estilos de aprendizaje* y las *estrategias de aprendizaje*. La toma de decisiones respecto a qué hacer al respecto y cómo hacerlo en los cursos de lenguas pasa necesariamente por tener en cuenta los factores individuales en el análisis de necesidades.

3.1. Las diferencias individuales y el análisis de necesidades

Los *estilos cognitivos* y las *estrategias de aprendizaje* comienzan a tomarse en consideración en los procesos de diseño y desarrollo del currículo al filo de la

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

década de los años ochenta del pasado siglo. Esto sucede en el momento en el que empiezan a asimilarse a la idea de *necesidad* y a incorporarse al proceso de *análisis de necesidades*.

Se concibe este como un procedimiento sistemático de recogida de información de y sobre el alumno, cuyos resultados se toman como un punto de partida recurrente en las diferentes fases del diseño, del desarrollo y de la evaluación de un curso o programa institucional de lengua extranjera o segunda. La aplicación de este procedimiento permite recoger datos sobre los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los destinatarios del currículo y, por consiguiente, sobre las características y variedades de la lengua que los alumnos usarán en cada caso; también se indaga en las tendencias y preferencias de los aprendientes respecto al aprendizaje en general y al aprendizaje de lenguas en particular; finalmente, el análisis de necesidades permite reflexionar acerca de la efectividad de las decisiones que toma el diseñador del curso sobre el qué y el cómo se enseñará, así como el grado de satisfacción que los alumnos manifiestan respecto todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de necesidades ha considerado las variables afectivas, cognitivas y sociales desde la aparición de modelos como el de Brindley (1989). Este las incluye dentro de la categoría de cuño propio de *necesidades subjetivas*, que se oponen a las *necesidades objetivas*, en una de las múltiples dicotomías que se han descrito en torno al constructo de *necesidad*. En esta misma línea, Nunan (1988) se refiere a ellas como *necesidades de proceso*, que, en este caso, se definen por oposición a las *necesidades de producto*. Más recientemente, Brown (2016) incluye el análisis de las diferencias individuales entre aprendientes *(individual differences analyses)* entre sus once opciones de análisis de necesidades.

3.2. Los factores cognitivos y afectivos y el diseño de cursos de ELE

Los resultados del análisis de necesidades constituyen la base para la toma de decisiones acerca de los componente curriculares, es decir, los objetivos, los contenidos la metodología y la evaluación. En principio, la identificación de los factores cognitivos afectivos y sociales afectará a lo que Richards (2013: 6) considera «proceso» *(process),* es decir, al modo en que se desarrollará la enseñanza: el tipo de actividades de aprendizaje, los procedimientos y técnicas empleados por los profesores, así como las creencias de profesores, diseñadores de cursos, etc., acerca de los principios que subyacen a la metodología empleada.

El análisis de necesidades puede realizarse en diferentes fases del diseño y del desarrollo de un curso: antes, durante o después. Como señala North (2014: 108),

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en un nivel institucional o en el nivel del aula. En el institucional, se obtiene una imagen del perfil del alumno; en el del aula, se aplica a los componentes de un grupo concreto de destinatarios.

El hecho de que este procedimiento se considere un «punto de partida» para el diseño curricular no implica necesariamente que se conciba como el primer paso de este proceso. De hecho, por ejemplo, Nation y Macalister (2010: 138-139), plantean un «modelo en cascada» (*waterfall model*) en el que el diseño puede iniciarse en la formulación de objetivos, en el desarrollo del material didáctico o, como sugieren la mayor parte de los modelos que aporta la literatura, en el análisis de necesidades.

Por lo tanto, las decisiones sobre el *proceso* en virtud de los resultados del análisis de necesidades pueden tomarse en cualquiera de los tres enfoques de diseño de curso que propone Richards (2013: 4): «prospectivo» *(Forward Desing Process)*, «central» *(Central Design Process)* o «retrospectivo» *(Backward Design Process)*. En el diseño de tipo «prospectivo», la metodología se decide una vez desarrollado el sílabo de contenidos. Las actividades de aprendizaje, en este caso, las tareas, son las que seleccionan los contenidos en el enfoque «central». Finalmente, en el enfoque «retrospectivo», se parte de los resultados de la evaluación o del análisis de necesidades para fijar contenidos y metodología.

La investigación que se realiza a través del análisis acerca de los estilos de aprendizaje de los alumnos permite identificar sus preferencias hacia de las tareas del aula (Richards, 2001: 64). También, la inclinación a seleccionar un tipo específico de estrategias de aprendizaje. Estas tendencias y preferencias varían, como es natural, de una alumno a otro. No obstante, pueden estar influenciadas por la cultura de origen y por el contexto sociocultural (Bedell y Oxford, 1996: 48-49).

Así pues, las tendencias y preferencias de los alumnos serán determinantes a la hora de decidir lo siguiente: variedad de estímulos (visuales, auditivos, cinestésicos, etc.), agrupamientos (tareas en grupos pequeños, gran grupo, individuales, etc.), actividades que promueven razonamientos inductivos o deductivos, etc. North *et al.* (2018: 4275) se muestran partidarios de preguntar siempre alumnos acerca de estas preferencias y también sobre grado de satisfacción de sus necesidades. También serán decisivas las creencias de los profesores para decidir sobre el mayor o menor grado de importancia que se confiere a la autonomía o sobre el modo de tener en cuenta en el aula las estrategias de aprendizaje: enseñanza explícita (estrategias como contenidos), reflexión sobre su uso y desarrollo (evaluación de las estrategias), tareas basadas en el uso de estrategias, por ejemplo de comprensión auditiva o de lectura (metodología), etc. Este tipo de decisiones estará, además, influenciado por el currículo institucional.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La enseñanza del español como lengua extranjera que tiene lugar en las instituciones de aprendizaje y enseñanza con matriz en España, en parte importante de Europa y en muchos lugares más allá del continente, se ha visto fuertemente influida por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, *Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007). Un número considerable de editoriales del sector toman este documento como principal referencia para diseñar los sílabos de los manuales, pese que no tiene carácter oficial, normativo o prescriptivo, dentro o fuera del país, al margen de los centros de la red del Instituto Cervantes.

Esta extraordinaria influencia está determinada, a nuestro juicio, por una serie de factores. En primer lugar, el peso del prestigio que se ha granjeado la organización que lo promueve en materia de enseñanza del español como lengua extranjera o segunda; este se ve favorecido por que esta actividad no se haya constituido en especialidad universitaria en la mayor parte de los países de habla hispana, lo cual puede explicar que no existan otros referentes que aporten al colectivo herramientas actualizadas, construidas a partir de trabajos de investigación. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el hecho de que esta sea la única institución que ha tomado la iniciativa de desarrollar las especificaciones correspondientes a los documentos de referencia para el español, en la línea de la serie *Nivel Umbral (Treshold Level)*. Lo más importante es que los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes* proporcionan un inventario del material lingüístico y no lingüístico que, en teoría, necesitaría interiorizar el aprendiente usuario del español como lengua extranjera o segunda para alcanzar cada uno de los niveles de la escala del *Marco común europea para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. En el momento actual, la mayoría de los aprendientes en Europa, y gran parte del resto del mundo, demanda cursos referenciados a la escala de niveles del *MCER*. En otro lugar (Llorián, 2017) hemos expuesto y argumentado los problemas derivados de que estas especificaciones de los *Niveles de referencia para el español*, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no se hayan desarrollado a partir de bases empíricas y de que no se hayan llevado a término las investigaciones necesarias que avalen su validez.

Nos ocupamos a continuación, en primer lugar, de analizar y describir el tratamiento que reciben en este documento las variables que inciden en el aprendizaje y que establecen las diferencias individuales entre aprendientes. En segundo lugar, nos referimos a la consideración de estos factores en la documentación de referencia, es decir, en el *MCER* y el *Volumen Complementario*.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3. El tratamiento de las variables individuales de los aprendientes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* tiene en consideración los factores cognitivos, y sociales afectivos que, a título individual, condicionan los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda. En primer lugar, se tienen en cuenta en la formulación de los *objetivos generales*, que se presenta en el apartado homónimo. En segundo lugar, en dos de los inventarios de contenidos: «Habilidades y actitudes interculturales» y «Procedimientos de aprendizaje».

Los objetivos se presentan en el documento, clasificados con arreglo a las tres facetas que se entiende que desarrolla el alumno durante los procesos de aprendizaje: la faceta del *agente social*, la del *aprendiente autónomo* y la del *hablante intercultural*.

A través de los procedimientos de autorregulación, es decir, de planificación, de selección de estrategias, supervisión, etcétera, el aprendiente, a medida que desarrolla el perfil del perfil del *aprendiente autónomo,* va siendo capaz de establecer control consciente sobre factores afectivos como la motivación la ansiedad, entre otros, además de los de orden cognitivo y metacognitivo, que afectan al desarrollo y gestión de las estrategias de aprendizaje o comunicación. Asimismo, al ejercer en su faceta de *hablante intercultural*, regula y desarrolla de forma consciente las actitudes que le permiten bregar con las emociones que se desencadenan ante situaciones de ambigüedad o de malentendidos interculturales. No se puede perder de vista que, en este esquema, al perfil del *agente social* se relega a un plano meramente transaccional.

La progresión en el desarrollo de los perfiles del *hablante intercultural* y del *aprendiente autónomo* a lo largo del currículo no se asocia a la escala de niveles comunes de referencia del *MCER,* (A1, A2, B1…). De hecho, la evolución de la competencia intercultural o el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de lenguas guardan una relación únicamente indirecta con el nivel de competencia lingüística. Por ello, la evolución de estos dos perfiles se prevé en tres fases: «aproximación», «profundización» y «consolidación». Se deja a criterio del diseñador de cursos su distribución a lo largo de la estructura vertical del currículo. Este tipo de decisiones se basa en el análisis de las variables del contexto de aprendizaje, es decir, la forma en la que la tradición educativa promueve el aprendizaje autónomo, las actitudes hacia la lengua y la cultura de los países de habla hispana que muestra la sociedad receptora del currículo, etc.

Por lo que respecta a los contenidos, el planteamiento es el mismo para las *habilidades y actitudes interculturales* y para los *procedimientos de aprendizaje*.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En ambos casos se presentan unas listas de procedimientos. Por ejemplo, en el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales», *Contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc.* o *Tentativa de adoptar conductas, puntos de vista, etc. libres de estereotipos, prejuicios*; en el de «Procedimientos de aprendizaje», *Modificación de las creencias, tendencias y preferencias que no favorecen el aprendizaje y el uso de la lengua* o *Elaboración de materiales de consulta propios, a partir de información procedente de varias fuentes: gramáticas, diccionarios, cuadernos, etc.*. Las listas de los dos inventarios son válidas para los seis niveles en los que se articula la estructura vertical del currículo (A1, A2; B1, B2; C1, C2). La propuesta, en definitiva, consiste en que los profesores, los materiales de enseñanza y los propios compañeros propongan en el aula el uso de estos procedimientos, con el fin de que los alumnos los integren **o no** –la posibilidad de que no lo hagan es importante– y los conviertan en estrategias.

Esta propuesta no se ve prácticamente reflejada en los materiales de enseñanza del mercado editorial que se han desarrollado a partir del documento, por lo que podría inferirse que no se ha entendido bien por parte de profesores y autores de materiales o diseñadores de curso. Por esta razón, presentamos aquí un ejemplo de aplicación referido a las *actitudes interculturales*, a saber, *empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento y relativización*, etc. El ejemplo se centra en los procedimientos que figuran en el apartado «Disposición favorable». Partamos del supuesto de que el usuario aprendiente se halla en una situación de ambigüedad. Por ejemplo, un alumno procedente de un país del norte de Europa, en España, se encuentra una tienda cerrada en horario de medio día. Esta situación encaja con dificultad en su propio modelo cultural, por lo que carece de referencias para interpretarla correctamente. Dispara entonces un estereotipo, seguido de un juicio de valor, con el fin de explicarse lo desconocido: «Está cerrado porque los encargados de atender el establecimiento se encuentran durmiendo la siesta. En este país nadie trabaja». Una vez que toma conciencia del mecanismo que le lleva a actuar así, se propone que modifique esta conducta con un procedimiento que consiste en la *formulación explícita de la intención de erradicar posturas etnocéntricas juicios de valor, etc.* (Instituto Cervantes, 2007). El procedimiento se ejecutaría a través de un diálogo interno que el alumno mantiene consigo mismo a modo de reflexión y de guía sobre la propia conducta: «La verdad es que hay otras tiendas que están abiertas y, en las oficinas, hay gente trabajando. Lo que pasa es que aquí, en España, las tiendas abren y cierran más tarde», «Estoy haciendo un juicio de valor, es otra cultura, aquí la gente se organiza de otro modo. Mi modelo cultural no tiene por qué ser mejor». Este tipo de diálogo interno es

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una actividad de mediación. El mismo procedimiento se aplicaría a las habilidades interculturales.

Los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no son el resultado de una conversión mecánica del contenido del *Marco de referencia* a unidades programáticas: *funciones, nociones, gramática, géneros discursivos y productos textuales*, etc. El documento es fruto de un complejo proceso de reflexión que lleva implícita una toma de decisiones acerca del tipo y el número de inventarios, además del enfoque que subyace al planteamiento de cada uno de ellos para dar cobertura al contenido del *Marco común europeo de referencia*, a la vez que se ajusta a la misión, la visión y los valores institucionales.

4. El tratamiento de los factores individuales que condicionan el aprendizaje de lenguas en el *Marco común europeo de referencia*

Los factores individuales se contemplan en el *Marco* dentro del apartado de las «Competencias generales» (*MCER*, 2002, capítulo 5). La práctica totalidad se asocia a la categoría de *competencia existencial*. Se mencionan conjuntos de variables que se ponen en juego en la comunicación, agrupadas en torno a los conceptos siguientes: *actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad.* Estas variables conforman la identidad personal y contribuyen a configurar una personalidad cultural. La incidencia se da no solo en el plano de la *actitud*, sino también en el de *capacidad de aprender*.

Por mucho que el *MCER* se proponga mantenerse en el plano de la neutralidad respecto a las metodologías ser comprehensivo al respecto, un sistema descriptivo no puede ser completamente neutro (North, 2014: 107). Está claro que, a la consideración de las variables individuales del alumno, subyace un enfoque de tipo congnitivo-conductual. Desde esta perspectiva, estos factores no se pueden entender como características fijas e inamovibles del aprendiente usuario, sino que son susceptibles de control a través de procesos de autorregulación. Estos procesos pueden guiarse desde las aulas de lenguas.

En el contexto del *Marco de referencia*, este enfoque adquiere sentido en la medida en que se oriente al desarrollo de una personalidad intercultural y esto precisa que el aprendiente usuario adquiera también *conciencia intercultural* y *destrezas* o *habilidades interculturales*. Para lograrlo, es necesario que desarrolle y ponga en juego la *capacidad de aprender*. Este planteamiento está aún vigente y guarda plena coherencia con el nuevo documento, pero se puede completar con las aportaciones que figuran en el *Volumen complementario*.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. El *Volumen complementario con nuevos descriptores* del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

En el mes de febrero del año 2018, el Consejo de Europa difunde la versión definitiva del *Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia*. Como su propio nombre indica, no anula o sustituye al *MCER*, sino que viene a complementarlo. Debido a la proximidad en el tiempo de la difusión a gran escala de este nuevo documento, y al consiguiente desconocimiento, dedicamos un breve apartado a presentar su contenido a grandes rasgos. Nos ocupamos seguidamente de su repercusión en lo tocante a la incidencia de los factores individuales en los procesos de aprendizaje y su consiguiente consideración en el currículo de español como lengua extranjera o segunda lengua.

5.1. Introducción al contenido de *Volumen complementario con nuevos descriptores*

El *Volumen complementario del Marco de referencia* es, en esencia, una extensión del documento de 2001, que aporta nuevas escalas de descriptores ilustrativos. Estas escalas son, en parte, una renovación de las anteriores, en la medida en que actualizan la mayoría de los descriptores ya existentes. Se añaden, no obstante, escalas nuevas, que se hacen corresponder con categorías vinculadas a corrientes que imperan, en la actualidad, en el panorama internacional de investigación.

En resumidas cuentas, las innovaciones del *Volumen complementario* respecto a las escalas de descriptores ilustrativos radican en los aspectos siguientes:

- Se actualizan con nuevos descriptores las escalas del *Marco de referencia*.
- Se incluyen escalas nuevas para distintas áreas.
- Se refuerzan los descriptores de los niveles de signo más (+).
- Se añade un nuevo hito a la escala de referencia, que se denomina *nivel pre-A1*.
- Se mejoran y completan los descriptores de las bandas extremas: A1 y niveles C, sobre todo, C2.

Por lo demás, *Volumen* confiere relevancia a algunas áreas que, si bien estaban ya presentes en el documento de 2001, están cobrando importancia en la actualidad. En concreto, la mediación y a las competencias pluricultural y plurilingüe. En el *Volumen complementario* se muestra una actualización de estas dos

EXEMPLAR AUTORA USC

nociones, que se ven considerablemente enriquecidas. Una y otra son las bases del desarrollo de algunas de las nuevas escalas. Estos dos conceptos son los pilares en los cuales sustentaremos nuestra reflexión acerca del tema de este capítulo, pese a que, como hemos señalado más arriba, en el *Volumen*, no se hace tratamiento explícito de las competencias generales o de los factores individuales que son determinantes para el aprendizaje de lenguas.

Las nuevas escalas de descriptores ilustrativos se corresponden con las principales categorías del esquema descriptivo del *MCER*: las *actividades comunicativas de la lengua*, las *estrategias* y las *competencias*. En relación con las *actividades comunicativas de la lengua*, aporta nuevas escalas para las categorías siguientes «lectura de textos creativos y literatura», «interacción en línea» y «provisión de información en monólogos sostenidos». No obstante, el área más revisada, y la que adquiere verdadero relieve en el *Volumen complementario,* es la ***mediación***. Se han desarrollado once escalas de descriptores ilustrativos para esta actividad. En lo referente a las *competencias*, se hace una revisión profunda de la «competencia fonológica», que cuenta ahora con tres escalas. Se incluyen otras tres para las «competencias pluricultural y plurilingüe». Por último, en el ámbito de las *estrategias*, es nuevamente la *mediación* es la categoría más desarrollada. Se han elaborado cinco escalas para este tipo de estrategias.

Dedicamos, en consecuencia, un apartado específico para introducir el alcance que adquiere las nociones de mediación y de competencias pluricultural y plurilingüe en el *Volumen complementario*. Son los verdaderos puntales del documento, por lo que vinculamos a ellos nuestra reflexión acerca de los factores individuales en el currículo de ELE.

5.2. La mediación y la las competencias pluricultural y plurilingüe

Para comprender bien el significado que adquieren en el *Volumen* estas dos ideas, sobre todo la mediación, es preciso adentrarse en las líneas renovadas de la política lingüística del Consejo de Europa y en las corrientes actuales de investigación en didáctica de lenguas extranjeras y segundas, en especial, la *teoría sociocultural*.

En primer lugar, preciso redimensionar la figura del *agente social* y entenderlo en toda su dimensión, de signo pluricultural. El desarrollo de este potencial va a depender del número de *agencias socializadoras* en las que se integre el usuario alumno cuando asume el papel de *agente social* (Coste y Cavalli, 2015: 7). Se entiende que estas *agencias* son los «mundos físicos o virtuales» en los que socializa: la familia, la escuela, la pandilla de amigos de otros países, la profesión, la universidad,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las redes sociales, etc. Están constituidas por grupos de personas que conforman redes, que pueden ser virtuales. No son estancas, ni homogéneas, sino que se solapan, están en intersección y son dinámicas y cambiantes. Constituyen grupos culturales en la medida en que comparten representaciones del mundo, se rigen por normas comunes y desarrollan prácticas propias, entre otras, las discursivas. Tienen también recursos y valores propios, que comparten todos sus miembros.

Los *agentes sociales* viven en continua movilidad (Coste y Cavalli, 2015: 11), es decir, cambian de trabajo, migran a otros países, inician nuevas actividades, emprenden nuevos estudios, etc. De esta forma, se van integrando en nuevas *agencias socializadoras*, que a menudo se superponen, como sucede, por ejemplo, en las comunidades académicas y profesionales. Al comienzo, las nuevas *agencias* se ven como *alteridades*. Para trascender las distancias impuestas por esta alteridad, se recurre a la mediación. La mediación es la actividad necesaria para que el *agente social* desarrolle su repertorio plurilingüe y pluricultural.

El *agente social*, como usuario plurilingüe y pluricultural, emplea diversas variedades de las lenguas que aprende o usa, de forma sucesiva o simultánea. El conjunto de las variedades lingüísticas que están a disposición de hablante, o de un colectivo, para poder comunicarse se denomina *repertorio linguistico* (Coste, Moore y Zárate, 2009: 11). Los usuarios plurilingües utilizan un repertorio variado, variable y desequilibrado. Poseen, por lo tanto, una competencia plurilingüe, que es una más de las manifestaciones de la competencia pluricultural. Gracias a esta, pueden alternar lenguas y variedades o registros de las lenguas que aprenden y usan, incluidas las maternas. Estas competencias tienen carácter transitorio. Cambian y evolucionan a medida en que los *agentes sociales* se van integrando en nuevas *agencias socializadoras*. Todo esto incrementa a la capacidad del agente para relacionarse con personas de otros grupos sociales o culturales y contribuye al desarrollo de actitudes de apertura, respeto, civismo, etc., que son las que se necesitan en una cultura democrática. No se puede perder de vista que este es, en última instancia, el objetivo del Consejo de Europa.

La *mediación* es el otro concepto que adquiere nuevas connotaciones en el *Volumen complementario*. Se define como la actividad que puede salvar la distancia entre dos alteridades que están en tensión (Coste y Cavalli, 2015: 12). Es un proceso que conecta lo individual con lo social. La *mediación lingüística* estaba ya presente en el *Marco de referencia,* pero solo en su dimensión interlingüística, es decir, se presentaba como la actividad que tiende puentes entre dos usuarios que no comparten la misma lengua, a base de traducir, interpretar, parafrasear, etc. La *mediación intralingüística* reduce la distancia entre variedades de la misma lengua, resumiendo o expandiendo textos, explicando o aclarando. Esto sucede,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

por ejemplo, con los agentes que pasan a formar parte de nuevas comunidades científicas o profesionales. En el contexto la Universidad, se ejerce, además, una *mediación pedagógica*, que facilita el acceso al conocimiento. De esta forma, el *agente social* se inicia en nuevas prácticas, en especial discursivas, propias de este tipo de comunidades.

La mediación integra la interacción y la trasciende. Consiste en la (re)formulación de textos y en la (re)construcción de significados, gracias a lo cual, lo desconocido e incomprensible se hace accesible. La mediación lingüística no se puede disociar de la cultural. El papel del *agente social* como intermediario cultural consiste (re)mediar conflictos y malentendidos interculturales o los que se dan en un plano meramente social e inculcando dinámicas de negociación y adaptación. Se trata, a fin de cuentas, de tender puentes, para crear ese tercer espacio, al que ya aludían Zarate y Kramsch (2008), en el que crear las condiciones para comunicar y para aprender. Consiste en (re)transmitir la información, (re)construir significados, (re)formular textos, (re)mediar conflictos y malentendidos.

5.3. Los factores cognitivos y afectivos en las escalas del *Volumen complementario del MCER*

Sobre estas bases conceptuales, se construyen las escalas de las actividades comunicativas y las estrategias de mediación que aporta el *Volumen complementario*. Las escalas de las actividades de mediación se clasifican en tres grandes categorías: «mediación de textos», «mediación de conceptos» y «mediación en la comunicación». Y también las tres escalas que se presentan para las competencias pluricultural y plurilingüe.

En estas escalas, como se muestra más abajo, se hace referencia a los factores individuales. En concreto, en las que describen las *competencias pluricultural y plurilingüe* («Construir un repertorio pluricultural», «Comprensión plurilingüe» y «Construir un repertorio plurilingüe»), se hace mención a los conceptos siguientes, relacionados con las actitudes y con el componente afectivo: *tolerancia a la ambigüedad*, *ajuste las propias reacciones*, *distanciamiento* o *relativismo*, *disposición favorable*, *empatía*, *curiosidad*, *apertura y flexibilidad*, *flexibilidad y adaptación* (Council of Europe, 2018: 159-162).

Por ejemplo, el descriptor del nivel C1 de la escala «Construir un repertorio pluricultural», se refiere a la *tolerancia a la ambigüedad* y la *regulación de las propias reacciones* en los terminos siguentes: «Es capaz de bregar con la ambigüedad en situaciones de comunicación intercultural y expresar sus reacciones de forma constructiva y culturalmente adecuada para aportar claridad» (traducción nuestra) (Council of Europe, 2018: 159).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. Implicaciones en el currículo de ELE

Los factores relacionados con el compoente afectivo que se han mencionado más arriba son los mismos que articulan el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales» del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Este documento considera los siguientes: *empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad, regulación de factores afectivos, disposición favorable y flexibilidad.* La diferencia está en que las escalas del *Volumen complementario* describen comportamientos lingüísticos, anclados los niveles comunes de referencia del *MCER*. En el *Volumen complementario*, estos comportamientos lingüísticos no se disocian de los culturales o sociales.

Con las escalas de mediación sucede algo similar. Recordamos que estas escalas se presentan en el *Volumen* en relación con las *actividades comunicativas de la lengua* y con las *estrategias*. En el primer caso, se consideran tres tipos de actividades: *mediación de textos*, *mediación de conceptos* y *mediación en la comunicación*. Dos, en el segundo, a saber, *estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias* para *simplificar un texto*. Exceptuamos aquí las escalas asociadas a la categoría de *mediación de textos*, debido a que describe solamente comportamientos lingüísticos y por ello no contempla las variables cuyo tratamiento nos ocupa.

En las escalas que se subordinan a la categoría de *mediación de conceptos,* se mencionan factores individuales, algunos de los cuales estaban presentes en los objetivos centrados en el perfil del *aprendiente autónomo* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, en concreto, en el inventario de «Procedimientos de aprendizaje» (Instituto Cervantes, 2007). En este, se dedica un apartado completo a la «Regulación de la capacidad de cooperación».

En las escalas de la categoría de *Mediación de la comunicación*, se alude a habilidades como *gestión de la ambigüedad, gestión de malentendidos, sensibilidad ante la diferencia o empatía* (ya comentada). También se contemplan otras capacidades, inherentes a la mediación: *diplomacia, tacto, negociación, pedagogía, resolución de conflictos*. Un ejemplo tomado de la escala «Facilitar el espacio pluricultural», en concreto del descriptor del nivel B1+, sería el siguiente: «Es capaz de prestar apoyo durante los encuentros interculturales, reconociendo los sentimientos y los diferentes puntos de vista del resto de los miembros del grupo» (traducción nuestra), Council of Europe, (2018: 123).

Pese a esta consatación de concomitancias que demuestran que el documento es pionero en cierta medida, no cabe duda de que los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes* precisan una actualización exhaustiva. Una de las líneas de esta puesta al día es sin duda la adaptación al *Volumen*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

complementario. Nos ocuparemos de este asunto, en una dimensión que trascienda el tratamiento de las variables individuales del alumno en futuras publicaciones.

Nos limitamos a señalar aquí, en relación con el tema que nos ocupa en este capítulo –y con la línea temática de este volumen–, que el tratamiento en las aulas de las estrategias que se centran en la autorregulación de los factores cognitivos y afectivos debe reflejarse en los currículos de ELE, entre otras, con una orientación dirigida a la comunicación intercultural. Esta debe capacitar a los usuarios, es decir, los *agentes sociales*, para integrarse en nuevas *agencias socializadoras*. No se puede perder de vista que la lengua representa la principal de las herramientas para de la mediación que se requiere para ello. De esta forma, el currículo, en este sentido, estará en línea con las políticas que se promueven desde el Consejo de Europa a través de herramientas como *el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* y, ahora, con el *Volumen complementario con nuevos descriptores*.

7. Conclusiones

Al término de esta reflexión, cabe formular la pregunta siguiente: ¿Qué implicaciones futuras podría tener la aparición del *Volumen complementario* en el tratamiento de los factores individuales en un currículo actualizado de español como lengua extranjera o segunda lengua?

La primera línea de actualización consistiría en facilitar un desarrollo más integrado de las *competencias generales* y las *comunicativas de la lengua*. La segregación que se presentaba en el *Marco común europeo de referencia* y que se proyectaba en documentos curriculares como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* suponía un una dificultad para la implementación en las aulas.

Las nuevas escalas van a facilitar que se sitúe en el eje del currículo el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe. Por lo tanto, habrá que subordinar a ellas el tratamiento de los factores individuales de corte afectivo, cognitivo y social. Para lograrlo, será preciso trabajar y poner en juego en las aulas tareas que se centren en actividades y estrategias de mediación lingüística y cultural.

Referencias bibliográficas

BEDELL, D.A., OXFORD, R.L. (1996). Cross-Cultural comparisions of language learning strategies in the people of Republic of China and other countries». En Oxford, L. (ed.). *Language Learning Stragtegies Arround de World: Cross-*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cultural Perspectives. Hawai: Second Language Teaching and Curriculum Center, Universty of Hawai.

BRINDLEY, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design, R. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*, pp. 35-70. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, J.D. (2016). *Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Nueva York: Routledge.

COSTE, D. y CAVALLI, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Consejo de Europa. Disponible en: https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee [consulta: 25 de noviembre de 2018].

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Consejo de Europa. Disponible en: https://rm.coe.int/168069d29b [consulta: 25 de noviembre de 2018].

COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching and Assessment*. *Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. Consulta: [consulta: 25 de noviembre de 2018].

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Prees. Disponible en español: Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya y Ministerio de Educación. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 25 de noviembre de 2018].

DÖRNYEI, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2006). Individual differences in second language learning, Davies, A y Elder. C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, pp. 525–551. Oxford: Blackwel.

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

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* Nueva York: Longman.

LLORIÁN, S. (2017). Claves de una revision de los *Niveles de referencia para el español*, basada en metodología de corpus. *MarcoELE*, 25, pp. 1-34.

NORTH, B., ANGELOVA, M., JAROSZ, E., ROSSNER, R. (2018). *Language course planning*. Oxford: Oxford University Press.

NORTH, B. (2014). *The CEFR in practice.* Cambridge: Cambridge Unviersity Press.

NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

OXFORD R. L., y M. EHRMAN (1992). Second language research on individual differences, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 188-205.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RICHARDS, J.C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, *RELC*, 44(1), pp. 5-33.

RICHARDS, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (2014). «Foreign language aptitude and its relationship with grammar: a critical». *Applied Linguistics*, 36, 367–384.

SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

WEST, R. (1994). Needs analysis in language teaching, *Language Teaching,* 27(1), pp. 1-19.

SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.

WILLIAMS, M y BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZARATE, G,, KRAMSCH, D. (eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

EXEMPLAR AUTORIA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA