CONTRASTE DE ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA DESCRITAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN NIVEL B1

Nguyen Phuong Loan[11]
Universidad de Hanói

Resumen: *El artículo analiza la disparidad entre dos documentos fundamentales en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas extranjeros: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER). Se concentra en las actividades de producción escrita a nivel B1 y busca identificar áreas donde el PCIC podría mejorar para proporcionar orientación más efectiva y actualizada para estudiantes y profesores de español que trabajan para alcanzar el nivel B1 en habilidades de escritura, de acuerdo con los estándares más recientes.*

Palabras clave: *contraste, Plan Curricular del Instituto Cervantes, Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, actividades de producción escrita, B1*

1. Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), elaborado por el Consejo Europeo en 2001, ha sido una referencia fundamental en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de

[11] Mtr. Nguyen Phuong Loan, Profesora del Departamento de Español, Universidad de Hanói. Correo electrónico: loan.nguyen@hanu.edu.vn

idiomas en Europa y más allá. Este marco proporciona una base común para la descripción de los niveles de competencia lingüística y ha servido como punto de partida para el desarrollo de estándares y planes curriculares en diferentes idiomas, incluido el español.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), publicado en 2007, es un ejemplo de cómo se ha aplicado el MCER en el contexto específico del español como lengua extranjera. Este plan detalla los objetivos, competencias y tareas que el alumno debe alcanzar para cada nivel de competencia lingüística según lo establecido en el MCER.

Sin embargo, a pesar de la importancia del MCER y su actualización en 2021; denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación - Volumen complementario (en adelante, MCER); para adaptarse a la evolución de las lenguas, particularmente en el campo del español, todavía no se ha producido una actualización específica para este idioma. Esta brecha de diecisiete años entre la versión original y la actualización del MCER ha dejado algunos aspectos sin abordar y ha generado la necesidad de complementar las guías existentes con otras orientaciones.

En los estudios recientes sobre la expresión escrita en ELE, se observa una mayor concentración en la retroalimentación de los textos escritos, como se refleja en los trabajos de Ávila Reyes, N., Espinosa, M., y Figueroa Miralles, J. (2020); Tapia-Ladino, Mónica I., y Correa, Roxanna C. (2022); y Mateo Girona, M. T., Lopes Ferrero, C., Jarpa, M., y González Lillo, E. A. (2023). Estos estudios buscan mejorar la escritura académica y profesional a través de principios y enfoques centrados en la retroalimentación.

Además, algunos autores han investigado y propuesto soluciones mediante el análisis de errores frecuentes en la escritura, como en los casos de Rammou, E. (2019) y San-Mateo-Valdehíta, A., y Díaz-Mendoza, A. I. (2024). Asimismo, se han desarrollado diversas

propuestas didácticas en las clases de escritura con el objetivo de mejorar las habilidades textuales de los estudiantes, como lo demuestran los trabajos de Maraver Landero, Rocío (2020) y Delgado, E. (2023), entre otros.

Sin embargo, no se han encontrado documentos recientes que sinteticen de manera completa los géneros de textos escritos, como los descritos en el MCER y el PCIC, ni actualizaciones significativas del plan curricular para el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera desde 2007 hasta la fecha.

El objetivo de este trabajo es realizar un contraste entre las actividades escritas descritas en el MCER y en el PCIC para el nivel B1, con el fin de proporcionar al docente y alumno una visión integral de lo que se debe enseñar y estudiar en esta nueva etapa de evolución de las lenguas, especialmente en lo que respecta al español.

La comparación de las actividades escritas descritas en ambos documentos permite identificar similitudes y diferencias en cuanto a la naturaleza de las tareas propuestas, el enfoque pedagógico y los objetivos específicos de aprendizaje. Por ejemplo, mientras que el MCER puede enfatizar la capacidad del alumno para escribir textos narrativos simples en situaciones cotidianas, el PCIC puede incluir ejercicios más específicos relacionados con el uso del español en contextos culturales o profesionales.

Al realizar este contraste, se pretende ofrecer una visión más completa y detallada de lo que implica alcanzar el nivel B1 de competencia lingüística en español, teniendo en cuenta tanto los estándares internacionales establecidos por el MCER como las especificidades y necesidades del alumno de español como lengua extranjera. Esto permitirá al docente diseñar planes de estudio más efectivos y al alumno tener una comprensión más clara de lo que se espera de ellos en términos de habilidades escritas en español.

2. Contraste de actividades de producción escrita

2.1. Ubicación

Para abordar la comparación entre las tareas escritas en el MCER y el PCIC, es fundamental examinar detalladamente los objetivos y las actividades propuestas en cada uno de estos documentos.

En el PCIC, específicamente en el capítulo 7, se dedica un apartado (1.3) a los géneros de transmisión escrita, que abarca las páginas 334 a 336. Este apartado proporciona una descripción detallada de diversos géneros textuales, como discursos y productos textuales. Además, en el apartado siguiente, titulado "Muestra de géneros", se presentan ejemplos concretos de estos géneros, incluyendo descripciones, cartas y trabajos escolares y académicos, distribuidos en páginas que van desde la 342 hasta la 359. Este enfoque exhaustivo del PCIC permite comprender los rasgos específicos del texto escrito y los géneros asociados con cada nivel de competencia lingüística. Es importante tener en cuenta que el PCIC aborda las cuatro macrofunciones de los textos: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa, lo que proporciona un marco completo para el desarrollo de habilidades escritas en diferentes contextos y niveles de competencia lingüística.

Por otro lado, en el MCER, las tareas escritas se encuentran distribuidas en varias partes del documento. En las secciones de actividades de expresión (páginas 78-80), interacción (páginas 95-97), interacción en línea (páginas 97-99) y mediación (páginas 103-134), se presentan tanto actividades de expresión oral como escrita. Además aporta también estrategias para cada habilidad de comunicación.

2.2. Similitudes

2.2.1. Rasgos generales

Tanto el PCIC como el MCER son herramientas utilizadas para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras, en particular el

español en el caso del Instituto Cervantes. En su descripción general, los autores del PCIC declararon seguir las descripciones del MCER 2001 para diseñar su versión propia para la lengua española. Por lo tanto, en general mantiene los rasgos principales del último como los niveles de competencia, la descripción de habilidades, enfoque en la comunicación efectiva y la progresión gradual tanto en las destrezas escritas como en otras destrezas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

— Niveles de competencia: En ambos documentos, las competencias de lengua se estructuran en seis niveles de A1 a C2 para describir la progresión de las habilidades lingüísticas, incluida la destreza escrita y el nivel B1 ocupa el tercero. Esto permite una comparación y evaluación consistente del nivel de competencia del alumno en diferentes contextos y programas de enseñanza.

— Descripción de habilidades: Además, para aportar a las destrezas de comprensión, expresión e interacción, ambos aportan habilidades de escribir y responder a textos escritos con herramientas lingüísticas y mecanismos para conseguir un texto coherente, comprensible y adecuado al propósito comunicativo.

— Enfoque en la comunicación efectiva: como mencionado anteriormente, ambos documentos hacen hincapié en la importancia de la comunicación efectiva en la expresión e interacción escritas.

— Progresión gradual: Además, a medida que el alumno avanza a través de los niveles de competencia, los autores reconocen una progresión gradual en las habilidades de expresión e interacción escritas. En los niveles más bajos, realizan tareas y actividades de escritura más simples y básicas, antes de acceder a tareas más complejas y avanzadas en los niveles superiores.

2.2.2. Actividades de producción escrita del nivel B1:

Tanto en el PCIC como en el MCER, se describen las habilidades básicas sólidas en la expresión e interacción escritas del nivel B1 como lo siguiente:

— Producción de textos: El alumno en el nivel B1 debería ser capaz de producir una variedad de textos escritos de longitud moderada (por ejemplo, correos electrónicos, cartas personales, descripciones, narraciones cortas, etc.). Estos textos deben ser coherentes y comprensibles, con un uso adecuado del vocabulario y la gramática básica.

— Interacción escrita: El alumno debería ser capaz de participar en interacciones escritas breves y simples, como responder a correos electrónicos, participar en foros en línea, escribir comentarios en redes sociales, entre otros. Deben ser capaces de expresar opiniones, hacer preguntas y responder a las preguntas de otros de manera adecuada y comprensible.

— Corrección y revisión: Se espera que el alumno en este nivel sea capaz de corregir y revisar sus propios textos escritos para mejorar la claridad y la precisión. Deben ser conscientes de errores comunes en la gramática y la ortografía y ser capaces de corregirlos de manera autónoma o con la ayuda de un compañero o un recurso.

— Adaptación al contexto y al destinatario: El alumno debería ser capaz de adaptar su lenguaje y estilo de escritura al contexto y al destinatario. Deben ser conscientes de las diferencias entre registros formales e informales y ser capaces de utilizar el tono apropiado según la situación de comunicación.

2.3. Diferencias

2.3.1. Enfoque y estructura

El MCER y el PCIC son documentos fundamentales que guían la enseñanza y evaluación de idiomas. Aunque ambos abordan la descripción de niveles de competencia lingüística, divergen en sus enfoques y estructuras. En este análisis comparativo, exploraremos las diferencias entre ambos documentos y cómo influyen en la formación del aprendiz de idiomas.

El PCIC, al igual que el MCER, establece niveles de competencia lingüística, pero se distingue por su enfoque detallado en diferentes aspectos del lenguaje. En el PCIC, los niveles se concretan en objetivos generales que abarcan la gramática, pronunciación, ortografía, funciones comunicativas, tácticas y estrategias pragmáticas, así como géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, y procedimientos de aprendizaje. Este enfoque multifacético pretende formar un "agente social", un "hablante intercultural" y un "aprendiente autónomo" capaz de utilizar el idioma de manera efectiva en diversas situaciones comunicativas. Además, el PCIC proporciona ejemplos específicos para cada descriptor, lo que facilita la comprensión y aplicación práctica tanto para el alumno como para el docente.

En contraste, el MCER describe su referencia en relación con cuatro pilares fundamentales: comprensión, expresión, interacción y mediación. Cada pilar incluye tanto aspectos orales como escritos, lo que permite una visión equilibrada del dominio lingüístico. Sin embargo, a diferencia del PCIC, el MCER no proporciona ejemplos específicos para cada nivel de competencia lingüística ni para cada descriptor, lo que puede dificultar su aplicación práctica.

Una diferencia significativa entre ambos documentos radica en la forma en que abordan los géneros textuales. En el PCIC, se hace una distinción entre géneros textuales utilizados para la comprensión y aquellos utilizados para la producción, lo que ayuda a definir al agente como receptor o productor de mensajes. Por otro lado, en el MCER, los géneros textuales se describen de manera general, sin distinguir entre comprensión y producción.

Además, mientras que el PCIC desarrolla detalladamente las macrofunciones de "uso transaccional de la lengua" y "uso evaluativo de la lengua" (Consejo europeo, 2021, p. 78), el MCER no las

menciona específicamente. En el PCIC, estas macrofunciones se dividen en cuatro principales: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa, lo que proporciona una guía más específica para la enseñanza y evaluación del lenguaje.

Otro aspecto que se debe considerar es la estructura general de ambos documentos. El PCIC se enfoca exclusivamente en el español, lo que le permite proporcionar muestras concretas para cada uno de sus descriptores. Esto resulta beneficioso tanto para el alumno como para el docente, ya que disponen de recursos específicos para cada nivel de competencia lingüística. En contraste, el MCER es una referencia general para todas las lenguas europeas y no proporciona muestras específicas, sino descripciones detalladas de cada uno de sus pilares.

En resumen, aunque el MCER y el PCIC comparten el objetivo de describir los niveles de competencia lingüística, difieren en sus enfoques y estructuras. Mientras que el PCIC ofrece una visión detallada y específica de cada aspecto del lenguaje, el MCER proporciona una descripción más general y equilibrada. Ambos documentos son herramientas útiles para la enseñanza y evaluación de idiomas, pero es importante considerar sus diferencias al diseñar programas de estudio y actividades de aprendizaje.

2.3.2. Actividades de producción escrita del nivel B1

La versión actualizada del MCER ha incorporado nuevas dimensiones y actividades para reflejar mejor las necesidades actuales de comunicación en la era digital. Una de las actualizaciones más significativas es la inclusión de cuatro actividades principales de producción escrita: expresión escrita, interacción escrita, interacción en línea y mediación. Estas actividades se presentan de manera detallada en cada sección del documento, con una descripción de los géneros de textos correspondientes para cada nivel de competencia lingüística.

En la sección de expresión escrita, se abordan los géneros textuales que implican la creación de textos de manera individual, como ensayos, informes, cartas formales e informales, entre otros. Para cada nivel de competencia, se proporcionan ejemplos específicos de tareas y textos que el alumno debe ser capaz de producir, desde textos simples y descriptivos en niveles básicos hasta argumentaciones complejas y persuasivas en niveles más avanzados.

La sección de interacción escrita se centra en los géneros textuales que involucran la comunicación escrita entre dos o más personas, como correos electrónicos, mensajes instantáneos, chats y comentarios en redes sociales. Se describen las habilidades necesarias para participar en este tipo de interacciones, como la capacidad de expresar opiniones, hacer preguntas, y responder de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos.

La interacción en línea es una nueva incorporación al MCER, que reconoce la importancia creciente de la comunicación digital en la sociedad contemporánea. Esta sección se centra en los géneros textuales específicos de la comunicación en línea, como foros de discusión, blogs, redes sociales y plataformas de colaboración en línea. Se destacan las habilidades necesarias para participar activamente en estas comunidades en línea, como la capacidad de interactuar de manera respetuosa y constructiva, así como de gestionar la privacidad y la seguridad en línea.

Por último, la sección de mediación se refiere a la capacidad de los hablantes de actuar como intermediarios entre dos partes que no comparten el mismo idioma. Esto incluye la traducción y la interpretación, así como la capacidad de resumir y parafrasear información en diferentes contextos comunicativos. Se describen los géneros textuales asociados con estas actividades de mediación, como informes de traducción, interpretaciones consecutivas y resúmenes de textos.

Función	Géneros de texto
Expresión	— Expresión en general — Escritura creativa — Informes y redacciones
Interacción	— Interacción escrita en general — Correspondencia — Notas, mensajes y formularios
Interacción en línea	— Conversación y discusiones en línea — Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo
Mediación	1. Mediación texto: Mediación general — Transmitir información específica por escrito — Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito — Resumir y explicar textos por escrito — Traducir un texto escrito por escrito — Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.) — Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios) — Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios) 2. Mediación concepto: — Colaborar en un grupo

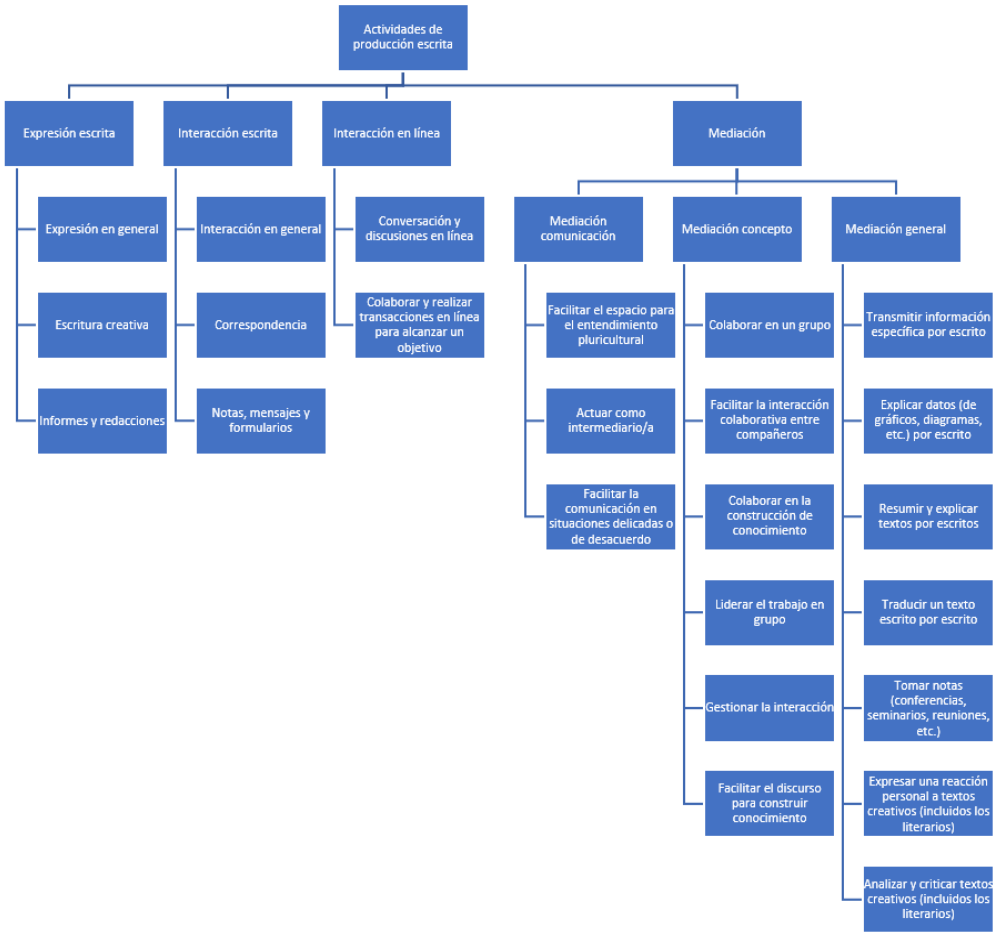
	○ Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros ○ Colaborar en la construcción de conocimiento — Liderar el trabajo en grupo ○ Gestionar la interacción ○ Facilitar el discurso para construir conocimiento 3. Mediación comunicación: — Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural — Actuar como intermediario/a — Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo

Tabla 1. Géneros de texto según su función del MCER
Fuente: Consejo europeo (2021)

En la tabla anterior, se observa que en las actividades de expresión e interacción escrita, las tareas de producción escrita están claramente definidas. Del mismo modo, en las actividades de mediación general, los autores especifican actividades realizadas por escrito. Sin embargo, en las actividades de interacción en línea y otros tipos de mediación, como concepto y comunicación, estas pueden interpretarse tanto como actividades orales como escritas, lo que podría no expresar claramente los géneros textuales escritos o dar a entender que ya están incluidos en los generales.

Gráfico 1. Actividades de producción escrita del MCER

Fuente: Consejo europeo (2021)



Aunque los siguientes géneros textuales no se mencionen explícitamente en la descripción del nivel B1, son ejemplos comunes de tareas de producción escrita que pueden esperarse en este nivel de competencia lingüística. Estos géneros textuales permiten al alumno practicar diferentes habilidades lingüísticas, como la escritura narrativa, descriptiva, argumentativa y de instrucciones, contribuyendo así a su desarrollo integral como hablante de la lengua objetivo.

Función	**Géneros de texto**
Expresión	— Textos descriptivos cortos, sencillos sobre ´temas conocidos dentro de su área de interés´ (acontecimientos, viajes, etc.) — Textos narrativos cortos, sencillos (historias, experiencias, etc.) — Informes ´muy breves en formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones´ (póster, informe breve con fotografías y bloques breves de texto).
Interacción	— Cartas personales para pedir o transmitir ´información sencilla de carácter inmediato´, o sea, para contar noticias o expresar ideas sobre temas abstractos o culturales (música, películas…) — Cartas para responder a un anuncio publicitario y solicitar información adicional sobre los productos que le interesan. — Correos electrónicos/cartas formales básicos/as (por ejemplo, para presentar una queja y solicitar que se actúe). — Cartas personales describiendo experiencias,

	sentimientos y acontecimientos con cierto detalle. — Cartas y correos electrónicos básicos con información de carácter fáctico (por ejemplo, para solicitar información o para pedir y dar una confirmación). — Cartas de solicitud básica con información complementaria limitada. — Mensajes rutinarios sobre cuestiones previsibles en un contexto personal, profesional o académico. — Mensajes en los que se requiere información y se explican problemas. — Notas que transmiten información sencilla de interés inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le parecen importantes. — Recado telefónico sencillo con la colaboración del otro interlocutor.
Interacción en línea	— Noticias de acontecimientos sociales, experiencias y actividades haciendo referencia a enlaces y contenidos multimedia integrados, y compartiendo sentimientos personales. — Intervenciones en una discusión en línea sobre un tema conocido de interés. — Entradas personales en línea sobre experiencias, sentimientos y acontecimientos y respuestas personales a los comentarios. — Interacciones sencillas en líneas para realizar un proyecto con un equipo.

	— Formularios de inscripción en líneas (curso, viaje, evento, socio/a de algún servicio, etc.) — Respuestas a instrucciones y preguntas o peticiones de aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.
Mediación	— Resúmenes sencillos de textos largos y complejos en otra lengua. — Transmisiones de textos sobre temas conocidos (por ejemplo, llamadas, anuncios e instrucciones). — Transmisiones de textos informativos sencillos sobre temas conocidos en otra lengua. — Transmisiones de un mensaje grabado sencillo de temas conocidos. — Análisis sencillos de diagramas sencillos (por ejemplo, gráficos, diagramas de barras). — Descripciones sencillas de los hechos principales que se muestran en imágenes sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico). — Traducciones aproximadas de textos sencillos en otra lengua. — Notas durante una conferencia, apuntes sobre un tema conocido. — Instrucciones rutinarias notadas en una reunión sobre un tema conocido. — Comentarios sencillos de textos creativos (las partes, aspectos interesados, impresión del personaje, relación con los similares, y con las emociones del personaje, descripción de los

	personajes, las emociones provocadas, etc.) — Análisis y críticas sencillos de textos creativos sobre los sucesos, personajes y temas de los mismos. — Instrucciones sencillas y textos informativos sencillos.

Tabla 2. Géneros de producción escrita para el nivel B1 según el MCER. Fuente: Consejo europeo (2021)

Mientras tanto, la descripción de los géneros de producción escrita en el PCIC es bastante limitada y se centra principalmente en situaciones cotidianas y comunicación personal. Los géneros textuales que se incluyen son:

— anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas;

— biografías de extensión media;

— cartas formales sencillas;

— cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos);

— cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración...);

— diarios;

— informes breves en formato convencional estándar sobre temas de interés personal (información sobre asuntos cotidianos, motivos de ciertas acciones);

— mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos;

— notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata (avisos, recados);

— trabajos de clase breves (composición escrita).

(Instituto Cervantes, 2007)

Evidentemente los diez géneros mencionados pueden encontrarse tanto de manera explícita como implícita en la descripción de los niveles de competencia lingüística del MCER. Sin embargo, dada la brecha de diecisiete años entre el MCER y la lista proporcionada, es importante considerar la necesidad de incluir una variedad más amplia de géneros textuales para reflejar de manera más precisa las demandas actuales de comunicación.

Es cierto que una de las principales diferencias entre un plan curricular específico para un idioma, como el PCIC, y un marco de referencia más general, como el MCER, es la capacidad de proporcionar ejemplos y muestras concretas de la lengua objetivo. Esto permite al alumno y docente tener una comprensión más clara y práctica de lo que se espera en cada nivel de competencia lingüística.

El PCIC se distingue por su enfoque detallado y específico en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera. Una de las fortalezas del PCIC es su capacidad para ofrecer muestras textuales concretas que ilustran los tipos de comunicación escrita esperados en cada nivel de competencia. Por ejemplo, como mencionas, el PCIC proporciona muestras de cartas personales para el nivel B1, lo cual es extremadamente útil para que el alumno comprenda cómo estructurar y redactar este tipo de texto en un nivel intermedio de dominio del idioma.

Estas muestras textuales no solo ofrecen ejemplos prácticos para el alumno, sino que también sirven como recursos instructivos valiosos para el docente, quienes pueden utilizarlos para diseñar actividades de aprendizaje contextualizadas y relevantes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno.

En otras palabras, la capacidad del PCIC para proporcionar ejemplos y muestras concretas, como las cartas personales para el nivel B1, es una característica destacada que contribuye significativamente a la efectividad y la aplicabilidad del plan curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español

como lengua extranjera. Al proporcionar una gama más amplia de ejemplos textuales, el alumno puede familiarizarse con una variedad de contextos de comunicación escrita y desarrollar habilidades más sólidas en la producción de diferentes tipos de textos. Además, tener ejemplos concretos de la lengua objetivo en diferentes situaciones también puede ayudar al docente a diseñar actividades de aprendizaje más efectivas y a evaluar el progreso del alumno de manera más precisa. En resumen, ampliar la variedad de muestras textuales en el PCIC puede mejorar la calidad y la utilidad del plan curricular para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera.

En conclusión, el MCER se ha actualizado para adaptarse a las necesidades de comunicación de la era digital, que incluyen nuevas dimensiones y actividades. Una de las mejoras más notables fue la inclusión de cuatro actividades principales de producción escrita: expresión escrita, interacción escrita, interacción en línea y mediación. A diferencia del MCER, que cubre una gama más amplia de géneros textuales y actividades de producción escrita, adaptadas a las demandas actuales de comunicación en la sociedad contemporánea, el PCIC proporciona muestras concretas, como cartas personales.

2.4. Sugerencias de aplicación

Esta comparación entre el PCIC y el MCER proporciona conocimientos valiosos para la enseñanza del español como lengua extranjera. He aquí algunas sugerencias de aplicar esta comparación en el aula para la enseñanza de las tareas de producción escritas:

2.4.1. Diseño de currículo

El docente puede aprovechar las fortalezas de ambas referencias, el PCIC y el MCER, para diseñar currículos más completos y efectivos. Al combinar los enfoques detallados del PCIC con la amplitud y flexibilidad del MCER, se puede ofrecer una experiencia de aprendizaje bien redondeada que aborde una variedad de

actividades escritas necesarias para ayudar al alumno a alcanzar el nivel esperado de competencia lingüística.

Por un lado, el PCIC proporciona ejemplos y muestras concretas en español que son extremadamente útiles para alumnos y docentes al enseñar y aprender el idioma. Estos ejemplos pueden servir como modelos claros de lo que se espera en términos de producción escrita en cada nivel de competencia. Además, el enfoque detallado del PCIC permite una comprensión más profunda de las habilidades lingüísticas específicas requeridas en cada nivel.

Por otro lado, el MCER ofrece una visión más amplia y general que abarca múltiples lenguas europeas, lo que permite al docente tener una perspectiva más global sobre las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias en diferentes contextos y situaciones. Además, el MCER incorpora dimensiones actualizadas, como la comunicación digital, que son fundamentales en el mundo contemporáneo.

Al combinar estas dos referencias, el docente puede diseñar un currículo que equilibre la especificidad y la amplitud, ofreciendo una variedad de actividades escritas que abordan diferentes aspectos del lenguaje, desde la expresión y la interacción hasta la mediación digital. Esto proporciona al alumno una formación integral que los prepara para comunicarse de manera efectiva en una variedad de contextos y situaciones, tanto en español como en otros idiomas.

2.4.2. Selección de materiales y actividades

Al comparar los géneros textuales y actividades de producción escrita ofrecidos por ambas referencias, el docente puede realizar una selección más informada de materiales y actividades que se alineen con los objetivos de aprendizaje de sus alumnos. Puede utilizar los ejemplos específicos proporcionados por el PCIC y complementarlos con la variedad y profundidad del MCER.

Si bien es valioso que el PCIC ofrezca ejemplos concretos, como las cartas personales para el nivel B1, sería aún más beneficioso

ampliar la variedad de muestras textuales. Esto permitiría una representación más completa de las habilidades de producción escrita requeridas en ese nivel. Por ejemplo, se podría incluir ejemplos de otros géneros textuales mencionados, como anécdotas, informes breves, mensajes en foros virtuales, entre otros.

Por añadidura, para compensar la brecha temporal entre el PCIC y el MCER, es recomendable agregar algunos géneros adicionales que se han vuelto más relevantes en la era digital y en la sociedad contemporánea. Algunos ejemplos podrían incluir blogs y artículos en línea; publicaciones en redes sociales (blogs, actualizaciones de estado, hilos de conversación entre otras); reseñas de películas; canciones y otros productos y servicios; análisis de gráficos sencillos; etc.

Al ampliar la variedad de muestras textuales, el docente puede ofrecer a los alumnos una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y diversa, que les permita practicar una amplia gama de habilidades lingüísticas y comunicativas. Esto contribuirá a un desarrollo más completo de las competencias escritas de los estudiantes y los preparará mejor para comunicarse eficazmente en diferentes situaciones y contextos.

2.4.3. Enfoque en la comunicación digital

Dada la creciente importancia de la comunicación digital en la sociedad contemporánea, es fundamental que el docente se enfoque en los géneros textuales y actividades relacionadas con la interacción en línea y la mediación digital, tal como se describe en el MCER. Integrar estas actividades en el plan de estudios puede ser extremadamente beneficioso para los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades comunicativas relevantes para los contextos digitales en los que interactúan diariamente.

Al enfocarse en los géneros textuales y actividades de interacción en línea, como los correos electrónicos, mensajes

instantáneos, redes sociales y blogs, el docente puede ayudar al alumno a familiarizarse con las convenciones de la comunicación digital y a desarrollar la capacidad de expresarse de manera efectiva en estos entornos. Esto incluye aprender a utilizar el lenguaje adecuado, comprender las normas de etiqueta en línea y adaptarse a diferentes plataformas y audiencias.

Además, al centrarse en las actividades de mediación digital, como la traducción y la interpretación en línea, el alumno puede adquirir habilidades importantes para actuar como intermediarios en contextos digitales multiculturales. Esto implica no solo la capacidad de traducir e interpretar de manera precisa, sino también de comprender y respetar las diferencias culturales y lingüísticas en línea.

Integrar estas actividades en el plan de estudios no solo prepara a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en la era digital, sino que también les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración en línea. Además, al estar al tanto de las últimas tendencias y prácticas en comunicación digital, el docente puede asegurarse de que el plan de estudios sea relevante y actualizado para las necesidades del alumno en el mundo moderno.

2.4.4. Evaluación del progreso del alumno

Al comparar los descriptores de competencia lingüística del PCIC y el MCER, el docente puede mejorar la evaluación del progreso del alumno de manera precisa y coherente. Al hacer esto, pueden aprovechar los niveles de referencia y las descripciones de habilidades de ambas referencias para establecer criterios claros de evaluación y proporcionar retroalimentación significativa al alumno.

Al tener en cuenta los descriptores sobre las tareas escritas del PCIC y el MCER, el docente puede identificar las áreas específicas en las que el alumno necesita mejorar y diseñar actividades y ejercicios que se alineen con estos descriptores. Además, al comparar los niveles

de competencia lingüística entre ambas referencias, el docente puede determinar de manera más precisa el nivel de dominio lingüístico de cada estudiante y adaptar su enseñanza en consecuencia en todas las actividades en general y en las actividades escritas en particular.

Esta comparación también permite al docente ser más coherente en sus evaluaciones, ya que tienen criterios claros basados en estándares reconocidos internacionalmente. Asimismo, al utilizar los descriptores de competencia lingüística del PCIC y el MCER de manera conjunta, el docente puede ofrecer una retroalimentación más detallada y útil a su alumno, destacando sus fortalezas y áreas de mejora de manera específica y constructiva.

En resumen, al comparar y utilizar los descriptores de competencia lingüística del PCIC y el MCER de manera conjunta, el docente puede mejorar la evaluación del progreso del alumno, establecer criterios claros de evaluación y proporcionar retroalimentación significativa que promueva un aprendizaje efectivo y continuo.

2.4.5. Enfoque en la diversidad lingüística y cultural

El enfoque en la diversidad lingüística y cultural es fundamental en la enseñanza de español como lengua extranjera, y el MCER proporciona una herramienta valiosa para abordar esta dimensión. Al ser un marco de referencia más amplio que abarca múltiples lenguas y culturas, el MCER ofrece al docente la oportunidad de incorporar y celebrar la diversidad lingüística y cultural en el aula de español.

Especialmente en las actividades de mediación, donde los estudiantes actúan como intermediarios entre dos partes que no comparten el mismo idioma, el MCER puede ayudar al docente a sensibilizar a los estudiantes sobre las diferencias lingüísticas y culturales. Por ejemplo, al traducir un texto en una situación de comunicación intercultural, los estudiantes pueden explorar las distintas formas en que las lenguas y las culturas influyen en la comunicación y aprender a navegar de manera efectiva entre ellas.

Al integrar la diversidad lingüística y cultural en las actividades de enseñanza y aprendizaje del español, el docente puede promover una comprensión más profunda y respetuosa de las diferencias culturales y lingüísticas, así como fomentar una actitud de apertura y curiosidad hacia otras lenguas y culturas. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje del alumno, sino que también le prepara para interactuar de manera más efectiva en un mundo cada vez más globalizado y diverso.

3. Conclusión

El presente análisis ofrece una comparación entre las actividades de producción escrita en dos referencias clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: el MCER, que es una referencia general para las lenguas europeas, y el PCIC, específicamente dedicado al español, con un enfoque en el nivel B1, considerado básico para la comunicación cotidiana. Ambos documentos proporcionan niveles de competencia, descripciones de habilidades para cada nivel y promueven un enfoque comunicativo y una progresión gradual.

En las actividades de producción escrita del nivel B1, ambos documentos distinguen entre expresión e interacción escritas, y hacen hincapié en la importancia de la corrección y revisión del alumno, proporcionando estrategias necesarias para mejorar estas habilidades.

Sin embargo, el MCER, al ser más actualizado, ofrece una gama más amplia de actividades, especialmente enfocadas en la comunicación en línea, lo cual refleja la relevancia de este medio en la era digital. Por otro lado, el PCIC destaca por proporcionar valiosos ejemplos y muestras en español, lo que beneficia tanto a alumnos como a docentes al ofrecer una herramienta efectiva para el aprendizaje, enseñanza y evaluación del nivel.

Por lo tanto, al aplicar esta diferencia en la enseñanza, se recomienda que el docente complemente ambas referencias creando

actividades adicionales para cubrir cualquier área que pueda faltar en los documentos. Esto ayudará a construir un diseño curricular más completo, con materiales y actividades variados y adecuados. Además, se sugiere enfocarse en la comunicación digital y la diversidad lingüística y cultural, aspectos que el MCER resalta y que pueden ser más limitados en el PCIC. De esta manera, el docente podrá desarrollar habilidades de evaluación y autoevaluación más completas del progreso del alumno.

Referencias

Ávila Reyes, N., Espinosa, M. y Figueroa Miralles, J. (2020). *Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura.* Prácticas para justicia educacional. Centro Justicia Educacional

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Estrasburgo. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación – Volumen complementario.* Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

Delgado, E. (2023). *Enfoques de Enseñanza de la Escritura y su Incidencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 7. 6623-6645. 10.37811/cl_rcm.v7i5.8249.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1-B2.* Biblioteca Nueva.

Maraver Landero, Rocío. (2020). *Propuesta didáctica para el fomento de la escritura creativa en el aula de Educación Primaria.* Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo. 3. e314048. 10.47149/pemo.v3i1.4048.

Mateo-Girona, M. T., López Ferrero, C., Jarpa Azagra, M. V., & Gonzalez Lillo, E. A. (2023). *Editorial: La retroalimentación digital en la didáctica de la escritura en el ecosistema de la Educación Superior*. Perspectiva Educacional, 62(2), 1–4. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1481

Rammou, E. (2019). *Errores gramaticales en la expresión escrita de los griegos aprendices de ele: análisis en el nivel b1*. Epos : Revista de filología, (34), 239–260. https://doi.org/10.5944/epos.34.2018.22782

San-Mateo-Valdehíta, A., y Díaz-Mendoza, A. I. (2024). *Análisis de errores en el uso de las preposiciones en textos escritos por estudiantes germanófonos de español como segunda lengua (L2). Estudio de corpus*. Revista signos, 57(114), 6-33. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342024000100006

Tapia-Ladino, Mónica I., y Correa, Roxanna C. (2022). *Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias*. Formación universitaria, 15(6), 23-34. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023