

ARTICULOS / ARTICLES

EL ENFOQUE DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: UNAS REFLEXIONES SOBRE SU PUESTA EN PRÁCTICA EN LAS FACULTADES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

THE APPROACH OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: SOME CONSIDERATIONS CONCERNING ITS PUTTING INTO PRACTICE IN TRANSLATION AND INTERPRETING FACULTIES IN SPAIN

RICHARD

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España
rclouet@dfm.ulpgc.es

CLOUET

RESUMEN

Este artículo pretende hacer una revisión del enfoque del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* dentro del contexto universitario español en general y, en particular, en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las facultades de Traducción e Interpretación. En la actualidad, bajo los criterios de las acciones de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, los centros universitarios de traducción e interpretación son un lugar privilegiado a la hora de afrontar el reto de la Convergencia europea y tienen cada vez más peso en el marco del desarrollo de las habilidades y competencias profesionales de nuestros estudiantes.

Palabras clave: MCER, lenguas aplicadas, lenguas extranjeras, enseñanza/aprendizaje, universidad, competencias.

ABSTRACT

This article aims to review the focus of the *Common European Framework of Reference for Languages* in the context of Spanish universities, and more precisely in the teaching/ learning of English as a foreign language in Translation and Interpreting Faculties in Spain. Nowadays,

following the guidelines of the Language Policy Division of the Council of Europe, such Faculties have become privileged places to face the challenge of European Convergence. They also have a key role to play in the development of the competences and professional skills of their students.

Keywords: CEFR, applied languages, foreign languages, teaching/learning, university, competences.

1. INTRODUCCIÓN

La celebración del simposio de Rüsclikon del Consejo de Europa en 1991 constituye una fecha clave en este recorrido por los distintos métodos y enfoques a lo largo de las últimas décadas. Al final del citado simposio se llegó a dos conclusiones importantes: en primer lugar, la necesidad de reconocer la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de todos los estados miembros (Kohonen, 1987); en segundo lugar, la necesidad de establecer unos criterios internacionales de evaluación comunes y armonizados (Carroll, 1981, North, 1992).

Estas resoluciones forman parte del informe elaborado por René Richterich en 1993, donde se establecen unos principios que servirán para orientar las propuestas del *Portfolio Europeo* de 1996. Estos principios son los de coherencia, transparencia, derecho de elección, derecho a la información, derecho de palabra. Cuando en 1996 se encargó a John Trim, Brian North y Daniel Coste la elaboración de propuestas del *Portfolio Europeo*, éstos concretaron tres principios siguiendo unos parámetros concretos para su aplicación didáctica:

- Hay que prever posibilidades de negociación e interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hay que tomar en cuenta tanto la determinación de los saberes, las destrezas (saber cómo), el “saber estar”, como la gradación de los mismos.
- Hay que intentar establecer sistemas flexibles de descripción y evaluación que permitan comparar, aceptar y legitimar las equivalencias entre los distintos países.

Como se destaca en esta propuesta de parámetros, las orientaciones metodológicas del *Portfolio Europeo* integran aspectos del cognitivismo (estrategias cognitivas y metacognitivas), del constructivismo (el conocimiento significativo) y del interaccionismo (interacción de enseñanza-aprendizaje, interacción entre iguales y consideración discursiva y estratégica de la competencia comunicativa). El *Portfolio Europeo* es un documento estandarizado, en el cual toda persona que aprende o ha aprendido una lengua, bien en una institución o por su cuenta, puede consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales, incitándole así a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Se trata en definitiva de una propuesta que favorece la metacognición, la introspección y que obliga al aprendiz de lenguas a reflexionar, a verbalizar sobre su propio aprendizaje, y por consiguiente a tomar decisiones, elementos fundamentales para llevar a cabo un aprendizaje en autonomía.

Paralelamente, el Consejo de Europa empezó a elaborar (en 1991) y publicó (en 2001) el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar* (en adelante MER), un documento práctico cuyo objetivo es el de establecer los elementos comunes que se pretenden alcanzar en las diferentes etapas del aprendizaje. Establece también una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas, constituyendo así un instrumento ideal para poder comparar internacionalmente los resultados de la evolución y facilitar a la vez la movilidad educativa y profesional. Se trata hoy en día del instrumento que recomienda el Consejo para el establecimiento de sistemas de validación de las competencias en lenguas en todos los países de la Unión Europea. Este documento describe también las capacidades lingüísticas, los saberes movilizados para desarrollarlos y las situaciones y contextos en los que se puede utilizar una lengua extranjera para comunicar.

Por lo tanto, es un documento muy útil para todas aquellas personas que de una manera u otra estén implicadas en la enseñanza y evaluación de las competencias en lenguas: responsables de la elaboración de programas, autores de manuales escolares, examinadores, profesores, formadores, etc.

El MER es el enfoque por el que hemos optado en nuestra práctica diaria de la docencia de la lengua inglesa en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, puesto que sus propuestas constituyen, a nuestro parecer, indicios significativos de la evolución metodológica en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. El MER va más allá del enfoque comunicativo y su heredero, el enfoque por tareas, ya que propone una verdadera diversificación de las metodologías comunicativas que tienen en cuenta:

- a) la diversificación de los recursos
- b) la diversificación de los currícula
- c) la diversidad de los aprendices.

El MER considera este último punto como un aspecto clave en el proceso y orienta las metodologías comunicativas hacia una toma en consideración del aprendiz como sujeto del aprendizaje, con todo lo que ello implica:

- a) el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (autonomía)
- b) el desarrollo de la capacidad de autoevaluación
- c) el desarrollo de una competencia estratégica (aprendizaje estratégico) y metacognitiva.

En otras palabras, desde nuestra perspectiva como docente, consideramos el MER como un enfoque metodológico integrador y equilibrado para la enseñanza de lenguas, que redefine la competencia comunicativa como una competencia compleja que toma en cuenta los siguientes parámetros:

- a) la modularidad

b) el componente estratégico (relacionado con el contexto, la situación, la interactividad, los recursos...)

c) la pedagogía diferenciada

d) el componente sociocultural de la comunicación

e) el desarrollo de una competencia intercultural ligada a la competencia de mediación (capacidad de interpretación y de traducción).

En el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa en una Facultad de Traducción e Interpretación, se trata de un enfoque muy útil que responde a las situaciones y necesidades plurales de nuestros alumnos, preparándoles para un mundo nuevo caracterizado por una gran apertura geográfica, social y económica.

2. EL MARCO COMÚN EUROPEO Y LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS

El objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita. Esta capacidad engloba otras subcompetencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica) y para su desarrollo se apoya y colabora en la afirmación de las competencias generales de la persona (saber-ser, saber-hacer, saber-aprender) (Fernández López, 2003: 28-29).

La subcompetencia lingüística está relacionada con el dominio del código lingüístico (gramática, léxico, pronunciación y ortografía) y se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos elementos para comprender y para expresarse. La subcompetencia lingüística está al servicio de la comunicación y es, desde esa perspectiva, como deber ser tratada en la clase de lengua inglesa y no como un fin en sí misma.

La subcompetencia pragmática posibilita la relación entre los elementos lingüísticos, el contexto y los usuarios, y es por tanto la capacidad de adecuarse a la situación comunicativa, cooperando en la comunicación, reaccionando de forma natural, controlando el discurso, teniendo en cuenta el tema, las intenciones comunicativas, los interlocutores y el contexto donde el intercambio tiene lugar.

La subcompetencia sociolingüística –que se puede incluir en la pragmática– añade el conocimiento de las convenciones de la lengua, de los registros adecuados, de los dialectos y de la capacidad de interpretar referencias culturales.

La subcompetencia discursiva o textual es la capacidad de relacionar las frases para producir mensajes coherentes y cohesionados en los diferentes géneros (narraciones, descripciones, ensayos, etc.), en los diversos tipos de escritos y en las intervenciones orales y conversacionales.

La subcompetencia estratégica es la capacidad de activar mecanismos para planear, ejecutar y resolver los problemas, así como la de controlar la comunicación (estrategias de comunicación) y conseguir que el aprendizaje sea más fácil y más exitoso (estrategias de aprendizaje).

Insistimos particularmente en el desarrollo de estrategias que lleven al alumno a aprender a aprender y a asumir la responsabilidad en el propio aprendizaje.

Todas estas subcompetencias tienen el objetivo puesto en el desarrollo de la comunicación. Por tanto, todas ellas se activan teniendo como fin la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, así como la interacción de los dos códigos.

3. DESTREZAS INTEGRADAS Y ACTIVIDADES COMUNICATIVAS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha sido habitual tratar por separado cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Sin embargo, en las situaciones reales de comunicación lo más habitual es que varias destrezas se combinen entre sí. Por tanto, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se empezó a hablar de integración de destrezas, por lo cual se entiende la combinación en la clase de lengua de dos o más destrezas lingüísticas engarzadas, a semejanza de lo que ocurre en la vida real, a diferencia de lo que ocurría con algunos modelos didácticos (e.g. el enfoque audiolingüe), que estaban centrados en determinadas destrezas, quedando las demás desatendidas, o bien relegadas a un segundo plano.

El MER establece una tipología de actividades comunicativas que, además de recoger las cuatro destrezas clásicas, incluye nuevas perspectivas y conceptos; los cuatro tipos resultantes son: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las denominadas destrezas receptoras – comprensión auditiva y comprensión lectora– y las denominadas destrezas productivas – expresión oral y expresión escrita– suelen engarzarse entre sí, dando lugar a destrezas interactivas (por ejemplo, dialogar o cartearse con un amigo) o a destrezas de mediación (por ejemplo, leer un libro y a continuación escribir una reseña).

De acuerdo con la perspectiva del MER, difícilmente se puede concebir una destreza aislada por completo de las demás, puesto que cada una de ellas puede combinarse con todas las otras, si bien suele hacerlo con mayor o menor facilidad y frecuencia con algunas. Por ejemplo, en una charla a través de Internet (*chat*) la expresión escrita y la comprensión lectora se complementan como las dos facetas de la conversación escrita. Otro ejemplo tiene que ver con la interpretación simultánea donde dos destrezas se solapan en el tiempo, al ser la interpretación una destreza de mediación en la que el intérprete trabaja la comprensión auditiva en una lengua y la expresión oral en otra lengua al mismo tiempo. Por lo tanto, el MER toma conciencia de que en la comunicación cotidiana las destrezas lingüísticas se combinan entre sí constantemente y así, muestra la voluntad de aproximar la realidad del aula de lengua extranjera a la realidad de la comunicación entre los hablantes de dicha lengua. Asimismo, promueve, de cierta manera, la integración de destrezas de orientación comunicativa – enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc.– en los programas y en los materiales didácticos. De todos modos, esta preocupación por la integración de las destrezas no quiere decir que determinadas actividades de aprendizaje y determinados materiales se sigan centrando en una sola de ellas.

Cuando se pretende aprender una lengua para comunicarse y expresarse con ella, se trata de llevar a cabo actividades comunicativas (escuchar las noticias, escribir una carta, tomar la

palabra...), para cumplir funciones (dar y obtener información, expresar agrado, saludar...), en determinadas situaciones socioculturales, con los recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos, fonéticos, gráficos) adecuados a la situación de comunicación, activando los procesos, estrategias y actitudes que posibilitan el aprendizaje y la comunicación.

El esquema descriptivo del MER se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos. Tal análisis les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social.

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son *interactivas*, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. En otros casos, como cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de *hablar, escribir, escuchar o leer* un texto.

En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no.

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En el aula de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

En resumen, el MER ofrece un conjunto estructurado de descriptores para una amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas organizadas en las siguientes siete categorías:

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión auditiva
- Comprensión de lectura
- Comprensión audiovisual
- Interacción oral
- Interacción escrita

A éstas se puede añadir dos:

- Mediación
- Mediación escrita

oral

Esta organización de las actividades comunicativas de la lengua supone un cambio radical en la enseñanza-aprendizaje de las tradicionales “destrezas” (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita, o sea, hablar, escribir, escuchar y leer), porque hasta ahora no se había hecho distinción entre las actividades comunicativas que implicaban a más de un usuario y las que veían a un solo usuario en acción sin un intercambio inmediato. Por eso, se añadieron las actividades de interacción y las de mediación (que puede ser interactiva o no).

En nuestra práctica diaria de la docencia de la lengua inglesa para futuros traductores e intérpretes hemos optado por un diseño en el que el avance de los alumnos se base en la práctica coordinada de todas las destrezas lingüísticas, así como las actividades comunicativas referidas en el MER, si bien procuramos que la explotación de éstas sea siempre desde las destrezas relacionadas con el *language input* (destrezas receptivas) hacia las relacionadas con el *language output* (destrezas productivas). Como consecuencia de este modelo de desarrollo de las destrezas, solemos secuenciar nuestras asignaturas atendiendo al énfasis en cada una de las destrezas, sino atendiendo a la consecución de objetivos funcionales y/o nocionales.

Por todo lo dicho anteriormente, valoramos muy positivamente todos los materiales que presentan actividades que permiten la integración de más de una destreza. Lo dicho no obvia la necesidad de ofrecer a veces al alumno una práctica intensiva en una destreza o un componente lingüístico concreto. En nuestra práctica cotidiana, concretamente, consideramos que una breve tarea para la comprensión oral puede servir de introducción a una actividad de expresión oral, que perfectamente puede tener su continuación en la redacción de un texto.

De todas maneras, nuestra experiencia y las necesidades concretas de los estudiantes de traducción e interpretación nos han enseñado la enorme utilidad de explotar correctamente los textos de comprensión lectora. Un mismo texto, pensado inicialmente para ser leído, es susceptible de ser aprovechado desde una perspectiva de destrezas integradas siguiendo los pasos que se detallan a continuación:

1. En primer lugar, durante un período de precalentamiento (*Warm up*), se prepara el terreno para la correcta comprensión del texto a través de conversaciones para plantear el tema del que trata el texto y suscitar cuestiones de debate, opinión y búsqueda de información. Dichas actividades están orientadas a la expresión oral en inglés, y se procura también introducir el vocabulario y las estructuras del texto que se entiende revisten una mayor dificultad para el nivel de la clase.
2. En segundo lugar, si el texto está disponible en versión audio, o incluso audiovisual (como es el caso con los discursos o algunos documentales), se puede llevar a cabo una de entre el amplio abanico de actividades de comprensión auditiva o comprensión audiovisual, generalmente con fragmentos no demasiado largos para mantener la atención de los alumnos.

3. En tercer lugar, se facilita la transcripción del texto de comprensión auditiva o audiovisual para comprobar los resultados del o de los ejercicios anteriores y para establecer la conexión entre texto auditivo (o audiovisual) y texto escrito.

4. La explotación de la comprensión lectora del texto se realiza a dos niveles:

a) La comprensión global del mensaje y de las ideas principales. Los ejercicios que conduzcan a asegurar esta comprensión general del texto se suelen hacer, por regla general, oralmente.

b) La comprensión detallada con vista a su posible traducción, aunque las explicaciones del significado nunca se harán por medio de la traducción al español, a no ser que tengan que ver con cuestiones interesantes de lingüística de contrastes. En nuestra opinión, el modelo de análisis y comprensión textual más apropiado para la traducción es un modelo que concede prioridad al análisis de los aspectos significativos para la traducción, como proponen, por ejemplo, Hatim y Mason (1990) o Nord (1991). Analizar un texto desde la perspectiva de la traducción significa tener en cuenta su dimensión comunicativa, pragmática y semiótica: tener en cuenta al emisor y su intención comunicativa, al receptor y sus expectativas, la función textual y su finalidad y los marcadores culturales que lo caracterizan, sin olvidar las unidades léxicas individuales que son a menudo las más indicadas para tratar cuestiones que afectan al eje sintagmático.

5. Por último, siempre es posible complementar el trabajo en un texto con actividades de explotación propias de las destrezas productivas, ya sea fomentando la producción de textos escritos por parte de los alumnos o proponiendo actividades que exijan que éstos se comuniquen oralmente entre ellos.

También procuramos fomentar las actividades de interacción y mediación entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos sin perder de vista los objetivos prefijados para cada actividad.

Obviamente, durante los debates o los trabajos de grupo, los alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación. Les animamos a que combinen varios canales en la interacción: oral, escrito, paralingüístico (por, ejemplo, el lenguaje corporal) y paratextual (por, ejemplo, un dibujo).

4. LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

Como vimos anteriormente, la distinción que hemos hecho entre destrezas y actividades productivas por un lado, y destrezas y actividades receptoras por otro, no significa que sean independientes y que se deben estudiar por separado. Muchas veces, cada una de ellas depende de las otras y la práctica de las destrezas receptoras se considera a menudo como un punto de partida para el desarrollo de las productivas.

4.1. Expresión oral

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza de lenguas extranjeras experimenta un cambio importante, desplazándose el foco de atención hacia la lengua oral, sin desatender por ello la lengua escrita. Para numerosos estudiantes la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta, ya que se trata de una capacidad comunicativa que abarca no sólo el dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Nuestra experiencia indica que la competencia lingüística de los alumnos en el aula de traducción e interpretación es diversa, lo cual tiende a veces a aumentar la desmotivación de los alumnos menos aventajados cuando se pone demasiado énfasis en la producción oral. Por lo tanto, el profesor debe estar atento a los efectos de las actividades de producción oral en sus alumnos, ya sea graduándolas adecuadamente para que todos encuentren actividades en las que se sientan cómodos, ya sea explicitando cuantas veces sea necesario que el único modo de mejorar la destreza de la expresión oral es practicándola, incluso cometiendo errores.

Por otra parte, exigir una pronunciación nativa parece no sólo innecesario sino también poco realista, sobre todo teniendo en cuenta que muchos profesores mostramos rasgos fonéticos que delatan nuestro origen al hablar. Además, no es posible determinar una variedad preferida de pronunciación para una lengua como el inglés, la segunda lengua o la *lingua franca* que se utiliza en las áreas de educación, gobierno, medios de comunicación, comercio, etc., entre cientos de millones de hablantes que proceden de muy diversas lenguas nativas. Según autores como Crystal (1997) y Jenkins (2000), esa *lingua franca* garantizará que en el futuro la pronunciación no sea la causa que impida la comunicación en los contextos del inglés como lengua internacional, y servirá de base para el diseño de los materiales de enseñanza de la pronunciación inglesa.

Sin embargo, sea nativo o no, consideramos que es imprescindible para todo profesor de idiomas tener, además del dominio práctico, unos conocimientos teóricos bastante precisos del sistema fonológico de la lengua meta. Ello le permitirá hacer un diagnóstico preciso de los fallos de pronunciación en que incurrir los alumnos y determinar cuáles son los ejercicios más adecuados para remediarlos. También consideramos que es recomendable que el alumno universitario sepa leer las transcripciones fonéticas en diccionarios tanto monolingües como bilingües, para poder servirse de ellas a nivel oral y auditivo. No se trata de enseñar formalmente la transcripción fonética, sino tan sólo repasar aquellos elementos del sistema fonológico inglés que planteen especiales dificultades a los alumnos: las vocales, aquellas consonantes no presentes en español, etc.

Sobre todo, procuramos promover siempre la fluidez de la comunicación sobre la corrección de los hablantes. No nos centramos en corregir errores gramaticales o de pronunciación, particularmente en actividades de producción oral libre, a menos que éstos sean tan graves que lleguen a impedir la comunicación.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen estos cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral:

- Según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej., adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
- Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
- Según los recursos materiales: textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.
- Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

En nuestra práctica docente, los alumnos suelen trabajar en grupos de cuatro o cinco sobre actividades tales como debates formales o improvisados e intercambios de ideas en los que se confrontan puntos de vista sobre asuntos controvertidos, aprendiendo a aclarar, matizar, ampliar, resumir, etc.; descripciones de fotografías, personas, imágenes, etc.; juegos de rol, en los que a los alumnos se les facilita un personaje con unas motivaciones concretas y se les invita a interactuar.

4.2. Expresión escrita

La expresión escrita incluye, por parte de los alumnos de lengua extranjera, desde tomar notas en clase hasta escribir redacciones, pasando por lo que se escribe como respuesta a actividades que implican básicamente otras destrezas (por ejemplo, contestar ejercicios de comprensión auditiva por escrito) o que se desarrollan para ilustrar puntos lingüísticos concretos, gramaticales, léxicos, etc. En nuestra práctica docente, distinguimos dos tipos de ejercicios de expresión escrita:

- La práctica escrita dependiente: aquellos ejercicios que tienen como objetivo consolidar otra destreza o punto lingüístico.
- La práctica escrita independiente: la redacción de textos comunicativos.

La expresión escrita supone la práctica de la ortografía, la puntuación, la gramática, el léxico y sus implicaciones sintagmáticas, la organización de la información en estructuras supraoracionales, el uso de conectores lógicos y referentes anafóricos y catafóricos, la elección del registro adecuado y el uso de un estilo claro y fácil de leer. Visto que nuestros alumnos, generalmente, encuentran dificultades a todos estos niveles, creemos firmemente que el único modo de mejorar estos aspectos pasa por la práctica repetida supervisada por el profesor (una redacción semanal), aunque esta actividad suponga una inversión notable en tiempo y esfuerzo dado el número de alumnos que acude a clase. Por otra parte, para el desarrollo de la expresión escrita en inglés, consideramos muy importante la lectura. En efecto, a través de las lecturas adecuadas, el aprendiz recibe un aducto rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza, lo cual redundará también en una mejora evidente no sólo de la expresión escrita, sino de la competencia general de los alumnos, así como de su motivación.

Frente al tratamiento tradicional del texto escrito como un producto que el alumno entrega al profesor y que éste corrige exhaustivamente, nosotros hemos optado por una alternativa en la que la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso, en el que participan, a su debido tiempo, el propio aprendiz, sus compañeros y el profesor. Por lo tanto, adoptamos regularmente la técnica que propone M. Chimombo (1986): seleccionar frases con errores comunes de los alumnos y escribir cada una de ellas en una hoja de papel aparte, distribuirlas entre los alumnos para que en grupos comenten los errores y los corrijan, escribir las frases corregidas en la pizarra y pulirlas entre todos. En vez del soporte en papel, solemos utilizar la herramienta informática Powerpoint que permite corregir “en directo” en la pizarra blanca.

Generalmente, encontramos que es de gran utilidad dedicar tiempo de clase a revisar algunos de los errores más repetidos por parte de los alumnos o a explicar puntos lingüísticos concretos que se revelan como problemas a partir de la corrección del trabajo de los alumnos. Este trabajo de corrección tiene cuatro ventajas principales: la revisión de cuestiones tratadas anteriormente, el adelanto de puntos que aún no se han visto, la posibilidad de tratar adecuadamente la diversidad en la clase y, consecuentemente, la motivación. Sobre este último aspecto quisiéramos añadir que las actividades de corrección permiten remediar problemas propios de los alumnos que presentan un nivel más bajo, así como incluir información más avanzada que motive a los alumnos más competentes.

En el desarrollo de la composición escrita intentamos fomentar la evolución de los procesos, o etapas, siguientes:

- análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.);
- producción de ideas;
- organización de las ideas, por ejemplo, en un esquema;
- búsqueda de información;
- redacción de un borrador;
- revisión, reestructuración y corrección;
- redacción definitiva;
- últimos retoques.

Algunos ejemplos de actividades de expresión escrita son los siguientes:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Nuestra evaluación de la expresión escrita, según el tipo de actividad elegido, se centra en algunos de los siguientes aspectos:

- planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, por ejemplo, por orden cronológico;
- emplear debidamente elementos de cohesión;
- escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado de complejidad (según el nivel);
- escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel;
- observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.);
- emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación;
- dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
- dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable;
- manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.

Sean cuales sean los criterios de evaluación, conviene que ésta atienda al conjunto de aspectos que intervienen a lo largo de todo el proceso de producción textual, en lugar de limitarse a la corrección del producto final.

5. LAS ACTIVIDADES RECEPTIVAS

Las actividades receptivas son aquéllas donde el alumno no participa directamente, sino que es receptor de las mismas. Cuando se escucha o se lee un texto, las destrezas que emplea el receptor del mensaje dependen en gran medida de dos factores: si se escucha o se lee porque nos parece interesante, o si se escucha o se lee porque nos puede ser útil. La elección de actividades en la clase de lengua extranjera ira encaminada hacia estos dos aspectos, el interés y la utilidad, en aras de promover la motivación de los alumnos.

5.1. Comprensión auditiva

A pesar de su carácter receptivo, la comprensión auditiva es una destreza lingüística que requiere una participación activa del oyente, ya que se trata de una capacidad que abarca todo lo que conlleva la interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal de lo escuchado.

Tradicionalmente existen dos modelos de comprensión auditiva que, a nuestro parecer, son perfectamente compatibles, ya que pueden funcionar de forma coordinada y simultánea:

- El modelo de procesamiento sintético (*bottom-up*), en el que el proceso de comprensión auditiva empieza por los aspectos relacionados con las unidades lingüísticas -del nivel fonético al nivel fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico, etc.- para llegar a una comprensión auditiva global del texto.
- El modelo de procesamiento analítico (*top down*), en el que el proceso de comprensión auditiva comienza por los aspectos más generales del discurso -el tipo de texto, el conocimiento de la situación, la idea general de cada párrafo oral, etc.-, y sólo posteriormente el oyente entra en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores.

Además de los aspectos meramente lingüísticos, el grado de comprensión de un documento auditivo dependerá del nivel de conocimiento del mundo del oyente y del contexto discursivo específico para predecir, formular hipótesis e inferir, no sólo durante la audición, sino incluso antes o después de ella. Cuanto mejor conoce al hablante y el tema, tanto más fácil le resulta pronosticar lo que va a decir a continuación.

Por lo tanto, una cuestión importante en el desarrollo de la comprensión auditiva son las características de los materiales didácticos que se emplean -el formato (tipo de soporte, extensión, calidad acústica, etc.), el contenido (tema, tratamiento, etc.), el nivel (léxico, gramatical, cultural, etc.)- y el uso que se haga de ellos, esto es, las tareas que los alumnos realicen con ellos.

En el aula de inglés es importante que los materiales que se empleen para la comprensión oral sean lo más auténtico posible, no sólo en lo que se refiere al acento y nacionalidad de los hablantes, sino también en cuanto al tipo de lenguaje utilizado.

He aquí algunos ejemplos de actividades en las que interviene la comprensión auditiva:

- Comprensión oral para confirmar predicciones.
- Comprensión oral para extraer información específica.
- Comprensión oral de cara a una actividad comunicativa: tomar nota de un mensaje telefónico o de una conversación en la que toman parte los alumnos, direcciones, etc.
- Comprensión oral para extraer información general.
- Comprensión oral para averiguar y comprobar información específica.
- Comprensión oral para inferir aquello que no se explicita, esto es, captar las implicaturas.
- Comprensión oral para detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, las falacias, etc.
- Comprensión oral para captar el estado de ánimo y la actitud del emisor.

Tradicionalmente, en las clases de lengua extranjera la comprensión auditiva se viene centrando más en la comprobación de la comprensión de unos textos orales que en la enseñanza y desarrollo de la destreza en cuestión; las respuestas que dan los alumnos en los ejercicios se consideran correctas o incorrectas, según el caso, y poco margen queda para la opinión y argumentación personal. Sin embargo, dada la complejidad de la comprensión auditiva, parece preferible un tratamiento más flexible de las tareas relacionadas con esta destreza; tal como señala E. Martín Peris (1991), "entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas; entender es hacer una interpretación razonable [...] lo importante es 'entender algo' (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente 'entenderlo todo'".

5.2. Comprensión de lectura

La comprensión lectora, también denominada comprensión escrita, se refiere a la interpretación del discurso escrito. Al igual que la comprensión auditiva, abarca todo lo que conlleva la interpretación del discurso, desde la mera decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal de lo leído. Al igual que la

comprensión auditiva, se trata de una destreza receptiva y, por tanto, para llegar a la comprensión de un texto escrito se emplean los dos enfoques antes mencionados:

- El enfoque sintético (*bottom up*), lo que implica comenzar el proceso de comprensión por las palabras -su pronunciación, valor semántico, morfología, etc.- para después ir accediendo a unidades más extensas -sintagmas, oraciones, frases, párrafos- y finalmente llegar a interpretar el texto.
- El enfoque analítico (*top down*), lo que implica comenzar el proceso de comprensión por los aspectos más generales del texto -el título, la idea básica de cada párrafo, etc.- y sólo posteriormente (incluso en una segunda lectura) adentrarse en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores.

Una vez más, estos dos modelos no son mutuamente excluyentes, sino perfectamente compatibles, y actúan de forma coordinada y simultánea.

A la hora de enfrentarse a actividades de comprensión lectora, tanto el profesor como el alumno deben plantearse estas tres cuestiones: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos? La interrelación entre las tres preguntas determinará el grado de motivación por la lectura y el grado de eficacia. En efecto, lo que leemos viene determinado por el para qué de la lectura, y ambos condicionan también el cómo. Por ejemplo, leemos un manual de instrucciones de un aparato de DVD para informarnos de sus características y actuar en consecuencia; del índice seleccionamos los apartados que nos interesan y al tiempo que leemos vamos manipulando el aparato y comprobando las funciones básicas, dejamos para otra ocasión las secciones reservadas a usuarios avanzados.

También es necesario que el alumno sea consciente de los distintos estilos o tipos de lectura, dependiendo del objetivo que tenga en mente al hacerlo. Éstos son algunos de ellos:

- Lectura globalizada (*skimming*): lectura rápida de un texto, conformándose con captar la idea general sobre el tema tratado.
- Lectura focalizada (*scanning*): lectura rápida de un texto, buscando uno o varios datos, sin atender a la totalidad de la información.
- Lectura extensiva: lectura de textos largos, normalmente por placer, buscando una comprensión global.
- Lectura intensiva: lectura de textos para extraer información específica. Es el estilo de lectura al que generalmente se presta más atención desde el punto de vista pedagógico en el aula.
- Lectura crítica: lectura con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. También se trata de un estilo de lectura proporcionado por el profesor cuando éste lee un ejercicio escrito por los alumnos.

Éstos son algunos de los principios que proponen F. Grellet (1981) y R. Williams (1986) para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

- Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
- Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
- El texto debe ser interesante para el aprendiz y, a ser posible, también para el profesor, ya

que así se aumenta la motivación.

- Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
- La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactivo, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
- En la clase de lectura, la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
- Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
- La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiz.
- La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
- Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo.
- Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

Siguiendo lo expuesto por Grellet y Williams, para contribuir a la comprensión lectora no basta con desarrollar actividades como contestar preguntas sobre el texto, rellenar huecos, emparejar palabras o fragmentos de frases, recomponer textos, comparar textos, poner un título a un texto, resumirlo, etc. Consiste en dotar al alumno de las herramientas necesarias para enfrentarse con éxito a los textos escritos de manera que leer se convierta en una actividad motivadora y lingüísticamente productiva. Además somos conscientes de que la falta de velocidad y ritmo, y la excesiva dependencia del diccionario representan dos de los problemas más grandes para el alumno en cuanto a la lectura en lengua extranjera y convierten la lectura en una tarea desesperantemente trabajosa y lenta. Consideramos que es importante acostumbrar a los alumnos a trabajar con hipótesis basadas en el texto y su contexto, y utilizar el diccionario sólo para validar o refutar esta hipótesis.

La comprensión escrita es uno de los pilares fundamentales de la docencia del inglés como lengua extranjera en una Facultad de Traducción e Interpretación. Hay que tener en cuenta que nuestros alumnos serán traductores de textos escritos originalmente en lengua inglesa, por lo que la destreza de comprender textos escritos en esa lengua es clave para su formación futura.

5.3. Comprensión audiovisual

Por último, dentro de las actividades receptivas cabe mencionar las actividades de comprensión audiovisual, una subcategoría de la comprensión que introduce el MER, en las que el usuario recibe información simultánea por dos canales, el auditivo y el visual.

A continuación proponemos el modelo que generalmente utilizamos para el desarrollo sistemático de la comprensión audiovisual que parte de la concepción del idioma como una práctica sociocultural.

El modelo va enfocado hacia dos objetivos principales:

1) Enfoque en el contenido verbal del mensaje (texto), es decir, en el *qué* se dice.

Las selecciones audiovisuales crean una progresión gradual, desde unidades léxicas aisladas hasta discursos prolongados. Incluyen una variedad de temas cotidianos, desde los más conocidos hasta los menos familiares. Adicionalmente, incluyen una variedad de géneros de texto, desde conversaciones hasta narraciones, argumentaciones, descripciones y comparaciones. Una de las principales dificultades consiste en la rapidez del habla, pero el apoyo visual del contexto suele ayudar a la comprensión.

Podemos recurrir a actividades de aprendizaje que exploren tanto el contenido verbal del mensaje como su organización discursiva, desde actividades orientadas hacia la habilidad de entender el contenido general del mensaje hasta actividades elaboradas para comprender los detalles, pasando por tareas que incluyen vocabulario nuevo, sintaxis y herramientas retóricas (nexos, introducciones, conclusiones). Utilizamos también actividades de integración de destrezas que se enfocan en resumir, recontar o terminar historias e incorporan lectura, conversación y redacción.

2) Enfoque en las prácticas socioculturales de los hablantes, es decir, en el *cómo* se dice y *por qué* se habla de cierta manera.

Las selecciones audiovisuales incluyen materiales auténticos de los países de habla inglesa. Los contenidos reflejan las prácticas socioculturales del mundo anglosajón, desde las más cotidianas (saludos, despedidas, invitaciones y otras interacciones diarias) hasta las más específicas (resolución de problemas y conflictos, experiencias específicas de un país o grupo étnico o social concreto etc.). El alumno empieza a comparar la cultura de su país con la de los países de habla hispana y poco a poco a notar las diferencias en el modo de comunicarse entre los hablantes de varias regiones. Se le cultiva al alumno la tolerancia y el interés por las prácticas culturales de países y grupos sociales diferentes al suyo.

Las actividades se enfocan en la comprensión y el análisis de los aspectos sociales y culturales del material manifestados mediante la lengua y las claves sociales y culturales (el estatus social de los interlocutores, sus relaciones, sus gestos, muestras de humor, etc.). Las funciones de ayuda llaman la atención del alumno a sus propias prácticas socioculturales y enfocan su atención en las similitudes y diferencias entre éstas y las de la cultura meta.

Tomando en cuenta estos objetivos, nuestra unidad didáctica suele estar estructurada en cuatro etapas:

- Etapa 1. El alumno se familiariza con las metas y los objetivos de la lección. Se hace consciente de las destrezas que va a practicar y de los resultados esperados.
- Etapa 2. Antes de ver y escuchar el documento, el alumno completa actividades que le

despiertan el conocimiento previo del tema, incluyendo el vocabulario, la gramática, las prácticas socioculturales y las estrategias de comprensión relevantes.

- Etapa 3. El alumno procesa el mensaje audiovisual, incluso usando las funciones de ayuda que le ofrece el material como el subtítulo. Asimismo, practica su comprensión mediante una serie de actividades, incluso las de integración de destrezas.
- Etapa 4. El alumno evalúa su comprensión mediante pruebas que pueden incluir las destrezas de conversación y redacción.

6. LAS ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN

Se entiende por actividades de interacción aquellas actividades de la lengua en las que los alumnos asumen a la vez el papel de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación. En las actividades de mediación, en cambio, el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita.

Como hemos expuesto anteriormente, estamos convencidos de que se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros hablantes mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. El proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje se encamina fundamentalmente hacia el desarrollo de la comunicación recíproca entre estudiantes y docentes, quienes han de comprometerse, contribuyendo activamente (Lynch, 1996) en las tareas de interacción que les proporcionan diversas oportunidades reales de negociación e intercambio lingüístico (Larsen-Freeman, 2003).

También creemos que dichas actividades permitirán reforzar gradualmente la autoestima y confianza comunicativa de los alumnos, ya sea oralmente o por escrito. Las habilidades adquiridas durante la interacción en el aula deben ser transferidas o aplicadas posteriormente a otras situaciones comunicativas.

En nuestra práctica docente, animamos a los alumnos a interactuar entre ellos, principalmente a través de un conjunto de actividades tales como: conversaciones libres, diálogos en parejas, intercambio de mensajes escritos entre alumnos, *role plays* y trabajo en grupos, etc.

Por otra parte, animamos a los alumnos para que actúen como intermediarios o mediadores entre otros compañeros. Normalmente, se entiende por actividades de mediación aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Mayormente, la mediación consiste en la traducción o interpretación entre hablantes de lenguas distintas. Sin embargo, en la clase de lengua extranjera, la mediación puede consistir en resumir o parafrasear un texto al receptor (un compañero), ya que éste, aun siendo también usuario de la lengua en cuestión, no comprende el mensaje, debido a factores como, por ejemplo, el registro de lengua o la jerga del texto original.

Consideramos la inclusión de las actividades de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión como elementos de suma importancia en la clase de lengua extranjera, dado que, por un lado, ambas son habituales en la comunicación real fuera del aula y, por otro lado, ambas desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras.

7. CONCLUSIONES

La crítica fundamental de la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que surgieron en la segunda mitad del siglo XX es que sobrevaloran el factor "método" y así se pierde de vista el conjunto de factores que determinan el proceso de aprendizaje: las necesidades específicas de cada grupo de alumnos y de cada alumno, los contenidos que se enseñan, los medios utilizados en la clase, etc. Se critica sobre todo que se aplican indiscriminadamente con cualquier alumno, sin valorar si su aplicación es adecuada o no. Se puede criticar también lo que, a veces, parece ser un desinterés por los contenidos: no se entiende la lengua como la expresión de una determinada realidad cultural y de unos determinados hábitos de vida, diferentes a los de la lengua materna, sino que sólo se valora como el medio que utiliza el alumno para expresar sus opiniones, sentimientos y puntos de vista. Si consideramos algunos métodos como el silencioso o la sugestopedia, incluso se puede poner en duda que los llamados métodos alternativos sirvan para desarrollar las capacidades globales del individuo. Uno puede pensar que estos métodos hacen que el alumno se sienta como si se tratara de un niño pequeño, incapaz de decidir sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que el alumno tiene el papel de receptor pasivo del método, que no tiene libertad de escoger y decidir.

Sin embargo, podemos argumentar que el MER ha sido el enfoque más importante del final del siglo XX y que ha generado una reflexión sobre el papel tradicional del profesor y su protagonismo dentro de la clase, y sobre los procesos cognitivos en el aprendizaje. Nuestra experiencia docente nos ha enseñado que, en la actualidad, las prácticas de clase reales ofrecen una elección ecléctica de las diferentes técnicas de enseñanza; ya no hay como en otras épocas una corriente metodológica institucionalizada que gobierne las enseñanzas de manera homogénea, a pesar de que todavía se considera el enfoque comunicativo como el marco global de referencia en la elaboración de las propuestas de enseñanza.

REFERENCIAS

Carroll, J. B. 1981. "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", en K. C. Diller (ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA : Newbury House, pp. 83-118. [[Links](#)]

Cassany, D., Luna, M. & G. Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó [[Links](#)].

Chimombo, M. 1986. "Evaluating compositions with large classes", en *ELT Journal* 40/1, pp. 20-26. [[Links](#)]

Crystal, D. 1997. *English as a global language* . Cambridge : Cambridge University Press. [[Links](#)]

Fernández López, S. 2003. *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas* . Madrid : Edinumen. [[Links](#)]

Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* . Cambridge : Cambridge University Press. [[Links](#)]

Hatim, B. & I. Mason. 1990. *Discourse and the Translator* . Harlow, Essex: Longman. [[Links](#)]

Jenkins, J. 2000. *The phonology of English as an international language* . Oxford : Oxford University Press. [[Links](#)]

Kohonen, V. 1987. "Towards experiential learning in elementary foreign language education", en R. Duda & P. Reiley (eds.). *Learning styles* . Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 21-42. [[Links](#)]

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language. From Grammar to Grammaring* , Boston : Heinle & Heinle. [[Links](#)]

Lynch, T. 1996. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación . Instituto Cervantes, 2002 . [En línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 22/10/2010] (traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* . Strasbourg: Council of Europe, 2001. [[Links](#)]

Martín Peris, E. 1991. "La didáctica de la comprensión auditiva", en *Cable* 8, pp. 16-26. [[Links](#)]

Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation* . Ámsterdam/Atlanta, GA: Rodopi. [[Links](#)]

North, B. (ed). 1992. *Council of Europe: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschtikon, 10 - 16 November 1991*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Richterich, R. 1998. "La compétence stratégique: acquérir des stratégies de communication ", en J. Sheils (coord.) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* . París: Hachette, pp. 188-212. [[Links](#)]

Trim, J., North, B. & D. Coste. 1996. *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal*. CC-LANG (95) 5 rev IV, Council of Europe. [[Links](#)]

Williams, R. 1986. "Top ten principles for teaching reading", en *ELT Journal* 40/1, pp. 36-52. [[Links](#)]

