m

1º EXAMEN DE PENDIENTES DE 1º BACHILLERATO (ENERO)		
LUNES 26	**MARTES 27**	**MIÉRCOLES 28**
LENGUA	FILOSOFÍA	
HISTORIA	BIOLOGÍA	ECONOMÍA
MATEMÁTICAS CCSS	DIB. TÉCNICO	MATEMÁTICAS I
FÍSICA Y QUÍMICA	CCMC	
HORA: 14:00 h		
AULA		
1º Bachillerato D	Desdoble 2º Bachillerato	Desdoble 2º Bachillerato

1º EXAMEN DE PENDIENTES DE 1º BTO (ENERO)		
LUNES 26	**MARTES 27**	**MIÉRCOLES 28**
LENGUA	FILOSOFÍA	
HISTORIA	BIOLOGÍA	ECONOMÍA
MATEMÁTICAS CCSS	DIB. TÉCNICO	MATEMÁTICAS I
FÍSICA Y QUÍMICA	CCMC	
HORA: 14:00 h		
AULA		
Por determinar		

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

REUNIÓN DE PADRES 7 DE OCTUBRE DE 2014

1. Características del grupo durante el Periodo de Adaptación:

Este curso contamos con grupos bastante homogéneos en cuanto a edad y sexo ya que se ha intentado que en todas las aulas hubiese alumnos nacidos a lo largo de todo el año, y de ambos sexos, buscando el enriquecimiento y aprendizaje cooperativo en todos los grupos.

Esta etapa muestra unas características evolutivas muy concretas. Como son un juego simbólico y un lenguaje más desarrollado, lo que en ocasiones produce que comiencen a aparecer juegos algo más agresivos así como conflictos entre los iguales, dificultades que empiezan a ser capaces de resolver ellos mismos (al principio con ayuda del adulto). Por esta razón consideramos que es fundamental que el trabajo desde el centro y desde casa vaya en la misma línea. Es importante hacer especial hincapié en la resolución de conflictos a través del diálogo. También nos parece esencial el control sobre la cantidad y calidad de la programación televisiva que se ofrece a los alumnos: esta debe ser corta, siempre en búsqueda de una programación educativa y NO violenta.

Es importante también ofrecer a vuestros hijos/as alternativas que sustituyan los juegos 'violentos" por otros más tranquilos (cuentos, puzzles, construcciones, actividades manipulativas o creativas…) así como actividades al aire libre y de movimiento (parque, piscina, bici, paseos, juegos tradicionales, etc.).

Respecto al **periodo de adaptación** consideramos que el resultado ha sido bastante positivo y en gran parte ha sido gracias a vuestra colaboración. En general los alumnos se muestran seguros en los espacios habituales para ellos, por lo que los momentos de llantos y miedo han ido desapareciendo poco a poco y comienzan a conocerse y relacionarse con sus nuevos compañeros/as y profesores.

Consideramos, y queremos que tengáis en cuenta, que este periodo aún no ha terminado, ya que, como os hemos informado en otras ocasiones, el periodo de adaptación abarca al menos todo el primer trimestre. Por esta razón, aún hay alumnos/as que muestran algunas reticencias en las entradas y sobre todo a la hora de separarse de sus familiares. Iremos superándolo poco a poco a medida que avance el trimestre.

Durante este tiempo, además de otros aspectos trabajaremos con especial cuidado la socialización y adquisición de seguridad de los alumnos ante los nuevos espacios, las rutinas, el conocerse a sí mismos y sus capacidades.

Uno de estos espacios 'complicados" es el patio ya que es un lugar amplio lleno de gente en el que existe mucho movimiento. Con el fin de facilitar la adaptación de los niños de tres años a este espacio hemos realizado una serie de actividades específicas y graduales en colaboración con las clases de 4 y 5 años.

Para conseguir una mayor y mejor adaptación de los pequeños a su nuevo entorno, os recordamos que son fundamentales algunas acciones por vuestra parte:

- Los niños deben llegar al colegio andando y no en brazos.
- Dejar a los niños/as en clase tranquilos y sin prisas.
- Las despedidas deben ser cortas.
- Nos despedimos en la puerta.
- Siempre les decimos la verdad, avisándoles de lo que va a suceder y sin mentirles nunca.
- Cuidar vuestra actitud cuando dejamos al niño en el aula, sobretodo vuestras expresiones faciales, tono de voz, los besos y abrazos.
- Tratar de que todos los comentarios que hagamos sobre el colegio y nuestro hijo sean positivos: sobre lo mayor que es, nuestra organización para llevarle y traerle, etc.
- Os vamos a mandar una foto de grupo para que la imprimáis y durante estos meses vuestro hijo pueda verla, hablaros del cole y sus nuevos amigos con vosotros.

2. <u>Organización del aula</u>

Basándonos en todo esto, a lo largo del curso tenderemos a organizar la dinámica diaria del aula a través de los rincones de juego y de trabajo:

- **Rincones de Juego:** juego simbólico, juego tranquilo, expresión plástica o rincón de los artistas, construcciones y biblioteca.

- **Rincones de trabajo:** Comenzaremos trabajando en gran grupo para terminar trabajando las diferentes áreas en pequeños equipos autónomos y que funcionan de forma paralela.

-Responsabilidades: A través de diferentes turnos rotativos los alumnos se harán responsables de sus equipos, de cuidar y hacer respetar las normas del baño y de la biblioteca, y de las responsabilidades que surjan durante la semana.

3. <u>Metodología:</u>

Durante este curso trabajaremos principalmente a través de una metodología por Proyectos.

Proyectos: Para que se dé el proceso de construcción del aprendizaje significativo, es necesario que el niño se sienta motivado e interesado por lo que va a aprender. En este aspecto también es básica la participación del adulto y su intencionalidad de partir del interés de los niños/as, de sus propias propuestas y motivaciones, articulando las actividades y tareas que le ayudan a construir sus propios conocimientos.

La idea es que nosotros, alumnos y profesores, propongamos desde el cole el tema a trabajar, serán temas cercanos a los alumnos/as y motivadores. Entonces les pediremos que investiguen en casa, (donde se encuentran el principal centro de sus intereses, vosotros).

¿Que trabajamos con esto?

- Conocer e interaccionar con los diferentes medios actuales para conseguir información (internet, libros, diccionarios o enciclopedias, películas o series, visitas a museos, teatro actividades musicales, etc.).
- Aprender a registrar lo aprendido, técnicas para retener la información (vuestros hijos necesitarán un apoyo visual para transmitir a sus compañeros sus descubrimientos, ya sea escribiéndolo, dibujándolo, grabándolo en video o audio, haciendo o recopilando fotos e imágenes, apoyándose en materiales).
- Conseguir transmitir al grupo lo aprendido, enfrentarse al gran grupo, poner palabras a lo que tenemos en nuestra cabeza.
- Despertar en los alumnos/as el interés por aprender, descubrir cosas nuevas, investigar su entorno.

Partiendo y utilizando sus investigaciones y motivaciones nosotros investigaremos en el aula y trabajaremos sobre lo que realmente les interese, por lo que el contenido del proyecto siempre es flexible y está abierto a cambios.

¿Qué podéis hacer vosotros?

- Responder a sus preguntas.
- Aprovechar sus intereses para investigar con ellos.
- Ofrecerles los medios necesarios y acompañarles en sus investigaciones.

- Ayudarles a encontrar o elaborar material para traer a clase, que les ayude a mostrar a sus compañeros sus descubrimientos y que complete nuestro *rincón de información* del proyecto en el aula.
- Seleccionar sólo lo que realmente puedan aprender, si son dos cosas está bien, los compañeros traerán más. Y podemos traer materiales o investigaciones varias veces en un mismo proyecto.

- Ayudarles a hacerse responsables del material que aportan, ellos deben hacerse cargo de él, que parta de ellos el traer o participar y sobretodo que sean ellos los que investiguen y traigan los materiales, no los papás.
- Participar como expertos: la **figura del experto** es fundamental en los proyectos, ya que vosotros y vuestros familiares, están invitados a clase siempre para ampliar nuestros conocimientos sobre cualquiera de los temas que estamos trabajando.
- Este curso el proyecto de centro que tendrá lugar en el segundo trimestre estará relacionado con el circo y la magia.

La metodología a través de la cual trabajaremos en el aula será el **constructivismo**, entendiendo al niño/a como protagonista de su propio aprendizaje y ofreciéndole actividades y experiencias que le ayuden a construir sus conocimientos.

A través de la **atención a la diversidad** abordaremos al niño respetando su proceso madurativo, atendiendo a su nivel de socialización, lo que le ayudará a crecer y madurar en todas sus facetas e implicará a las familias en todo el proceso.

Daremos también especial importancia al **aprendizaje de forma activa,** entendiendo que la actividad del niño, a través del juego, la acción y la experimentación, es la fuente principal de su aprendizaje y del desarrollo de sus capacidades.

Para alcanzar todos estos objetivos, continuaremos trabajando a través del **aprendizaje cooperativo** en todas las aulas de infantil, entendiendo este como un medio para el desarrollo de las competencias básicas a través del cual atenderemos a la diversidad del alumnado y desarrollaremos en nuestros alumnos/as valores de solidaridad y cohesión social aprendiendo a hacer y trabajar en equipo.

4. <u>Colaboración con las familias:</u>

A) <u>Delegados</u>: Se elegirán dos delegados/as por aula. Sus funciones serán las siguientes:

- Transmitir a las familias las informaciones que les comunique el tutor/a o el equipo directivo.
- Informar al tutor/a de las sugerencias e inquietudes de las familias que afecten a todos o a un conjunto mayoritario de los alumnos de la clase.
- Asistir a una reunión por trimestre con las coordinadoras.

B) <u>Desayunos:</u> Programa de desayunos colectivos.

En el corcho está colgada una lista en la que aparecerán todas las semanas del curso. En ella deberá apuntarse cada familia al menos una semana al año, a ser posible la semana del cumpleaños de su hijo.

Cada familia se encargará de traer el desayuno esa semana teniendo en cuenta las indicaciones de la tutora.

A través de este programa trabajamos hábitos de alimentación, comidas saludables y aspectos tan importantes como compartir, repartir, ofrecer los desayunos, etc.

Algunas indicaciones importantes a la hora de preparar los desayunos:

– En todo el ciclo no podrán traerse alimentos que contengan huevo, frutos secos, leche, melocotón y frutas con hueso.

– 3 días a la semana de fruta: lunes, miércoles y viernes. (cualquier fruta excepto el melocotón, kiwi y frutas con hueso).

- En el aula 3 verde (Raquel): La pera tendrá que venir pelada. Fruta para esta clase: cualquiera menos manzana, uvas, kiwi y frutas con hueso.
- En el aula 3 amarilla (Ángeles): Cualquiera menos kiwi, melocotón y frutas con hueso.
- En el aula 3 azul (Espe): Cualquiera menos plátano, kiwi y frutas con hueso.
- En el aula 3 roja (Lucía): Cualquiera menos Kiwi y frutas con hueso.

– 2 días de galletas, tortitas de maíz y arroz y zumos naranja, piña y manzana.

– Se trata de un almuerzo, tan solo un 'tentempié" para no pasar toda la mañana con el estómago vacío por lo que las cantidades no pueden ser demasiado grandes:

– Pieza de fruta por cada 2 niños.

– Galletas sin huevo, leche ni frutos secos.

– Zumo: 6 litros a la semana aprox. En envases grandes, no individuales.

- De vez en cuando os pediremos toallitas, servilletas, vasos y platos de plástico.

A esta rutina le dedicamos 15 minutos aproximadamente dentro de la caja horaria diaria, por lo que los desayunos deben ser sencillos y fáciles de comer.

C) <u>Cumpleaños:</u> Para los cumpleaños se pueden traer bizcochos industriales en los que aparezcan los ingredientes. SIN HUEVO, SIN FRUTOS SECOS NI LECHE. (Ej. A través de internet 'www.alervita.com").

- No se pueden traer chuches ni regalos para los amigos.
- No se repartirán invitaciones en clase a no ser que todos los alumnos estén invitados.

5. <u>Cauces de participación e información:</u>

➢ **<u>Centro:</u>**

– **C.E (Consejo escolar)**

– **A.F.A (Asociación de familias de alumnos)**

– **Correo electrónico:** comunicados y notas informativas del centro a las familias. Esta información también se colgará en el corcho del pasillo y en la web: www.fuhem.es/educacion**.**

- **Aula:**
  - **Comunicación directa con la tutora y notas en el corcho.**
  - **E-mail.**
  - **Tutorías:** convocadas por la familia o la tutora. Una tutoría mínima al año.
  - **Reuniones de clase.**
  - **Informes trimestrales:** muestran los progresos conseguidos por vuestros hijos/as y las observaciones de tutoras y especialistas.

6. Salidas:

- **1° trimestre:**

3 de Noviembre representación teatral 'Casa" de la compañía La Baracca en la Casa Encendida.

- **2° trimestre:**

Granja-escuela La Limpia: 13 al 15 y del 15 al 17 de abril 2015 (NO habléis con ellos de este tema todavía)

- **Actividades ofertadas por el Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid.**
  - Festival Cine Creativo
  - Educación vial
  - Biblioteca
  - Campaña de teatro escolar
  - Salidas que vayan surgiendo de los proyectos o que resulten interesantes para la marcha del curso escolar.

7. Comedor:

El coordinador de comedor y de extra-escolares es Carlos Carricoba.

- Teléfono de contacto: 646390711.
- Mail: comedor@colegiohipatia.fuhem.es

En las aulas de 3 años se mostrará un registro diario de cómo han comido los alumnos en la puerta de acceso a la clase por el patio.

* Si se necesita algún tipo de dieta se nos avisará a las tutoras a través de una nota pinchada en el corcho del pasillo.

8. Horarios de octubre a mayo:

- Mañana: 9.00 a 12.30
- Comedor: 12.30 a 13.30
- Siesta: 13.30 a 15.00 aprox.
- Tarde: 14.30 a 16.00

* El **día 19 de Diciembre habrá un horario especial:**

Las clases serán de 9.00 a 12.30 y no habrá clase por la tarde pero funcionará el comedor de 12.30 a 15.00 y el horario ampliado de hasta las 17.00

9. <u>Normas y recordatorios:</u>

<u>Ropa:</u>

- Marcada con el nombre, el curso y el color del aula (Ej: 3R,3Az, 3 Am y 3 V.)
- Cintas para colgar los abrigos en la percha.
- Ropa adecuada: en clase hace muy buena temperatura, los alumnos deben llevar ropa ligera, cómoda y para estar en el interior del Centro. Manga corta y sudadera (de cremallera mejor)
- No cinturones ni tirantes.
- Zapatillas con velcro, sin cordones.

<u>Medicinas:</u>

- Las medicinas se deben traer con receta y con el horario, el nombre del alumno y la dosis necesaria por escrito.
- Para los alumnos/as alérgicos/as se facilitará un documento a rellenar con el protocolo de actuación en caso de un brote alérgico. También será necesario un informe médico y la medicación correspondiente (ej. Polaramine).

<u>Otros servicios:</u>

- Orientación: solicitar entrevista a través del tutor/a.
- Logopedia: solicitar derivación a través del tutor/a. Se priorizarán los alumnos de 4 y 5 años.

<u>Autonomía:</u>

- Facilitarles el trabajo con ropa cómoda y zapatillas de velcro de su tamaño.
- Los zapatos que al adulto le cuesta poner al niño no se los pueden poner solos y por lo tanto no son adecuados para traerlos al centro.
- Trabajar en casa hábitos como vestirse y desvestirse, quitarse y ponerse los zapatos, comer solos, recoger y hacerse responsables de sus cosas.
- Están aprendiendo a ponerse las sudaderas tirándolas al suelo y metiendo las manos por los agujeros de las mangas. Hacedlo así también en casa hasta que lo hayan automatizado.
- También es importante que empecéis a trabajar con ellos el dar la vuelta a las mangas.

<u>Puntualidad:</u>

Las clases empiezan a las 9.00. Cualquier retraso a esta hora supondrá la interrupción de la asamblea y provocará una situación incómoda tanto para vuestro hijo/a como para el resto de los alumnos.

La puntualidad a la hora de recogerles también es importante, esperaros les genera inseguridad y ansiedad. Los tutores, además tenemos reuniones de ciclo, etapa, nivel, claustros, formación y tutorías a esas horas por lo que también necesitamos de esa puntualidad.

Juguetes:

A partir de la retirada de los 'juguetes apego" si algún niño/a tiene especial interés en traer un juguete para compartir con sus amigos podrá hacerlo los viernes.

Deberá tratarse siempre de juguetes no bélicos y que puedan correr el riesgo de romperse o perderse.

Entradas y salidas:

Las entradas al aula se realizarán desde el pasillo y la recogida de los alumnos por la puerta del aula que da al patio. En el caso de las aulas del patio de atrás deberá accederse hasta allí dando la vuelta por el patio de delante y no usando el vestíbulo. Para recoger a los alumnos, os agradeceríamos que os quedaseis pegados a la valla de colores y esperaseis la salida de todos ellos.

Vestíbulo:

En el vestíbulo se ha habilitado un espacio destinado a la psicomotricidad en el que puede haber diferentes materiales frágiles y muy costosos. El cuidado y respeto de estos materiales y espacio para que podamos seguir utilizándolos durante mucho tiempo es cosa de todos.

FECHAS EXÁMENES RECUPERACIÓN 1ª EVAL 2º BACHILLERATO

2º A	2º B	2º C	2º D
COMUNES			
HISTORIA (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)
MODALIDAD			
GEOGRAFÍA (jueves 18 diciembre 13:35 h) **ECONOMÍA** (jueves 15 enero 14:00 h) **MATEMÁTICAS CCSS** (lunes 12 enero 9:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 14:00 h) **LIT. UNIV**: COMENTARIO DE TEXTO (lunes 12 enero 9: 25 h)	**GEOGRAFÍA** (jueves 18 diciembre 13:35 h) **QUÍMICA** (lunes 15 diciembre 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (lunes 12 enero 8:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 14:00 h) **LIT. UNIV:** COMENTARIO DE TEXTO (lunes 12 enero 9: 25 h) **FÍSICA** (jueves 18 diciembre 8:30 h)	**BIOLOGÍA** (jueves 15 enero 8:30 h) **QUÍMICA** (lunes 15 diciembre 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (lunes 12 enero 8:30 h)	**DISEÑO** (martes 13 enero 8:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 14:00 h)
OPTATIVAS			
CTMA (martes 16 diciembre 13:35 h)	**CTMA** (martes 16 diciembre 13:35 h)	**CTMA** (martes 16 diciembre 13:35 h)	
	DIB. TÉCNICO (martes 16 diciembre 13:35 h)		**TÉCNICAS EGP** (martes 16 diciembre 13:35 h)

2º EXAMEN DE PENDIENTES DE 1º BACHILLERATO (ABRIL)		
LUNES 13	**MARTES 14**	**MIÉRCOLES 15**
LENGUA	FILOSOFÍA	INGLÉS
HISTORIA	BIOLOGÍA	ECONOMÍA
MATEMÁTICAS CCSS	DIB. TÉCNICO	MATEMÁTICAS I
FÍSICA Y QUÍMICA	CCMC	
HORA: 14:00 h		
AULA		
1º Bachillerato B	Desdoble 2º Bachillerato	1º Bachillerato D

2º EXAMEN DE PENDIENTES DE 1º BACHILLERATO (ABRIL)		
LUNES 13	**MARTES 14**	**MIÉRCOLES 15**
LENGUA	FILOSOFÍA	INGLÉS
HISTORIA	BIOLOGÍA	ECONOMÍA
MATEMÁTICAS CCSS	DIB. TÉCNICO	MATEMÁTICAS I
FÍSICA Y QUÍMICA	CCMC	
HORA: 14:00 h		
AULA		
1º Bachillerato B	Desdoble 2º Bachillerato	1º Bachillerato D

9 de Septiembre de 2014

Estimadas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para daros la bienvenida a este nuevo curso.

Deseamos que esta primera carta de presentación sirva como punto inicial de la relación que mantendremos a lo largo de este curso, en el que tendremos numerosas ocasiones de conocernos y colaborar en el aprendizaje y educación de vuestros hijos.

En breve, os enviaremos la convocatoria de la reunión inicial de familias, en la cual trataremos el funcionamiento, los objetivos para este nivel y otros aspectos de interés.

Tal y como os indicamos en el mes de junio, vuestros hijos e hijas, han de traer el material necesario para irnos organizando. Os lo volvemos a recordar a continuación.

Hasta disponer de la ocasión de conocernos personalmente, recibid un cordial saludo.

Tutores de 3° de Primaria

Lista de material:

- Un estuche pequeño de cremallera para llevar y traer con:
- Lapicero para escribir (HB)
- Sacapuntas.
- Goma de borrar.
- Un lapicero de dos colores azul-rojo
- Un cuaderno grueso para los momentos de dibujo libre.
- Estuche de reglas completo (regla de 30cm, escuadra, cartabón y transportador de ángulos) (con el nombre del alumno escrito)

- Tijeras escolares (con el nombre del alumno escrito).
- Pegamento de barra (con el nombre del alumno escrito).

- **En cajas:**

- Una caja de lapiceros de colores.(12 colores)

- Caja de rotuladores de punta normal.(12 colores)
- Caja de plastidecor (12 colores)

No traer escuches grandes, multicremallera, rígidos, metálicos**. Queremos** el material en sus cajas con el nombre del alumno.

- Archivador de dos anillas grandes, con separadores de colores (tamaño DIN A-4 y con el nombre del alumno).
- 3 Carpetas de sobre transparente.
- 2 fotos de carnet.

Un saludo:

Los tutores de tercero

Nota: Es necesario que los chicos sean responsables de cuidar y reponer este material. Para ello, sería conveniente que en casa tuviésemos repuesto para el material básico (lápiz, goma…) y así facilitar que ellos se encarguen de su sustitución.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

9 de Septiembre de 2014

Estimadas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para daros la bienvenida a este nuevo curso.

Deseamos que esta primera carta de presentación sirva como punto inicial de la relación que mantendremos a lo largo de este curso, en el que tendremos numerosas ocasiones de conocernos y colaborar en el aprendizaje y educación de vuestros hijos.

En breve os enviaremos la convocatoria de la reunión inicial de familias, en la cual trataremos el funcionamiento, los objetivos para este nivel y otros aspectos de interés.

De momento, os entregamos la lista con el material necesario para irnos organizando.

Por otra parte, los alumnos deben comenzar a traer los libros de texto solicitados, marcados por fuera (en la portada) con su nombre.

Hasta disponer de la ocasión de conocernos personalmente, recibid un cordial saludo.

Tutores de 4° de Primaria

Lista de material:

- ✓ 1 estuche pequeño de cremallera con:
  - Lapicero para escribir.
  - Sacapuntas.
  - Goma de borrar.
  - Bolígrafos borrables: azul, negro, rojo o verde.

- ✓ 1 estuche de reglas completo (regla de 30cm, escuadra, cartabón y transportador de ángulos).
- ✓ Tijeras escolares.
- ✓ Pegamento de barra.
- ✓ Lapiceros de colores.
- ✓ Caja de rotuladores de punta normal.
- ✓ 1 archivador de dos anillas tamaño DIN A-4.
- ✓ 1 carpeta tamaño DIN A-3 (para Ed. Artística)
- ✓ 2 fotos de carnet.
- ✓ 1 cuaderno con hojas en blanco (folios) tamaño DIN A-5 para Inglés.
- ✓ 1 camiseta 'vieja y grande" para Ed. Artística.

NOTA: Todos los objetos deberán ser **marcados con el nombre o las iniciales.** Además, es necesario que los chicos sean responsables de cuidar y reponer este material. Para ello, sería conveniente que en casa tuviésemos repuesto para el material básico (lápiz, bolígrafo, goma…) y

LOGO
DEL
CENTRO

ANEXO 1

INFORME-PROPUESTA PARA LA INCORPORACIÓN A UN CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Denominación del centro educativo: ……..

Equipo docente que emite el informe (1): …….

(1) Indíquese curso (tercero, o excepcionalmente segundo, o cuarto siempre que se haya cursado tercero) y clave asignada por el centro al grupo.

DATOS PERSONALES DEL/ DE LA ALUMNO/A
Apellidos:
Nombre:
Fecha de nacimiento:
Domicilio:

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ESCOLAR (2)

(2) Número de repeticiones y cursos en los que se han producido; desfase curricular que presenta y, en su caso, medidas de atención a la diversidad aplicadas (medidas de apoyo ordinario, medidas de apoyo específico); aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar; nivel de competencia curricular en el momento de emisión del informe; estilo de aprendizaje y hábitos de trabajo; adaptación al entorno escolar; historial de absentismo; riesgo de abandono temprano, intervención socioeducativa, etc.

PROPUESTA
Como medida más adecuada para facilitar al/a la alumno/a_____ la permanencia en el sistema educativo y ofrecerle mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional, se propone su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

En… a… …de 20…

El tutor,

Fdo.: ……

SR. JEFE DE ESTUDIOS

LOGO
DEL
CENTRO

ANEXO 2

PROPUESTA PARA INCORPORACIÓN A CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO DE LOS PADRES O TUTORES LEGALES DEL ALUMNO

Ante el informe-propuesta del equipo de evaluación del grupo ……(1) para que el/la alumno/a…… ……..…… que actualmente se encuentra cursando …… (2) se incorpore a un ciclo de Formación Profesional Básica, manifestamos que:

Hemos sido informados por el director, o persona delegada, del centro (3)……..,
de su situación escolar y de la conveniencia de su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica como la medida más adecuada para facilitar su permanencia en el sistema educativo y para ofrecerle mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional, para lo cual firmamos nuestro consentimiento.

Y para que así conste, a efectos de dar cumplimiento a lo establecido en la normativa en vigor, firmo en

…….. a …… de …… de 20…….

El padre, la madre o tutor legal, El alumno,

Fdo.: …… Fdo.:……

(1) 3ºA, 3ºB, etc.; 2ºA, 2ºB, 4º A, 4º B etc.
(2) Tercero de ESO; segundo de ESO; cuarto de ESO tras haber cursado tercero de ESO.
(3) Cítese el nombre del centro donde el alumno esté cursando las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria

LOGO
DEL
CENTRO

ANEXO 3

CONSEJO ORIENTADOR

AÑO ACADÉMICO 2014-2015

Denominación del centro educativo: ……..

Equipo docente que emite el informe (1): …….

(1) Indíquese curso y clave asignada por el centro al grupo.

DATOS PERSONALES DEL/DE LA ALUMNO/A
Apellidos:
Nombre:
Fecha de nacimiento:
Domicilio:

CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA AL TÉRMINO DEL CUAL SE HACE ENTREGA DEL PRESENTE CONSEJO ORIENTADOR (2)
☐ Segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. ☐ Tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. ☐ Cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, siempre que se haya cursado tercero.

(2) Marcar lo que proceda.

SE ADJUNTA INFORME MOTIVADO QUE IDENTIFICA EL GRADO DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CORRESPONDIENTES.
☐ Se adjunta

PROPUESTA
Como medida más adecuada para facilitar al/a la alumno/a_____ la permanencia en el sistema educativo y ofrecerle mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional, se propone su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

En… a……. de……..de 20…….

El tutor,

Fdo.: ……

LOGO
DEL
CENTRO

ANEXO 4

INFORME MOTIVADO QUE IDENTIFICA EL GRADO DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Datos del centro			
Centro:			Código de centro:
Público ☐	Dirección:		Localidad:
Privado ☐	C.P.:	Teléfono:	E-mail:

Datos del/de la alumno/a	
Apellidos:	
Nombre:	
DNI/NIE/Pasaporte:	Fecha de nacimiento:

D./Dª. _____ como TUTOR/A del grupo _____ del curso _____ de la Educación Secundaria Obligatoria **INFORMO** de que el/la alumno/a cuyos datos figuran arriba ha alcanzado el grado del logro de los objetivos y de adquisición de las competencias básicas, al término del curso_____de la Educación Secundaria Obligatoria en el año académico 2014-2015, que se recoge en las siguientes páginas de este informe, todo ello de acuerdo con la junta de evaluación final extraordinaria celebrada con fecha ___/___/___, y a efectos de su incorporación a un ciclo de la Formación Profesional Básica:

En _____, a ___ de _____ de 20 ___

El/la tutor/a

(Sello del centro)

Fdo:

LOGO
DEL
CENTRO

Datos del/ de la alumno/a	
Apellidos:	
Nombre:	
DNI/NIE/Pasaporte:	Fecha de nacimiento:

GRADO DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Materias	Objetivos(*)		
	Segundo	Tercero	Cuarto(**)
Lengua Castellana y Literatura			
(Primera) Lengua Extranjera ( )			
Matemáticas			
Ciencias Sociales, Geografía e Historia			
Educación Física			
Ciencias de la Naturaleza			
Física y Química			
Biología y Geología			
Educación Plástica y Visual			
Latín			
Tecnologías / Tecnología			
Música			
Segunda Lengua Extranjera			
Informática			
Educación ético-cívica			
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos			
Religión			
Historia y Cultura de las Religiones			
Optativa (1º: _____ / 2º:_____ 3º: _____ / 4º: _____)			

(*) “Logrados”/”No logrados”, conforme a lo establecido en el Anexo 5 de las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por las que se establece el procedimiento para la propuesta de incorporación de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria a la Formación Profesional Básica en el año académico 2015-2016.

(**) Solo en el caso de que el alumno haya cursado también tercero.

LOGO
DEL
CENTRO

Datos del/ de la alumno/a	
Apellidos:	
Nombre:	
DNI/NIE/Pasaporte:	Fecha de nacimiento:

GRADO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Competencias básicas	Grado de adquisición (*)		
	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º (**)
Competencia en comunicación lingüística			
Competencia matemática			
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico			
Tratamiento de la información y competencia digital			
Competencia social y ciudadana			
Competencia cultural y artística			
Competencia para aprender a aprender			
Autonomía e iniciativa personal			

(*) “Adquirida”/”No adquirida”, conforme a lo establecido en el Anexo 5 de las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por las que se establece el procedimiento para la propuesta de incorporación de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria a la Formación Profesional Básica en el año académico 2015-2016.

(**) Solo en el caso de que el alumno haya cursado también tercero.

ANEXO 5

Grado del logro de los objetivos y de adquisición de las competencias básicas

LOGRO DE LOS OBJETIVOS

- El informe del equipo docente sobre el grado del logro de los objetivos por parte de un alumno en 2014-2015 a efectos de su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica estará referido al conjunto de los objetivos de cada una de las materias de los cursos 2º, 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria fijados en el Anexo del *Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y en la normativa que regula la optatividad en dicha etapa en la Comunidad de Madrid*.

- El grado del logro del conjunto de objetivos de cada una de las materias del curso que corresponda se indicará mediante la expresión "Logrados", y lo contrario mediante "No logrados".

- El grado del logro de los objetivos de las materias optativas de diseño propio del centro autorizadas e impartidas estará referenciado a los objetivos incluidos en el currículo de cada materia optativa autorizada de acuerdo con la memoria que dio lugar a su autorización.

- Es competencia del equipo docente valorar, para el alumno o la alumna para los que se proponga su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica, su grado del logro de los objetivos de todas y cada una de las materias que integran cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, el criterio será que el alumno habrá logrado los objetivos de cada una de las materias cursadas si ha obtenido calificación positiva en las mismas, considerándose no logrados si el alumno no ha superado la materia.

ADQUISIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

- El informe del equipo docente sobre el nivel de adquisición de las competencias básicas (en adelante, CCBB) por parte de un alumno en 2014-2015 a efectos de su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica estará referido a todas y cada una de las CCBB fijadas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

- La adquisición de una competencia básica en el curso que corresponda se indicará mediante la expresión "Adquirida", y su no adquisición, mediante "No adquirida".

- Los centros determinarán a qué competencia o competencias quedan adscritas tanto las materias optativas como las materias no incluidas en las tablas que se recogen en este anexo. Asimismo, los centros podrán determinar que, además de las competencias a que se adscribe cada una de las materias en este documento, esas materias se adscriben a otra u otras competencias más. Estas decisiones se reflejarán en el proyecto educativo del centro y en la programación general anual exclusivamente con efectos en el año académico 2014-2015.

- Es competencia del equipo docente valorar, para el alumno o la alumna para los que se proponga su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica, su nivel de adquisición en todas y cada una de las CCBB. Para ello, deberá tener en cuenta que:

2º CURSO

Para considerar que un alumno o alumna ha alcanzado el grado del logro de adquisición correspondiente al curso 2º en una competencia básica se deberá tener en cuenta que, al menos, ha superado las materias del primer y segundo curso que a continuación se relacionan para esa competencia:

Competencias básicas	Materias de 1º y 2º cursos de ESO
Competencia en comunicación lingüística	– Lengua castellana y literatura – Lengua extranjera
Competencia matemática	– Matemáticas
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	– Ciencias de la naturaleza – Educación física – Tecnologías
Tratamiento de la información y competencia digital	– Tecnologías
Competencia social y ciudadana	– Ciencias sociales, geografía e historia – Educación física – Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
Competencia cultural y artística	– Educación plástica y visual – Música
Competencia para aprender a aprender	Transversales[1]
Autonomía e iniciativa personal	

1. La adquisición de estas competencias requerirá la adquisición del resto de las competencias.

En el caso de haber cursado determinadas materias mediante ámbitos (p. ej.: Aulas de Compensación educativa, Grupos Específicos Singulares), la superación o no superación de un ámbito se traducirá en la superación o no superación de las materias que lo integran.

En todo caso, se considerará adquirida una competencia en el curso 2º si se ha adquirido esa misma competencia en el curso 3º.

3er CURSO

Para considerar que un alumno o una alumna ha alcanzado el grado de adquisición correspondiente al curso 3º en una competencia básica se deberá tener en cuenta que, al menos, ha superado las materias de los tres primeros cursos de la etapa que a continuación se relacionan para esa competencia, siempre que el alumno las haya cursado:

Competencias básicas	Materias de la etapa de los tres primeros cursos
Competencia en comunicación lingüística	– Lengua castellana y literatura – Lengua extranjera – Segunda lengua extranjera
Competencia matemática	– Matemáticas
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	– Biología y geología – Ciencias de la naturaleza – Física y química – Educación física – Tecnologías
Tratamiento de la información y competencia digital	– Tecnologías
Competencia social y ciudadana	– Ciencias sociales, geografía e historia – Educación física – Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
Competencia cultural y artística	– Educación plástica y visual – Música
Competencia para aprender a aprender	Transversales[1]
Autonomía e iniciativa personal	

1. La adquisición de estas competencias requerirá la adquisición del resto de competencias.

En todo caso, se considerará adquirida una competencia en el curso 3º si se ha adquirido esa misma competencia en el curso 4º.

4º CURSO

Para considerar que un alumno o una alumna ha alcanzado el grado de adquisición correspondiente al curso 4º en una competencia básica se deberá tener en cuenta que, al menos, ha superado las materias de los cuatro cursos de la etapa que a continuación se relacionan para esa competencia, siempre que el alumno o la alumna las haya cursado:

Competencias básicas	**Materias de los cuatro cursos de la etapa**
Competencia en comunicación lingüística	– Lengua castellana y literatura – Lengua extranjera – Latín – Segunda lengua extranjera
Competencia matemática	– Matemáticas
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	– Biología y geología – Ciencias de la naturaleza – Física y química – Educación física – Tecnologías – Tecnología
Tratamiento de la información y competencia digital	– Tecnologías – Tecnología – Informática
Competencia social y ciudadana	– Ciencias sociales, geografía e historia – Educación física – Educación para la ciudadanía y los derechos humanos – Educación ético-cívica
Competencia cultural y artística	– Educación plástica y visual – Música
Competencia para aprender a aprender	Transversales[2]
Autonomía e iniciativa personal	

2. La adquisición de estas competencias requerirá la adquisición del resto de competencias.

ANEXO 6

CERTIFICADO DE ESTUDIOS CURSADOS

ESPAÑA

COMUNIDAD DE MADRID

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre.
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.
Decreto 23/2007, de 10 de mayo.
Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero.

D./Dª……..……., secretario/a del centro…….…….…… código nº:……..… localidad:…… provincia de Madrid, dirección: ……..…., CP:……

CERTIFICA
que el alumno/a:…… DNI/NIE/Pasaporte:…… NIA:…… nacido el:……., según consta en su expediente académico:

a) ha estado escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria entre los años académicos ____/____ y ____/_____.

b) ha cursado en la Educación Secundaria Obligatoria las materias que se consignan en este certificado, con las calificaciones que en el mismo se recogen.

Materias cursadas y calificaciones obtenidas

Materias	Calificaciones[1]			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto[2]
Lengua Castellana y Literatura				
(Primera) Lengua Extranjera ( )[2]				
Matemáticas				
Ciencias Sociales, Geografía e Historia				
Educación Física				
Ciencias de la Naturaleza				
Física y Química				
Biología y Geología				
Educación Plástica y Visual				
Latín				
Tecnologías / Tecnología[3]				
Música				
Segunda Lengua Extranjera				
Informática				
Educación ético-cívica				
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos				
Religión				
Historia y Cultura de las Religiones				
Optativa (1º: _____ / 2º: _____ 3º: _____ / 4º: _____)				

1. Las materias con adaptación curricular significativa se consignan con un asterisco (*) junto a la calificación de la misma.
2. Solo en el caso de que se haya cursado 3º.

El presente certificado de estudios cursados se expide al término del año académico 2014-2015 y exclusivamente a efectos de la incorporación del/ de la alumno/a a un ciclo de Formación Profesional Básica.

Los datos que contiene este certificado concuerdan con el Expediente académico que se guarda en el centro.

Vº Bº _____ a ___ de _____ de 20 ___

El/la Director/a El/la Secretario/a

(Sello del centro)

Fdo: Fdo:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Estimadas familias:

Con el objetivo de ver el aspecto lúdico de las matemáticas y dentro del proyecto de centro, que este año es “El circo y la magia”, se van a realizar varias actividades desde el Departamento de Matemáticas, para todos los niveles de la ESO.

Estas actividades consistirán en un taller y una conferencia elaborada por Divermates (http://www.divermates.es). Para 1º de ESO se realizará el taller de “Burbujas en tensión” y para 2º de ESO “Música quebrada” el día 11 de febrero. Para 3º de ESO se realizará el taller de “Probabilidad” y para 4º de ESO “Matemagia” el día 12 de febrero.

Las conferencias que se ofrecerán son “Matemagia” para 1º, 2º y 3º de ESO y “Demuéstramelo” para 4º de ESO y tendrán lugar durante el mes de marzo.

El precio de estas actividades es de 7´50 € y se abonará por cargo en cuenta.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Departamento de Matemáticas

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 27 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Los próximos días 10 y 17 de marzo los alumnos de **1º ESO** realizarán diferentes talleres organizados desde la materia de Ciencias Naturales.

Los talleres, que se organizarán en el laboratorio de ciencias del centro, dentro del horario lectivo, se trabajarán en dos sesiones. Dichas sesiones serán impartidas por la empresa GEOSFERA y están organizados por el PAMCE del Ayuntamiento de Rivas. En ellos se trabajarán contenidos curriculares de la materia de ciencias naturales:

Bloque 1: Taller teórico - práctico de Geología, en el que se presentará una colección de minerales y de materiales habituales en nuestra vida cotidiana, en los que éstos tienen un papel protagonista en cuanto a sus características y propiedades. Además se darán nociones básicas para la correcta clasificación de diferentes minerales.

Bloque 2: Taller teórico - práctico de Geología, en el que se presentará una colección de rocas, además de materiales habituales en nuestra vida cotidiana, en los que éstos tienen un papel protagonista en cuanto a sus características y propiedades. Además se darán nociones básicas para la correcta clasificación de rocas y el ciclo de las mismas.

El precio de esta actividad es de 6 €, y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Departamento Ciencias

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 16 de marzo de 2015

Estimadas familias de 3º ESO:

Os comunicamos que el próximo martes, **24 de marzo** los alumno/as de 3º de ESO asistirán a una actividad programada desde el Departamento de música que tendrá lugar en el mismo colegio. En dicha actividad llamada "*Cajón flamenco en el aula*" los alumnos/as asistirán a un taller para conocer el origen y la historia del instrumento así como aprender a tocar los ritmos básicos.

La actividad se llevará a cabo durante su hora de la asignatura de música dentro de su jornada lectiva y sin alterar el resto de las clases.

La actividad tiene un coste de 4 euros por alumno/a, y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Música

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 12 de enero de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo lunes, 19 de enero, los alumno/as de ESO y Bachillerato, asistirán a una representación teatral, que se realiza en las aulas del mismo centro, a cargo de la compañía “The Improving Co.”, como actividad programada por el departamento de Inglés. La sesión comenzará a las 8:30 y concluirá aproximadamente a las 12:40, respetándose el tiempo de recreo.

Esta actividad consta de 5 espectáculos distintos que se desarrollan a lo largo de la mañana: magia, títeres, audiovisuales, música, etc…De esta manera, al terminar la sesión, los alumnos/as habrán tenido una experiencia de ocio e inmersión lingüística, en la que habrán sido capaces de entender, participar y por supuesto, divertirse en este idioma.

El precio de la actividad es de **8,10 euros** que se abonará por cargo a cuenta.

Agradeciendo su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición ante cualquier duda.

Un cordial saludo,

Dpto. de Inglés

Duque de Sesto 40
28009 Madrid
T. 91 431 02 80
F. 91 578 33 13
www.fuhem.es
fuhem@fuhem.es

INFORMACIÓN DE INTERÉS

La Fundación Benéfico Social Hogar del Empleado (FUHEM), cumple la totalidad de los requisitos que contempla la ***"Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de incentivos fiscales al mecenazgo"***. En consecuencia, los donativos percibidos para el cumplimiento de sus fines fundacionales gozan de los beneficios fiscales previstos tanto en el Impuesto de Sociedades como en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, según la naturaleza jurídica del donante.

Sin embargo, en el caso concreto de las aportaciones voluntarias realizadas por los padres de los alumnos, cuando estos son beneficiarios del colegio que recibe la aportación, nos informa el Protectorado de la Consejería de Educación, que existen consultas vinculantes a la Administración Tributaria y jurisprudencia suficiente para considerar que **" en las aportaciones realizadas, el carácter de voluntariedad no es suficiente para la consideración de donativo, cuando el usuario es el beneficiario directo o indirecto de tal aportación"** por tanto, la calificación contable de estas aportaciones voluntarias es la de "Cuotas de usuarios y afiliados" y no la de "Donativos, subvenciones y legados", quedando excluidos del derecho a deducción en el IRPF.

Lamentamos esta información a cuyo cumplimiento quedamos sometidos y apelamos a su comprensión, reiterando nuestro agradecimiento por las aportaciones económicas que vienen realizando, cuya existencia hacen viable el Proyecto Educativo tal y como está concebido.

Madrid, 17 de abril de 2007

José García del Pozo
Administrador General

Fundación Hogar del Empleado. Inscrita en el Registro de Fundaciones de la Comunidad de Madrid. Tomo 1. Folio 81. CIF. G28419679

Nueva Consulta Ver Consulta

.EN NUM-CONSULTA (V0265-08)

NUM-CONSULTA V0265-08

ORGANO SG de Impuestos sobre la Renta de las Personas Físicas

FECHA-SALIDA 08/02/2008

NORMATIVA Ley 35/2006, Art. 68-3

DESCRIPCION-HECHOS La entidad consultante es una asociación declarada de utilidad pública, que ha optado por el régimen fiscal regulado en el Título II de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, cuya finalidad principal es el desarrollo de programas, servicios y actividades dirigidas a la mejora de la calidad de vida de las personas con lesión medular y otras discapacidades físicas residentes en el Principado de Asturias, que cuenta con financiación procedente de subvenciones, promociones, donaciones, aportaciones individuales por el uso de algunos servicios que gestiona la entidad, para ayudar a su sostenimiento, y de las cuotas ordinarias de los socios. Cuenta con dos clases de socios: ordinarios y colaboradores. Los primeros son personas que han de estar en posesión del certificado de minusvalía y son los beneficiarios directos de las actividades de la asociación. Los segundos son personas que apoyan a la entidad, en parte familiares de los socios discapacitados, que, a diferencia de éstos, no disponen de los mismos derechos, como, por ejemplo, ejercer el derecho al voto en las asambleas de la asociación.

CUESTION-PLANTEADA 1. A la vista de lo dispuesto en el artículo 17 de la Ley 49/2002, se le plantea la duda de cómo ha de interpretarse el "derecho a percibir una prestación presente o futura ", en relación con las cuotas de afiliación de los socios, tanto ordinarios como colaboradores: por ejemplo, si la recepción de información solicitada a la Asociación puede considerarse como prestación, y, si darían derecho a la aplicación de las deducciones previstas en la Ley 49/2002.
2. En el caso de que fuera posible, si para la efectividad de la deducción es imprescindible la expedición por la entidad del correspondiente certificado.

CONTESTACION-COMPLETA 1. El artículo 68.3 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio (BOE de 29 de noviembre), regula la deducción por donativos, estableciendo dos regímenes distintos de deducción:
a) Las deducciones previstas en la Ley 49/2002, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General.
b) El 10 por 100 de las cantidades donadas a las fundaciones legalmente reconocidas que rindan cuentas al órgano del protectorado correspondiente, así como a las asociaciones declaradas de utilidad pública, no comprendidas en el párrafo anterior.
El artículo 17.1 de la Ley 49/2002 establece que "darán derecho a practicar las deducciones previstas en este Título los siguientes donativos, donaciones y aportaciones irrevocables, puros y simples, realizados a favor de las entidades a las que se refiere el artículo anterior:
a) Donativos y donaciones dinerarios, de bienes o de derechos.
b) Cuotas de afiliación a asociaciones que no se correspondan con el derecho a percibir una prestación presente o futura.
(...)".
Como regla general, las cuotas satisfechas por los socios a las asociaciones de las que son miembros no tienen carácter deducible en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, por cuanto que las aportaciones realizadas por este concepto no resultan asimilables a las aportaciones que se realizan a título de donación al no concurrir en aquéllas las notas que caracterizan a éstas:
- su carácter voluntario.
- el ánimo de liberalidad con que se realizan.
No obstante, excepcionalmente, serán asimilables a los donativos, a efectos de la práctica de la deducción correspondiente, las cuotas satisfechas por sus miembros a

asociaciones declaradas de utilidad pública, cuando tal aportación se realice con ánimo de liberalidad.
La existencia de este ánimo de liberalidad resulta una cuestión de difícil determinación, puesto que dependerá de las concretas circunstancias que concurran en cada caso.
Con carácter general, puede afirmarse que para la determinación de la existencia o no de este ánimo de liberalidad deberá acudirse a criterios de carácter objetivo, de forma que no se tendrán en cuenta las motivaciones subjetivas de las personas que satisfacen tales cuotas, debiéndose atender, en particular, a los derechos que, a cambio del pago de tales cuotas, otorguen a quienes las satisfacen los estatutos de la correspondiente asociación. En este sentido, el simple hecho de recibir información por parte de la Asociación, no puede entenderse que se corresponda con uno de tales derechos a efectos de la exclusión de la aplicación de la correspondiente deducción.
2. Por lo que respecta a la justificación de los donativos, donaciones y aportaciones deducibles, el artículo 24.1 de la Ley 49/2002 establece que "la efectividad de los donativos, donaciones y aportaciones se justificará mediante certificación expedida por la entidad beneficiaria, con los requisitos que se establezcan reglamentariamente".
El artículo 6 del Reglamento para la aplicación del régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, aprobado por el Real Decreto 1270/2003, de 10 de octubre (BOE de 23 de octubre), dispone lo siguiente:
"1. La certificación a que hace referencia el artículo 24 de la Ley 49/2002 deberá contener la siguiente información:
a) El número de identificación fiscal y los datos de identificación personal del donante y de la entidad donataria.
b) Mención expresa de que la entidad donataria se encuentra incluida entre las entidades beneficiarias del mecenazgo de acuerdo con lo establecido en la Ley 49/2002.
c) Fecha e importe del donativo cuando este sea dinerario.
d) Documento público u otro documento auténtico que acredite la entrega del bien donado cuando no se trate de donativos en dinero.
e) Destino que la entidad donataria dará al objeto donado en el cumplimiento de su finalidad específica.
f) Mención expresa del carácter irrevocable e la donación, sin perjuicio de lo establecido en las normas imperativas civiles que regulan la revocación de donaciones".
Lo que comunico a Vd. con efectos vinculantes, conforme a lo dispuesto en el apartado 1 del artículo 89 de la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria.

Nueva Consulta Ver Consulta

.EN NUM-CONSULTA (V0268-08)

NUM-CONSULTA V0268-08

ORGANO SG de Impuestos sobre la Renta de las Personas Físicas

FECHA-SALIDA 08/02/2008

NORMATIVA Ley 35/2006, Art. 68-3

DESCRIPCION-HECHOS Asociación de padres y familiares de personas con discapacidad psíquica, declarada de utilidad pública desde el 19 de diciembre de 2001. Desde hace un año tienen un nuevo centro, para cuya construcción obtuvieron diferentes ayudas de varios organismos oficiales, quedando pendiente de financiar una parte que deben sufragar entre todos los socios, a razón de una cuota extraordinaria mensual de 50 euros, además de la cuota que vienen pagando desde que se constituyó la asociación.

CUESTION-PLANTEADA Deducibilidad en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

CONTESTACION-COMPLETA El artículo 68.3 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio (BOE de 29 de noviembre), regula la deducción por donativos, estableciendo dos regímenes distintos de deducción:

a) Las deducciones previstas en la Ley 49/2002, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General.

b) El 10 por 100 de las cantidades donadas a las fundaciones legalmente reconocidas que rindan cuentas al órgano del protectorado correspondiente, así como a las asociaciones declaradas de utilidad pública, no comprendidas en el párrafo anterior.

Por tanto, para tener derecho a la deducción por donativos, en la entidad donataria deben concurrir alguna de las circunstancias siguientes:

a) Tratarse de una entidad de las mencionadas en el artículo 16 y en las disposiciones adicionales quinta, sexta, séptima, octava, novena y décima de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo (BOE del día 24).

b) Tratarse de una entidad distinta de las mencionadas en el párrafo anterior, que o bien sea una fundación legalmente reconocida que rinda cuentas al órgano del protectorado correspondiente, o bien una asociación declarada de utilidad pública.

El artículo 17.1 de la Ley 49/2002 establece que "darán derecho a practicar las deducciones previstas en este Título los siguientes donativos, donaciones y aportaciones irrevocables, puros y simples, realizados a favor de las entidades a las que se refiere el artículo anterior:

a) Donativos y donaciones dinerarios, de bienes o de derechos.

b) Cuotas de afiliación a asociaciones que no se correspondan con el derecho a percibir una prestación presente o futura.

(...)".

Como regla general, las cuotas satisfechas por los socios a las asociaciones de las que son miembros no tienen carácter deducible en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, por cuanto que las aportaciones realizadas por este concepto no resultan asimilables a las aportaciones que se realizan a título de donación al no concurrir en aquéllas las notas que caracterizan a éstas:

- su carácter voluntario.
- el ánimo de liberalidad con que se realizan.

No obstante, excepcionalmente, serán asimilables a los donativos, a efectos de la práctica de la deducción correspondiente, las cuotas satisfechas por sus miembros a asociaciones declaradas de utilidad pública, cuando tal aportación se realice con ánimo de liberalidad.

La existencia de este ánimo de liberalidad resulta una cuestión de difícil determinación, puesto que dependerá de las concretas circunstancias que concurran en cada caso.

Con carácter general, puede afirmarse que para la determinación de la existencia o no de este ánimo de liberalidad deberá acudirse a criterios de carácter objetivo, de forma que no se tendrán en cuenta las motivaciones subjetivas de las personas que satisfacen tales cuotas, debiéndose atender, en particular, a los derechos que, a cambio del pago de tales cuotas, otorguen a quienes las satisfacen los estatutos de la correspondiente asociación.

En el supuesto planteado parece darse ese ánimo de liberalidad, por lo que, siendo así, el pago de las cuotas extraordinarias a que se refiere la consultante generaría el derecho a la deducción por donativos prevista en el artículo 68.3.

Lo que comunico a Vd. con efectos vinculantes, conforme a lo dispuesto en el apartado 1 del artículo 89 de la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria.

Nueva Consulta Ver Consulta

(impuesto sobre la renta de las personas físicas) .Y (donativos)

Anterior Siguiente

NUM-CONSULTA V1236-08

ORGANO SG de Impuestos sobre la Renta de las Personas Físicas

FECHA-SALIDA 13/06/2008

NORMATIVA Ley 35/2006, Art. 68-3

DESCRIPCION-HECHOS La entidad consultante es una asociación sin ánimo de lucro declarada de utilidad pública e integrada por socios honorarios y socios numerarios.
Los socios honorarios son personas o instituciones colaboradoras que aportan un dinero anual, trimestral o semestral sin recibir servicio alguno por parte de la Asociación.
Los socios numerarios son las personas con Síndrome de Down, así como sus padres, hermanos, abuelos y/o tutores legales, que tengan interés en servir a los fines de la Asociación. Es requisito indispensable abonar anualmente una cuota de socio para pertenecer a la misma.
La Asociación, además, ofrece distintos servicios tendentes a conseguir el desarrollo global y pleno de las personas con Síndrome de Down, así como contribuir a su máxima autonomía, para lo que, igualmente, se trabaja apoyando, informando y asesorando a las familias. Estos servicios son abonados por los socios que deciden recibir esta atención directa, tanto para sus hijos como para ellos mismos.

CUESTION-PLANTEADA 1. Deducibilidad de la cuota satisfecha por los socios numerarios.
2. Justificación documental y obligaciones de la Asociación.

CONTESTACION-COMPLETA El artículo 68.3 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio (BOE de 29 de noviembre), regula la deducción por donativos, estableciendo dos regímenes distintos de deducción:
a) Las deducciones previstas en la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo (BOE de 24 de diciembre).
b) El 10 por 100 de las cantidades donadas a las fundaciones legalmente reconocidas que rindan cuentas al órgano del protectorado correspondiente, así como a las asociaciones declaradas de utilidad pública, no comprendidas en el párrafo anterior.
Por tanto, para tener derecho a la deducción por donativos, en la entidad donataria deben concurrir alguna de las circunstancias siguientes:
a) Tratarse de una entidad de las mencionadas en el artículo 16 y en las disposiciones adicionales quinta, sexta, séptima, octava, novena y décima de la Ley 49/2002.
b) Tratarse de una entidad distinta de las mencionadas en el párrafo anterior, que o bien sea una fundación legalmente reconocida que rinda cuentas al órgano del protectorado correspondiente, o bien una asociación declarada de utilidad pública.
Del escrito de consulta parece desprenderse que la entidad consultante es una entidad sin ánimo de lucro declarada de utilidad pública de las contempladas en la Ley 49/2002.
Siendo así, hay que tener en cuenta lo dispuesto en el artículo 17.1 de la Ley 49/2002, según el cual “darán derecho a practicar las deducciones previstas en este Título los siguientes donativos, donaciones y aportaciones irrevocables, puros y simples, realizados a favor de las entidades a las que se refiere el artículo anterior:
a) Donativos y donaciones dinerarios, de bienes o de derechos.
b) Cuotas de afiliación a asociaciones que no se correspondan con el derecho a percibir una prestación presente o futura.
(…)”.
Como regla general, las cuotas satisfechas por los socios a las asociaciones de las que son miembros no tienen carácter deducible en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, por cuanto que las aportaciones realizadas por este concepto no

resultan asimilables a las aportaciones que se realizan a título de donación al no concurrir en aquéllas las notas que caracterizan a éstas:
- su carácter voluntario.
- el ánimo de liberalidad con que se realizan.
No obstante, excepcionalmente, serán asimilables a los donativos, a efectos de la práctica de la deducción correspondiente, las cuotas satisfechas por sus miembros a asociaciones declaradas de utilidad pública, cuando tal aportación se realice con ánimo de liberalidad.
La existencia de este ánimo de liberalidad resulta una cuestión de difícil determinación, puesto que dependerá de las concretas circunstancias que concurran en cada caso.
Con carácter general, puede afirmarse que para la determinación de la existencia o no de este ánimo de liberalidad deberá acudirse a criterios de carácter objetivo, de forma que no se tendrán en cuenta las motivaciones subjetivas de las personas que satisfacen tales cuotas, debiéndose atender, en particular, a los derechos que, a cambio del pago de tales cuotas, otorguen a quienes las satisfacen los estatutos de la correspondiente asociación.
En el supuesto planteado parece darse ese ánimo de liberalidad en las cuotas de afiliación anuales satisfechas por los socios numerarios, siempre que no se correspondan con el derecho a percibir una prestación presente o futura, pero no en las cantidades que abonan los socios que reciben los servicios a que hace referencia la consultante. Por tanto, estas últimas no darían derecho a practicar la deducción prevista en el artículo 68.3 de la ley del Impuesto.
En caso de no tratarse de una entidad a la que resulte aplicable el régimen fiscal previsto en la Ley 49/2002, las cuotas de afiliación de los socios numerarios tampoco darían derecho a practicar la citada deducción.
Por lo que respecta a la justificación de los donativos, donaciones y aportaciones deducibles, el artículo 24 de la Ley 49/2002 establece lo siguiente:
“1. La efectividad de los donativos, donaciones y aportaciones se justificará mediante certificación expedida por la entidad beneficiaria, con los requisitos que se establezcan reglamentariamente.
2. La entidad beneficiaria deberá remitir a la Administración tributaria, en la forma y en los plazos que se establezcan reglamentariamente, la información sobre las certificaciones expedidas.
3. La certificación a la que se hace referencia en los apartados anteriores deberá contener, al menos, los siguientes extremos:
a) El número de identificación fiscal y los datos de identificación personal del donante y de la entidad donataria.
b) Mención expresa de que la entidad donataria se encuentra incluida en las reguladas en el artículo 16 de esta ley.
c) Fecha e importe del donativo cuando este sea dinerario.
d) Documento público u otro documento auténtico que acredite la entrega del bien donado cuando no se trate de donativos en dinero.
e) Destino que la entidad donataria dará al objeto donado en el cumplimiento de su finalidad específica.
f) Mención expresa del carácter irrevocable e la donación, sin perjuicio de lo establecido en las normas imperativas civiles que regulan la revocación de donaciones.”
La entidad donataria deberá remitir a la Administración tributaria, en el mes de enero de cada año, una declaración informativa relativa a los donativos, donaciones y aportaciones deducibles percibidos en el año inmediato anterior, en la que, además de sus datos de identificación, deberá constar la siguiente información relativa a los donantes y aportantes:
“a) Nombre y apellidos, razón o denominación social.
b) Número de identificación fiscal.
c) Importe del donativo o aportación. En caso de que estos sean en especie, valoración de lo donado o aportado.
d) Referencia a si el donativo o la aportación se perciben para las actividades prioritarias de mecenazgo que se señalen por Ley de Presupuestos Generales del Estado.
e) Información sobre las revocaciones de donativos y aportaciones que, en su caso, se hayan producido en el año natural.
f) Indicación de si el donativo o aportación da derecho a la aplicación de alguna de las deducciones aprobadas por las comunidades autónomas.”
Lo que comunico a Vd. con efectos vinculantes, conforme a lo dispuesto en el

apartado 1 del artículo 89 de la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria.

Roj:	STSJ MAD 8555/2004
Id Cendoj:	28079330082004100417
Órgano:	Tribunal Superior de Justicia. Sala de lo Contencioso
Sede:	Madrid
Sección:	8
Nº de Recurso:	115/2002
Nº de Resolución:	698/2004
Procedimiento:	PROCEDIMIENTO ORDINARIO
Ponente:	RICARDO SANCHEZ SANCHEZ
Tipo de Resolución:	Sentencia

T.S.J.MADRID CON/AD SEC.8

MADRID

SENTENCIA: 00698/2004

Rº 115/2002

SENTENCIA Nº

TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA

SALA DE LO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO

SECCIÓN OCTAVA

Presidenta

Ilma. Sra. Dª. Inés Huerta Garicano.

Magistrados

Ilmos. Sres.:

D. Miguel Ángel Vegas Valiente

D. Ricardo Sánchez Sánchez

En la Villa de Madrid a veintitrés de junio de dos mil cuatro.

VISTOS, por la Sala, constituida por la Ilma Sra. y los Ilmos. Sres. Magistrados relacionados al margen, los autos del recurso contencioso administrativo núm. 115/2002 interpuesto por la Procuradora Dª Izaskun Lacosta Guindano, en nombre y representación de la **FUNDACIÓN** BENÉFICO DOCENTE **COLEGIO** BERRIZ, contra la Orden de la Consejería de Educación 5609/2001.

Ha sido parte en autos la Administración demandada representada por un Letrado de sus servicios jurídicos.

ANTECEDENTES DE HECHO

PRIMERO.- Interpuesto el recurso y seguidos los trámites prevenidos por la Ley, se emplazó a la parte demandante para que formalizase la demanda, lo que verificó mediante escrito, en el que postuló una sentencia por la que estimando el Recurso, se declare la nulidad de la Orden recurrida, y la admisión del Depósito de la Documentación Contable correspondiente al ejercicio 1999/2000, con reconocimiento de la correcta contabilización de las aportaciones recibidas en la cuenta de Donativos, Legados y Subvenciones.

SEGUNDO.- La parte demandada contestó a la demanda suplicando se desestimase el recurso planteado.

TERCERO.- No habiendo recibimiento a prueba, hicieron sus conclusiones las partes y, posteriormente, quedaron las actuaciones pendientes de señalamiento.

FONDO DOCUMENTAL • CENDOJ

CUARTO.- Para votación y fallo del presente proceso se señaló la audiencia del día 22 de junio de 2004, fecha en la que tenido lugar.

QUINTO.- En la tramitación del presente proceso se han observado las prescripciones legales.

VISTOS los preceptos legales citados por las partes, concordantes y demás de general y pertinente aplicación.

Siendo Ponente el Magistrado de la Sección Ilmo. Sr. D. Ricardo Sánchez Sánchez.

FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.- Son de destacar los siguientes antecedentes que se comprueban en el expediente administrativo y/o en la documentación aportada.

1) Con fecha 20 de febrero de 2000, la entidad demandante presentó la documentación contable correspondiente al ejercicio 1999/2000, al amparo del *art. 21 de la Ley 1/1998, de 2 de marzo, de Fundaciones de la Comunidad de Madrid* .

2) Mediante escrito de fecha 12 de Marzo de 2.001, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid requirió a la actora sobre determinados aspectos relativos a la documentación presentada.

3) La entidad recurrente, con fecha 29 de Marzo de 2.001, mediante escrito hizo las alegaciones que estimó convenientes.

4) Por Resolución de 2 de Agosto de 2001 del Secretario General Técnico de la Consejería de Educación, se acuerda el no depósito de la documentación contable correspondiente al ejercicio 1999/2000 de la **FUNDACION COLEGIO** BERRIZ (Folios 07,08 y 69).

5) Contra la Resolución se interpuso Recurso de Alzada que fue desestimado por la Orden 5619/2001del Excmo. Sr. Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid.

SEGUNDO.- Alega la parte demandante que no es correcta la resolución administrativa impugnada en lo relativo a la imputación que hizo en su contabilidad, en la cuenta de "SUBVENCIONES, **DONACIONES** Y LEGADOS" del Plan General de Contabilidad, por un importe de 49.497.370 pesetas, correspondiente a donativos recibidos durante el ejercicio económico 01/09/1999 a 31 /08/2000, coincidente con el curso escolar 1999/2000, ya que según la CAM, lo correcto, sería imputar esas cantidades a la cuenta de "CUOTAS DE USUARIOS Y AFILIADOS", "... en tanto dichas cuantías generan claramente una contraprestación para aquellos que las aportan, y no puede considerarse en ningún caso que tienen el carácter de **donaciones**."

Es cierto todo lo que se dice en la demanda y que recogemos a continuación:

El objeto de la **Fundación** Benéfico Docente **Colegio** Bérriz, se define en el *artículo 5.1 y 2 de sus Estatutos* , que se acompañan (DOC: n° 1) y dice así:

" *Art. 5* :

1.El fin primordial de la **Fundación** es promover y complementar el desarrollo de la formación humana y cultural de niños y jóvenes de ambos sexos, acorde con las necesidades de la sociedad, particularmente sus sentimientos religiosos y, en su caso, el desarrollo de su fe cristiana.

2.Para el cumplimiento de sus fines se servirá de centros docentes o entidades que considere convenientes y principalmente del **Colegio** Bérriz".

El **Colegio** Bérriz tiene suscrito Conciertos con la Comunidad de Madrid en los niveles de enseñanza obligatoria "Primaria y Secundaria", prestando igualmente servicios docentes en el nivel Infantil y Bachillerato (LOGSE), no concertados.

El régimen de Centros Concertados supone la gratuidad de las enseñanzas obligatorias impartidas con cargo a los fondos públicos destinados a dicho fin en los presupuestos de las Comunidades Autónomas, cuyos módulos económicos, por cada unidad escolar concertada, se establecen cada año en los Presupuestos Generales del estado (*art. 49 de la LODE*). A su vez, las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares que se impartan en los centros concertados, no pueden tener carácter lucrativo, y sus precios deberán ser autorizados por la Administración educativa, y aprobados previamente por el Consejo escolar; en todo caso, tendrán carácter voluntario para los alumnos, y se impartirán fuera del horario escolar (*art. 51.2, 3 y 4 de la LODE, en su nueva redacción Ley 9/1995 de 20 de Nov* .)

FONDO DOCUMENTAL CENDOJ

En cuanto a los niveles no concertados, los precios de las actividades docentes se establecen libremente por el **Colegio**.

Tenemos pues que, la enseñanza concertada implica necesariamente su gratuidad, siendo mediante precio y de carácter voluntario para los alumnos, las actividades escolares complementarias y de servicios, cuyos precios deben ser autorizados por la Administración y en ningún caso puede derivarse de su realización lucro alguno; impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad, o percibir cantidades por actividades complementarias o servicios no autorizados, entre otros, son causa de rescisión del concierto, no pudiendo percibirse concepto alguno que, directa o indirectamente, suponga una contrapartida económica por tal actividad (*art. 61 de la LODE* y *art. 14, 47 b) del RD 2377/1985, de 18 de diciembre del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos*), e implicaría la obligación de devolver las cantidades percibidas (*art. 56 RD 2377/1985*).

Ello es así, en cumplimiento de un mandato constitucional recogido en el *artículo 1.1 de la LODE, en cuyo punto 2* se establece, además, que "todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica...".

TERCERO.- Sin embargo, toda la argumentación anterior nada influye en lo relativo a la resolución impugnada y en lo que aquí también ha de resolverse. Como consta en el informe obrante a los folios 88 a 92 del expediente administrativo, las aportaciones realizadas para el sostenimiento económico de un centro concertado, en tanto en cuanto son percibidas de los usuarios en concepto de participación en el coste de la actividad propia de la entidad, deben figurar por el importe entregado como un ingreso en la partida a) Cuotas de usuarios y afiliados, dentro de la agrupación 1. Ingresos de la entidad por la actividad propia, del haber de la cuenta de resultados de la **fundación**.

Es decir, el hecho de que las cantidades se entreguen, como dice la parte demandante, sin ningún condicionante, y sin que de tales donativos se derive o exista un derecho a recibir ningún tipo de contraprestación, constituyendo los mismos un ingreso mas de carácter general, aplicado al cumplimiento de los fines de la actividad propia de la **Fundación**, nada cambia, pues son, en definitiva, sumas que se entregan para el abono del coste de la actividad propia de la entidad.

Como dice acertadamente la resolución impugnada al referirse a la calificación contable que merecen estos ingresos:

"A este respecto hay que señalar que el *Real Decreto 776/1998, de 30 de abril* , por el que se aprueban las Normas de Adaptación del Plan General de Contabilidad, a las entidades sin fines lucrativos y las normas de información presupuestaria de los mismos, establece que "los importes traspasados al resultado del ejercicio de las **donaciones** y legados concedidos a favor de la entidad gratuitamente sin ningún tipo de contraprestación directa o indirecta para el cumplimiento de los fines de la actividad propia de la entidad...". Teniendo en cuenta que los ingresos en cuestión tienen como destino la financiación de las necesidades y gastos de la actividad de la **Fundación** y siendo esta la docente, y los destinatarios de la misma los alumnos, es claro que los importes efectuados por los padres de ellos, ya sean voluntarios o de carácter obligatorio redunda en la calidad de los servicios prestados, percibiéndose, por tanto una contraprestación, ya sea de manera directa o indirecta.

Por otra parte, procede traer a colación a los efectos previstos en el *art. 89.5 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Publicas y del Procedimiento Administrativo Común* , el informe emitido por el Instituto de Contabilidad y Auditorias de Cuentas, de 3 de agosto de 2001, emitido en respuesta a la consulta formulada por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa:

"En relación con la consulta planteada ante el Instituto sobre la calificación contable que corresponde otorgar por las **Fundaciones** de la Comunidad de Madrid cuya actividad es coincidente con un centro educativo concertado o que son titulares de un centro educativo concertado, a las cantidades percibidas por determinados conceptos, se manifiesta lo siguiente:

En relación con las aportaciones realizadas por los padres para el sostenimiento económico del centro, en tanto en cuanto estas cantidades son percibidas por los usuarios en concepto de participación en el coste de la actividad propia de la entidad, deberán figurar por el importe entregado como un ingreso en la partida a) Cuotas de usuarios y afiliados, dentro de la agrupación".

Es más como consta en el informe obrante en el expediente administrativo a los folios 80 a 82, las cantidades aquí examinadas, como dijo la propia **Fundación** en escrito de 26 de marzo de 2001, "tienen

como destino la financiación de las necesidades y gastos de la **Fundación**". Incluso en la documentación correspondiente se dice que son "aportaciones para el sostenimiento del centro". Es decir que, aunque sean donativos voluntarios, al ir dirigidos a los gastos de la propia **Fundación** y sostenimiento del centro, se están realizando pensando en una calara contraprestación, como es la mejora de dicho centro lo que mejora la situación de toda la actividad docente, con lo que se está retribuyendo una mejora del servicio correspondiente.

Desde el momento en que hay una contraprestación a los donativos, como es la mejora del centro y de su calidad docente, no pueden tener éstos la consideración de **donaciones** que pretende la entidad recurrente.

La parte demandante se centra en que la actividad docente es gratuita y que las actividades extraescolares y servicios complementarios, deben ser autorizados y no lo están, sencillamente porque no existe prestación alguna a cambio de las cantidades recibidas. Sin embargo, omite todo lo que hace referencia a instalaciones, material docente, etc., que, es lo que indirectamente es retribuido con las aportaciones que estamos examinando.

Es lógico, por tanto, que, como se dice en la demanda, todos los alumnos del Centro, hijos de donantes y no donantes, reciben el mismo modelo educativo y ningún miembro de la Comunidad Educativa tiene conocimiento de cuales son los alumnos que donan y los que no; pues sería imposible asignar una parte indivisa del centro a los hijos de los donantes y no a los hijos de los no donantes. Desde el momento en que el beneficio es al todo, los alumnos que asisten, pueden sacar utilidad del mismo, con independencia de que sus padres sean o no de los que han contribuido con sus aportaciones.

CUARTO.- Por todo lo expuesto procede desestimar la demanda, si bien, conforme a lo dispuesto en el *art. 139 de la ley de la jurisdicción contenciosa* , no apreciándose temeridad ni mala fe en las partes, no concurren circunstancias que justifiquen condena alguna en cuanto a las costas.

FALLAMOS

Que DEBEMOS DESESTIMAR Y DESESTIMAMOS el recurso contencioso administrativo núm. 115/2002 interpuesto por la Procuradora Dª Izaskun Lacosta Guindano, en nombre y representación de la **FUNDACIÓN** BENÉFICO DOCENTE **COLEGIO** BERRIZ, contra la Orden de la Consejería de Educación 5609/2001. Sin costas.

Esta resolución no es firme y frente a la misma cabe recurso de casación, que habrá de prepararse, de conformidad con lo dispuesto en el *artículo 96 de la L.J.C.A* ., ante esta Sección en el plazo de diez días, computados desde el siguiente a su notificación.

Así por esta nuestra sentencia, lo pronunciamos, mandamos y firmamos.

PUBLICACIÓN.- En el mismo día de la fecha fue leída y publicada la anterior sentencia por el Ilmo. Sr. Magistrado Ponente hallándose en audiencia pública, de lo que yo, la Secretaria, doy fe.

FONDO DOCUMENTAL CENDOJ

LA MEDIATECA DE ALEJANDRÍA ABRE SUS PUERTAS

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

A partir del **próximo 7 de abril**

HORARIO:

LUNES: 10.30 h a 13.30 h.

MARTES: 10.00 h. a 13.30 h.

JUEVES: 11.00h. a 17.30 h.

- ✓ *Espacio para estudiar, trabajar ,investigar, leer.*
- ✓ *4 puestos de ordenador con conexión a internet.*
- ✓ *Préstamos de ejemplares (libros, revistas, películas).*
- ✓ *Área infantil.*

"Sin bibliotecas ¿qué nos quedaría? No tendríamos pasado ni futuro"

Ray Bradbury

Entra en **blogs.fuhem.es/mediatecadealejandria/**

APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Introducción

Los niños pequeños adquieren el lenguaje de manera natural ya que se “auto -motivan” para captar el idioma sin aprendizaje consciente , a diferencia de los adolescentes y los adultos.

Las ventajas de empezar temprano

- Los niños pequeños todavía utilizan las estrategias de aprendizaje del idioma innatas para adquirir su lengua materna y pronto descubren que también pueden utilizar estas estrategias para aprender Inglés .
- Los niños pequeños tienen tiempo para aprender a través del juego . Ellos aprenden el lenguaje , al participar en una actividad compartida con un adulto.
- Los niños pequeños tienen más tiempo para introducir el Inglés en su rutina diaria. Pueden no tener deberes y están menos estresados por tener que alcanzar los estándares establecidos.
- Los niños que tienen la oportunidad de aprender un segundo idioma mientras todavía son jóvenes parecen usar las mismas estrategias de aprendizaje del idioma innatas durante toda la vida al aprender otros idiomas. Aprendiendo un tercero , cuarto , o incluso más idiomas de manera más fácil que un segundo.
- Los niños pequeños que adquieren lenguaje de manera inconsciente son más propensos a tener una mejor pronunciación y sentimiento hacia la lengua y la cultura , más que los niños mayores y los adultos.

Etapas en el aprendizaje del Inglés

El lenguaje hablado es adquirido de manera natural antes de leer y escribir .

Periodo de silencio

Cuando los bebés aprenden su lengua materna , hay un " período de silencio ", cuando miran y escuchan y se comunican a través de expresiones faciales o gestos antes de que empiecen a hablar. Cuando los niños pequeños aprenden Inglés , puede haber un " período de silencio " similar cuando la comunicación y la comprensión tienen lugar antes de que realmente hablen ninguna palabra de inglés.

Durante este periodo, los padres no deben forzar a los niños a participar en conversaciones haciéndoles repetir palabras. Deben hablar para proporcionarles oportunidades para ir “cogiendo”el lenguaje.

Comenzando a hablar

Después de algún tiempo , dependiendo de la frecuencia de la exposición´
al inglés , cada niño (a menudo las niñas con mayor rapidez que los niños) comienza a decir palabras simples (' cat ', ' house ') o frases cortas ya hechos (' ¿What`s that ? ', ' It´s my book ',' I can`t ',' That`s a car ',' Time to go home') en las conversaciones o de forma inesperada. El niño lo ha aprendido de memoria , imitando la pronunciación exactamente sin darse cuenta que algunos sonidos pueden constar de más de una palabra . Esta etapa continúa por algún tiempo , ya que el niño aprende más lenguaje usándolo como un atajo para el diálogo antes de que estén listos para crear sus propias frases .

La construcción de idioma Inglés

Poco a poco, los niños construyen frases que constan de una sola palabra memorizada a la que se suman las palabras de su vocabulario (" a dog ", "a brown dog ',' a brown and black dog ") o un lenguaje sencillo memorizado a los que añaden su propio input (' That`s my chair', ' Time to play ") Dependiendo de la frecuencia de la exposición al Inglés y la calidad de la experiencia , los niños comienzan poco a poco a crear oraciones completas.

Comprensión

La comprensión es siempre mayor que el habla y la capacidad de los niños pequeños para comprender no debe ser subestimada , ya que se utilizan para la comprensión de su idioma materno de una variedad de claves de contexto . A pesar de que no pueden entender todo lo que escuchan en su lengua materna , los niños captan la esencia

Frustración
Después de la novedad inicial de sesiones en inglés , algunos niños pequeños se sienten frustrados por su incapacidad para expresar sus pensamientos en Inglés . Otros quieren tan hablar rápidamente en Inglés como en su lengua materna .

Errores
A los niños no se les debe decir que han cometido un error , ya que cualquier corrección desmotiva inmediatamente. Los errores pueden ser parte del proceso de elaboración de reglas gramaticales del Inglés o pueden ser un fallo en la pronunciación.

Las diferencias de género
El cerebro de los chicos se desarrolla de manera diferente al de las chicas y esto afecta a cómo los niños aprenden el lenguaje y lo utilizan . A veces las clases mixtas pueden desfavorecer a los niños , que pueden ser eclipsados por la capacidad natural de las niñas a usar el lenguaje.

Ambientes de aprendizaje de las lenguas
- Los niños pequeños necesitan sentirse seguros y saber que hay alguna razón obvia para el uso de Inglés .
- Las actividades deben estar vinculadas a algunas de las actividades cotidianas interesantes de las que ya se conocen, por ejemplo, comparten un libro de imágenes Inglés , decir una rima en Inglés , comiendo una comida' Inglesa ' .
- Las sesiones en inglés deben ser divertidas e interesantes, centrándose en conceptos que los niños ya han entendido en su lengua materna . De esta manera los niños no están aprendiendo dos cosas , un nuevo concepto y un nuevo lenguaje , sino que se limita el aprendizaje del Inglés para hablar de algo que ya saben.
- Las actividades están respaldadas por objetos específicos , cuando sea posible , ya que esto ayuda a la comprensión y aumenta el interés general.

Lectura
Los niños que ya saben leer en su lengua materna, en general, quieren saber cómo leer en Inglés . Ellos ya saben cómo decodificar palabras en su idioma natal para conseguir el significado del texto y, si no se les ayuda a decodificar en Inglés , puede transferir sus técnicas del idioma materno - y terminar leyendo Inglés con acento de la lengua materna. (“spanglish”)
Antes de que puedan decodificar Inglés , los niños pequeños necesitan saber los nombres y sonidos de las letras del alfabeto. El Inglés tiene 26 letras , pero, 44 sonidos (en Inglés estándar) , la introducción de los sonidos restantes es mejor dejarla hasta que los niños tienen más experiencia en el uso de la lengua y la lectura,

Apoyo de los padres
Los niños necesitan sentir que están haciendo progresos . Necesitan estímulo continuo , así como elogios por su buen desempeño , ya que cualquier éxito motiva. Los padres están en una posición ideal para motivar y así ayudar a sus hijos a aprender , incluso si tienen nivel muy básico de Inglés y están aprendiendo junto a sus hijos pequeños.

Escrito por Opal Dunn, consultor educativo y autor (British Council) adaptada por Jairo Dopazo , coordinador del proyecto bilingüe (Colegio Hipatia - FUHEM)

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

SEGUNDO CICLO PRIMARIA

SALIDA A LA GRANJA

Don/Doña .....padre/madre/tutor del alumno/a ..... AUTORIZO a mi hijo/a a realizar la salida a la Granja 'NATURESCORIAL", organizada por el colegio durante los días 22, 23 y 24 de octubre de 2014.

Rivas Vaciamadrid, 26 de septiembre de 2014

Fdo:

(Antes de esta autorización, debéis entregar a los tutores la solicitud de reserva de plaza que se adjuntó a la carta informativa).

PADRE/MADRE/TUTOR

Con el objeto de poder ponernos en contacto con vosotros si es necesario, os rogamos que indiquéis en esta hoja los teléfonos de contacto.

Tel.: .....

Tel.: .....

Tel.: .....

Igualmente debéis indicarnos en la siguiente tabla todas aquellas informaciones que consideréis que debemos conocer sobre vuestros hijos/as: alergias, analgésicos habituales, etc. En caso de tomar algún tipo de medicamento indicar nombre y dosificación.
No olvidéis adjuntar una fotocopia de la tarjeta de asistencia sanitaria.

OBSERVACIONES

Indicar en esta tabla todas las informaciones que consideréis importantes y que debamos conocer.

Enfermedades	
Alergias	
Medicación habitual	
Sueño	
Alimentación	
Alergias Alimenticias	
Control de esfínteres (pis, ...)	
Otras	

MUY IMPORTANTE: ENTREGAR ESTE FOLIO JUNTO CON LA DOCUMENTACIÓN DE ASISTENCIA MÉDICA (ORIGINAL O FOTOCOPIA).

Un saludo.
El equipo de segundo ciclo.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

AYUDAS AL ESTUDIO FUHEM 2014-2015

Como cada año la CEM HIPATIA-FUHEM ha asignado dentro de su presupuesto 2014/2015 una cantidad económica en concepto de ayuda al estudio. La ayuda está destinada a aminorar la cuantía destinada a la aportación necesaria para el desarrollo del proyecto educativo.

La cantidad destinada a este año asciende a: 130.575,26 euros. Una cantidad que el colegio entrega íntegramente.

El plazo para la solicitud de la beca comienza el 15 de septiembre y finaliza el 30 de septiembre. Durante este periodo se concederá el 80% de la cuantía anteriormente citada, reservando un 20% para aquellas familias que por distintas razones requieran de la misma a lo largo del curso porque su situación económica haya cambiado. Esta solicitud estará abierta hasta el 20 de marzo de 2015, en distintos periodos, a saber;

BASES

1ª.- El objetivo de estas ayudas es atender a aquellas familias que, debido a su situación económica, no puedan hacer frente a la totalidad de la aportación voluntaria que cada alumno realiza para la financiación del proyecto educativo de la Fundación "Hogar del Empleado".

2ª.- Estas ayudas tendrán la duración de un curso escolar. No obstante, si la situación económica que dio lugar a la correspondiente ayuda desapareciera o mejorara, la Comisión correspondiente podría retirar dicha ayuda aunque no se hubiese cumplido el curso escolar establecido.

3ª.- La cantidad concedida se dividirá entre los meses del curso y se deducirá del importe de la aportación voluntaria que efectúa cada alumno.

4ª.- Las solicitudes de "Ayudas al Estudio" podrán presentarse en las Secretarías del Centro, dentro de las fechas anteriormente citadas (15 al 30 de Septiembre) y en el horario comprendido entre las 8'45 y las 10 de la mañana en Primaria y Secundaria. Fuera de este horario no se recogerá ninguna documentación.

- Los pazos de entrega de la solicitud serán (primer plazo en el que se concederá al 80% de la cuantía) del 15 al 30 de septiembre ambos incluidos.
- En el segundo plazo en el que se concederá un 10 % de la cuantía será del 1 al 15 de diciembre.
- El tercer y último plazo en el que se concederá el 10 % restante será del 2 al 20 de marzo.

La solicitud se realizará en el formato oficial perfectamente cumplimentado, adjuntándose toda la documentación requerida. La documentación tendrá que estar completa, clara y legible y recoger todos los datos que se solicitan.

En caso de falta de documentación o mal rellenada la solicitud. Se dará por desestimada.

Para garantizar la seguridad de los datos, se entregará en sobre que será cerrado una vez se compruebe la documentación desde la Secretaría del centro.

El formulario oficial se podrá solicitar en la Secretaría del centro o descargarse a través de la página WEB.

5ª.- Serán criterios principales para la concesión de las ayudas:

a) Los medios económicos que por todos los conceptos perciban las personas de quien depende el solicitante, acreditados por medio de fotocopia de la declaración de la renta, libro de familia, situación de desempleado (completa y perfectamente visible. Detallándose si es conjunta y en el caso de ser individual entregándose ambas) o certificado del organismo competente acreditativo de la percepción de ingresos exentos del impuesto.
b) En caso de familias separadas será necesaria la documentación de ambos progenitores, así como la documentación legal que haga efectiva dicha situación.
c) Otra documentación oficial que permita conocer la situación real de los solicitantes de la ayuda.

6ª.- Las ayudas se concederán a partir de los menores ingresos hasta los mayores y siempre y cuando existan fondos para ello.

El porcentaje máximo de ayuda será de un 90%, siendo el menor de un 10 %.

Las ayudas se pueden conceder a uno o varios hermanos

7ª.- La concesión de la ayuda condicionará el pago de la aportación que no sea beneficiaria de la misma. El incumpliendo de esta premisa puede condicionar la eliminación de la ayuda.

8ª.- Las ayudas se concederán en el mes de octubre y se harán efectivas en la cuota del mes de noviembre. La información no se hará pública más que en los recibos emitidos. En caso de no percibir ningún descuento. La solicitud se habrá dado por desestimada.

9ª – Las ayudas se concederán a través de la comisión económica del Centro compuesta por familias, docentes y personal directivo del Centro y vinculado al Consejo Escolar del mismo.

IMPORTANTE, la concesión de ayudas es una acción solidaria que pretende apoyar a aquellas familias que por razones económicas no pueden hacer frente a las cuotas que facilitan el desarrollo del proyecto educativo elegido. Por ello a la hora de solicitar estas ayudas tenemos que tener en cuenta que estarán destinadas a aquellas situaciones más necesitadas y que realmente las requieren. Aunque existen 3 momentos para solicitar becas debemos de tener en cuenta que si ha sido desestimada (por razones económicas ya que se ha presentado la documentación en tiempo y forma) y la situación no ha cambiado no será posible acceder a las mismas. Los dos plazos que se abren están destinados a cambios y modificaciones relevantes en las distintas situaciones económicas de las familias del alumnado.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

SOLICITUD DE BECAS PARA LAS GRANJAS.

Este año, os queremos facilitar la solicitud de las becas que habitualmente facilitamos a las familias con mayores necesidades para el desarrollo de las Granjas de Infantil y Primaria. Las becas se solicitan en Secretaría o vía mail a gerencia@colegiohipatia.fuhem.es con la ficha adjunta perfectamente cumplimentada.

Las becas que ofrecemos son limitadas y están vinculadas a la renta de las familias, por lo que se otorgarán por criterios de menor renta hasta la finalización de las mismas.

Una vez comprobadas se remitirá vía mail (es importante que en la solicitud se detalle el mail de forma clara y correcta) la concesión o no de las mismas así como el importe a abonar.

También se puede solicitar el pago aplazado aun siendo beneficiario de la beca.

PADRE/TUTOR: Don..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

MADRE/TUTORA: Doña..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

SOLICITA:

APELLIDOS	NOMBRE	ETAPA Y CURSO (1)

(1) Infantil, Primaria.

En Rivas Vaciamadrid a ..... de ..... de 201

Fdo.

CALENDARIO DEL SEGUNDO EXAMEN DE MATERIAS PENDIENTES ESO.
CURSO 2014-2015

MATERIA	FECHA	HORARIO	AULA
CIENCIAS NATURALES 1º Y 2º ESO TALLER DE ASTRONOMÍA BIOLOGÍA-GEOLOGÍA 3º ESO FÍSICA Y QUÍMICA 3º ESO FRANCÉS 1º, 2º Y 3º ESO ALEMÁN 1º Y 2º ESO	LUNES 27 DE ABRIL 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
RECUPERACIÓN DE MATEMÁTICAS 1º, 2º Y 3º ESO	MARTES 28 DE ABRIL 2015	16.30 HORAS	1º ESO A
MATEMÁTICAS 1º, 2º Y 3º ESO	LUNES 4 DE MAYO 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
INGLÉS 1º, 2º Y 3º ESO	MARTES 5 DE MAYO 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
LENGUA CASTELLANA Y LITER. 1º, 2º Y 3º ESO REC. LENGUA 1º, 2º ESO ED. PLÁSTICA 1º ESO IMAGEN Y COMUNICACIÓN 2º ESO	MIÉRCOLES 6 DE MAYO DE 2015	14.35 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
CIENCIAS SOCIALES 1º, 2º Y 3º ESO RELIGIÓN 2º ESO	LUNES 11 DE MAYO DE 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
MÚSICA 2º Y 3º ESO TECNOLOGÍA 1º Y 3º ESO ED. FÍSICA 2º ESO	MARTES 12 DE MAYO DE 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B

CALENDARIO DEL PRIMER EXAMEN DE MATERIAS PENDIENTES ESO.
CURSO 2014-2015

MATERIA	FECHA	HORARIO	AULA
CIENCIAS NATURALES 1º Y 2º ESO BIOLOGÍA-GEOLOGÍA 3º ESO FÍSICA Y QUÍMICA 3º ESO	MIÉRCOLES 4 DE FEBRERO 2015	15.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
ED PLÁSTICA 1º Y 3º ESO	LUNES 2 DE FEBRERO 2015	ENTREGA DEL TRABAJO	1º ESO A
CIENCIAS SOCIALES 1º ESO	LUNES 9 DE FEBRERO 2015	16.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
CIENCIAS SOCIALES 2º Y 3º ESO	LUNES 9 DE FEBRERO 2015	15.30 HORAS	1º ESO A 1º ESO B
MÚSICA 2º Y 3º ESO	MIÉRCOLES 11 DE FEBRERO 2015	15.30 HORAS	1º ESO A

Comunidad de Madrid

CALENDARIO ESCOLAR 2014-2015

Septiembre 2014

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Octubre 2014

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Noviembre 2014

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Diciembre 2014

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Enero 2015

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Febrero 2015

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

Marzo 2015

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Abril 2015

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Mayo 2015

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Junio 2015

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Julio 2015

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

A efectos académicos:

- **Inicio periodo lectivo**
- Día lectivo
- Día lectivo EEII y CCNN
- Día no lectivo
- Jornada intensiva
- **Día festivo/vacacional**
- Otros días no lectivos
- **Último día lectivo**

¡ATENCIÓN! A este calendario, para el 2014, hay que añadir, en cada municipio, los días de fiesta local establecidos normativamente y publicados en el BOCM y en el 2015, los que determine la Comunidad de Madrid, los días de fiesta de ámbito nacional no trasladables que se establezcan y los días de fiesta local que determine cada municipio y aparezcan publicados en el BOCM.

• Inicio Periodo Lectivo: EEII, CCNN y EEII Privadas sostenidas con Fondos Públicos (4 septiembre 2014); CEIP, Centros de Educación Especial, Educación de Personas Adultas en Centros Penitenciarios, (9 septiembre 2014); IES para el 1er. curso ESO, Centros Integrados de EE. Artísticas de Música y Educación Secundaria Obligatoria (10 septiembre 2014); IES para el resto de cursos de ESO, Bachillerato y Segundo Curso de Ciclos Formativos de FP de Grado Medio y Grado Superior (11 septiembre 2014); Conservatorios Profesionales de Música y Danza, Escuelas de Arte, Centros de EE. Artísticas Superiores, Real Conservatorio Sup. Música, Escuela Sup. Canto, Real Escuela Sup. Arte Dramático, Conservatorio Sup. de Danza, Escuela Sup. Conservación y Restauración, Escuela Sup. de Diseño y Centros de Educación de Personas Adultas [excepto centros penitenciarios] (15 septiembre 2014); 1er. curso de los ciclos de Formación Profesional Básica y el 1er. curso Ciclos Formativos de FP Grado Medio (22 septiembre 2014); Enseñanzas de Educación de Personas Adultas conducentes al Título de Graduado en ESO, Niveles I y II, para el alumnado que se incorpora por 1ª vez en estas enseñanzas (como máximo el 22 septiembre 2014) y EEOOII y 1er. Curso Ciclos Formativos de FP Grado Superior (1 octubre 2014).

• Finalización Periodo Lectivo: Centros de EE. Artísticas Superiores, Real Conservatorio Sup. Música, Escuela Sup. Canto, Real Escuela Sup. Arte Dramático, Conservatorio Sup. Danza, Escuela Sup. Conservación y Restauración, Escuela Superior de Diseño, Conservatorios Profesionales Música, Conservatorios Profesionales de Danza (12 junio 2015); CEIP, Centros de E. Especial, Centros de Educación de Personas Adultas, Centros Penitenciarios, IES, Escuelas de Arte, Centros Integrados de EE. Artísticas de Música y de Educación Primaria y Secundaria en IES [excepto para el alumnado de 2° de Bachillerato que finalizará sus actividades lectivas en función de las necesidades derivadas de la celebración de las pruebas de acceso a la Universidad] (19 junio 2015); EEOOII (26 junio 2015); EEII, CCNN y EEII Privadas sostenidas con Fondos Públicos (31 julio 2015).

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

2ª EVALUACIÓN MARZO 2014

EXÁMENES		1º A	1ºB	1º C	1º D
JUEVES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA	HISTORIA / FÍSICA Y QUÍMICA	FÍSICA Y QUÍMICA	CULT. AUDIOVISUAL
5	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)
VIERNES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
6	**11:45 -13:15**	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA
LUNES	**9:30 - 11:00**	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
9	**11:45 -13:15**	LATÍN / MATEMÁTICAS CCSS	MATEMÁTICAS CCSS / MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS I	DIB. ARTÍSTICO
MARTES	**9:30 - 11:00**	ECONOMÍA	ECONOMÍA / DIB. TÉCNICO	DIB. TÉCNICO / BIOLOGÍA	DIB. TÉCNICO / VOLUMEN
10	**11:45 -13:15**	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

CALENDARIO EXÁMENES AGOSTO- SEPTIEMBRE 2015 1º BACHILLERATO

HORA / DÍA	LUNES 31 AGOSTO			
	1º A	1º B	1º C	1º D
8:30 - 10:00	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
10:15-11:45	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
12:00 -13:30	HISTORIA	HISTORIA / FÍSICA Y QUÍMICA	FÍSICA Y QUÍMICA	CULT.AUDIOVISUAL
13:45-15:15	C.M.C.	C.M.C.	C.M.C.	C.M.C.

HORA / DÍA	MARTES 1 SEPTIEMBRE			
	1º A	1º B	1º C	1º D
8:30-10:00	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
10:15-11:45	LATÍN / MATES CCSS	MATES CCSS / MATES I	MATEMÁTICAS I	DIB. ARTÍSTICO I
12:00-13:30	ECONOMÍA	ECONOMÍA / DIB.TÉCNICO I	BIOLOGÍA / DIB. TÉCNICO I	DIB. TÉCNICO I / VOLUMEN
13:45-15:45	ED.FÍSICA	ED.FÍSICA	ED.FÍSICA	ED.FÍSICA

HORA / DÍA	JUEVES 3 SEPTIEMBRE			
	1º A	1º B	1º C	1º D
8:30-10:00	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA

NOTA: LOS EXÁMENES SE REALIZARÁN EN EL AULA DE 1º BACHILLERATO C

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

CALENDARIO EXÁMENES AGOSTO / SEPTIEMBRE 2015 2º BACHILLERATO

HORA / DÍA	LUNES 31 AGOSTO				MARTES 1 SEPTIEMBRE			
	2º A	2º B	2º C	2º D	2º A	2º B	2º C	2º D
8:30 - 10:00	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
10:15 -11:45	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA /FÍSICA	BIOLOGÍA	D. ARTÍSTICO	ARTE / MATES CCSS	ARTE / MATES II	MATEMÁTICAS II	ARTE
12:00 -13:30	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	LIT. UNIV / ECONOMÍA	LIT. UNIV / QUÍMICA	QUÍMICA	DISEÑO
13:45 -15:45	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA

PENDIENTES DE 1º BACHILLERATO

	LUNES 31 AGOSTO	MARTES 1 SEPTIEMBRE
16:00 -17:30	INGLÉS - BIOLOGÍA - ECONOMÍA	FILOSOFÍA - LENGUA - MATEMÁTICAS CCSS - FÍSICA Y QUÍMICA

NOTA: LOS EXÁMENES SE REALIZARÁN EN EL AULA DE 2º BACHILLERATO C

CALENDARIO EXÁMENES RECUPERACIONES 2ª EVALUACIÓN 2º BACHILLERATO MARZO 2015

2º A	2º B	2º C	2º D
COMUNES			
HISTORIA (miércoles 11 marzo 8:30 h)	**HISTORIA** (miércoles 11 marzo 8:30 h)	**HISTORIA** (miércoles 11 marzo 8:30 h)	**HISTORIA** (miércoles 11 marzo 8:30 h)
MODALIDAD			
GEOGRAFÍA (jueves 12 marzo 13:35 h) **ECONOMÍA** (jueves 26 marzo 13:00 h) **MATEMÁTICAS CCSS** (martes 24 marzo 11:45 h) **ARTE** (jueves 26 marzo 13:00 h) **LIT. UNIV** (miércoles 11 marzo 12: 40 h)	**GEOGRAFÍA** (jueves 12 marzo 13:35 h) **QUÍMICA** (lunes 9 marzo 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (viernes 20 marzo 13:35 h) **ARTE** (jueves 26 marzo 13:00 h) **LIT. UNIV** (miércoles 11 marzo 12: 40 h) **FÍSICA** (martes 24 marzo 8:30 h)	**BIOLOGÍA** (lunes 23 marzo 11:30 h) **QUÍMICA** (lunes 9 marzo 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (viernes 20 marzo 13:35 h)	**DISEÑO** (martes 24 marzo 8:30 h) **ARTE** (jueves 26 marzo 13:00 h)
OPTATIVAS			
CTMA (martes 3 marzo 13:35 h)	**CTMA** (martes 3 marzo 13:35 h)	**CTMA** (martes 3 marzo 13:35 h)	
	DIB. TÉCNICO (martes 10 marzo 13:35 h)		**TÉCNICAS EGP** (martes 10 marzo 13:35 h)

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 1 de Octubre 2014

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión de este año, en donde trataremos todo lo relacionado con la organización, metodología y actividades que se van a realizar a lo largo de este curso.

Creemos que es importante vuestra asistencia ya que esto facilitará el trabajo durante estos meses y también será un buen momento para reencontrarnos y poder plantear las dudas que podamos tener.

La reunión será **en las aulas de vuestros hijos/as el lunes 6 de Octubre a las 16:30**

Un saludo

Mafalda Herans

(Coord. Educación Infantil)

Recordad que nosotros ponemos el café y vosotros las pastas.

P.D: habrá servicio de guardería.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 1 de Octubre 2014

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión de este año, en donde trataremos todo lo relacionado con la organización, metodología y actividades que se van a realizar a lo largo de este curso.

Creemos que es importante vuestra asistencia ya que esto facilitará el trabajo durante estos meses y también será un buen momento para reencontrarnos y poder plantear las dudas que podamos tener.

La reunión será **en el vestíbulo de infantil miércoles 8 de Octubre a las 16:30**

Un saludo

Mafalda Herans

(Coord. Educación Infantil)

P.D: habrá servicio de guardería.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 24 de Septiembre 2013.

Queridas familias:

El **Martes 1 de Octubre** realizaremos una visita al Museo Cosmo-Caixa, saldremos del centro **a las 8:45 es muy importante que seáis puntuales, si no perderemos el taller que está programado.** Regresaremos a las 12:30.

Los alumnos de 5 años participaran en el taller "Planetario Burbuja"

El coste de la actividad será de **6 euros** y se os pasará con el recibo.

Un saludo Sara y Marta

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 1 de Octubre 2014

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión de este año, en donde trataremos todo lo relacionado con la organización, metodología y actividades que se van a realizar a lo largo de este curso.

Creemos que es importante vuestra asistencia ya que esto facilitará el trabajo durante estos meses y también será un buen momento para reencontrarnos y poder plantear las dudas que podamos tener.

La reunión será **en el aula de vuestros hijos/as jueves 9 de Octubre a las 16:30.**

Un saludo

Mafalda Herans

(Coord. Educación Infantil)

P.D: habrá servicio de guardería.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 1 de Octubre 2014

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión de este año, en donde trataremos todo lo relacionado con la organización, metodología y actividades que se van a realizar a lo largo de este curso.

Creemos que es importante vuestra asistencia ya que esto facilitará el trabajo durante estos meses y también será un buen momento para reencontrarnos y poder plantear las dudas que podamos tener.

La reunión será **en el vestíbulo de infantil martes 7 de Octubre a las 16:30**

Un saludo

Mafalda Herans

(Coord. Educación Infantil)

P.D: habrá servicio de guardería.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid , 28 de Enero 2015

Queridos familias:

Os escribimos para convocaros a la reunión del segundo trimestre.

El orden del día será el siguiente:

1. Valoración de la evolución del grupo.
2. Actividades del trimestre.
3. Actividades programadas fuera del centro: Granja-Escuela
4. Informaciones generales.

Os esperamos en el aula de vuestros hijos el próximo **martes 3 de Febrero a las 16:15.** Habrá servicio de guardería.

Un saludo:

Equipo de Infantil

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701

Colegio Concertado

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

9 de junio de 2015

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para comunicaros que el próximo viernes 12 de junio, los alumnos de 6ºA y 6ºD de primaria, vamos a realizar en el colegio unos talleres con la empresa Conectalab.

Haremos dos sesiones; en una trabajaremos programación Scratch, y en la otra, desarrollaremos una actividad de impresión 3D y de Tinkercat.

Toda la actividad se desarrollará en horario lectivo y en las aulas de informática y de mediateca.

El coste de la actividad es de 7 euros que se os pasará por banco.

Un saludo

Equipo de Tutores de 6º de primaria

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701

Colegio Concertado

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

9 de junio de 2015

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para comunicaros que el próximo jueves 11 de junio, los alumnos de 6ºB y 6ºC de primaria, vamos a realizar en el colegio unos talleres con la empresa Conectalab.

Haremos dos sesiones; en una trabajaremos programación Scratch, y en la otra, desarrollaremos una actividad de impresión 3D y de Tinkercat.

Toda la actividad se desarrollará en horario lectivo y en las aulas de informática y de mediateca.

El coste de la actividad es de 7 euros que se os pasará por banco.

Un saludo

Equipo de Tutores de 6º de primaria

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 17 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Con motivo de las jornadas de puertas abiertas que se van a celebrar el martes día 24 de febrero, los departamentos de música y educación física han preparado una actividad conjunta con los alumnos/as de 1º, 2º y 3º ESO.

Para que la participación del alumnado de 3º ESO pueda ser posible, excepcionalmente ese día, la jornada lectiva de 3º ESO terminará a las 13:15h. con el fin de que los alumnos/as puedan ir a comer y volver a las 14:30h. para realizar la actividad, que se llevará a cabo de 14:30h a 16:20h.

Consideramos que la actividad es suficientemente importante como para pedirles ese esfuerzo a los alumnos/as, ya que van a presentar un trabajo conjunto con otros niveles y supone un reto para ellos/as realizar una actividad con más de 90 personas en el escenario.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Coordinación ESO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 12 de Mayo 2015

.

Queridas familias:

Dentro de las actividades que tenemos programadas en el proyecto que están desarrollando vuestros hijos/as sobre la prehistoria, se encuentra la visita a **ARQUEOPINTO**. En esta ocasión la visita la realizaremos en los grupos internivel en los que estamos desarrollando este proyecto.

Dicha visita se desarrollará el **martes 19 de mayo.** Saldremos del centro **a las 9.00** y tenemos programada la visita a partir de las 10:00. **Regresaremos al centro sobre las 13:00** horas.
El precio de la actividad que incluye desplazamiento, entrada a la visita y taller posterior es de 18,30 euros, que se os cargará en el recibo de mayo.
Todos deberán venir con gorra y crema solar ya puesta de casa.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 12 de Mayo 2015

.

Queridas familias:

Dentro de las actividades que tenemos programadas en el proyecto que están desarrollando vuestros hijos/as sobre la prehistoria, se encuentra la visita a **ARQUEOPINTO**. En esta ocasión la visita la realizaremos en los grupos internivel en los que estamos desarrollando este proyecto.

Dicha visita se desarrollará el **miércoles 20 de mayo.** Saldremos del centro **a las 11:00** y tenemos programada la visita a partir de las 12:30. **Regresaremos al centro sobre las 16:00** horas.
El precio de la actividad que incluye desplazamiento, entrada a la visita y taller posterior es de 18,30 euros, que se os cargará en el recibo de mayo.
Teniendo en cuenta el horario de la actividad comeremos en un parque que está pegado a las instalaciones. Los niños que comen en casa tendrán que traer una mochila pequeña con un sándwich, una pieza de fruta y una botella de agua pequeña. Los alumnos/as que comen en el comedor se les prepara la comida en el centro, no hace falta mochila.
Todos deberán venir con gorra y crema solar ya puesta de casa.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 12 de Mayo 2015

.

Queridas familias:

Dentro de las actividades que tenemos programadas en el proyecto que están desarrollando vuestros hijos/as sobre la prehistoria, se encuentra la visita a **ARQUEOPINTO**. En esta ocasión la visita la realizaremos en los grupos internivel en los que estamos desarrollando este proyecto.

Dicha visita se desarrollará el **lunes 18 de mayo.** Saldremos del centro **a las 11:00** y tenemos programada la visita a partir de las 12:30. **Regresaremos al centro sobre las 16:00** horas.
El precio de la actividad que incluye desplazamiento, entrada a la visita y taller posterior es de 18,30 euros, que se os cargará en el recibo de mayo.
Teniendo en cuenta el horario de la actividad comeremos en un parque que está pegado a las instalaciones. Los niños que comen en casa tendrán que traer una mochila pequeña con un sándwich, una pieza de fruta y una botella de agua pequeña. Los alumnos/as que comen en el comedor se les prepara la comida en el centro, no hace falta mochila.
Todos deberán venir con gorra y crema solar ya puesta de casa.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 23 Abril 2015

Queridas familias:

El próximo **día 4 de mayo** los grupos de 3 años, realizaremos una visita a la biblioteca Federico García Lorca. Dos de los grupos saldrán del centro a las 9:30 horas y regresaremos a las 11:30, y otros dos saldrán a las 10:30 y regresaran a las 12:30. Iremos en autobús por lo que el importe que se os facturará es de 2,00 euros.

Muchas gracias

Un saludo
Equipo de Infantil

Eq

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 28 de Enero 2015

Queridas familias:

El Carnaval se acerca y para celebrarlo este año haremos un baile de carnaval el **jueves 12 de Febrero, en horario de mañana y sólo para los alumnos/as de la etapa y los profes.**

Cómo todos sabéis, este curso el proyecto de centro en el que nos encontramos inmersos es el 'El circo y la magia" por esa razón, los disfraces para ese día están relacionados con este tema. Hemos repartido diferentes personajes del circo y a cada grupo le toca ir de uno de ellos. La distribución de los disfraces es la siguiente:

1° CICLO	**Pueden elegir entre:** FORZUDOS/AS, TRAPECISTAS Y JEFES/AS DE PISTA.		
2° CICLO	**3 AÑOS**	**4 AÑOS**	**5 AÑOS**
ROJOS	EQUILIBRISTA	MAESTRO/MAESTRA DE CEREMONIAS	BAILARINES/BAILARINAS
VERDES	PAYASOS/AS	MALABARISTAS	MAGOS/AS
AMARILLOS	FORZUDOS/AS	CONTORSIONISTAS	TRAGAFUEGOS
AZULES	HOMBRE/MUJER BALA	ACRÓBATAS	TRAPECISTA

La idea es que vengan disfrazados por la mañana, y que el traje sea cómodo para poder pasar el día con él. Procurad que los elementos de atrezo vengan con el nombre puesto, el número y color del aula de vuestro hijo/a.

Además a lo largo de la semana aparecerá Carnavalín, un personaje que nos va a ir informando sobre cómo tenemos que venir vestidos cada día, serán pequeños detalles fáciles de realizar. Pero todavía no tenemos definidos cuales serán. Más adelante os informaremos, que toca cada día.

Sin más, agradecemos vuestra implicación y colaboración.

Un saludo,

Equipo de Infantil

Avenida Ocho de Marzo 1. 28523 Rivas Vaciamadrid TLF 917139700
www.hipatia-fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 5 de Febrero 2015

Queridas familias:

El Carnaval se acerca y con motivo del Proyecto de Centro que trabajamos este año (El Circo), proponemos hacer un homenaje a la evolución del mismo. De esta manera, cada día de la semana tendremos que venir disfrazados de diferente manera:

LUNES 9: comenzamos con algo sencillo y nos pintamos de rojo la punta de la nariz.

MARTES 10: el circo es un lugar lleno de contagiosa locura, hoy nos volveremos locos también y nos pondremos toda nuestra ropa al revés.

MIÉRCOLES 11: el colorido que llena el circo llenará también todas nuestras ropas, cuantos más colores mejor.

En el colegio va a aparecer Carnavalín, un personaje que nos va a ir informando sobre cómo tenemos que venir vestidos cada día. Por ello, **es muy importante que los peques no sepan nada.** Ellos mismos os irán diciendo cómo hay que venir cada día.

Sin más, agradecemos vuestra implicación y colaboración.

Un saludo,
Equipo de Infantil

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas, 25 de mayo de 2015

Estimadas familias:

Os informamos que el próximo viernes 29 de mayo vamos a realizar una salida de convivencia fin de cuso y etapa de los alumnos/as y profesores/as del ciclo.

Iremos a la Casa de Campo de Madrid donde realizaremos una senda ecológica por el conocido como “pulmón de Madrid”. También organizaremos juegos y una comida campestre para compartir con los compañeros unas horas relajadas y divertidas.

Los alumnos y alumnas que sean usuarios del comedor dispondrán del correspondiente picnic y los que no utilicen el servicio traerán la comida de casa.

Saldremos del colegio a las 9,30 y regresaremos a las 16,00. Conviene que los alumnos/as lleven ropa cómoda y adecuada a las previsiones meteorológicas. Además, deben traer una mochila con agua, protector solar y gorra. La actividad tiene un **coste de 5´50 euros** que se os pasará por el banco.

Recibid un cordial saludo
EQUIPO DE TUTORES DEL 3er CICLO DE EP

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas – Vaciamadrid, 20 de Abril 2015

Queridas familias:

Dentro de las actividades que desarrollamos asociadas al proyecto de Los paisajes, está la salida al Cerro del Telégrafo. Dicha salida tendrá lugar el próximo jueves a las 9.30 y regresaremos a las 12.30.

El coste del autocar será de 2 euros que se os pasará en el recibo del mes que viene.

Muchas gracias por todo.

Un saludo

Equipo de Infantil.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 6 de Octubre 2014

Queridas familias,

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros que el próximo **MARTES 21 de Octubre ,** asistiremos al museo Caixa Forum a una actividad taller llamada 'Manos a la obra".

Saldremos del colegio a las **8:45 (OS ROGAMOS SEÁIS PUNTUALES EL TALLER EMPIEZA A LAS 9.30)** y regresaremos a las 12:30. El precio de la actividad es de 8, 70 euros y se os facturará en el recibo del próximo mes.

Un saludo

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 6 de Octubre 2014

Queridas familias,

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros que el próximo **JUEVES 16 de Octubre ,** asistiremos al museo Caixa Forum a una actividad taller llamada 'Manos a la obra".

Saldremos del colegio a las **8:45 (OS ROGAMOS SEÁIS PUNTUALES EL TALLER EMPIEZA A LAS 9.30)** y regresaremos a las 12:30. El precio de la actividad es de 8, 70 euros y se os facturará en el recibo del próximo mes.

Un saludo

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 6 de Octubre 2014

Queridas familias,

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros que el próximo **MIÉRCOLES 15 de Octubre ,** asistiremos al museo Caixa Forum a una actividad taller llamada 'Manos a la obra".

Saldremos del colegio a las **8:45 (OS ROGAMOS SEÁIS PUNTUALES EL TALLER EMPIEZA A LAS 9.30)** y regresaremos a las 12:30. El precio de la actividad es de 8, 70 euros y se os facturará en el recibo del próximo mes.

Un saludo

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 6 de Octubre 2014

Queridas familias,

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros que el próximo **VIERNES 17 de Octubre ,** asistiremos al museo Caixa Forum a una actividad taller llamada 'Manos a la obra".

Saldremos del colegio a las 9.15 y regresaremos a las 12:30. El precio de la actividad es de 8, 70 euros y se os facturará en el recibo del próximo mes.

Un saludo

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas – Vaciamadrid, 20 de Marzo 2015

Queridas familias:

Dentro de las actividades que nos han concedido del PAMCE, está el festival de cortos 'Creatrivas" ,al que asistiremos el próximo día 26 de Marzo. La actividad no tiene ningún coste, pero si el autocar que será de dos euros por alumno/a. Se os facturará en el próximo recibo.

Muchas gracias por todo.

Un saludo

Equipo de Infantil.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Queridas familias,

Este miércoles 29 de octubre, los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria, vamos a realizar una actividad complementaria propuesta desde el departamento de Educación Física y que enlaza con el contenido del Proyecto de Centro para este curso (“*Circo y Magia”).* La actividad se titula “Acróbatas de Circo” y en ella, trabajarán, con una especialista, diferentes técnicas circenses con una material tan especial como son las telas elásticas. El taller se realizará en el colegio y tendrá un coste de 1,5 euros que se os cobrará por el banco.

Además, os informamos de que el jueves 30, nuestros chicos participarán en una actividad de Halloween en el colegio: "The Mad Science Lab". De manera voluntaria, los alumnos que lo deseen podrán traer (en la mochila) un pequeño detalle de esta fiesta (un sombrero, máscara, etc) para usarla, solo, en ese momento.

Por último, os recordamos que este viernes no habrá clases, ya que es festivo escolar en la Comunidad de Madrid.

Un saludo.

Equipo de Profesores de Tercer Ciclo.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Fdo.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas – Vaciamadrid, 20 de abril 2015.

Queridas familias:

Con motivo del Día del Libro este jueves 23 de abril, os proponemos realizar un "**trueque de cuentos**". Todos los niños deberán traer un cuento que hayan leído y que quieran regalar. A cambio se llevarán a casa otro cuento de algún otro compañero. Para que esta actividad funcione es necesario traer un cuento para poder llevarse otro.

Por supuesto, no deben ser cuentos comprados para tal fin, sino que serán cuentos con vida, que ya hayan sido leídos. Además deberán ser educativos y estar en buen estado.

Cada cuento vendrá envuelto (con cualquier papel no transparente) e incorporará dentro un mensaje anónimo para regalar, de tal manera que quien lo reciba encuentre parte de la identidad de quien lo regala. Podrán ser mensajes que cuenten por qué les gusta el libro que regalan o simplemente un mensaje bonito.

Para evitar olvidarlo en el último momento los cuentos se pueden traer entre el miércoles 22 y el jueves 23.

También os animamos a **venir a contar cuentos**, los profes establecerán en cada aula 4 sesiones repartidas entre jueves 23 y viernes 24 para recibir a todas las familias que quieran venir a contarnos un cuento al aula. Los interesados deben ponerse en contacto con su tutor/a.

Esperamos que disfrutemos de este día conociendo y compartiendo una pequeña parte de nosotros.

Un saludo
Equipo de Infantil.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 28 de enero de 2015

Queridas familias:

Se acerca el día de la paz, y desde el cole queremos abordarlo con vuestros hijos. Trabajaremos este tema a través del cuento 'Dos Monstruos" de David McKee, sobre el que reflexionaremos después.

Posteriormente, los alumnos/as de 0-3 años participarán junto con los de FP y PCPI en la elaboración de unas sencillas marionetas de los personajes del cuento, que los mayores utilizarán para representar la historia al resto de los alumnos/as de infantil.

Durante ese día los alumnos/as de segundo ciclo de Infantil representarán lo que significa para ellos la paz en un mural que se servirá para decorar la mediateca.

Un saludo

Equipo de Infantil.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 3 de Marzo 2015

Queridas familias:

El próximo **Miércoles 11 de Marzo**, nos ha concedido la policía municipal de Rivas una actividad de educación vial, que se desarrollará en el centro. La actividad será a lo largo de esa mañana y parte de la tarde. Los niños deberán traer triciclos, bicis, patinetes…. deberemos tener un mínimo de **10 por aula**. Ese día por la mañana los debéis dejar aparcados delante de las aulas en la parte de la valla de colores, cada uno de ellos debe venir con el nombre y apellido del niño/a y el nombre de su clase. No nos haremos responsables de la pérdida de ninguno de estos objetos que no vengan con el nombre.

La actividad constará de media hora de sesión teórica y media hora de sesión práctica en un circuito que estará instalado en el patio de infantil de 1° ciclo.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Un saludo

Equipo de Infantil

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 3 de Marzo 2015

Queridas familias:

El próximo **Martes 10 de Marzo**, nos ha concedido la policía municipal de Rivas una actividad de educación vial, que se desarrollará en el centro. La actividad será a lo largo de esa mañana y parte de la tarde.Los niños deberán traer triciclos, bicis, patinetes…. deberemos tener un mínimo de **10 por aula**. Ese día por la mañana los debéis dejar aparcados delante de las aulas en la parte de la valla de colores, cada uno de ellos debe venir con el nombre y apellido del niño/a y el nombre de su clase. No nos haremos responsables de la pérdida de ninguno de estos objetos que no vengan con el nombre.

La actividad constará de media hora de sesión teórica y media hora de sesión práctica en un circuito que estará instalado en el patio de infantil de 1° ciclo.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avenida Ocho de Marzo 1. 28523 Rivas Vaciamadrid TLF 917139700
www.hipatia-fuhem.es

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 3 de Marzo 2015

Queridas familias:

El próximo **viernes 13 de Marzo**, nos ha concedido la policía municipal de Rivas una actividad de educación vial, que se desarrollará en el centro. La actividad será a lo largo de esa mañana y parte de la tarde. Los niños deberán traer triciclos, bicis, patinetes…. deberemos tener un mínimo de **10 por aula**. Ese día por la mañana los debéis dejar aparcados delante de las aulas en la parte de la valla de colores, cada uno de ellos debe venir con el nombre y apellido del niño/a y el nombre de su clase. No nos haremos responsables de la pérdida de ninguno de estos objetos que no vengan con el nombre.

La actividad constará de media hora de sesión teórica y media hora de sesión práctica en un circuito que estará instalado en el patio de infantil de 1° ciclo.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avenida Ocho de Marzo 1. 28523 Rivas Vaciamadrid TLF 917139700
www.hipatia-fuhem.es

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 3 de Marzo 2015

Queridas familias:

El próximo **jueves 12 de Marzo**, nos ha concedido la policía municipal de Rivas una actividad de educación vial, que se desarrollará en el centro. La actividad será a lo largo de esa mañana y parte de la tarde. Los niños deberán traer triciclos, bicis, patinetes…. deberemos tener un mínimo de **10 por aula**. Ese día por la mañana los debéis dejar aparcados delante de las aulas en la parte de la valla de colores, cada uno de ellos debe venir con el nombre y apellido del niño/a y el nombre de su clase. No nos haremos responsables de la pérdida de ninguno de estos objetos que no vengan con el nombre.

La actividad constará de media hora de sesión teórica y media hora de sesión práctica en un circuito que estará instalado en el patio de infantil de 1° ciclo.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avenida Ocho de Marzo 1. 28523 Rivas Vaciamadrid TLF 917139700
www.hipatia-fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

ACTIVIDAD LENGUA INGLESA SEGUNDO TRIMESTRE

Estimadas familias,

La semana próxima tendrá lugar en el colegio una actividad de Inglés en la que participarán vuestros hijos e hijas.

Se trata de un concierto participativo e interactivo en el que, haciendo uso de técnicas de Total Physical Response, los niños y niñas practican y aprenden distintos aspectos de la pronunciación, el vocabulario y las estructuras en inglés, además de la cultura anglo-americana.

La música que escuchan sirve como vehículo para que los alumnos/as aprendan divirtiéndose. Las canciones han sido preparadas previamente en las clases de inglés. Los alumnos/as cantan con el artista, bailan y se mueven sin parar. Experimentan una mezcla de animación con una sólida base pedagógica, un humor diseñado para enseñar inglés, gestos que apoyan el significado de las canciones, y una música que les motiva mucho.

FECHAS:

20 de enero Ed. Infantil:4 y 5 años, Ed. Primaria: 1º y 2º (En dos pases diferentes)

21 de enero Ed. Primaria 3º, 4º, 5º y 6º (En dos pases diferentes)

PRECIO: 4,5 € por alumno/a

Atentamente,

Departamento de Inglés

Rivas Vaciamadrid, 12 de enero de 2015

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas Vaciamadrid, 4 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Se acercan las fechas de carnaval y queremos contaros algunas cosas que hemos pensado desarrollar durante la próxima semana. Cada día, hasta el viernes, que al no ser lectivo podréis participar en cualquiera de las fiestas que se organizan en Rivas, pretendemos hacer algo que recuerde el sentido divertido del carnaval y nos ayude a superar estos fríos invernales.

Así, el lunes iremos al colegio con algún adorno en la cabeza, sombrero, peluca, bigote, etc. El martes realizaremos un taller de pintura de caras en el que los mayores ayudarán a los pequeños a crear fantásticas obras de arte en nuestros rostros. El miércoles nos vestiremos de forma diferente, con colores chillones, con las prendas del revés, con ropa extraña, etc. Y el jueves, por último, nos disfrazaremos para tener un buen final de fiesta con nuestros compañeros de la etapa. El disfraz, tendrá que ver con el tema del Proyecto de Centro de este año: el circo y la magia.

De antemano os agradecemos vuestra colaboración sin la que ésta y otras actividades, no podrían realizarse. Muchas gracias y feliz carnaval.

EQUIPO DOCENTE DE PRIMARIA

FUHEM
educación+
ecosocial

Estimadas familias:

Como sabéis, desde el curso pasado hemos estado introduciendo comida ecológica en el comedor del colegio. Esta introducción se acompañó de la formación de grupos de consumo agroecológico por parte de familiares y profesorado. Y de la elaboración de toda una serie de materiales educativos para proyectar esta experiencia en las aulas.

Nuestros objetivos con esta iniciativa eran varios: fomentar el cultivo ecológico, apoyar al pequeño campesinado, facilitar la conciliación familiar, aumentar la calidad de los alimentos servidos y, por supuesto, darle a todo ello una dimensión educativa para nuestro alumnado.

Durante el curso pasado, aunque dimos pasos relevantes, simplemente asentamos las bases. La comida que se introdujo en los comedores fue más simbólica que transformadora, los grupos de consumo apenas empezaron a andar y la proyección educativa de todo ello todavía tiene mucho recorrido. Por ello, durante el curso 2014-2015 queremos dar un salto cualitativo en todos los aspectos. El primero de todos, en de la introducción de comida de procedencia agroecológica en el comedor. Durante este curso, todos estos productos serán de origen peninsular y de cultivo ecológico:

- Frutas.
- Verduras.
- Hortalizas.
- Legumbres.
- Cereales, pastas y harinas.
- Aceite.
- Huevos.

El resto de productos (carnes, pescados, lácteos, conservas y pan) tendrán un origen peninsular (o de caladeros peninsulares en el caso del pescado). Por cierto, en el pescado igual veis algún nombre que no conozcáis por esa razón.

La apuesta no ha sido sencilla, pues ha tenido que conjugar las necesidades económicas contradictorias de los/as productores/as, de la empresa de catering y las vuestras. Nuestra principal estrategia ha sido aumentar el volumen de pedidos y que los productos sean solo de temporada. Eso ha permitido a los/as productores abaratar los precios, manteniendo ingresos dignos, y que la empresa de catering pudiese sostener unos precios asequibles que conllevasen subidas casi simbólicas. De este modo, en la CEM HIPATIA-FUHEM la subida ha sido del 1'57%, en total 17'76 euros más al año. Esta es una iniciativa pionera en la Comunidad de Madrid, pues ningún otro centro de primaria, secundaria o bachillerato/formación profesional tiene algo similar.

Esperamos consolidar este proyecto durante este curso, y que podamos ir avanzando en nuevas transformaciones en los centros para que la identidad Ecosocial de FUHEM impregne cada día más nuestras prácticas.

Atentamente,

Carlos Carricoba, coordinador de comedor y actividades extraescolares de la CEM HIPATIA-FUHEM.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas 7 de abril de 2015

EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimadas familias:

Nuestros alumnos y alumnas de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria van a participar en la XIV Olimpiada Escolar Rivas Vaciamadrid, acto que se celebra en Polideportivo Cerro del Telégrafo.

La realización de dicha actividad está englobada dentro de la asignatura de Educación Física, área desde la cual hemos preparado este evento con entusiasmo y esfuerzo.

Tomar la práctica deportiva como medio de relación con los grupos de iguales, como medio de disfrute y de superación propia, son los principales objetivos que buscamos conseguir con la realización de esta actividad deportiva.

La XIV Olimpiada Escolar se realiza en distintos días, dependiendo del curso:

- 14 de abril los alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria
- 15 de abril los alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria
- 16 de abril los alumnos y alumnas de 5º de Educación Primaria
- 17 de abril los alumnos y alumnas de 6ª de Educación Primaria

El transporte es gratuito, ya que está subvencionado por la Concejalía de Deportes. Además, Todos los alumnos/as contarán con una camiseta realizada para la ocasión, la cual deberán llevar puesta el día de la actividad.

Saldremos del colegio alrededor de las 9:30 horas y volveremos al centro a las 15:45 horas aproximadamente. Estos días, si el tiempo lo permite, comeremos un picnic en las instalaciones del Polideportivo Cerro del Telégrafo. A los alumnos/as que normalmente utilizan el servicio de comedor se les dará una bolsa con la comida, por lo que recomendamos llevar una pequeña mochila. Aquellos alumnos/as que, habitualmente, no utilizan el servicio de comedor, deberán llevar su propia comida.

Este año, volveremos a contar con la colaboración de los alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato, los cuales acompañarán a nuestros chicos y chicas durante estas jornadas deportivas.

Un afectuoso saludo.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas, 20 de marzo de 2015

Estimadas familias:

Un año más vamos a asistir a las proyecciones de cortos del 14º Festival de Cine de Rivas "*Creatrivas"*

La actividad se desarrollará durante la mañana del **día 26 de marzo** en el Auditorio Pilar Bardem con el siguiente horario:

- 11,00 h 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria
- 12,00 h 5º y 6º de Primaria

Saldremos en autocar del colegio 30 minutos antes y regresaremos 30 minutos después. La actividad tiene un coste de 2 euros que se os pasará por el banco.

Recibid un cordial saludo
EQUIPO DE PRIMARIA

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas- Vaciamadrid 10 de diciembre de 2014

Queridas familias:

El fin de año se acerca y tenemos que sacar nuestras mejores galas, preparar las uvas y estar muy atentos para las campanadas, porque en Hipatia vamos a tener nuestra **¡Fiesta de Fin de Año!**

La fiesta se celebrará el **JUEVES 18 DE DICIEMBRE** y, como en toda fiesta de fin de año, **tenemos que venir para la ocasión bien guapos y guapas,** llevando nuestras mejores galas y con la única condición de que en nuestro atuendo haya **un elemento de color dorado.**

Necesitamos que nos ayudéis con el **cotillón, trayendo confeti, serpentinas, matasuegras, silbatos, etc.** Uno por alumno.

El desayuno de ese día para 3-6 serán tortitas de maiz de gullón (que serán nuestras uvas), zumo de naranja y vasos de plástico. En el caso de segundo ciclo se encargará de traerlo el responsable del desayuno de esa semana.

Os invitamos también a escribir con vuestros hijos/as los **deseos para el próximo año** en el mural que colgaremos en el vestíbulo.

Un saludo

Equipo de Infantil.

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Se ha convocado huelga de estudiantes para los días **miércoles 25**, y **jueves 26 de febrero**. Tal y como establece el Plan de Convivencia del Centro, la Cámara de delegados/as se ha reunido con la Dirección y ha seguido los pasos del protocolo estipulados para el seguimiento de la huelga.
Los delegados/as de las clases de 3° y 4° de ESO han informado a sus respectivos grupos y han sometido a votación adherirse o no a dicha convocatoria.
Los resultados obtenidos en cada grupo han sido:

	3º ESO A	3º ESO B	3º ESO C	3º ESO D	3º ESO DIVER	4º ESO A	4º ESO B	4º ESO C	4º ESO D	4º ESO DIVER
Votos a favor	15	22	26	18	11	21	22	22	23	12
Votos en contra	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Abstenciones	1	5	4	6	1	0	4	0	0	1

A partir de 3° de ESO, los estudiantes no necesitan autorización de los padres para ir a la huelga. Así lo establece el Tribunal Supremo de Valencia en una sentencia del 12 de enero de 2015 que crea jurisprudencia en este sentido.

Les rogamos que el martes, día 24 de febrero, cada alumno/a haga llegar a su tutor/a el resguardo de haber sido informado.

Reciban un cordial saludo,

Miguel Ángel Madrid Rangel
JEFE DE ESTUDIOS ESO

D/Dña _____ Padre/madre del alumno/a _____del curso_____ confirmo que he sido informado de la decisión tomada por los alumnos respecto a la convocatoria de huelga prevista para los días 25 y 26 de febrero de 2015.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 17 de octubre de 2014

Estimadas familias:

Como sabéis se ha convocado huelga de estudiantes para los próximos días 21, 22 y 23 de octubre. Los delegados/as de las clases de Ciclos Formativos y Bachillerato nos han comunicado que la mayoría del alumnado ha decidido sumarse a la huelga convocada por el Sindicato de Estudiantes. Las votaciones se han celebrado en clase en presencia del tutor o de un profesor.

Los resultados obtenidos en cada grupo han sido:

	1º Bach A	1º Bach B	1º Bach C	1º Bach D	2º Bach A	2º Bach B	2º Bach C	2º Bach D	1º SMR	2º SMR	1º Cocina	2º Cocina
Votos a favor	29	29	32	30	23	24	22	20				
Votos en contra	0	0	0	0	2	5	2	0				
Abstenciones	1	2	0	0	1	0	8	0				

Tal y como establece el Plan de Convivencia del Centro, la Cámara de delegados/as de las etapas postobligatorias se ha reunido con la Dirección y ha seguido los pasos del protocolo estipulados para el seguimiento de la huelga.

Les rogamos, que antes del día 21 de octubre, cada alumno haga llegar a su tutor/a el resguardo de haber sido informado.

Reciban un cordial saludo

Sara López Gato
Jefa de Estudios de FP

Sergio García Blázquez
Jefe de Estudios de Bachillerato

D/Dña _____,

padre/madre del alumno/a _____

confirmo que he sido informado de la decisión tomada por los alumnos respecto a la convocatoria de huelga de los días 21, 22 y 23 de octubre.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de marzo de 2015

Estimadas familias:

Se ha convocado huelga de estudiantes para el día **martes 24 de marzo**. Tal y como establece el Plan de Convivencia del Centro, la Cámara de delegados/as se ha reunido con la Dirección y ha seguido los pasos del protocolo estipulados para el seguimiento de la huelga.
Los delegados/as de las clases de 3° de ESO han informado a sus respectivos grupos y han sometido a votación adherirse o no a dicha convocatoria.
Los resultados obtenidos en cada grupo han sido:

	3° ESO A	3° ESO B	3° ESO C	3° ESO D	3° ESO DIVER
Votos a favor	12	5	23	21	11
Votos en contra	1	0	1	0	0
Abstenciones	2	5	3	7	3

A partir de 3° de ESO, los estudiantes no necesitan autorización de los padres para ir a la huelga. Así lo establece el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana y el Tribunal Supremo en una sentencia del 12 de enero de 2015 que crea jurisprudencia en este sentido.

Les rogamos que el miércoles, día 25 de marzo, cada alumno/a haga llegar a su tutor/a el resguardo de haber sido informado.

Reciban un cordial saludo,

Miguel Ángel Madrid Rangel
JEFE DE ESTUDIOS ESO

D/Dña _____ Padre/madre del alumno/a _____del curso_____ confirmo que he sido informado de la decisión tomada por los alumnos respecto a la convocatoria de huelga prevista para el día 24 de marzo de 2015.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas-Vaciamadrid, 16 de diciembre de 2014

Queridas familias:

Algunas personas del Equipo de Infantil vamos a desarrollar un Proyecto de Innovación que persigue realizar recursos didácticos para el aula. Estos recursos serán la base de un tipo concreto de juego (simbólico, de reglas, para trabajar las emociones, competencias etc.) y se podrán materializar en distintos formatos y espacios, de suelo, de mesa o herramientas para el aula.
Queremos realizar aquellos materiales que no son fáciles de encontrar y que sirven de base para introducir un proyecto, hacer pensar y promover un trabajo de manera cooperativa, recursos hechos a la medida de lo que se investiga en las aulas.

Y en esta aventura nos parece fundamental la implicación de aquellas familias que puedan y quieran contribuir. Vuestra colaboración es tan importante que sin ella el proyecto no se desarrollaría.

Por esto, todas aquellas familias que deseéis uniros, estáis invitadas a participar. Hay muchas maneras de hacerlo, desde casa, en el cole, o haciendo compras de materiales.

Si os interesa, venid con nosotras a la primera reunión convocada para el lunes **12 de enero de 2015, a las 16.30 h. en el aula azul de 3 años,** y os lo contamos. No lo podeis perder**. ¡¡¡¡¡¡ Os esperamos!!!!!!**

Un saludo,

Marta Cañadilla, Sagrario Lázaro, Mónica Quintela, Espe Rodríguez y Ana Serrano.

PD: No es posible disponer del servicio de guardería.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas -Vaciamadrid, 11 de Noviembre 2014

Queridas familias:

Como en años pasados, estamos trabajando en este inicio de curso la identidad de grupo y las relaciones entre iguales.Este trabajo se verá reflejado en una instalación artística que montaremos en el vestíbulo y en la que una vez más os pedimos vuestra colaboración.
La instalación trata de trabajar, expresar y mostrar todas aquellas cosas de las que nos gustaría empaparnos.

El viernes 14 os entregaremos un papel con forma de gota. **En esta gota debéis de pegar una foto en blanco y negro de la familia. La foto debe estar en el centro de la gota y debe ser en blanco y negro impresa en un papel blanco** (con que la imprimáis en una impresora que no sea de color, es suficiente, no tiene porque estar hecha en blanco y negro).

En el reverso de la gota debe ir **escrita una palabra, en rotulador negro y en mayúsculas.** La palabra debe de expresar **algo positivo de lo que nos queremos empapar** este curso, en el cole, en casa , en la vida…

Podéis ver una muestra en el corcho de la clase de vuestro hijo/a.

Os pedimos que la gota con la palabra y la foto esté en el cole como muy tarde el **martes 18,** para poder continuar construyendo la instalación.

Os rogamos que cumpláis las instrucciones que os damos. Es importante para que la instalación siga una misma estética y una misma línea.

Muchas gracias, una vez más, por vuestra colaboración.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas – Vaciamadrid, 9 de febrero 2015.

Queridas familias:

Cómo ya sabéis estamos sumergidos en el proyecto de centro sobre **"El circo y la magia"**.

Este curso las jornadas de puertas abiertas. Serán los siguientes días**: lunes 23, miércoles 24, jueves 25 y viernes 26**. La idea es que cada día sea un grupo el que disfrute de esa tarde de circo. Comenzaremos a las **14.45, y hasta las 16.00** horas participareis, junto a vuestros hijos/as, de unos talleres en los que jugaremos a ser malabaristas, mimos y equilibristas.

El reparto de días y grupos será el siguiente:

Lunes 23: 3 rojo, 4 rojo y 5 rojo.

Miércoles 25: 3 amarillo, 4 amarillo y 5 amarillo.

Jueves 26: 3 verde, 4 verde y 5 verde.

Viernes 27: 3 azul, 4 azul y 5 azul.

También podremos disfrutar en la carpa de nuestro **"CIRCUS HIPATICUS "**de la actuación circense que nos han preparado los alumnos de primer ciclo de ESO y de tercer ciclo de primaria. Para presentar esta maravillosa actuación, contaremos con la colaboración de dos padres de Infantil que se han ofrecido a ayudarnos en esta tarea.

Esperamos disfrutar a vuestro lado de una apasionante tarde de circo.

Un saludo Equipo Infantil

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid 12 de septiembre de 2014

Estimadas familias:

Con este nuevo comienzo de curso, la Ciudad Educativa Hipatia quiere compartir con todos vosotros nuestra ilusión para seguir trabajando por un proyecto educativo de calidad, basado en la innovación, el rigor académico, el desarrollo integral de la persona y la promoción de los valores.

Cada día afrontamos el reto de promover en vuestros hijos e hijas la adquisición de valores que favorezcan la libertad, la paz, la justicia y la conservación de la naturaleza y ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Tratamos, entre todos, de prepararles para ser miembros activos de la sociedad: personas solidarias, comprometidas con la realidad social de su tiempo y preparadas para su participación en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable.

Estas metas dan sentido a la programación del aula, pero también a otros espacios complementarios e igual de importantes en el objetivo de una educación integral y abierta a la realidad práctica. Nuestro propio compromiso con el medio (social y físico) y la valoración que hacemos del mismo como instrumento pedagógico han impulsado, estos años, la programación de diferentes actividades externas, que permiten un contacto más directo del niño con la realidad y que potencian y hacen más significativos los aprendizajes que se desarrollan dentro del aula.

Formando parte de estas iniciativas y dentro del primer trimestre de curso, os hacemos partícipes de la salida próxima a la GRANJA ESCUELA. Consideramos que es una herramienta pedagógica relevante, a través de la cual los niños toman contacto con otros espacios ecosociales menos cotidianos, que les ofrecen la posibilidad tanto de nuevos conocimientos, como el desarrollo de diferentes valores de cuidado, valoración y respeto por todo lo que constituye el medio, desde los diferentes seres vivos, hasta todos los elementos que lo componen.

Esta actividad también tiene como objetivo fundamental facilitar la convivencia, el conocimiento entre los alumnos y con los profesores, la construcción de la idea de grupo, y propiciar actitudes de participación y colaboración.

Finalmente, con la visita a la granja escuela pretendemos que el niño observe, toque, se mueva, se haga preguntas, que piense y descubra, que establezca nuevas relaciones, opine… En definitiva, que reciba un conjunto de vivencias que despierten su curiosidad, que sean motivadoras y que le permitan conocer mejor el medio socionatural para desenvolverse con mayor autonomía.

Pese a que os daremos más detalles en la primera reunión de familias, para la cual os enviaremos la correspondiente circular en unos días, sí nos gustaría anticiparos que la reserva de plazas para esta salida educativa, dispone de unos días concretos para hacerse efectiva desde la gerencia del centro.

La salida será desarrollada por los alumnos/as de este ciclo durante los días 22, 23 y 24 de octubre, con un precio de 128,50 euros por alumno/a. Por consiguiente, solicitamos vuestra ***confirmación de reserva de plaza como máximo hasta el 26 de septiembre.***

A la espera de esta información, os manifestamos nuestra gratitud e ilusión al compartir con vosotros a través de este tipo de actuaciones, la hermosa tarea de formar personas sensibles y comprometidas con su medio natural y social. También os comunicamos que estamos a vuestra disposición para realizar cualquier aclaración que necesitéis sobre la actividad así como para intentar solucionar cualquier problema que dificulte su realización.

Un afectuoso saludo,

Fdo.

EQUIPO EUCATIVO DEL 2º CICLO DE PRIMARIA

2º Ciclo de Primaria

SALIDA A LA GRANJA
CONFIRMACIÓN DE LA RESERVA

Don/Doña …….padre/madre/tutor

Del alumno/a ……. CURSO: …….

AUTORIZO A mi hijo/a a realizar la salida a la Granja Escuela "Naturescorial" organizada por el colegio durante los días 22, 23 y 24 de octubre de 2014.

Rivas Vaciamadrid, de septiembre de 2014

Fdo: ……..

PADRE/MADRE/TUTOR

DNI Nº: …….

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas – Vaciamadrid,11 de Diciembre 2014

Queridas familias:

El trimestre está a punto de terminar. Ha sido muy intenso para todos pero todavía nos quedan algunas cosas por hacer.

El **Miércoles 17 , a las 15:00 de la tarde** os esperamos a todos en las aulas de vuestros hijos/as para tomar algunas cosillas en la clase y celebrar el fin del trimestre . Ese día disfrutaremos de lo que cada uno le haya tocado traer para compartir con sus compañeros. (os lo diremos más adelante ...) **Deberá traerlo por la mañana para que lo podamos preparar con ellos. Procurad respetar lo que os haya tocado, ya que hemos tenido en cuenta las alergias diversas que tenemos en la etapa.**

El próximo **Jueves 18 de Diciembre,** como ya sabéis será una mañana especial. celebraremos por adelantado la noche vieja.

El **viernes 19,** será el día de entrega de las carpetas y los informes, para lo cual necesitamos que traigan bolsas de plástico o de tela. Aquellos que se queden a comer tendrán en su percha colgada la bolsa para recogerla cuando les vengáis a buscar.

Los niños/as del nivel de tres años se llevarán también las sábanas y cojines de la siesta, para lavarlos y deberán traerlos de vuelta el primer día de clase después de las vacaciones.

El Lunes 15 y Martes 16 a partir de las 16:10 será la jornada de puertas abiertas de la extraescolar de Jugones y Patinaje.

Recordad que el último día de clase será el **viernes día 19 de Diciembre** y comenzaremos el segundo trimestre el **jueves 8 de Enero,** con energías renovadas y nuevas ilusiones.

Muchas gracias y os esperamos a todos/ as.

Un saludo

Equipo de Infantil

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 30 de septiembre de 2014

Estimadas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para comunicaros que hemos detectado parásitos en las cabezas de algunos de nuestros alumnos/as por lo que estimamos oportuno realizar algunas consideraciones al respecto.

La vuelta al cole trae consigo el regreso de algunos inquilinos no deseados de las cabezas de los peques. Esto suele provocar la alarma y la molestia en los padres y madres y, en ocasiones, la práctica de medidas de control inadecuadas que pueden empeorar la situación.

Es importante resaltar que el piojo de la cabeza afecta a todos los estratos sociales por igual, que aparece en todas las épocas del año (aunque los "brotes" son más frecuentes al comienzo del curso escolar, por el factor agregación en un espacio común) y que su incidencia parece ser mayor en los últimos años (lo que podría tener que ver con la resistencia del parásito al tratamiento por prácticas inadecuadas). Su presencia no debe ser, pues, motivo de vergüenza y ocultación, al contrario, se debe informar rápidamente al colegio para atajar el problema lo antes posible.

Es necesaria la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar para establecer las medidas adecuadas que permitan atajar la presencia de piojos. Aplicando el tratamiento de forma correcta junto con la adopción, de unas sencillas medidas higiénicas y de algunas precauciones, conseguiremos hacerlos desaparecer.

No existe ningún tratamiento preventivo. Lo que hay que hacer es revisar regularmente el pelo de la cabeza para detectar la presencia o liendres (huevos), especialmente si hay caso de infección cercanos, e iniciar el tratamiento lo antes posible para evitar su transmisión.

Si necesitáis más información podéis consultar el portal de salud de la Comunidad de Madrid:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid/Home

Un cordial saludo.

EQUIPO DE COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 8 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde las tutorías y coordinación de **4º de la ESO** hemos organizado un viaje de estudios a Barcelona. Este viaje, que tiene como principal objetivo visitar diversos lugares y, muy especialmente, convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio, tendrá lugar desde el día 22 al 26 de marzo (ambos inclusive).

El precio del viaje es de 375 euros e incluye alojamiento, actividades, visitas y pensión completa, según se detalla en hoja adjunta.

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje el lunes **12 de enero**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo antes de finales de enero con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de 100 euros.

Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva si esto repercutiera negativamente en el presupuesto de los demás. Por la misma razón, no se admitirá ningún ingreso realizado después de la fecha indicada si esto repercute negativamente en el presupuesto final de los alumnos.

El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta, y puede verse reducido en función del dinero recaudado por los alumnos en las diferentes actividades, que se han realizado o se están realizando para recaudar fondos para el viaje.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

D/Dña_____ padre/madre del

alumno/a_____ del curso _____-_____

señala que, respecto al viaje programado entre los días 22 al 26 de marzo a Barcelona,

☐ Sí asistirá al viaje y admite que se le pase, con cargo a cuenta, la señal establecida en concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado Padre/madre:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente el lunes 12 de enero

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 8 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde las tutorías y coordinación de **1º de la ESO** hemos organizado un viaje de estudios a Cantabria. Este viaje, que tiene como principal objetivo visitar diversos lugares y, muy especialmente, convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio, tendrá lugar desde el día 23 al 26 de marzo (ambos inclusive).

El precio del viaje es de 287 euros e incluye alojamiento, actividades, visitas y pensión completa, según se detalla en hoja adjunta.

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje el lunes **12 de enero**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo antes de finales de enero con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de 100 euros.

Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva si esto repercutiera negativamente en el presupuesto de los demás. Por la misma razón, no se admitirá ningún ingreso realizado después de la fecha indicada si esto repercute negativamente en el presupuesto final de los alumnos.

El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta, y puede verse reducido en función del dinero recaudado por los alumnos en las diferentes actividades, que se han realizado o se están realizando para recaudar fondos para el viaje.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

D/Dña_____ padre/madre del

alumno/a_____ del curso _____-_____

señala que, respecto al viaje programado entre los días 23 al 26 de marzo a Cantabria,

☐ Sí asistirá al viaje y admite que se le pase, con cargo a cuenta, la señal establecida en concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado Padre/madre:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente el lunes 12 de enero

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 8 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde las tutorías y coordinación de **2º de la ESO** hemos organizado un viaje de estudios a la costa Valenciana. Este viaje, que tiene como principal objetivo visitar diversos lugares y, muy especialmente, convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio, tendrá lugar desde el día 23 al 26 de marzo (ambos inclusive).

El precio del viaje es de 296 euros e incluye alojamiento, actividades, visitas y pensión completa, según se detalla en hoja adjunta.

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje el lunes **12 de enero**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo antes de finales de enero con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de 100 euros.

Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva si esto repercutiera negativamente en el presupuesto de los demás. Por la misma razón, no se admitirá ningún ingreso realizado después de la fecha indicada si esto repercute negativamente en el presupuesto final de los alumnos.

El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta, y puede verse reducido en función del dinero recaudado por los alumnos en las diferentes actividades, que se han realizado o se están realizando para recaudar fondos para el viaje.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

D/Dña_____ padre/madre del

alumno/a_____ del curso _____-_____

señala que, respecto al viaje programado entre los días 23 al 26 de marzo a costa Valenciana,

☐ Sí asistirá al viaje y admite que se le pase, con cargo a cuenta, la señal establecida en concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado Padre/madre:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente el lunes 12 de enero

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 8 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde las tutorías y coordinación de **3º de la ESO** hemos organizado un viaje de estudios a Doñana y Sierra de Aracena. Este viaje, que tiene como principal objetivo visitar diversos lugares y, muy especialmente, convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio, tendrá lugar desde el día 23 al 26 de marzo (ambos inclusive).

El precio del viaje es de 352 euros e incluye alojamiento, actividades, visitas y pensión completa, según se detalla en hoja adjunta.

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje el lunes **12 de enero**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo antes de finales de enero con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de 100 euros.

Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva si esto repercutiera negativamente en el presupuesto de los demás. Por la misma razón, no se admitirá ningún ingreso realizado después de la fecha indicada si esto repercute negativamente en el presupuesto final de los alumnos.

El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta, y puede verse reducido en función del dinero recaudado por los alumnos en las diferentes actividades, que se han realizado o se están realizando para recaudar fondos para el viaje.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

D/Dña_____ padre/madre del

alumno/a_____ del curso _____-_____

señala que, respecto al viaje programado entre los días 23 al 26 de marzo a Doñana,

☐ Sí asistirá al viaje y admite que se le pase, con cargo a cuenta, la señal establecida en concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado Padre/madre:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente el lunes 12 de enero

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 17 de octubre de 2014

Estimadas familias:

Desde el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades se ha programado una actividad voluntaria para los alumnos de 2º bachillerato el próximo viernes 24 de Octubre.
Asistiremos a unas conferencias sobre: Precariedad y empleo de los jóvenes en la Unión Europea.

Se trata de la presentación de unas jornadas que tendrán continuidad a lo largo del curso, un encuentro internacional de jóvenes donde los conferenciantes tratarán temas sobre aspectos que les afectan a ellos como es la precariedad en el empleo y reflexionar sobre medidas para salir de esta situación. Los ponentes (todos ellos catedráticos de Universidad de renombrado prestigio) tratarán temas de precariedad y exclusión social en la U. E. Habrá una comida de trabajo, invitados por la Comisión Europea, a todos los asistentes a dichas conferencias. Por la tarde tendrá continuación dichas conferencias con una mesa redonda con expertos internacionales (Jamie Mackay , José Antonio Solís y Laura Horn) sobre la crisis del empleo y las políticas sociales europeas, así como la deriva antidemocrática de la UE y sus implicaciones en la ciudadanía.

Para la asistencia a estas charlas irán acompañados de un profesor del Colegio, Jesús Roldán. Quedaremos en el Paseo de la Castellana, 46 a las 11 de la mañana (Metro línea 5 salida Rubén Darío). La duración e la actividad será desde las 11:00 hasta las 18:00 horas que termina la mesa redonda. Los alumnos/as acudirán a la actividad y volverán al Colegio en metro, y de manera individual, sin profesores acompañantes si ustedes lo autorizan.

Deberán entregar el resguardo de esta carta debidamente cumplimentado a sus tutores el próximo lunes 20 de Octubre.

Estamos a su disposición para cualquier aclaración que precisen,

Atentamente,

Jefatura de estudios de Bachillerato.

D./Dña. _____, padre, madre o tutor

del alumno/a _____de 2º____, de

Bachillerato, me doy por informado/a del motivo de esta circular y doy permiso a mi hijo/a

a participar como voluntario, e ir y volver por su cuenta a dicha actividad.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas-Vaciamadrid, 16 Abril 2015

Queridas familias:

Entre las distintas actividades que oferta el ayuntamiento de Rivas, se nos ha concedido la asistencia, al centro cultural Pilar Bardem, al espectáculo de teatro "Vaya Regalo"

Día: 22 de Abril

Salida: a las 9.30

Regreso: a las 11:30

La visita tiene el coste de 7 euros que se os cobrará en el próximo recibo.

Un saludo

Equipo de infantil.

Fdo.

Audiencia pública luces para la ciudadanía

Queridas familias.

Somos los alumnos y alumnas de 5º de primaria del colegio Hipatia. Este curso, en la asignatura de Valores Cívicos y Sociales, estamos participando en el Proyecto Internacional "Luces para una Ciudadanía Global" junto con otros colegios de Rivas y de países como Portugal, Brasil...
Durante todo el curso hemos hecho muchas actividades sobre discriminación por género. Hemos realizado trabajos para entender y sensibilizarnos con el tema, hemos leído y hemos jugado para conocer mejor la situación.

¡Ahora necesitamos vuestra ayuda! Vamos a convocar una gran MARCHA POR LA IGUALDAD DE GÉNERO que recorrerá las calles de nuestro pueblo y en la que nos gustaría que participarais todos vosotros y vosotras.

Nos parece importante unir nuestras fuerzas y nuestras voces para gritar fuerte y alto: ¡NO A LA DISCRIMINACIÓN!

La MARCHA se convoca para el VIERNES 24 DE ABRIL a las 17 HORAS en el LABERINTO del PARQUE LINEAL en RIVAS.

¡Os esperamos a tod@s!

ALUMNAS Y ALUMNOS
DE 5º PRIMARIA

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 6 de Marzo 2015

Queridas familias:

El próximo domingo 8 de marzo es el Día Internacional de la mujer y queremos trabajarlo con vuestros hijos durante esta semana. Trataremos de explicarles por qué homenajeamos este día.

Para colaborar con nosotros os hacemos dos sencillas propuestas:

- Ayudar a vuestros hijos a que vengan el lunes con una prenda de color morado.
- Pasar por el vestíbulo cuando recojáis a vuestros hijos y podréis llevaros un recuerdo de este día tan señalado.

Muchas gracias por vuestra colaboración,

Un saludo,

Equipo de Infantil

Presentación del...

comedor ecológico y

del grupo de consumo de familias y profesorado

de Hipatia

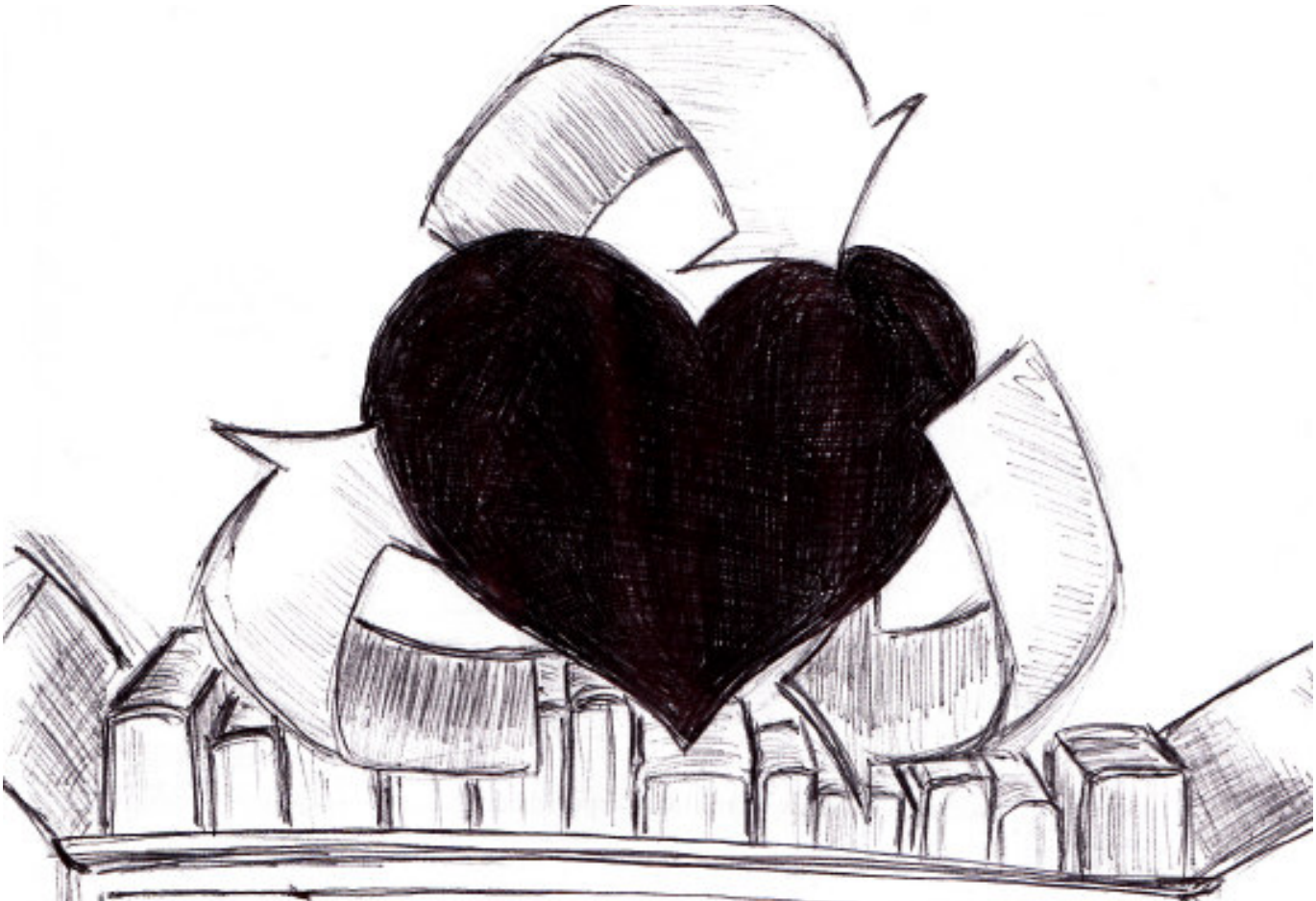
Miércoles 12 de noviembre
a las 16:30, en la Mediateca (edificio rojo)

A cargo de Luis González Reyes, coordinación entre las áreas ecosocial y educativa de FUHEM

Queremos comemos un mundo mejor

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

REUTILIZA TUS LIBROS



Entrega un libro que te haya gustado mucho y canjéalo por otro para seguir disfrutando de la lectura.

Déjalo **del 1 al 9 de junio** junto la conserjería del edificio de Secundaria de 11.15 a 11.45 h. si eres alumno/a o familiar de **ESO, Bachillerato o FP**. Te entregarán un vale que podrás canjear **el día 11 de junio** en el vestíbulo (de 11.00 a 12.00 h. o de 14.00 a 15.00 h.)

Si eres alumno o familia en **Primaria**, entrégalo en la mediateca (en su horario habitual) **del 1 al 9 de junio**, y te entregarán un vale que podrás canjear **el día 11 de junio** en el vestíbulo (de 11.00 a 12.00 h. y de 13.00 a 14.00 h.)

Comparte tu pasión por la lectura a la vez que reutilizas los libros.

ECOLEGAS

“EL CIRCO Y LA MAGIA”. Educación Infantil

Para celebrar tan importante acontecimiento os invitamos a:

“TALLERES DE MALABARISTAS, EQUILIBRISTAS Y MIMOS”.

“REUTILIZANDO PARA CONSTRUIR”. Nuestros chicos/as de primer ciclo.

“LAS PROFESIONES DEL CIRCO”. Alumnos/as de 3 años.

“**LAS CARAVANAS DEL CIRCO”.** Alumnos/as de 4 años.

“CIRCO Y MAGIA”. Alumnos/as de 5 años.

También podremos disfrutar en la carpa de nuestro “CIRCUS HIPATICUS “de la actuación circense que nos han preparado los alumnos de primer ciclo de ESO y de tercer ciclo de primaria.

El horario es de 14:45 a 16:00 y los días de los grupos son los siguientes:

LUNES 23	**MARTES 24**	**JUEVES 26**	**VIERNES 27**
3 rojo	3 amarillo	3 verde	1º ciclo
4 rojo	4 amarillo	4 verde	3 azul
5 rojo	5 amarillo	5 verde	4 azul
			5 azul

"EL CIRCO Y LA MAGIA". Educación Primaria

1º Ciclo. "UN CIRCO DE ENSUEÑO".

"Dramatizaciones". "Creación de invitaciones". "Creación de carteles". "Problemas matemáticos del circo". "Geometría Circense". "Ambientación de las aulas y pasillo". "Actividad circense de inglés".

2º Ciclo: "DESCUBRIENDO LA MAGIA DEL CIRCO".

"El cuerpo humano en el circo". "La carpa de los valores". "Catálogos de circo". "Personajes de circo y magia". "Cajas Mágicas". "Expertos en circo".

3º Ciclo: "LOS PRISMAS DEL CIRCO".

5º A: "Magos y trucos de magia". 5º B: "El Circo Antiguo". 5º C y D: "La Ciencia es Magia".
6º Talleres "Por arte de magia":

- ✓ "Matemagia" (La magia de las matemáticas).
- ✓ "Trucos mágicos científicos".
- ✓ "Somos magos" (Magia de cerca)
- ✓ "Los ves o no lo ves" (ilusiones ópticas).
- ✓ "Malabares" (fabricación de materiales).

Miércoles 25	**Viernes 27**
1º Ciclo: 15:15-16:00. Aulas, Hall y Pasillos. 2º Ciclo: 15:00-16:00. Aulas, Hall y Pasillos. 3º Ciclo: 15:00-16:00. Aulas, Hall y Pasillos 6º, 5º C y 5º B: Talleres 5º y 6º A y D Actuación de música y acrossport en Infantil: 15:45-16:00	1º Ciclo: 15:15-16:00. Aulas, Hall y Pasillos. 2º Ciclo: 15:00-16:00. Aulas, Hall y Pasillos. 3º Ciclo: 15:00-16:00. Aulas, Hall y Pasillos. 6º, 5ºA y 5º D: Talleres 5º y 6º B y C Actuación de música y acrossport en Infantil: 15:45-16:00

“EL CIRCO Y LA MAGIA”. E.S.O., BACHILLERATO Y F.P.

Departamento de Ciencias: NO ES MAGIA...¡ES CIENCIA!

Departamento de Lenguas Extranjeras I: CONOCIENDO EL CIRCO Y LA MAGIA.

Departamento de Lenguas Extranjeras II: CARRUSEL INFORMATIVO.

Departamento de Música y Educación Física: COREOGRAFÍA BASADA EN EL CIRCO.

Departamento de Hostelería HOMENAJE A LA HISTORIA DEL CIRCO Y LA MAGIA. Restaurante Bitácora.

Departamento de Lengua y Literatura: MAGIA ENTRE LETRAS. CUENTOS DEL FAROL LA MAGIA DE LAS PALABRAS: CALIGRAMAS CIRCENSES. UN CIRCO DE VANGUARDIA. LA CELESTINA: LA MAGIA Y EL FEMINISMO.

Departamento de Matemáticas: “MATEMAGIA”.

Departamento de Artes: LAS EMOCIONES Y EL CIRCO. EL CARTEL DEL CIRCO. LOS VALORES DEL CIRCO. ILUMINA TU ESPACIO. UN JUEGO SURREALISTA.

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades: LAS VANGUARDIAS Y EL CIRCO. CARTELISMO Y CIRCO. EL CIRCO Y LOS GLADIADORES DE ROMA.

Departamento de Tecnologías: NUESTROS APOYOS COMO HERRAMIENTAS T.I.C.

IV CERTAMEN LITERARIO "23 DE ABRIL"

(En homenaje al Colegio Santa Cristina, FUHEM)

Tema: HABÍA UNA VEZ...

CEM- Hipatia, FUHEM
Dpto. Lengua y Literatura

"Este circo no viene precedido de ningún anuncio, no se cuelga cartel alguno en los posters o vallas publicitarias del centro, ni tampoco aparecen notas ni menciones en los periódicos locales. Sencillamente está ahí, en un sitio en el que ayer no había nada. Abre solamente de noche y no es un circo cualquiera.
El Circo de los Sueños, pues ése es su nombre, es en realidad el escenario de una feroz competencia: un terrible duelo entre dos jóvenes magos, Celia y Marco, entrenados desde pequeños para este propósito; un desafío que sus entrenadores llevan años preparando. Lo que no saben, y pronto descubrirán, es que éste es un juego mortal en el que sólo puede haber un vencedor. Un precio muy alto para dos jóvenes que acaban de conocer el amor, un amor mágico y profundo que ilumina todo lo que tocan.
Pero la partida debe continuar, y Marco y Celia sólo podrán confiar en el destino."

Pasaje de: Morgenstern, Erin. *El circo de la noche*

★ **FORMAS LITERARIAS: RELATO Y MICRORRELATO, ARTÍCULO PERIODÍSTICO, CARTA, POEMA, ENSAYO...**
Los textos narrativos tendrán una extensión máxima de 5 folios por una cara; en poesía el límite será de 40 versos. **COMO REQUISITO INDISPENSABLE LA TEMÁTICA DEL TEXTO DEBE SER SOBRE LA MAGIA Y EL CIRCO, DE TAL MODO QUE NO SERÁN ADMITIDOS AQUELLOS TEXTOS QUE NO CUMPLAN ESTA CONDICIÓN.**

★ **¿Quiénes pueden participar?**
Todos los alumnos desde 3º de Primaria hasta 2º de Bachillerato, PCPI´S y CFGM que se sientan ilusionados, inspirados, movidos, atraídos... por la escritura y por los libros.

★ **EL JURADO**
Estará formado por **profesores, padres y alumnos** y otorgará **dos primeros premios** a cada una de las categorías. Se conocerá la resolución final y se realizará la entrega de premios el día de la fiesta de fin de curso.

★ **EL PREMIO**
Consistirá en un **diploma para todos** los participantes y un **vale canjeable por libros o música** para cada uno de los dos **ganadores** de cada categoría. Los escritos originales podrán ser recogidos en la conserjería donde fueron entregados durante la última semana del mes de junio. Se conservará para la posteridad una copia de cada texto presentado en la Mediateca de Alejandría.

Categorías:
- ★ 1) 3º y 4º de Primaria
- ★ 2) 5º y 6º de Primaria
- ★ 3) 1º y 2º de E.S.O.
- ★ 4) 3º y 4º de E.S.O. y PCPI´S
- ★ 5) 1º y 2º de Bachillerato y CFGM

¿CÓMO SE PRESENTA? ¿DÓNDE Y CUÁNDO SE ENTREGA?

★ Se entregarán **CUATRO COPIAS** del texto presentado a concurso, escrito en folios por una cara, a mano o a ordenador, firmado **solo con un seudónimo** (no con el nombre real del participante) dentro de un **SOBRE GRANDE CERRADO**, en el que también debéis poner el seudónimo elegido y el curso (sin la letra). Por ejemplo: "*Pluma ligera*, 3º Primaria" o "*La mujer barbuda*, 1º ESO".

★ En el interior del sobre grande se debe introducir, además de las copias del texto, un **SOBRE PEQUEÑO CERRADO,** en el que de nuevo se escribe el seudónimo y el curso, y dentro del cual se incluyen los siguientes **DATOS PERSONALES DEL ALUMNO**: nombre, apellidos, curso y seudónimo.

★ En caso de presentar **trabajos colectivos**, irán firmados por un único seudónimo y el grupo no podrá exceder de cuatro personas, aunque en el sobre pequeño se incluirán los datos personales de todos los miembros del grupo.

★ Se podrán presentar en la **Conserjería** del edificio de **Primaria** o de **Secundaria**, desde el jueves **23 de abril (DÍA DEL LIBRO)** hasta el miércoles **13 de mayo de 2015**.

CHILDREN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Introduction

Young children are natural language acquirers; they are self-motivated to pick up language without conscious learning, unlike adolescents and adults.

The advantages of beginning early

- Young children are still using their individual, innate language-learning strategies to acquire their home language and soon find they can also use these strategies to pick up English.
- Young children have time to learn through play-like activities. They pick up language by taking part in an activity shared with an adult.
- Young children have more time to fit English into the daily programme.They may have little or no homework and are less stressed by having to achieve set standards.
- Children who have the opportunity to pick up a second language while they are still young appear to use the same innate language-learning strategies throughout life when learning other languages. Picking up third, fourth, or even more languages is easier than picking up a second.
- Young children who acquire language rather than consciously learn it, as older children and adults have to, are more likely to have better pronunciation and feel for the language and culture.

Stages in picking up English

Spoken language comes naturally before reading and writing.

Silentperiod

When babies learn their home language, there is a 'silent period', when they look and listen and communicate through facial expression or gestures before they begin to speak. When young children learn English, there may be a similar 'silent period' when communication and understanding may take place before they actually speak any English words.

During this time parents should not force children to take part in spoken dialogue by making them repeat words. Spoken dialogues should be one-sided, the adult's talk providing useful opportunities for the child to pick up language.

Beginning to talk

After some time, depending on the frequency of English sessions, each child (girls often more quickly than boys) begins to say single words ('cat', 'house') or ready-made short phrases ('What's that?', 'It's my book', 'I can't', 'That's a car', 'Time to go home') in dialogues or as unexpected statements. The child has memorised them, imitating the pronunciation exactly without realising that some may consist of more than one word. This stage continues for some time as they child picks up more language using it as a short cut to dialogue before they are ready to create their own phrases.

Building up English language

Gradually children build up phrases consisting of a single memorised word to which they add words from their vocabulary ('a dog', 'a brown dog', 'a brown and black dog') or a single memorised language to which they add their own input ('That's my chair', 'Time to play'). Depending on the frequency of exposure to English and the quality of experience, children gradually begin to create whole sentences.

Understanding

Understanding is always greater than speaking and young children's ability to comprehend should not be underestimated, as they are used to understanding their home language from a variety of context clues. Though they may not understand everything they hear in their home language, children grasp the gist

Frustration

After the initial novelty of English sessions, some young children become frustrated by their inability to express their thoughts in English. Others want to speak quickly in English as they can in their home language.

Mistakes

Children should not be told they have made a mistake because any correction immediately demotivates. Mistakes may be part of the process of working out grammar rules of English or they may be a fault in pronunciation.

Gender differences

Boys' brains develop differently from girls' and this affects how boys pick up language and use it. Sometimes mixed classes make little provision for boys, who may be overshadowed by girls' natural ability to use language.

Language-learning environments

- Young children need to feel secure and know that there is some obvious reason for using English.
- Activities need to be linked to some interesting everyday activities about which they already know, eg sharing an English picture book, saying a rhyme in English, having an 'English' snack.
- English sessions are fun and interesting, concentrating on concepts children have already understood in their home language. In this way children are not learning two things, a new concept as well as new language, but merely learning the English to talk about something they already know.
- Activities are backed up by specific objects, where possible, as this helps understanding and increases general interest.

Reading

Children who can already read in their home language generally want to find out how to read in English. They already know how to decode words in their home language to get meaning from text and, if not helped to decode in English, may transfer their home language-decoding techniques and end up reading English with the home language accent.

Before they can decode English, young children need to know the 26 alphabet letter names and sounds. As English has 26 letters but on average 44 sounds (in standard English), introducing the remaining sounds is better left until children have more experience in using language and reading,

Parental support

Children need to feel that they are making progress. They need continual encouragement as well as praise for good performance, as any success motivates. Parents are in an ideal position to motivate and so help their children learn, even if they have only basic English themselves and are learning alongside their young children.

Written By Opal Dunn, educational consultant and author (British Council) adapted by Jairo Dopazo, bilingual project coordinator (Colegio Hipatia - FUHEM)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 4 de febrero de 2015

Queridas familias:

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, nos ponemos de nuevo en contacto con vosotros para convocaros a la segunda reunión del año y dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros temas de interés para el presente curso.

La reunión tendrá lugar el próximo **martes 10 de febrero, comenzando a las 17:15 horas en l**a clase de su hijo/a con el tutor correspondiente.

Por otro lado, para aquellas familias con hijos/as que acudirán al viaje de estudios a Bélgica programado para el mes de marzo, os convocamos a las 16:30 h en el hall del edificio verde para proporcionaros más información y detalles sobre el mismo.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Un saludo

Equipo de tutores de 1º Bachillerato

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique en esta circular.

Don/Dña:

……

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de la etapa).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 10 de febrero de 2015

Queridas familias:

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, nos ponemos de nuevo en contacto con vosotros para convocaros a la segunda reunión del año y dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros aspectos organizativos y de interés para el presente curso.

La reunión tendrá lugar el próximo **miércoles 18 de febrero a las 16:30 horas en l**a clase de su hijo/a con el tutor correspondiente.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Un saludo

Equipo de tutores de 2º Bachillerato

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de la etapa).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas, 27 de Octubre de 2014

Estimadas familias:

Vamos a realizar en el colegio una actividad complementaria enmarcada dentro del Proyecto de Centro que sobre *"Circo y Magia"*, desarrollaremos a lo largo del curso.

Dicha actividad, *"Acróbatas de Circo"*, presentará el trabajo de una especialista en técnicas circenses así como las aptitudes necesarias para el desempeño de este rol profesional (equilibrio, acrobacia, constancia, etc.).

La fecha de realización será el día 30 de octubre y tendrá un coste de 1,5 euros que se os cobrará por el banco.

Atentamente

Equipo del Segundo Ciclo de Educación Primaria

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 25 de febrero de 2015

Estimadas familias:

El próximo viernes 6 de marzo los alumnos de **2º de Bachillerato y sus tutores, realizarán una visita al salón internacional del estudiante y de oferta educativa AULA, situado en el recinto ferial Juan Carlos I en Madrid.**

La salida en autobús está programada a las 10.15 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta esta hora. La actividad finalizará en torno a las 13.45 horas, y el regreso a la C.E.M. Hipatia se estima en torno a las 14:30 horas.

Dicha actividad que se plantea tiene un coste de 4 euros, que se abonarán en cuenta en el próximo recibo.

Deberán entregar el resguardo de esta circular debidamente cumplimentado a su tutor antes del próximo miércoles 4 de marzo.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un cordial saludo,

Equipo de tutores de 2ºBachillerato

Jefatura de Estudios de Bachillerato

Don/Dña:

……

……..

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

quedo informado del asunto de esta circular (visita al salón del estudiante AULA).

Firmado padre/madre/tutor

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 30 de abril de 2015

Familias de 1º y 2º

Estimadas familias:

Los próximos días 6 y 7 de mayo vamos a participar en la actividad **Formación de usuarios y difusión de la biblioteca** que, organizada por la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Rivas dentro del programa PAMCE, se concreta en una visita a la Biblioteca Pública *Federico García Lorca*.

La actividad tiene los siguientes objetivos generales.

- Promover el gusto por la lectura como fuente de información y disfrute
- Conocer la biblioteca y los servicios que ofrece
- Difundir la biblioteca como espacio y recurso para la información, apoyo a la formación y el ocio.

Realizaremos la actividad según la siguiente organización

Día 6:
1ºA y 1ºB: salida 9,30 regreso 11,30
1ºC y 1ºD: salida 10,30 regreso 12,30
2ºA y 2ºB: salida 11,30 regreso 13,30

Los alumnos/as de los grupos 2ºA y 2ºB comerán a partir de las 13,30. (Tenedlo en cuenta los que comen en casa).

El desplazamiento será en autocar y tiene un coste de 2 € que os será cobrado por el banco.

Recibid un cordial saludo
EQUIPO DE PROFESORES DE PRIMERO

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas, 30 de abril de 2015

Estimadas familias:

Vamos a realizar próximamente una actividad relacionada con la motivación del hábito lector, el conocimiento y funcionamiento de una biblioteca.

La actividad, incluida dentro del XVI Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE), tiene por nombre " FORMACIÓN DE USUARIOS Y DIFUSIÓN DE LA LECTURA Y LA BIBLIOTECA 2014-2015"

La actividad se desarrollará durante la mañana del **día 7 de mayo** en la biblioteca García Lorca de Rivas con el siguiente horario:

- 11,00 a 12,00 h 3º A y B de Primaria
- 12,00 a 13,00 h 3º C y D de Primaria

Saldremos en autobús del colegio 30 minutos antes y regresaremos 30 minutos después del período establecido para la visita. La actividad tiene un coste de 2 euros que se os pasará por el banco.

Para l@s alumn@s de los grupos C y D se establecerá la comida en comedor a partir de las 13:30 (las familias de aquell@s alumn@s que normalmente se marchen a casa durante la comida, ese día podrán solicitar servicio de comedor).

Recibid un cordial saludo
EQUIPO DE TUTORES DE 3º DE EP

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 14 de noviembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo jueves 20 de noviembre los alumnos de **1ºBachillerato realizarán la actividad de convivencia, cancelada por el tiempo en la jornada anterior, en Segovia,** con unos objetivos de fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos de nivel, la estimulación de valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, compañerismo…) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro, además de los objetivos culturales que conllevan las actividades de la misma.

Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial del Centro, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria.

La salida desde la C.E.M. Hipatia está programada a las 8.30 h, y el regreso en torno a las 15:30 h, por lo que los alumnos comerán ya en sus casas.

El precio de la actividad es de 12 euros que se abonará por cargo en cuenta.

En caso que su hijo/a tuviera alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comunique al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Jefatura de Estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre/madre del

alumno/a _____me doy por informado/a del

motivo de esta circular y le autorizo a asistir a la misma

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 29 de octubre de 2014

Estimadas familias:

El próximo martes 4 de noviembre los alumnos de **1ºBachillerato realizarán una actividad de convivencia en Segovia,** con unos objetivos de fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos de nivel, la estimulación de valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, compañerismo…) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro, además de los objetivos culturales que conllevan las actividades de la misma.

Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial del Centro, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria.

La salida desde la C.E.M. Hipatia está programada a las 8.30 h, y el regreso en torno a las 15:30 h, por lo que los alumnos comerán ya en sus casas.

El precio de la actividad es de 12 euros que se abonará por cargo en cuenta.

En caso que su hijo/a tuviera alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comunique al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Jefatura de Estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre/madre del

alumno/a _____me doy por informado/a del

motivo de esta circular y le autorizo a asistir a la misma

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de febrero de 2015

Estimadas familias:

El próximo 13 de marzo se va a ofrecer a los alumnos de 1º de Bachillerato la conferencia “Demuéstramelo” con el objetivo de ver las ciencias desde un punto de vista más motivador.

La conferencia la ofrecerá Divermates (http://www.divermates.es) y tiene un coste de 2 €, su importe se abonará por cargo en cuenta.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo

Equipo de profesores del área de ciencias

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas, 12 de marzo 2015

3º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización del taller *Paleontología en las aulas: Dinoaventura.* Dicho taller, integrado en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE) tiene como objetivos:

- Despertar la motivación y vocación por la ciencia.
- Mostrar algunas bases del trabajo científico.
- Promover el respeto y cuidado por el Patrimonio Histórico y Natural.
- Incidir en temas curriculares.
- Trabajar en equipo mediante actividades en grupo, aceptando sus reglas de organización, y fomentando la participación y el respeto por los compañeros.
- Inculcar hábitos saludables.

Concretamente, con la actividad denominada *Dinoaventura* conoceremos, *m*ediante divertidas pruebas, las características principales de estos extraordinarios animales prehistóricos: los dinosaurios. Los alumnos trabajarán en equipos, para resolver las distintas pruebas que se les plantearán con diverso material didáctico y réplicas de fósiles que estarán a su alcance.

La actividad se realizará en el centro el día 16 de marzo y tiene un coste de 3 € que os cobrarán por el banco.

Un saludo

Tutores de Tercero

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 28 de abril de 2015

Estimadas familias:

A continuación les informamos de las próximas actividades que tendrán lugar en el grupo de Formación Profesional Básica:

1. **El martes 5 de mayo**, los grupos de FPB y 2º de PCPIs, asistirán a una exposición en el Palacio de Cibeles denominada "Puertas" (http://www.exposicionpuertas.org/) .

La cita será a las 9:30 en el metro de Rivas Urbanizaciones y al mismo lugar, acompañados de sus profesores, regresarán al finalizar la actividad alrededor de las 14 horas.
En caso de que su hijo o hija quiera permanecer en Madrid al terminar la salida y no regresar junto a los profesores a Rivas, deberá traer esta autorización debidamente firmada

☐ Autorizo a permanecer en Madrid ☐ NO autorizo a permanecer en Madrid

2. Por último, el **miércoles 6 de mayo a las 16:30,** tendrá lugar una reunión de familias donde se les informará delas FCTs (prácticas en empresas), la evolución del curso y los criterios de promoción al 2º curso de FPB.

☐ Asistiré a la reunión ☐ NO Asistiré a la reunión

D./Dª_____madre/padre/tutor/tutora del alumno/a _____

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Tutora de FPB

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 21 de abril de 2015

Estimadas familias:

Siguiendo instrucciones de la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación y según la Resolución de 23 de octubre de 2014 por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la realización de la evaluación externa de los alumnos de enseñanza bilingüe en centros concertados, os informamos de lo siguiente:

- Los alumnos de 2º y 4º de nuestro centro realizarán una prueba de evaluación externa. Los grupos de 2º lo harán el miércoles 29 de abril, y los de 4º, el jueves 30.

- Dicha evaluación será una prueba de nivel lingüístico en inglés, realizada por profesores examinadores de los centros educativos de UCETAM y supervisada por inspectores de la Universidad de Alcalá de Henares y el Instituto Franklin.

- Los alumnos serán evaluados de las destrezas orales conforme a los niveles A1 (alumnos de 2º y algunos de 4º) y A2 (la mayoría de alumnos de 4º), del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

- La evaluación tiene un coste que este año ha asumido el Colegio, como se explicó en la reunión familias del segundo trimestre.

- La superación de la prueba supondrá una acreditación del nivel lingüístico, pero no la consecución de un título. Cuando se nos hagan llegar los resultados, los trasladaremos a las familias, tal y como indica la normativa al respecto.

Para cualquier duda, estamos a su disposición,

Atentamente,

Colegio
FUHEM
Hipatia
Av. 8 de Marzo, 1
28529 Rivas Vaciamadrid
Madrid

José Manuel García Valles
Jefe de Estudios de Primaria

Jairo Dopazo Alonso
Coordinador Programa Bilingüe

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 22 de junio de 2015

El próximo día **29 de junio a las 17:00 horas** en el Edificio verde de la CEM Hipatia-Fuhem, tendrá lugar una reunión informativa para aquellas personas que estén interesadas en conocer la oferta de Formación Profesional de Ciclos formativos de Grado Medio y también de Formación Profesional Básica (FPB) en las familias profesionales de Cocina y Gastronomía e Informática.

Les saluda atentamente

Fdo: Sara López Gato
Jefa de estudios de FP

RIVAS VACIAMADRID
Infancia y Juventud

Estimados/as padres/madres:

Como ya sabéis, los centros educativos *Dulce Chacón*, *El Olivar*, *Hipatia*, *Profesor Julio Pérez*, *Duque de Rivas y Las Lagunas* están participando en la **XI Audiencia Pública Infantil y Juvenil - Luces para la ciudadanía global**, *alumnos de Primaria y Secundaria* junto con sus tutores/as y los/as educadores/as de la Concejalía de Infancia y Juventud, están trabajando sobre diferentes ejes temáticos relacionados con la educación para la ciudadanía y la educación para el desarrollo.

Luces para la Ciudadanía Global, es una iniciativa europea en la que participa la ciudad de Rivas Vaciamadrid, coordinada por FUNDIBER, desarrollada a través de un consorcio conformado por entidades e instituciones de 5 países de la UE destinado a fomentar el pensamiento crítico y concienciar sobre los derechos humanos a la comunidad educativa de centros educativos de **Alemania, España, Hungría, Italia y Portugal.**

Durante el curso escolar, investigan y reflexionan sobre el tema de trabajado con ayuda de un material didáctico específico y, en el mes de Abril, realizan un proyecto u acción. También presentarán sus conclusiones y propuestas al Gobierno Municipal y al Alcalde de Rivas Vaciamadrid en una *audiencia pública* (de ahí el nombre del proyecto).

El CEM Hipatia está desarrollando la siguiente acción: MARCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN.

Por ello, invitamos a todas las familias a participar con sus hijos e hijas en esta acción, que se celebrará el próximo **viernes 24 de abril de 17 a 19 horas SIENDO EL PUNTO DE ORIGEN DE LA MARCHA EL LABERINTO DE SETOS DEL PARQUE LINEAL**. La marcha finalizará en la plaza del Ayuntamiento. **Es importante recalcar que los chicos y chicas deberán ir acompañados/as de algún adulto que se responsabilice de ellos/as, ya que tanto los docentes como el personal de Ayuntamiento estaremos en la organización pero no podemos responsabilizarnos de cada alumno/a.**

Si quieres saber más sobre el proyecto puedes consultar la web http://fundiber.org/lucesparalaciudadaniaglobal/

Síguenos en facebook: Audiencia Pública / Luces Rivas

European Union
European Regional Development Fund

LUCES PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

FUNDACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

En Rivas Vaciamadrid, 12 de mayo de 2015

Estimadas familias:

Desde las etapas de Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y PCPIs, os invitamos al acto de graduación de vuestros hijos/as que tendrá lugar el próximo **viernes 29 de mayo a las 18:00 h**. en el vestíbulo del edificio verde.

El acto consistirá en la entrega de la foto de graduación y la intervención por parte de los tutores/as, y el alumnado, entre otros.

A continuación se ofrecerá un ágape por cortesía de Gastronomic/Hoycosa, empresa encargada del comedor de la CEM Hipatia-Fuhem.

Debido al espacio y a la cantidad de alumnos y alumnas implicados en este acto, se limitará la presencia de los acompañantes a 2 personas por alumno/a.

Esperando contar con vuestra presencia,

Saludos cordiales.

Jefaturas de estudios de F.P y Bachillerato

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Como sabéis se ha convocado huelga de estudiantes para los próximos días 25 y 26 de febrero. Los delegados/as de las clases de Formación Profesional y Bachillerato nos han comunicado que la mayoría del alumnado ha decidido sumarse a la huelga convocada por el Sindicato de Estudiantes. Las votaciones se han celebrado en clase en presencia del tutor/a o del profesorado.

Los resultados obtenidos en cada grupo han sido los siguientes:

	1ºA Bach	1º B Bach	1º C Bach	1ºD Bach	2ºA Bach	2ºB Bach	2ºC Bach	2ºD Bach	1º SMR	2º SMR	1º Cocina	2º Cocina	F.P.B	PCPI M-V
Votos a favor	23	27	26	32	14	20	24	17	18	16	20	13	12	16
Votos en contra	1	0	5	0	5	2	2	0	0	0	1	0	0	0
Abstenciones	5	2	1	0	1	4	5	0	1	0	0	0	1	0

Tal y como establece el Plan de Convivencia del Centro, la Cámara de delegados/as de las etapas postobligatorias se ha reunido con la Dirección y ha seguido los pasos del protocolo estipulados para el seguimiento de la huelga.

Les rogamos, que el día 24 de febrero, cada alumno/a haga llegar a su tutor/a el resguardo de haber sido informado.

Reciban un cordial saludo

Sara López Gato
Jefa de Estudios de FP

Sergio García Blázquez
Jefe de Estudios de Bachillerato

D/Dña _____,
padre/madre del alumno/a _____ confirmo que he sido informado de la decisión tomada por los alumnos/as respecto a la convocatoria de huelga de los días 25 y 26 de febrero.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de marzo de 2015

Estimadas familias:

Les informamos que se ha convocado huelga de estudiantes para el próximo día 24 de marzo. Los delegados/as de las clases de Formación Profesional y Bachillerato nos han comunicado que la mayoría del alumnado ha decidido sumarse a la huelga convocada por el Sindicato de Estudiantes. Las votaciones se han celebrado en clase en presencia del tutor/a o del profesorado.

Los resultados obtenidos en cada grupo que ha realizado la votación han sido los siguientes:

	2ºA Bach	2ºB Bach	2ºC Bach	2ºD Bach	1º SMR	2º SMR	1º Cocina	2º Cocina	F.P.B	PCPI M-V
Votos a favor	-	-	-	16	15	16	19	14	11	12
Votos en contra	-	-	-	0	0	0	0	0	1	0
Abstenciones	-	-	-	0	1	0	0	0	0	0

Reciban un cordial saludo

Sara López Gato
Jefa de Estudios de FP

Sergio García Blázquez
Jefe de Estudios de Bachillerato

D/Dña _____,
padre/madre del alumno/a _____ confirmo que he sido informado de la decisión tomada por los alumnos/as respecto a la convocatoria de huelga del día 24 de marzo.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas, 16 de septiembre de 2014

Estimadas familias:

Volvemos a detectar parásitos en las cabezas de algunos de nuestros alumnos por lo que estimamos oportuno realizar algunas consideraciones al respecto.

El piojo de la cabeza suele afectar a niñas y niños entre 3 y 10 años y su aparición no significa necesariamente que se tengan malos hábitos higiénicos. Su presencia no debe ser, pues, motivo de vergüenza y ocultación, al contrario, se debe informar rápidamente al colegio para atajar el problema lo antes posible.

Es necesaria la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar para establecer las medidas adecuadas que permitan atajar la presencia de piojos. Aplicando el tratamiento de forma correcta junto con la adopción, de unas sencillas medidas higiénicas y de algunas precauciones, conseguiremos hacerlos desaparecer.

Qué hacer:

- Con la persona afectada: se debe aplicar una loción al 1% o al 1,5% de piretrina sobre el pelo seco, dejándola actuar un mínimo de media hora (mejor una o dos horas), y luego lavar el pelo con champú (pediculicida o normal), eliminando los parásitos muertos o paralizados. Después, aplicar una mezcla de agua templada y vinagre para disolver el cemento de agarre de las liendres y retirar éstas manualmente. El tratamiento se deberá repetir a los 10 días para eliminar a los piojos que pudieran haber resistido (en fase de liendre) al primer tratamiento.
- Con sus familiares: revisar la cabeza de todos los miembros de la familia y aplicar el tratamiento a los que muestren síntomas de parasitación activa.
- Con los objetos personales: lavar prendas de cama y que esté en contacto con la cabeza con agua lo más caliente posible. Sumergir los objetos como peines, diademas, etc., en un baño de loción pediculicida.

Qué NO hacer:

- No se deben realizar tratamientos 'preventivos", ni aplicar colonias pediculicidas.

Además de irritar innecesariamente el cuero cabelludo, pueden provocar resistencias.

(Fuente: Comunidad de Madrid)

Un cordial saludo.

EQUIPO DOCENTE DEL CICLO

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas-Vaciamadrid, 14 de octubre 2014

Queridas familias:

Estamos preparando la salida del miércoles día 22 a la granja y queríamos contar con vosotros (con los que podáis) para que esta salida resulte organizada y tranquila, por lo que os solicitamos atendáis a los siguientes pasos:

1. A las 9 los niños y niñas entrarán a clase (como todos los días), después de haberse despedido de vosotros y os quedaréis con sus maletas en el hall, cercanos a las puertas principales de entrada (en los puntos de encuentro de cada grupo)
2. La organización para la distribución de los autobuses, será la siguiente (pondremos carteles en cada autobús de los grupos correspondientes:
   - En el primer autobús irán 3º A y 3º B.
   - En el segundo autobús irán 3ºC y 3º D.
   - En el tercer autobús irán 4º A y 4º B.
   - En el cuarto autobús irán 4º C y 4º D.
3. Sobre las 09: 10, meteréis las maletas de vuestros hijos en su autocar correspondiente.
4. Hacia las 09:20 saldremos de nuestras clases para subirnos al autobús.
5. Regresaremos el día 24 sobre las 16 h. Los profesores y vuestros hijos/as entraremos en las aulas mientras vosotros recogéis las maletas y esperáis en el hall (en los puntos de encuentro) hasta el momento de la salida.

Si tenéis que entregar medicación, o alguna cosa importante, podéis acercaros al aula a dársela al tutor o tutora.

Muchísimas gracias por vuestra colaboración.

Atentamente,

El equipo docente del 2º Ciclo de Primaria.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas, 12 de marzo 2015

4º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización del taller *Paleontología en las aulas: Paleosenda*. Dicho taller, integrado en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE) tiene como objetivos:

- Despertar la motivación y vocación por la ciencia.
- Mostrar algunas bases del trabajo científico.
- Promover el respeto y cuidado por el Patrimonio Histórico y Natural.
- Incidir en temas curriculares.
- Trabajar en equipo mediante actividades en grupo, aceptando sus reglas de organización, y fomentando la participación y el respeto por los compañeros.
- Inculcar hábitos saludables.

Concretamente, la actividad denominada Paleosenda consiste en una serie de pruebas que tendrán que resolver los alumnos en grupos, repasaremos la historia de la vida, desde su inicio hace más de 3500 millones de años, hasta la aparición de la humanidad. Aprenderemos la importancia que tienen los fósiles para conocer los cambios ambientales que se han producido a lo largo de la historia de la Tierra.

La actividad se realizará en el centro el día 18 de marzo y tiene un coste de 3 € que os cobrarán por el banco.

Un saludo

Tutor/as de 4º

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas, 25 de mayo de 2015

Estimadas familias:

Vamos a realizar próximamente una actividad de **convivencia** entre tod@s los almn@s y profesor@s del 2º Ciclo de EP.

La actividad, que además se vincula al trabajo de contenidos de Sociales y Conocimiento del Medio (historia, geografía y monumentos europeos), se desarrollará durante el **viernes día 29 de mayo** en el **PARQUE EUROPA** de Torrejón de Ardoz.

Saldremos en autobús del colegio sobre las **9:15** y a las **16:00** estaremos de **vuelta**. La actividad tiene un **coste de 9, 60 euros** que se os pasará por el banco.

Para l@s alumn@s que sean usuarios de comedor se dispondrá del **picnic** correspondiente. Los alumnos que normalmente no utilicen este servicio traerán la comida de casa.

¡¡No olvidéis el uso de ropa cómoda, buena provisión de agua, gorra y protección solar!!

Recibid un cordial saludo
EQUIPO DE TUTORES DEL 2º CICLO DE EP

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 15 de octubre de 2014

Queridas familias:

Desde la Jefatura de Estudios y el Departamento de Lengua del Centro, os hacemos llegar la propuesta de que vuestros hijos/as puedan asistir a clases de refuerzo y seguimiento de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I, para así, preparar de una manera más individualizada, guiada y efectiva, los exámenes de dicha asignatura no superada en 1º de bachillerato, que tendrán lugar a finales de enero y principios de abril.

Con estas clases, que se impartirán los lunes de 14:30 a 15:25 h, realizarán actividades y repasarán los contenidos fundamentales para dichos exámenes, con una de las profesoras titulares de la materia. Además su asistencia, participación y aprovechamiento tendrán un valor del 20% de la calificación.

Conscientes de la importancia de estas clases que podemos ofreceros desde el Centro, os rogamos confirmar la asistencia de vuestros hijos/as.

Las clases comenzarán el próximo 20 de octubre de 2014.

Un saludo

Jefatura de Estudios de Bachillerato

Don/Dña:

……

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular y mi hijo/a:

☐ SÍ asistirá a las clases ☐ NO asistirá a las clases

Firmado: padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de marzo de 2015

Estimadas familias:

El Departamento de Lengua Castellana y Literatura del Centro ha programado una actividad el próximo miércoles 8 de abril para todos los alumnos de 2º de Bachillerato. Irán a la Residencia de Estudiantes situada en la calle Pinar, 23 acompañados por sus tutores y sus profesoras de Lengua. Una guía les explicara la historia de la Residencia, lugar de reunión de muchos de los componentes de la Generación del 27. Los contenidos de las explicaciones que se harán están incluidos en la programación del curso. La visita es gratuita.

Ese día no habrá clase y tendrán que estar en el Metro de Nuevos Ministerios, línea 6 (salida al Paseo de la Castellana impares) a las 9,30 de la mañana, desde donde iremos todos juntos a la Residencia. La duración de la visita será de algo más de horas y después volverán a casa por su cuenta si ustedes lo autorizan.

Deberán entregar el resguardo de esta carta debidamente cumplimentado a la profesora de lengua Amelia antes del día 26 de marzo.

Estamos a su disposición para cualquier aclaración que precisen.

Atentamente,

Departamento de Lengua

Jefatura de Estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre/madre del

alumno/a _____me doy por informado/a del

motivo de esta circular (visita a la Residencia de Estudiantes) y autorizo a mi hijo/a a ir y volver por

su cuenta.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 2 de octubre de 2014

Queridas familias:

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión del año y dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros aspectos organizativos y de interés para el presente curso.

La reunión tendrá lugar el próximo **miércoles 8 de octubre a las 16:30 horas en el hall del edificio verde,** posteriormente subirán a clase con el tutor correspondiente.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Un saludo

Equipo de tutores de 1º Bachillerato

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de la etapa).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 2 de octubre de 2014

Queridas familias:

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, nos ponemos en contacto con vosotros para convocaros a la primera reunión del año y dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros aspectos organizativos y de interés para el presente curso.

La reunión tendrá lugar el próximo **miércoles 8 de octubre a las 17:30 horas en el hall del edificio verde,** posteriormente subirán a clase con el tutor correspondiente.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Un saludo

Equipo de tutores de 2º Bachillerato

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de la etapa).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 15 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

Desde la asignatura de Cultura Audiovisual del Departamento de Artes se ha programado una actividad para los alumnos de 1º bachillerato D el próximo jueves 18 de diciembre.

Para ello, los alumnos/as se encontrarán con el profesor de la asignatura en las escaleras de la puerta principal del Centro de arte Reina Sofía a las 10:00 h.

La actividad consistirá en dos partes. En primer lugar, realizaremos una visita al Reina Sofía para conocer parte de la colección permanente y las exposiciones de Janet Cardiff & George Bures Miller, El hacedor de marionetas, Luciano Fabro, El retorno de la serpiente Mathias Goeritz y la invención de la arquitectura emocional y la exposición colectiva la irrupción del siglo XX: utopías y conglictos (1900-1945).

En torno a las 13:00 los alumnos/as tendrán media hora de tiempo libre de descanso en el Retiro para a continuación visitar el Palacio Velázquez y el Palacio de Cristal la exposición.

Está previsto que la visita finalice a las 14:30 horas, por lo que los alumnos/as acudirán a la actividad y volverán al Colegio en metro, y de manera individual, sin profesores acompañantes si ustedes lo autorizan.

Dichas actividades programadas no tienen ningún coste.

Les rogamos entreguen la circular firmada al profesor de la asignatura antes del miércoles 17 de diciembre.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al profesor lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Atentamente,

Jefatura de estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre, madre o tutor

del alumno/a _____de 1ºD de

Bachillerato, me doy por informado/a del motivo de esta circular y doy permiso a mi hijo/a

a participar, e ir y volver por su cuenta a dicha actividad.

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 17 de abril de 2015

Estimadas familias:

El próximo miércoles 22 de abril, los alumnos de **1ºBachillerato D** realizarán una salida propuesta desde el departamento de Arte.

A las 9:00 de la mañana nos encontraremos con los alumnos en el andén de la parada de metro Saiz de Baranda, Línea 6 en dirección Conde de Casal.

La salida consistirá en visitar la ECAM, *Escuela de cinematografía y del audiovisual de la Comunidad de Madrid*. La visita incluye una charla, un visionado de una selección de trabajos realizados en la Escuela y un recorrido por los diversos espacios y talleres del Centro.

Está previsto que la visita finalice a las 14:00 horas, por lo que los alumnos volverán a casa por sus propios medios.

Les rogamos entreguen la circular firmada a su profesor antes del martes 21 de abril.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Jefatura de estudios de Bachillerato Departamento de Arte

Don/Dña:
……
…….

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:
……..

quedo informado del asunto de esta circular (Visita **a la Escuela de cinematografía y del audiovisual de la Comunidad de Madrid), y autorizo a mi** hijo/a a ir y volver por su cuenta.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de marzo de 2015

Estimadas familias:

El miércoles 25 de marzo, los alumnos de 2º **bachillerato D** realizarán una salida propuesta desde el departamento de Arte.

A las 10:00 de la mañana finalizarán sus clases normales e iremos en metro a la **Escuela Superior de Diseño** sita en Vinateros, donde realizaremos una visita guiada por el Centro y a continuación tendrán una charla.

Está previsto que la visita finalice a las 14:30 horas, por lo que los alumnos volverán por sus propios medios.

Les rogamos entreguen la circular firmada a su tutor antes del miércoles 25 de marzo. En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Jefatura de estudios de Bachillerato Departamento de Arte

Don/Dña:

……

……..

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

quedo informado del asunto de esta circular (visita a la Escuela Superior de Diseño), y autorizo a mi

hijo/a a volver por su cuenta.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 9 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde la asignatura de Economía se ha programado una actividad para los alumnos de 1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales el próximo miércoles 14 de enero.

La actividad, que durará toda la mañana, consiste en la visita de las instalaciones de esta escuela para participar allí primero en el Seminario "La Empresa y su entorno", después nos ofrecerán un desayuno, y en último lugar se realizará una sesión de trabajo en equipo sobre el desarrollo de un caso práctico.

El ESIC pone a nuestra disposición un autocar que nos vendrá a recoger a las 9:00 h y cuando termine la actividad nos traerá de vuelta al Colegio sobre las 14.30 h. Los alumnos deberán estar a las 8:30 h en el Colegio y tendrán clase hasta las 9:00 h.

Toda la actividad es gratuita.

Les rogamos entreguen la circular firmada al profesor de la asignatura el lunes 12 de enero.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al profesor lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Atentamente,

Jefatura de estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre, madre o tutor

del alumno/a _____de 1º_____

de Bachillerato, me doy por informado/a del motivo de esta circular.

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 9 de enero de 2015

Estimadas familias:

Desde la asignatura de Economía se ha programado una actividad para los alumnos de 1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales el próximo martes 13 de enero.

La actividad, que durará toda la mañana, consiste en la visita de las instalaciones de esta escuela para participar allí primero en el Seminario "La Empresa y su entorno", después nos ofrecerán un desayuno, y en último lugar se realizará una sesión de trabajo en equipo sobre el desarrollo de un caso práctico.

El ESIC pone a nuestra disposición un autocar que nos vendrá a recoger a las 9:00 h y cuando termine la actividad nos traerá de vuelta al Colegio sobre las 14.30 h. Los alumnos deberán estar a las 8:30 h en el Colegio y con el cuaderno de Economía para preparar la actividad

Toda la actividad es gratuita.

Les rogamos entreguen la circular firmada a la profesora de la asignatura el lunes 12 de enero.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen a la profesora lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Atentamente,

Jefatura de estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre, madre o tutor

del alumno/a _____de 2ºA

de Bachillerato, me doy por informado/a del motivo de esta circular.

Avda. Ocho de Marzo 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 / 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 12 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo lunes 15 de diciembre realizaremos desde el Centro una actividad cultural en Madrid con los alumnos de 2º Bachillerato del Institut Escola Costa i Llobera, de Barcelona, en agradecimiento al buen recibimiento que hicieron sus alumnos de 4º ESO a los nuestros del mismo nivel en el viaje de estudios hace 2 años.

La actividad consistirá en realizar un gymkana cultural por el Barrio de las Letras, de Madrid, por lo que se ha solicitado desde Jefatura de Estudios la colaboración voluntaria de alumnos/as de 2º de Bachillerato de nuestro Colegio para hacer de guías y acompañantes en dicha actividad.

La actividad dará comienzo a las 13:30 h y finalizará en torno a las 16:30 h, por lo que ese día los alumnos/as voluntarios/as sólo tendrán que acudir al Colegio las tres primeras horas (de 8:30 a 11:15 h) y tendrán que estar en el Metro de Colón (línea 4, salida Museo de Cera), a las 13:30 h, para el comienzo de la misma. El Centro proporcionará billete de metro para aquellos alumnos que lo necesiten. Los alumnos/as acudirán a la actividad y volverán al Colegio en metro, y de manera individual, sin profesores acompañantes.

En caso que su hijo/a no pudiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comunique al tutor/a a primera hora de la mañana del lunes.

Se ruega llevar la autorización firmada para entregar el mismo jueves a los profesores acompañantes a la actividad.

Estamos a su disposición para cualquier aclaración que precisen.

Un cordial saludo,

Jefatura de Estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre, madre o tutor del alumno/a _____del curso 2º____, de Bachillerato, me doy por informado/a del motivo de esta circular y doy permiso a mi hijo/a a participar como voluntario e ir y volver por su cuenta a dicha actividad.

Firmado padre/madre/tutor/a:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 5 de mayo de 2015

Estimadas familias,

Se acerca el mes de junio y, como sabéis, cambia el horario lectivo pasando a ser:

1er ciclo de E. Infantil de 9:00 a 16:00
2º ciclo de E. Infantil y E. Primaria de 9:00 a 13:00
1er ciclo de ESO de 8:30 a 14:30
2º ciclo de ESO de 8:30 a 14:30

Con este cambio horario, los servicios de comedor y de ampliación horaria de tarde pasan a ser:

COMEDOR: de 13:00 a 15:00, siendo el horario de recogida de 14:30 a 15:00. **Para los alumnos y alumnas a los que les permitáis volver a casa solos después de comer, tenéis que hacernos llegar una autorización firmada.**

AMPLIACIÓN DE TARDE: de 15:00 a 17:00 teniendo la posibilidad de ser con merienda o sin merienda. **El horario de ampliación horaria para 0-3 años será de 16:00 a 18:00**

Con motivo de estos cambios horarios, y para poder organizar dichos servicios, os pedimos que nos hagáis llegar la siguiente información entregando la hoja en las Conserjerías o por correo a comedor@colegiohipatia.fuhem.es, como muy tarde el miércoles 13 de mayo.

Gracias por vuestra colaboración, recibid un cordial saludo

Gustavo Sáez
Administrador Gerente

Nombre del alumno/a: _____

Ciclo: _____ Curso: _____ Sección/color: _____

COMEDOR					
JUNIO		SEPTIEMBRE		A PARTIR DE OCTUBRE	
SI		SI		SI	
NO		NO		NO	

AMPLIACIÓN HORARIA (marcar las casillas correspondientes)						
	Junio		Septiembre		A partir de octubre	
HORAS	C/D o C/M	S/D o S/M	C/D o C/M	S/D o S/M	C/D o C/M	S/D o S/M
2 mañana						
1,3 mañana						
1 mañana						
2 tarde						
1,3 tarde						
1 tarde						

Fdo: (Padre/madre/tutor/tutora)

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rivas Vaciamadrid, 7 de mayo de 2015

Madres y padres de 1º y 2º

Estimadas familias:

Los días 12, 13, ,18 y 19 de mayo vamos a realizar la actividad *Itinerario medioambiental por el Soto de las Juntas* perteneciente al Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE).

La finca "Soto de las Juntas" está situada entre la confluencia de los ríos Manzanares y Jarama y la senda discurre por un antiguo bosque de ribera y una laguna artificial, fruto de la extracción de grava. Durante la salida se abordarán contenidos tales como la contaminación y calidad de las aguas, el bosque de ribera, la vegetación propia de las lagunas, y la fauna asociada a este tipo de ecosistemas.

Saldremos del colegio hacia las 9,15 h, tras una breve presentación de la actividad en el aula, y regresaremos a las 13,00 h. Los grupos realizarán la salida según el siguiente calendario:

- Día 12: 1ºD Y 2ºD
- Día 13: 1ºB Y 2ºB
- Día 21: 1ºC Y 2ºC
- Día 22: 1ºA Y 2ºA

Es conveniente que lleven ropa y calzado cómodo para poder caminar, gorra para protegerse del sol, y una botellita de agua o cantimplora para refrescarse durante la marcha. Tened en cuenta que si hace sol es muy recomendable que les echéis crema solar antes de venir al cole. También deben llevar el bocata de la mañana que tomaremos observando los patos. El que tenga prismáticos los puede traer para compartir y observar las aves.

El coste de la actividad es de 2,5 € que se os cobrará por el banco.

Recibid un cordial saludo
TUTORES DE PRIMERO Y SEGUNDO

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas, 9 de abril 2015

1º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización del taller *Paleontología en las aulas: replicas de fósiles e identificación de seres vivos.* Dicho taller, integrado en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE) tiene como objetivos:

- Despertar la motivación y vocación por la ciencia.
- Mostrar algunas bases del trabajo científico.
- Promover el respeto y cuidado por el Patrimonio Histórico y Natural.
- Incidir en temas curriculares.
- Trabajar en equipo mediante actividades en grupo, aceptando sus reglas de organización, y fomentando la participación y el respeto por los compañeros.
- Inculcar hábitos saludables.

Concretamente, la actividad denominada *replicas de fósiles e identificación de seres vivos consiste en la r*ealización de réplicas con escayola de fósiles de invertebrados, mamíferos o dinosaurios. Los niños conocerán características de animales del pasado, y podrán llevarse las réplicas como obsequio. Aprenderemos a identificar y clasificar diferentes formas de vida, y distinguir entre seres vivos y seres inertes. Todo ello con la observación directa de fósiles, y mediante actividades prácticas y manipulativas.

La actividad se realizará en el centro el día 15 de abril y tiene un coste de 3 € que os cobrarán por el banco.

Un saludo

Tutores de Primero

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 3 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

Como bien os habrán comunicado vuestros/as hijos/as y los delegados de aula, el viaje de estudios propuesto inicialmente a Praga no ha podido salir adelante debido a problemas con las compañías aéreas que ofertaban dicho vuelo. Por lo tanto, desde las tutorías y coordinación de **1º de Bachillerato** hemos trabajado para poder ofreceros un nuevo destino: ***Circuito por Bélgica.*** Este viaje, mantiene los objetivos de visitar los principales puntos de interés de las principales ciudades de Bélgica (Bruselas, Brujas, Gante, Amberes y Malinas) y de convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio. Dicho viaje se realizará entre los días **22 y 26 de marzo** (ambos inclusive).

El precio del viaje es de **537 euros** e incluye alojamiento, media pensión y visitas a diferentes lugares de interés (detallados en la parte posterior).

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje **antes del próximo viernes 5 de diciembre**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo a mediados de diciembre con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de **150 euros.**
Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva, ya que esto repercutiría negativamente en el presupuesto de los demás.
El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta.

Lamentamos la premura con la que os pedimos la confirmación y reserva, pero las aerolíneas nos piden un adelanto para poder reservar dichas plazas.

Así mismo, si no hay un número suficiente de alumnos para que dicho viaje salga adelante, se devolvería dicho importe ya cobrado.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

Un saludo.

Jefatura de estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre/madre/tutor del

alumno/a _____ del curso 1º_____,

señalo que, respecto al viaje programado entre los días 22 y 26 de marzo a Bélgica, mi hijo/a:

☐ Sí asistirá al viaje y admito que se me pase, con cargo en cuenta, la señal establecida en

concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado padre/madre/tutor:

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente antes del día 5 de diciembre.

ITINERARIO CRCUITO POR BÉLGICA ABRIL 2015. CURSO 1º BACHILLERATO:

COLEGIO HIPATIA

VIAJE DE ESTUDIOS A BRUSELAS 2015
DEL 22 AL 26 DE MARZO

MARZO, 22 .- MADRID - BRUSELAS

Presentación en el aeropuerto de Madrid Adolfo Suarez Barajas, TERMINAL 4, en el MOSTRADOR DE IBERIA, a las 10:00 horas.
Facturación del equipaje, embarque y salida en avión con destino Bruselas, vuelo IB-3202 a las 12:05 horas.
Llegada al aeropuerto de Bruselas a las 14:30 horas y **traslado** en autocar al hotel.
Tiempo libre para comenzar a conocer la ciudad. Bruselas es la capital de Bélgica pero también la capital europea. Es una ciudad que reúne las características de una gran urbe junto con el encanto de las pequeñas ciudades más tranquilas. Modernas pero **con un toque clásico, las calles de Bruselas están cargadas de encanto y de historia**.
Cena en restaurante.
Alojamiento en el hotel.

MARZO, 23 A MARZO, 25 .- BRUSELAS, BRUJAS , GANTE, AMBERES Y MALINAS

3 almuerzos o 3 cenas en restaurantes céntricos y alojamiento y desayuno en el hotel.

BRUSELAS: Grand Place: La Grand Place es **el lugar más famoso, animado y fotografiado de Bruselas**. Con decenas de famosos edificios, constituye uno de los conjuntos arquitectónicos más bellos de Europa. Manneken Pis :Con una **leyenda difusa y unas dimensiones que le hacen pasar inadvertido** para la mayoría de los turistas, el Manneken Pis se ha convertido en el **símbolo de Bruselas**. Atomium :Diseñado como símbolo y pabellón principal de la Exposición Universal de Bruselas de 1958, este **enorme átomo de 102 metros de altura** se ha convertido en la imagen de la capital belga. Catedral de Bruselas Oficialmente llamada Catedral de San Miguel y Santa Gúdula, la catedral es **uno de los monumentos más importantes de Bruselas**. No dejéis pasar la oportunidad de visitarla. Notre Dame du Sablon Construida en un estilo gótico de Bravante muy similar al de la Catedral, Notre Dame du Sablon ha sido un **lugar de peregrinación desde la Edad Media**. Barrio Europeo El Barrio Europeo de Bruselas es la **sede de los principales edificios de la Unión Europea**, incluido el Parlamento Europeo.

Excursiones a las ciudades de **Brujas, Gante, Amberes y Malinas.**.

MARZO, 26 .- BRUSELAS – MADRID

Desayuno en el hotel.
Breve tiempo libre.
Traslado al aeropuerto de Bruselas
Facturación del equipaje, embarque y salida en avión con destino Madrid, vuelo IB-3197 a las 15:30 horas. Llegada a Barajas, terminal 4, a las 17:50 horas y

FIN DEL VIAJE.

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 tlf 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 17 de octubre de 2014

Estimadas familias:

Desde las tutorías y coordinación de **1º de Bachillerato** hemos organizado un viaje de estudios a Praga. Este viaje, que tiene como objetivos visitar diversos lugares y muy especialmente convivir con los compañeros/as y profesores/as fuera del ambiente del colegio, tendrá lugar durante los días 22 al 26 de marzo (ambos inclusive).

El precio del viaje es de 496,50 euros e incluye alojamiento, media pensión y visitas a diferentes lugares de interés (detallados en la parte posterior).

Con el fin de poder hacer la reserva, les pedimos nos indiquen si su hijo/a está interesado en la realización de dicho viaje antes del próximo **viernes 24 de octubre**. En caso afirmativo, se les pasará un recibo a mediados de diciembre con cargo en cuenta, en concepto de reserva, por el importe de 150 euros.

Si algún alumno decidiese darse de baja posteriormente no se le devolverá el dinero de la reserva, ya que esto repercutiría negativamente en el presupuesto de los demás. Por la misma razón, no se admitirá ningún ingreso realizado después de la fecha indicada si esto repercutiese negativamente en el presupuesto final de los alumnos.
El coste final del viaje se abonará a mediados de febrero por cargo en cuenta.

Así mismo, si no hay un número suficiente de alumnos para que dicho viaje salga adelante, se devolvería dicho importe ya cobrado.

Antes de la realización del viaje tendremos una reunión informativa para aclarar aspectos relacionados con el mismo.

Un saludo.

Jefatura de estudios de Bachillerato

D./Dña. _____, padre/madre/tutor del

alumno/a _____ del curso 1º_____,

señalo que, respecto al viaje programado entre los días 22 y 26 de marzo a Praga, mi hijo/a:

☐ Sí asistirá al viaje y admito que se me pase, con cargo en cuenta, la señal establecida en

concepto de reserva.

☐ No asistirá al viaje

Firmado padre/madre/tutor:

Nota: Devolver firmado al tutor/a correspondiente antes del día 24 de octubre

ITINERARIO VIAJE A PRAGA ABRIL 2014. CURSO 1º BACHILLERATO:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 16 de septiembre de 2014

Estimadas familias,

Necesitamos saber el número de alumnas y alumnos que harán uso del servicio de comedor desde el próximo mes de octubre.

Como sabéis tenemos dos opciones:

a) Comedor todos los días (120,96 € al mes)

b) Comedor tres días a la semana, lunes-martes-jueves (71,50 € al mes)

En caso de hacer uso del comedor, por favor, haced entrega de la siguiente información antes del viernes 19 de septiembre, bien en la Secretaría del edificio verde en su horario de 8'45 a 10 y de 11'15 a 11'45. o bien por correo electrónico a comedor@colegiohipatia.fuhem.es

El/la alumno/a: _____ de _____curso de E.S.O. hará uso del servicio de Comedor desde el mes de octubre en la modalidad:

Todos los días ☐

Tres días a la semana ☐

Fdo: (Padre/madre/tutor/tutora)

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid a 16 de junio de 2014

Estimadas familias:

Os enviamos esta circular para haceros saber cómo vamos a organizar los dos últimos días de curso.

El jueves día 18 de junio, en el horario habitual de 8.30 a 14.30 horas, tendrá lugar un día deportivo para los alumnos de la ESO. La asistencia durante esta jornada es obligatoria para todos los alumnos.

Aprovechamos para comentaros que las clases en Educación Secundaria Obligatoria acaban el viernes 19 de junio, y que debido a que por la tarde se celebra la fiesta fin de curso de la CEM Hipatia el horario será hasta las 13.00 horas.

Las notas finales, junto con el trabajo de verano para aquellos alumnos con evaluación negativa o que necesiten refuerzo, se entregarán el día 24 de junio a las 13 horas en sus aulas respectivas.

El Equipo de Secundaria os desea un feliz verano. Esperamos veros y disfrutar con todos vosotros en la fiesta fin de curso.

Un saludo,

Equipo de Coordinación ESO

Avenida Ocho de Marzo 1. 28523 Rivas Vaciamadrid TLF 917139700
www.hipatia-fuhem.es

En el mundo, enero de 2015: París (Francia), 17 personas; Michoacán (México), 9 personas; varios seres humanos en distintas ciudades de Ucrania; cientos, miles, de hombres y mujeres en Gamboru Ngala (Nigeria); Elche (España), dos mujeres…

Las niñas y los niños, las mujeres y los hombres de HIPATIA mostramos nuestro rechazo rotundo a cualquier forma de violencia que vulnere los derechos humanos: el derecho a la vida y las libertades, entre ellas la libertad de expresión.

Abogamos por una sociedad en la que las diferencias sean integradas desde el respeto, la tolerancia y el cuidado, por una convivencia que no se vea alterada por la decisión, unilateral y arbitraria, de ningún otro ser humano.

Como muestra de ello, aprovechando que todas y todos estamos juntos en este momento, guardaremos un minuto de silencio, con el que queremos dar voz a nuestra postura.

Colegio Hipatia (Rivas Vaciamadrid), 15 de enero de 2015

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivasvaciamadrid, 27 de Octubre de 2013

Estimadas familias:

El próximo martes 4 de noviembre los alumnos de **1º ESO** realizarán una actividad de convivencia en **Toledo**, cuyos objetivos son el fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos del nivel, la estimulación de los valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, libertad, compañerismo) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro.
Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria, como a cualquier clase.

La **salida** del centro está programada a las **8:45 h**., por lo que los alumnos deberán estar en sus respectivas clases a las 8:30 h., y el **regreso** a la C.E.M. Hipatia se prevé sobre las **16:20 h**., por lo que a los alumnos/as que asistan habitualmente al comedor se les facilitará un picnic. El resto de alumnos deberán llevar su comida.

El precio de esta actividad es de 13´50 € que se abonará por cargo en cuenta.

Se recomienda llevar zapato cómodo, chubasquero, cámara de fotos, cuaderno, bolígrafo y bebida.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Tutores de 1º ESO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivasvaciamadrid, 27 de Octubre de 2014

Estimadas familias:

El próximo martes 4 de noviembre los alumnos de **2º ESO** realizarán una actividad de convivencia en **Valsaín (Segovia)** cuyos objetivos son el fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos del nivel, la estimulación de los valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, libertad, compañerismo) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro.
Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria, como a cualquier clase.

La salida del centro está programada a las **8:45** h., por lo que los alumnos deberán estar en sus respectivas clases a las 8:30 h., y el regreso a la C.E.M. Hipatia se prevé sobre las **16:20 h**., por lo que a los alumnos/as que asistan habitualmente al comedor se les facilitará un picnic. El resto de alumnos deberán llevar su comida.

El precio de esta actividad es de 13´50 € que se abonará por cargo en cuenta.

Se recomienda llevar zapato cómodo, chubasquero, cámara de fotos, cuaderno, bolígrafo y bebida.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Tutores de 2º ESO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivasvaciamadrid, 27 de Octubre de 2014

Estimadas familias:

El próximo martes 4 de noviembre los alumnos de **3º ESO** realizarán una actividad de convivencia en **Aranjuez** cuyos objetivos son el fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos del nivel, la estimulación de los valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, libertad, compañerismo) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro.
Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria, como a cualquier clase.

La **salida** del centro está programada a las **9:00 h**., por lo que los alumnos deberán estar en sus respectivas clases a las 8:30 h., y el **regreso** a la C.E.M. Hipatia se prevé sobre las **16:20 h**., por lo que a los alumnos/as que asistan habitualmente al comedor se les facilitará un picnic. El resto de alumnos deberán llevar su comida.

El precio de esta actividad es de 13´50 € que se abonará por cargo en cuenta.

Se recomienda llevar zapato cómodo, chubasquero, cámara de fotos, cuaderno, bolígrafo y bebida.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Tutores de 3º ESO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivasvaciamadrid, 27 de Octubre de 2014

Estimadas familias:

El próximo martes 4 de noviembre los alumnos de **4º ESO** realizarán una actividad de convivencia en **El Escorial**, cuyos objetivos son el fomento de las relaciones interpersonales entre todos los alumnos del nivel, la estimulación de los valores que facilitan la convivencia (respeto, solidaridad, tolerancia, libertad, compañerismo) y la rápida integración de los alumnos de nuevo ingreso en el Centro.
Esta salida se realiza dentro del marco de las actividades que forman parte de la programación de acción tutorial, por lo que recordamos que la asistencia del alumnado es obligatoria, como a cualquier clase.

La salida del centro está programada a las **8:30 h** y el regreso a la C.E.M. Hipatia se prevé sobre las **16:20 h**., por lo que a los alumnos/as que asistan habitualmente al comedor se les facilitará un picnic. El resto de alumnos deberán llevar su comida.

El precio de esta actividad es de 13´50 € que se abonará por cargo en cuenta.

Se recomienda llevar zapato cómodo, chubasquero, cámara de fotos, cuaderno, bolígrafo y bebida.
En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo,

Tutores de 4º ESO

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 16 de marzo de 2015

Segundo Ciclo de Primaria

Estimadas familias:

Os convocamos a la ***segunda reunión general de familias*** que mantendremos el próximo día ***24 de marzo a las 16,15 horas en el aula de vuestro hijo/a*** con el siguiente orden del día:

1. ***Análisis de la marcha del curso***
   - Aspectos académicos, metodológicos, etc.
   - Aspectos convivenciales

2. ***Actividades especiales o complementarias***
   - Actividades realizadas
   - Próximas actividades

3. ***Ruegos y preguntas***

Atentamente

El Equipo Docente del 2° Ciclo

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas- Vaciamadrid, 26 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Os convocamos a la reunión general de aula que mantendremos el próximo día 5 de marzo a las 16,15 en el aula de vuestro hijo/a con el siguiente orden del día:

1. **Análisis de la marcha del curso**

   - Aspectos académicos
   - La coordinación del equipo docente

2. **Actividades especiales y/o fuera del aula**

   - Actividades realizadas
   - Próximas actividades

3. **La granja**

   - Objetivos
   - Actividades
   - Organización
   - Documentación necesaria

4. **Ruegos y preguntas**

Atentamente:

El Equipo docente del primer ciclo de primaria

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

¿Tienes alma de escritor?

Este es tu espacio.

Seas alumno del centro, padre o madre, profesor o miembro del PAS puedes participar en el Primer Certamen de Microrrelatos online ***"Yo también cuento"***

Envíanos tu microrrelato de un máximo de 100 palabras **antes del 31 de enero**. La temática es libre y es muy fácil participar. Hay 6 premios, uno por cada una de las categorías establecidas para los diferentes niveles. Si cumple con las bases, será publicado. Y optarás a ser uno de los ganadores de este Primer Concurso de Microrrelatos.

Consulta las bases en el blog de la mediateca y participa.

http://blogs.fuhem.es/mediatecadealejandria/

Leer, leer, leer, vivir la vida
que otros soñaron.
Leer, leer, leer, el alma olvida
las cosas que pasaron.
(...)

Miguel de Unamuno

Como inauguración de las actividades que pone en marcha este curso, la **Mediateca de Alejandría de Hipatia** os invita a participar en su

Primera Tertulia Literaria

¿QUÉ es?

Será un encuentro para la reflexión y el debate en torno a una obra literaria. Porque emocionarse, reírse o llorar no tiene por qué ser un acto solitario.
En esta ocasión hemos elegido la obra ***La playa del entresuelo***, de **Álvaro de la Iglesia**. Se trata de un relato breve y sugerente, apto para lectores de diferentes edades y perfiles.

¿QUIÉN puede participar?

Los alumnos y alumnas de **ESO y Bachillerato, padres y madres** de alumnos y **personal del centro**.
Con el fin de que sea una experiencia enriquecedora y participativa, limitamos el número de participantes en el acto a **25**: 10 alumnos o alumnas, 10 padres o madres de alumnos y 5 trabajadores del centro. Si estás interesado apúntate cuanto antes ya que respetaremos estrictamente el orden de inscripción.

¿CÓMO se puede participar?

Para participar solo hay que enviar un email a **mediateca@colegiohipatia.fuhem.es** indicando:

- Si eres alumno/a: nombre y apellidos, curso y etapa.
- Si eres padre o madre de un alumno/a: Tu nombre y apellidos, los de tu hijo/a y su curso y etapa.
- Si eres trabajador del centro: nombre y apellidos.

¿CUÁNDO tendrá lugar la actividad y DÓNDE?

La sesión será en la mediateca del centro (edificio de Primaria) el próximo **lunes, 17 de noviembre**, a las **16.30 h.**

Lee y comparte **Te esperamos**

INFORMACION DE ACTIVIDAD DE LA GRANJA-ESCUELA

- Nos vamos el día 14 de octubre a las 9:00h y regresamos el día 17 de octubre hacia las 16:00h
- El precio final de la granja es de 166 euros
- Los alumn@s no pueden llevar móviles, mp3, cámara de fotos, dinero, comida, etc.
- Encontraréis en la puerta del colegio un cartel con la información diaria de nuestra estancia en la granja cada día.
- Es aconsejable que los alumn@s vayan preparados para un tiempo lluvioso (con chubasqueros, botas, etc.) o soleado (gorra, crema solar, etc.) según la previsión del tiempo.
- Los alumn@s deben llevar una linterna que utilizarán en una actividad.
- Si alguno debe tomar medicación debe traerla en una bolsa de plástico cerrada con su nombre y la cantidad y horario en que debe tomársela. Esta se le entregará al tutor antes de salir.
- Hay personal y un coche disponible 24h y un centro de salud a 3 minutos.
- A los alérgicos se les prepara la misma comida pero adaptada.
- Todas las cabañas tienen calefacción y literas y son para 10-12 alumn@s. Estos grupos los hacen ellos aunque nosotros los supervisamos.
- Hay un monitor controlando las cabañas por la noche.
- En los talleres deben ser 12 y mezclaremos por nivel según nuestro criterio.
-

Equipaje:

Los alumn@s deben llevar una mochila o maleta manejable y un equipaje correspondiente a cuatro días.

Ropa:

- Ropa para tres días
- Un bolsa de plástico para guardar la ropa sucia
- Algo de abrigo para las noches
- Material de aseo: champú, gel, toalla, cepillo de dientes, pasta, etc.
- Protección solar y gorra

Varios: 1 linterna, cuaderno y lápices de colores, bolsa de aseo, jabón o gel de baño, toalla (ducha), bolsa para el calzado y bolsa para la ropa sucia, mochila pequeña para llevar una botellita de agua.

En cuanto a la salida y regreso al centro vamos a seguir los siguientes pasos para que sea lo más organizada posible:

- El martes 14 de abril los alumn@s entrarán en sus clases a las 9:00h como todos los días “besados y debidamente despedidos” dejando previamente la maleta en el vestíbulo, en el punto que les marquemos. Cuando estén listos bajarán ordenadamente con su tutor/a, recogerán su maleta y subirán al autobús.
- El viernes 17 de abril los alumn@s bajarán del autobús, recogerán sus maletas y podrán regresar a sus casas “cansados pero muy felices”

Avenida Ocho de Marzo, 1
t +3491 713 97 00 - 02 | f +3491 713 97 01
www.hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Colegio
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 16 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

Con motivo del final del primer trimestre del curso, os escribimos para recordaros que las vacaciones de Navidad comprenderán desde el 20 de diciembre de 2014 hasta el 7 de enero de 2015, ambos días inclusive, excepto en el primer ciclo de Educación Infantil, en el que tendrán lugar entre el 24 de diciembre y el 6 de enero, ambos incluidos.

Las vacaciones de Semana Santa para todas las etapas educativas comprenderán desde el viernes 27 de marzo hasta el lunes 6 de abril, ambos incluidos, excepto en el primer ciclo de Infantil (0-3 años), que sólo se ajustan a la semana correspondiente del 30 de marzo.

Además, a lo largo de los seis primeros meses, serán días festivos o no lectivos los siguientes:

- Viernes 13 de febrero, en todos los niveles, excepto en 0-3.
- Jueves 19 de marzo, en todos los niveles.
- Viernes 1 de mayo, en todas las etapas.
- Jueves y viernes 14 y 15 de mayo, en todas las etapas.
- Jueves 4 de junio, en todas las etapas.

Último día lectivo del primer trimestre

El próximo viernes, 19 de diciembre, es el último día lectivo de este primer trimestre. El horario de esa jornada es excepcional, finalizando las clases, en función de las etapas, a las siguientes horas:

- Primer ciclo de Educación Infantil: hasta las 13.00 horas.
- Segundo ciclo de Infantil y Educación Primaria: hasta las 12.30 horas.
- ESO, PCPI, CFGM y Bachillerato: hasta las 12.00 horas.

En todas las etapas el servicio de comedor se prestará con total normalidad, hasta las 14.30. El horario ampliado de Infantil y Primaria comenzará a esa hora, finalizando a las 17.00 h. en todos los niveles de ambas etapas.

El día 19 todos los alumnos del Centro irán a casa con los boletines de notas, excepto los de 2º de Bachillerato, a quienes ya les fueron entregadas hace unas semanas, después de los exámenes de la 1ª evaluación.

A lo largo de estos próximos días, en caso de que se produzca cualquier novedad respecto a alguno de los puntos tratados en esta circular, seréis informados por las personas responsables o en la web.

Sin más, recibid un cordial saludo, esperando que disfrutéis de los próximos días festivos.

Colegio
FUHEM
Hipatia
Av. 8 de Marzo, 1
28629 Rivas Vaciamadrid
Madrid

Fran Marchand Rueda
Director CEM Hipatia

FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO Inscrita en el Registro de Fundaciones de la Comunidad de Madrid, Tomo 1, Folio 81. CIF G28419679

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARIA DE 8'45 A 10 Y DE 11'15 A 11'45 (SÓLO PARA ALUMNOS/AS)

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES DE BACHILLERATO

Nombre	Grupo	Mail
Mª José Yáñez	1º A	jyanezi@colegiohipatia.fuhem.es
Esther del Rio	1º B	edelriol@colegiohipatia.fuhem.es
Jonás Cáceres	1º C	jcaceresm@colegiohipatia.fuhem.es
Ana Peña	1º D	apenap@colegiohipatia.fuhem.es
Inmaculada Romero	2º A	iromeroh@colegiohipatia.fuhem.es
Jesús Ortiz	2º B	jortizj@colegiohipatia.fuhem.es
Ángeles Ortiz	2º C	aortizc@colegiohipatia.fuhem.es
Pedro López	2º D	plopezc@colegiohipatia.fuhem.es
Sergio García	Jefe de Estudios	coordinacionbachillerato@colegiohipatia.fuhem.es
Sara López	Orientadora	coordinacionfp@colegiohipatia.fuhem.es

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

Horario.

1º Bachillerato: De lunes a viernes de 8:30 a 14:30 h. Martes y jueves de 8:30 a 15:25h.

2º Bachillerato: De lunes a viernes de 8:30 a 14:30 h. Jueves de 8:30 a 15:25 h.

Calendario Escolar.

Vacaciones de Navidad. Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de** verano. Las clases terminarán el 19 de junio.

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre de 2014. //28 de noviembre de 2014.
- 8 de diciembre. // 13 de febrero de 2015. // 19 de marzo de 2015
- 1 de mayo. // 4 de junio.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

La **entrega de notas** se realizará a lo largo de la semana siguiente a la realización de los exámenes marcados por Jefatura de Estudios de cada nivel.

EQUIPO PAS

El personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Jorge Alonso	Conserje Secundaria	jalonsov@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Ana Fernández	Secretaria Secundaria	afernadezb@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: en relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer o a acogida puntualmente, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como, representante del AMPA.

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

La metodología con la que vamos a trabajar en la etapa de Bachillerato, será una metodología participativa en la que los alumnos sean protagonistas de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. Como bien sabéis es una etapa sobre todo marcada por los temarios y los tiempos, pero eso no nos va a impedir que, en sesiones de tutoría y en el resto de asignaturas, se trabajen actividades y contenido con el que queremos que sea nuestra seña de identidad en las aulas: el aprendizaje cooperativo.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias.
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás.

INFORMACIONES GENERALES

- Animar a vuestros hijos e hijas a que cumplan y velen por el cumplimiento del manual de convivencia del Centro.
- Consultar a los y las tutores/as sobre cualquier aspecto de interés relacionado a educación de vuestros hijos e hijas.
- El equipo de monitores/as de comedor así como el resto del personal que trabaja en el Centro. Limpieza, cocina, etc. forman parte del equipo educativo, por lo que se les debe de respetar como si fuera un docente
- Desde el centro no se suministran fármacos de ningún tipo sin prescripción médica.
- Toda comunicación con el centro sobre temas pedagógicos deberán ser realizados mediante el/la tutora de cada alumno/a.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO, 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARÍA DE 8'45 A 10 Y DE 11'15 A 11'45 (SÓLO PARA ALUMNOS/AS)

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES Y TUTORAS, COORDINACIÓN Y ORIENTACIÓN DE F.P.

Nombre	Grupo	Mail
COORDINACIÓN DE LA ETAPA		
SARA LÓPEZ GATO	JEFA DE ESTUDIOS	coordinacionfp@colegiohipatia.fuhem.es
EQUIPO DE TUTORES Y TUTORAS		
SILVIA GIMÉNEZ ROCA	1º SMR (Informática)	sgimenezr@colegiohipatia.fuhem.es
JOSÉ COLERA CAÑAS	2º SMR	jcolerac@colegiohipatia.fuhem.es
CESAR ORIVE MONTOYA	1º COCINA y GASTRONOMÍA	corivem@colegiohipatia.fuehm.es
ALFONSO SÁNCHEZ VAQUERO	2º COCINA Y GASTRONOMÍA	asanchezv@colegiohipatia.fuhem.es
MARTA GONZÁLEZ REYES	1º COCINA Y RESTAURACIÓN. FPB	mgonzalezr@colegiohipatia.fuhem.es
RAUL REDONDO CABORNERO	2º PCPI. MÓDULOS VOLUNTARIOS	rredondoc@colegiohipatia.fuhem.es
ORIENTACIÓN		
JESÚS MENES DE NORIEGA	CFGM	jmenesn@colegiohipatia.fuhem.es
SARA LÓPEZ GATO	FPB y PCPI	coordinacionfp@colegiohipatia.fuhem.es

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

Horario.

1º Y 2º DE SMR y 1º DE COCINA Y GASTRONOMÍA: De lunes a viernes de 8:30 a 14:30. Jueves: 8:30 a 15:25

2º DE COCINA Y GASTRONOMÍA: De lunes a miércoles de 8:30 a 14:30. Jueves de 8:30 a 16:00 y viernes de 9:25 a 16:00 horas

1º de FPB: De lunes a miércoles de 8:30 a 14:30. Jueves y viernes de 9:25 a 15:25

2º de PCPI (módulos Voluntarios): De lunes a viernes de 10:20 a 14:30.

Calendario escolar

Vacaciones de navidad. Desde el 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive.

Vacaciones de Semana Santa. Desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive.

Vacaciones de verano. Las clases terminarán el 19 de junio de 2015.

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre (viernes) de 2014.
- 28 de noviembre (viernes) de 2014.
- 8 de diciembre (lunes) de 2014.
- 13 de febrero (viernes) de 2015.
- 19 de marzo (jueves) de 2015.
- 1 de mayo (viernes) de 2015.
- 4 de junio (jueves) de 2015.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

EQUIPO PAS

El personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Jorge Alonso	Conserje Secundaria	jalonsov@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Ana Fernández	Secretaria Secundaria	afernadezb@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer o a acogida, de manera puntual, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los Jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM

El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas Álvaro Rodríguez. Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como representante del AMPA.

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

Metodología activa en consonancia con la realidad empresarial y con las nuevas formas de trabajar.

Estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos o en problemas.

Las TIC como medio motivador, para trabajar colaborativamente y facilitar la comunicación entre profesores y alumnos.

Grupos interactivos en el aula.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias.
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás.

RECOMENDACIONES GENERALES

- Animar a vuestras hijas e hijos a que cumplan y velen por el cumplimiento de las normas del centro.
- Consultar a los tutores/as sobre cualquier aspecto de interés relacionado con la educación de vuestras hijas e hijos.
- Desde el centro no se suministrarán fármacos de ningún tipo sin prescripción médica.
- Toda comunicación con el centro sobre temas pedagógicos deberán ser realizados mediante el/la tutora de cada alumno/a.

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARIA DE 8'45 A 10 DE LUNES A VIERNES, Y DE 15'45 A 17 LUNES Y JUEVES EN EL EDIFICIO DE PRIMARIA

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORAS

Nombre	Grupo	Mail	HORARIO ATENCIÓN
Mafalda Herans	Jefa de estudios	coordinacioninfantil@colegiohipatia.fuhem.es	Previa petición de cita
Sagrario Lázaro	Coord.2º ciclo	coordinacioninfantil2@colegiohipatia.fuhem.es	
Raquel Gónzalez	3 años verde	rgonzalezf@colegiohipatia.fuhem.es	
Lucia Martínez	3 años rojo	lmartinezs@colegiohipatia.fuhem.es	
Ángeles Fernández	3 años amarillo	afernandezf@colegiohipatia.fuhem.es	
Espe Rodriguez	3 años azul	erodriguezl@colegiohipatia.fuhem.es	
Ana Serrano	Orientadora	aserranoq@colegiohipatia.fuhem.es	

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

La comunicación a las familias se hará siempre que sea posible a través del tutor/a de vuestros hijos e hijas. Es importante que este sea el canal fundamental de comunicación escuela/ familias.

El tutor empleara el correo electrónico para transmitir las informaciones relacionadas con el aula y todas las actividades que se van a desarrollar en la misma. Es importante que las familias sólo empleéis este canal en caso de algo muy importante, no como el recurso más inmediato. Es posible que el correo no lo veamos a la primera hora de la mañana, de manera que para notificaciones referidas a dietas o cualquier cosa que debamos saber para ese mismo día, podéis dejar una nota en el corcho de la clase y la tutor/a lo leerá cuando llegue.

Habrá mínimo una **entrevista personal** con cada una de las familias, bien a demanda el tutor/a o bien a demanda de la familia. La concreción de la cita se hará siempre a través del tutor/a.

Tendremos a lo largo del curso dos **reuniones de familias** para abordar todo lo relacionado con la marcha del mismo y en cinco años habrá una tercera para tratar temas relacionados con el cambio de etapa.

La entrega de los **informes de evaluación y las carpetas** se hará en las siguientes fechas:

1º trimestre: **19 de diciembre.** 2º trimestre: **26 de marzo**. 3º trimestre: **19 de junio**

HORARIO

SEPTIEMBRE Y JUNIO: 9.00 a 13.00 con servicio de comedor hasta las 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00.

OCTUBRE A MAYO: 9.00 A 12.30

12.30 a 14.30 servicio de comedor para quien necesite hacer uso de él.

14.30 A 16.00Horario ampliado desde las 7.00 y hasta las 18.00.

Vacaciones de navidad: Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de** verano. Las clases terminarán el 19 de junio.

19 de diciembre: horario especial de 9.00 a 12.30 con servicio de comedor hasta 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre. // 28 de noviembre de 2014 // 8 de diciembre.
- 13 de febrero de 2015. 19 de marzo de 2015. // 1 de mayo. // 4 de junio 2015.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

EQUIPO PAS.

El Personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de Infantil, están son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Ivan Thihomirov	Conserje Infantil	ithihomirov@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Cristina Bernardo	Secretaria Infantil y Primaria	cbernardob@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer u horas sueltas de acogida, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM

El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Oscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez, como representante del AMPA.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias.
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás.

INFORMACIONES GENERALES

- Animar a vuestros hijos e hijas a que cumplan y velen por el cumplimiento de las normas del centro.
- Consultar a los y las tutores/as sobre cualquier aspecto relacionado con la educación de vuestros hijos e hijas.
- Desde el centro sólo se suministrará paracetamol en caso de fiebre, previa firma de autorización y tras confirmar por vía telefónica la autorización y la dosis a suministrar.
- Recordad que el equipo de profesores y profesoras estamos para ayudar en la tarea de educar.
- El centro es de todos, y entre todos debemos cuidar los espacios y a todas las personas que formamos parte de la Comunidad Educativa de Hipatia.
- Los alumnos de tres años y cuatro años accederán a las aulas, a las 9.00 por la puerta del pasillo que da al vestíbulo. Los alumnos de cinco años accederán por el patio de infantil a la puerta del pasillo más cercano al patio de primaria.
- Las salidas se harán siempre por las puertas de las aulas que dan al patio.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARÍA DE 8'45 A 10 DE LUNES A VIERNES, Y DE 15'45 A 17 LUNES Y JUEVES EN EL EDIFICIO DE PRIMARIA

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES/AS DE 1º Y 2º DE PRIMARIA

Nombre	Grupo	Mail	ATENCIÓN
Teresa Picón	1ºA	tpiconu@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Javier Pueyo	1ºB	jpueyol@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Alberto Chamochín	1ºC	achamochinc@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Sandra Ontoria	1ºD	sontorial@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Ana I. López	2ºA	ailopezl@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Lola Rubio	2ºB	drubiol@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Juan Carlos León	2ºC	jcleong@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Rocío Rodríguez	2ºD	rrodriguezn@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Irene Santos	Orientadora	isantosr@colegiohipatia.fuhem.es	
Alberto Chamochín	Coordinador 1er ciclo	Coordinacionprimaria1@colegiohipatia.fuhem.es	
José Manuel García	Jefe de estudios	coordinacionprimaria@colegiohipatia.fuhem.es	

La comunicación a las familias se hará siempre a través del tutor/a de vuestros hijo/a. Él/ella es quien coordina todo el proceso educativo.

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

HORARIO

SEPTIEMBRE Y JUNIO: 9.00 a 13.00, con servicio de comedor hasta las 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00.

OCTUBRE A MAYO:

De 9.00 a 12.30, y de 14.30 a 16.00 horas.

Horario ampliado desde las 7.00 y hasta las 18.00.

Vacaciones de Navidad. Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de verano**. Las clases terminarán el 19 de junio.

19 de diciembre: horario especial de 9.00 a 12.30 con servicio de comedor hasta 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre. // 28 de noviembre de 2014 // 8 de diciembre.
- 13 de febrero de 2015. // 19 de marzo de 2015. // 1 de mayo. // 4 de junio 2015.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

- Fechas de entrega de los boletines de evaluación

1º trimestre: **19 de diciembre.** 2º trimestre: **26 de marzo**.3º trimestre: **19 de junio**

EQUIPO PAS

El personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Antonio Remacha	Conserje Primaria	aremachap@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Cristina Bernardo	Secretaria Infantil y Primaria	cbernardob@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer u horario ampliado puntualmente, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como, representante del AMPA

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

La acción educativa en esta etapa procurará:

- La integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.
- La atención a la diversidad de los alumnos dentro del marco de la educación inclusiva.
- La utilización de estrategias de aprendizaje colaborativas y cooperativas.
- La prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

PROYECTO BILINGÜE

Desde su inicio, en el curso 2010/2011, el Colegio forma parte del Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid. El desarrollo de este Programa está produciéndose de manera progresiva, de tal forma que participan actualmente en este proyecto los cinco primeros niveles de la etapa de Educación Primaria. La participación en el Programa, cuyo objetivo principal es la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa en las cuatro destrezas básicas, conlleva que, al menos, un tercio del currículo se imparta en esta lengua. En nuestro caso, además del área de Inglés, contamos con sesiones bilingües en las áreas de Ciencias de la Naturaleza (1º y 3º), Educación Plástica (en todos los cursos) y Educación Física (2º, 4º y 5º). Además, contamos con la presencia de cuatro auxiliares de conversación nativas en todos los niveles de Primaria, y un programa específico de atención a la diversidad para atender a nuestros alumnos.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias,
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás

INFORMACIONES GENERALES

- Animad a vuestros hijos e hijas para que cumplan y velen por el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro.
- El centro es de todos, y entre todos debemos cuidarlo.
- Consultar a los y las tutores/as cualquier aspecto relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de vuestros hijos e hijas. Ellos/as son los más indicados para atender vuestras dudas.
- El equipo de monitores/as de comedor así como el resto del personal que trabaja en el Centro, limpieza, cocina, etc. forman parte del equipo educativo del Centro, por lo que se les debe de respetar igual que al personal docente.
- Desde el centro sólo se suministrará paracetamol en caso de fiebre, previa firma de autorización y tras confirmar por vía telefónica la autorización y la dosis a suministrar.

- Os animamos a colaborar y participar en las actividades que se desarrollen en el Centro.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO.

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO, 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARÍA DE 8'45 A 10 DE LUNES A VIERNES, Y DE 15'45 A 17 LUNES Y JUEVES EN EL EDIFICIO DE PRIMARIA

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES/AS DE 3º Y 4º DE PRIMARIA

Nombre	Grupo	Mail	ATENCIÓN
Paloma de la Torre	3ºA	pdelatorredelc@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Jairo Dopazo	3ºB	jdopazoa@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Lourdes Delicado	3ºC	ldelicadol@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Diego López-Lara	3ºD	dlopezlarar@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Juan Manuel Cubilla	4ºA	jmcubillaa@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Mª Pilar Rodríguez	4ºB	prodriguezm@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Lidia Fernández Noelia Alcocer	4ºC	lfernandezs@colegiohipatia.fuhem.es nalcocers@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Cristóbal Vargas	4ºD	cvargasa@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17
Irene Santos	Orientadora	isantosr@colegiohipatia.fuhem.es	
Lourdes Delicado	Coordinadora 2º ciclo EP	coordinacionprimaria2@colegiohipatia.fuhem.es	
José Manuel García	Jefe de Estudios	coordinacionprimaria@colegiohipatia.fuhem.es	

La comunicación a las familias se hará siempre a través del tutor/a de vuestros hijo/a. Él/ella es quien coordina todo el proceso educativo.

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

HORARIO

SEPTIEMBRE Y JUNIO: 9.00 a 13.00, con servicio de comedor hasta las 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00.

OCTUBRE A MAYO:

De 9.00 a 12.30 y de 14.30 a 16.00

Horario ampliado desde las 7.00 y hasta las 18.00.

Vacaciones de Navidad. Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de verano**. Las clases terminarán el 19 de junio.

19 de diciembre: horario especial de 9.00 a 12.30 con servicio de comedor hasta 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre. // 28 de noviembre de 2014 // 8 de diciembre.

- 13 de febrero de 2015. // 19 de marzo de 2015. // 1 de mayo. // 4 de junio 2015.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

- Fechas de entrega de los boletines de evaluación

1º trimestre: **19 de diciembre.** 2º trimestre: **26 de marzo**. 3º trimestre: **19 de junio**

EQUIPO PAS

El personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Antonio Remacha	Conserje Primaria	aremachap@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Cristina Bernardo	Secretaria Infantil y Primaria	cbernardob@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer o a acogida de manera puntual, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como, representante del AMPA.

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

La acción educativa en esta etapa procurará:

- La integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.
- La atención a la diversidad de los alumnos dentro del marco de la educación inclusiva.
- La utilización de estrategias de aprendizaje colaborativas y cooperativas.

- La prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

PROYECTO BILINGÜE

Desde su inicio, en el curso 2010/2011, el Colegio forma parte del Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid. El desarrollo de este Programa está produciéndose de manera progresiva, de tal forma que participan actualmente en este proyecto los cinco primeros niveles de la etapa de Educación Primaria. La participación en el Programa, cuyo objetivo principal es la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa en las cuatro destrezas básicas, conlleva que, al menos, un tercio del currículo se imparta en esta lengua. En nuestro caso, además del área de Inglés, contamos con sesiones bilingües en las áreas de Ciencias de la Naturaleza (1º y 3º), Educación Plástica (1º y 3º) y Educación Física (2º, 4º y 5º). Además, contamos con la presencia de cuatro auxiliares de conversación nativas en todos los niveles de Primaria, y un programa específico de atención a la diversidad para atender a nuestros alumnos.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias,
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás

INFORMACIONES GENERALES

- Animad a vuestros hijos e hijas para que cumplan y velen por el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro.
- El centro es de todos, y entre todos debemos cuidarlo.
- Consultar a los y las tutores/as cualquier aspecto relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de vuestros hijos e hijas. Ellos/as son los más indicados para atender vuestras dudas.
- El equipo de monitores/as de comedor así como el resto del personal que trabaja en el Centro, limpieza, cocina, etc. forman parte del equipo educativo del Centro, por lo que se les debe de respetar igual que al personal docente.
- Desde el centro sólo se suministrará paracetamol en caso de fiebre, previa firma de autorización y tras confirmar por vía telefónica la autorización y la dosis a suministrar.
- Os animamos a colaborar y participar en las actividades que se desarrollen en el Centro.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES.

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO.

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
ETAPA PRIVADA

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARÍA DE 8'45 A 10 DE LUNES A VIERNES, Y DE 15'45 A 17 LUNES Y JUEVES EN EL EDIFICIO DE PRIMARIA

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES/AS DE 5º Y 6º DE PRIMARIA

Nombre	Grupo	Mail	ATENCIÓN
Josefina López	5ºA	jlopezl@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17,00
Eric Torrico	5ºB	etorricos@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Carlos Méndez	5ºC	cmendeza@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Leticia Sierra	5ºD	lsierrag@colegiohipatia.fuhem.es	Lunes de 16,00 a 17,00
Javier Dorado **Carmen Torrecilla**	6ºA	fjdorados@colegiohipatia.fuhem.es mctorrecillaa@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Beatriz Echevarría	6ºB	bechevarriaa@colegiohipatia.fuhem.es	Martes de 16,00 a 17,00
Isabel Cuellar	6ºC	icuellarj@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Lorena Silván	6ºD	lsilvanm@colegiohipatia.fuhem.es	Miércoles de 16,00 a 17
Marta Sánchez	Orientadora	msanchezv@colegiohipatia.fuhem.es	
Carlos Méndez	Coordinador Ciclo	coordinacionprimaria3@colegiohipatia.fuhem.es	
José Manuel García	Jefe de Estudios	coordinacionprimaria@colegiohipatia.fuhem.es	

La comunicación a las familias se hará siempre a través del tutor/a de vuestros hijos/as. Él/ella es quien coordina todo el proceso educativo.

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

HORARIO

SEPTIEMBRE Y JUNIO: 9.00 a 13.00, con servicio de comedor hasta las 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00.

OCTUBRE A MAYO:

De 9.00 a 12.30 y de 14.30 a 16.00

12.30 a 14.30 Servicio de comedor para quien necesite hacer uso de él.

Horario ampliado desde las 7.00 y hasta las 18.00

Vacaciones de Navidad. Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de** verano. Las clases terminarán el 19 de junio.

19 de diciembre: horario especial de 9.00 a 12.30 con servicio de comedor hasta 15.00 y horario ampliado hasta las 17.00

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre. // 28 de noviembre de 2014 // 8 de diciembre.

- 13 de febrero de 2015. // 19 de marzo de 2015. // 1 de mayo. // 4 de junio 2015.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

- Fechas de entrega de los boletines de evaluación

1º trimestre: **19 de diciembre.** 2º trimestre: **26 de marzo**.3º trimestre: **19 de junio**

EQUIPO PAS

El personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Antonio Remacha	Conserje Primaria	aremachap@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Cristina Bernardo	Secretaria Infantil y Primaria	cbernardob@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer o a acogida puntualmente, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como, representante del AMPA

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

La acción educativa en esta etapa procurará:

- La integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.
- La atención a la diversidad de los alumnos dentro del marco de la educación inclusiva.
- La utilización de estrategias de aprendizaje colaborativas y cooperativas.

- La prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

PROYECTO BILINGÜE

Desde su inicio, en el curso 2010/2011, el Colegio forma parte del Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid. El desarrollo de este Programa está produciéndose de manera progresiva, de tal manera que participan actualmente en este proyecto los cinco primeros niveles de la etapa de Educación Primaria. La participación en el Programa, cuyo objetivo principal es la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa en las cuatro destrezas básicas, conlleva que, al menos, un tercio del currículo se imparta en esta lengua. En nuestro caso, además del área de Inglés, contamos con sesiones bilingües en las áreas de Ciencias de la Naturaleza (1º y 3º), Educación Plástica (de 1º a 5º) y Educación Física (2º, 4º y 5º). Además, contamos con la presencia de cuatro auxiliares de conversación nativas en todos los niveles de Primaria, y un programa específico de atención a la diversidad para atender a nuestros alumnos.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias.
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás

INFORMACIONES GENERALES

- Animad a vuestros hijos e hijas para que cumplan y velen por el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro.
- Consultar a los y las tutores/as cualquier aspecto relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de vuestros hijos e hijas.
- El equipo de monitores/as de comedor así como el resto del personal que trabaja en el Centro, limpieza, cocina, etc. forman parte del equipo educativo del Centro, por lo que se les debe de respetar igual que al personal docente.
- Desde el centro sólo se suministrará paracetamol en caso de fiebre, previa firma de autorización y tras confirmar por vía telefónica la autorización y la dosis a suministrar.
- Os animamos a colaborar y participar en las actividades que se desarrollen en el Centro.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

COLEGIO CONCERTADO BILINGÜE
CEM HIPATIA – FUHEM

HIPATIA

PROYECTO EDUCATIVO CONSOLIDADO. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

SERVICIO DE LOGOPEDIA

BACHILLERATO DE ARTES

CFGM DE COCINA. CON RESTAURANTE PROPIO

AMPLIAS INSTALACIONES Y CON ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO PIONERO EN COMEDOR. ALIMENTACIÓN ECOLÓGICA

HORARIO AMPLIADO

ETAPAS EDUCATIVAS 0 A 18 AÑOS

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL ETAPA PRIVADA.

ETAPAS CONCERTADAS

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PCPI's

CEM HIPATIA FUHEM. AVENIDA OCHO DE MARZO 1. 28523 RIVAS VACIAMADRID

HORARIO APERTURA SECRETARIA DE 8'45 A 10 Y DE 11'15 A 11'45 (SÓLO PARA ALUMNOS/AS)

TLF. 917 139 700/02 FAX. 917139701. secretaria@colegiohipatia.fuhem.es

www.colegiohipatia.fuhem.es

Restaurante Bitácora. Reservas en bitacora@colegiohipatia.fuhem.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EQUIPO DE TUTORES DE SECUNDARIA

Nombre	Grupo	Mail
Mayte López Redondo	1º ESO A	mtlopezr@colegiohipatia.fuhem.es
Alberto Martín Ferrandiz	1º ESO B	amartinf@colegiohipatia.fuhem.es
Ángeles Villalva Rossignoli	1º ESO C	avillalvar@colegiohipatia.fuhem.es
José Sánchez Tortosa	1º ESO D	jsanchezt@colegiohipatia.fuhem.es
Belén Montero Romero	2º ESO A	bmonteror@colegiohipatia.fuhem.es
Keka Sánchez- Pardo	2º ESO B	mjsanchezpardo@colegiohipatia.fuhem.es
Ander Piedra Gaminde	2º ESO C	apiedrag@colegiohipatia.fuhem.es
Fran Martín Cazorla	2º ESO D	fmartinc@colegiohipatia.fuhem.es
María López Cantón	3º ESO A	slopezc@colegiohipatia.fuhem.es
Majo Gómez Bascón	3º ESO B	mjgomezb@colegiohipatia.fuhem.es
Pablo Ortega Iglesias	3º ESO C	portegai@colegiohipatia.fuhem.es
Jerusalén Alba Mora	3º ESO D	jalbam@colegiohipatia.fuhem.es
Manuel García Pérez	3º ESO E	mgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Socorro Medina Lara	4º ESO A	coordinacioneso2@colegiohipatia.fuhem.es
María Crehuet Peralta	4º ESO B	mcrehuetp@colegiohipatia.fuhem.es
Elvira Jaime Alfonso	4º ESO C	ejaimea@colegiohipatia.fuhem.es
Miriam Cobo Castejón	4º ESO D	mconoc@colegiohipatia.fuhem.es
Jesús Roldán Rabadán	4º ESO E	jroldanr@colegiohipatia.fuhem.es

COORDINADORES Y ORIENTADORES

Función	Nombra	Mail
Orientadora 1º y 2º ESO	Marta Sánchez Vázquez	msanchezv@colegiohipatia.fuhem.es
Orientador 3º y 4º ESO	Jesús Menes Noriega	jmenesn@colegiohipatia.fuhem.es
Coordinadora 1º y 2º ESO	Virginia Pulido	coordinacioneso1@colegiohipatia.fuhem.es
Coordinadora 3º y 4º ESO	Socorro Medina Lara	coordinacioneso2@colegiohipatia.fuhem.es
Jefe de Estudios ESO	Miguel Ángel Madrid Rangel	coordinacioneso@colegiohipatia.fuhem.es

Dirección del Centro	**Fran Marchand Rueda**
Subdirección del Centro	Almudena Sanz Prieto

HORARIO

1º y 2º ESO. Desde el 6 de octubre hasta mayo, inclusive, el horario será el siguiente:

Lunes, martes y jueves: Mañanas: de 8.30 a 12.40 h., Tardes: de 14.30 a 16.20 h. Miércoles y Viernes: de 8.30 a 14.30 h. Durante los meses de septiembre y junio el horario será sólo de mañana de 8.30 a 14.30 horas.

3º y 4º ESO. Durante todo el curso el horario será sólo de mañana de 8.30 a 14.30 h.

Vacaciones de Navidad: Comprenden desde el día 20 de diciembre hasta el día 7 de enero de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de Semana Santa**. Comprenderán desde el día 27 de marzo al 6 de abril de 2015, ambos inclusive. **Vacaciones de** verano: las clases terminarán el 19 de junio.

DIAS FESTIVOS Y DÍAS NO LECTIVOS DEL CURSO ESCOLAR:

- 31 de octubre de 2014. //28 de noviembre de 2014.
- 8 de diciembre. //13 de febrero de 2015. // 19 de marzo de 2015
- 1 de mayo. //4 de junio.

Quedan pendientes de concretar los días de fiesta local que determine el municipio de Rivas Vaciamadrid para el 2015 y así aparezcan publicados en el Boletín de la Comunidad de Madrid.

EQUIPO PAS

El Personal auxiliar de servicios del Centro está compuesto por diez personas que desarrollan funciones no docentes. En el edificio de secundaria, éstas son las que os atienden y pueden resolver vuestras necesidades.

Nombre	Grupo	Mail
Jorge Alonso	Conserje Secundaria	jalonsov@colegiohipatia.fuhem.es
Xavier García	Mantenimiento del edificio	jgarciap@colegiohipatia.fuhem.es
Carlos Carricoba	Responsable de comedor y del servicio de extraescolares	comedor@colegiohipatia.fuhem.es extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
Itziar Arredondo	Jefa de secretaría	secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Ana Fernández	Secretaria Secundaria	afernadezb@colegiohipatia.fuhem.es
Gustavo Sáez	Gerente	gerencia@colegiohipatia.fuhem.es

EXTRAESCOLARES Y COMEDOR

Descubre el nuevo proyecto extraescolar EXTRASFORMANDO.

Conoce el proyecto de alimentación ecológica alimentando otros modelos y además recuerda que para el comedor es importante que: En relación a las dietas "blandas" avisar a Carlos Carricoba por mail. Alergias e intolerancias: necesario certificado médico, que se facilitará a Carlos Carricoba comedor@colegiohipatia@fuhem.es Si se quedan a comer o a acogida puntualmente, aviso a Carlos Carricoba por mail.

AMPA HIPATIA Y CONSEJO ESCOLAR

Atención a padres serán los jueves de 16:15 a 17:15 SALA AMPA EDIFICIO DE PRIMARIA.WWW.AFAHIPATIA.COM // AFA.HIPATIA@GMAIL.COM El Consejo Escolar cuenta con cuatro representantes que podrán atender vuestras demandas: Álvaro Rodríguez, Ángeles Martín, Óscar Ortiz, como representantes electos, y Leticia Martínez como, representante del AMPA.

METODOLOGÍA DE LA ETAPA

La metodología en la ESO tiene como objetivo utilizar **todos los recursos** del Centro para garantizar que **todo el alumnado** se mantenga **activo y participativo** en las tareas escolares como la mejor manera de conseguir **aprendizajes globales**, ajustados a la **realidad y de calidad**. Consideramos los recursos **tecnológicos**, la **colaboración** entre los docentes, la cooperación entre los alumnos y alumnas y la **competencia docente**, como herramientas fundamentales para conseguir ese objetivo. Todo ello con la intención de que:

El alumnado sea cada vez más **competente** y **autónomo** en la realización de tareas y en la toma de decisiones académicas y personales y **aprenda hasta el límite de sus capacidades** y aprenda, además, a **cooperar** con los demás.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación se puede resumir en colaborar con toda la comunidad educativa para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Para ello, las y los componentes del Departamento de Orientación ponen todos sus esfuerzos en:

- Establecer un diálogo abierto y responsable con las familias, el alumnado, tutorías, equipo directivo, instituciones externas.
- Contribuir a que cada alumno y cada alumna sienta reconocida su personalidad propia y consiga desarrollar al máximo sus diferentes competencias.
- Crear un clima de aula y de centro que reconozca y estimule la diversidad desde la colaboración con los demás.

INFORMACIONES GENERALES

- Animar a vuestros hijos e hijas a que cumplan y velen por el cumplimiento del manual de convivencia del Centro. Cada departamento didáctico recoge en sus criterios de calificación la asistencia y puntualidad a las clases.
- Consultar a los y las tutores/as sobre la educación de vuestros hijos e hijas.
- El equipo de monitores/as de comedor así como el resto del personal que trabaja en el Centro, limpieza, cocina, etc. forman parte del equipo educativo por lo que se les debe de respetar como si fuera un docente
- Desde el Centro no se suministran fármacos de ningún tipo sin prescripción médica.
- Cada tutor/a destinará 1 hora semanal para reunirse con las familias.
- Controlad el trabajo de vuestro hijo/a con frecuencia.
- Ante las dudas que os surjan, utilizad los cauces reglamentarios de diálogo.
- Os animamos a colaborar y participar en las actividades que se desarrollen en el Centro.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 6 de febrero de 2015

1ºy 2º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización de la actividad “El mundo de Edmundo” el día 16 de febrero en el CERPA de la calle Picos de Urbión, 29. Dicha actividad, integrada en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE), consiste en la asistencia a la representación de una obra de teatro y tiene como objetivos:

- Aumento del conocimiento y participación sobre comportamientos sostenibles.
- Acercar la realidad de los países en vías de desarrollo a los niños y niñas.
- Fomentar el conocimiento sobre el reciclaje textil.

Horario:

	SALIDA	HORA TEATRO	REGRESO PREVISTO
Primero	9,15	10,00	11,15-11.30
Segundo	10.45	11,30	12,45-13,00

Como en anteriores ocasiones, consideramos muy adecuado que nos acompañéis algunos de vosotros, dos por aula, a esta actividad. Los que estéis interesados, poneos en contacto con el/la tutor/a antes del día 11 de febrero.

Un saludo

Equipo docente de 1º y 2º

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 9 de abril de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo martes día 21 de abril los *alumno/as de 3º ESO y 1º Bachillerato* irán a ver la obra de teatro **El perro del hortelano**, en el teatro Elías Ahuja (Ciudad Universitaria) a cargo de la compañía ***300 pistolas***, como actividad programada por el departamento de Lengua y Literatura, puesto que la obra forma parte de los contenidos curriculares programados para este curso.

La sesión comienza a las 12:00, y saldremos del Centro en autobús aproximadamente a las 10.30 horas. Las dos primeras clases se darán con total normalidad.

La representación termina a las 13.30 y, en dependencia de la duración del coloquio posterior y del viaje de vuelta, la hora estimada de regreso será en torno a las 14:30 horas.

El precio de la entrada, incluido el servicio de autobús, es de 10,20 euros que serán cobrados por cargo en cuenta junto a la próxima mensualidad.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición ante cualquier duda.

Un cordial saludo,

Coordinación ESO y Bachillerato

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 9 de abril de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo martes día 21 de abril los *alumno/as de 3º ESO y 1º Bachillerato* irán a ver la obra de teatro **El perro del hortelano**, en el teatro Elías Ahuja (Ciudad Universitaria) a cargo de la compañía ***300 pistolas***, como actividad programada por el departamento de Lengua y Literatura, puesto que la obra forma parte de los contenidos curriculares programados para este curso.

La sesión comienza a las 12:00, y saldremos del Centro en autobús aproximadamente a las 10.30 horas. Las dos primeras clases se darán con total normalidad.

La representación termina a las 13.30 y, en dependencia de la duración del coloquio posterior y del viaje de vuelta, la hora estimada de regreso será en torno a las 14:30 horas.

El precio de la entrada, incluido el servicio de autobús, es de 10,20 euros que serán cobrados por cargo en cuenta junto a la próxima mensualidad.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición ante cualquier duda.

Un cordial saludo,

Coordinación ESO y Bachillerato

Avenida Ocho de Marzo, 1
t +3491 713 97 00 - 02 | f +3491 713 97 01
www.hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Colegio FUHEM Hipatia

FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO Inscrita en el Registro de Fundaciones de la Comunidad de Madrid, Tomo 1, Folio 81. CIF G28419679

Rivas Vaciamadrid, 25 de octubre de 2014

Estimados miembros de la Comunidad Educativa:

Os comunico que ya se ha abierto, por parte de la Viceconsejería de Educación, el proceso para la renovación parcial de los Consejos Escolares en todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Según las instrucciones de dicha Viceconsejería, os detallo el calendario establecido en nuestro Centro:

Fecha	Actividades
28 de octubre	Sorteo de los componentes de la Junta Electoral
3 de noviembre	Constitución de la Junta Electoral
4 de noviembre	Publicación del censo electoral provisional
5, 6 y 7 de noviembre	Período de reclamaciones al censo electoral provisional
6 de noviembre	Apertura del plazo de presentación de candidaturas
10 de noviembre	Publicación del censo electoral definitivo
11 de noviembre	Último día para la presentación de candidaturas
13 de noviembre	Publicación de las listas provisionales de candidatos
14 al 17 de noviembre	Plazo de reclamaciones de la lista provisional de candidatos
19 de noviembre	Publicación de la lista definitiva de candidatos
21 de noviembre	Constitución de la Mesa Electoral
26 de noviembre	Celebración de las elecciones en todos los sectores
27 de noviembre	Proclamación de candidatos electos y suplentes
2 de diciembre	Constitución del Consejo Escolar
16 de diciembre	Comunicación a la DAT Madrid-Este de la constitución del Consejo Escolar

Como veis en el cuadro anterior, el miércoles 26 de noviembre tendrán lugar las elecciones de los representantes del **sector de las familias**. Las mesas electorales estarán situadas en el vestíbulo del edificio de Primaria (color rojo), de 15.30 a 17.30 horas. No se permitirá el voto a aquellas familias que no figuren en el censo. Por ello, es importante asegurarse, los días indicados a tales efectos, en el calendario anterior. Asimismo, todos aquellos que quieran ejercer su derecho al voto deberán asistir provistos de un documento identificativo (DNI o permiso de conducir).

Aquellos que no podáis votar en el horario indicado, podréis depositar vuestro voto a partir del

lunes 24 y, siempre, antes de las 12.30 horas del miércoles 26. Tendréis que dejar la papeleta en un sobre cerrado, en el que deberá incluirse, también, una fotocopia del DNI, en cualquiera de las Secretarías del Centro.

En las papeletas de todos los sectores, donde figurarán todos los candidatos que aparezcan en las listas definitivas publicadas el 19 de noviembre, sólo podrá señalarse un máximo de dos candidatos.

Todas las **candidaturas** deberán presentarse en sobre cerrado, en el plazo indicado (del 6 al 11, ambos inclusive), en las Secretarías del Colegio, en el horario de atención al público. En la parte exterior del sobre, se indicará "CANDIDATURA A LAS ELECCIONES AL CONSEJO ESCOLAR CEM HIPATIA-FUHEM", señalando, a continuación el sector correspondiente ("ALUMNADO", "FAMILIAS" o "EQUIPO DOCENTE"). En el interior, deberán recogerse los siguientes datos: nombre y apellidos, número de DNI y curso en el que están matriculados los alumnos candidatos o los hijos e hijas de los candidatos a representantes de las familias.

Según la normativa vigente, la composición del Consejo Escolar de los centros concertados es la siguiente:

- Director/a del Centro
- 3 representantes de la entidad titular
- 4 representantes del Claustro de profesores
- 4 representantes de las familias, uno de los cuales podrá ser designado por el AMPA.
- 2 representantes de los alumnos (a partir de 1º de ESO).
- 1 representante del personal de administración y servicios.
- Otros representantes (representante del Ayuntamiento).

En este sentido, y al tratarse de la renovación parcial del Consejo, en esta convocatoria electoral, se procederá a la elección de los siguientes componentes:

- 1 representante de la entidad titular.
- 2 representantes del Claustro de profesores.
- 2 representantes de las familias, ambos elegidos en las urnas, ya que la representante designada por el AMPA continúa por dos años más.
- 1 representante de los alumnos (a partir de 1º de ESO; de 3º de ESO, con derecho a voto en las reuniones del Consejo).
- 1 representante del PAS (personal de administración y servicios)

Esperando vuestra participación en este proceso, quedo a vuestra disposición para cuanto estiméis oportuno. Un cordial saludo,

Colegio FUHEM Hipatia
Av. 8 de Marzo, 1
28529 Rivas Vaciamadrid
Madrid

Fdo.: Francisco Marchand Rueda
Director Técnico

Avenida Ocho de Marzo, 1
t+3491 713 97 00 - 02 | f+3491 713 97 01
www.hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Colegio FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de enero de 2015

Estimada Comunidad Educativa de Hipatia:

En primer lugar, quiero aprovechar esta comunicación para desearos un estupendo año, cuyo primer mes ya está bastante avanzado, esperando que todos vuestros deseos y apuestas personales para 2015 se hagan realidad o, al menos, avancen hacia lo que queramos conseguir.

Me dirijo a vosotras y vosotros para informaros de que, en unas semanas, volveremos a poner en marcha los encuentros escolares que comenzaron en el mes de marzo del curso pasado. Seguro que recordáis las charlas temáticas sobre comunicación, el programa bilingüe o el enfoque metodológico de trabajo por proyectos.

A lo largo de las próximas semanas, iréis conociendo el contenido de los próximos encuentros (cambios a partir de la LOMCE, la etapa de FP, proyectos de innovación educativa desarrollados en el centro, etc.), pero, de momento, os informamos de las fechas de las dos primeras charlas de este año.

El próximo lunes, 2 de febrero, tendrá lugar una sesión centrada en el **Aprendizaje Cooperativo y otras estrategias metodológicas (TIC's y grupos interactivos)**, a cargo de Inmaculada Romero, la responsable de la coordinación pedagógica del Colegio.

Por otro lado, y aunque con un carácter diferente, pero muy importante para el desarrollo del Proyecto Educativo de Hipatia, el lunes siguiente, 9 de febrero, mantendremos la reunión, de carácter anual, para explicar el **funcionamiento de los presupuestos del Centro**. Este año, a diferencia de los tres cursos anteriores, la reunión está abierta a cualquier miembro de los distintos colectivos del centro, y no sólo a los delegados y delegadas de aula de las distintas etapas educativas. Además, asistirán **Yayo Herrero y Víctor Rodríguez, directora general y director del Área Educativa de FUHEM, respectivamente, para presentar el Proyecto Educativo de FUHEM, y su organización y situación económica.** Habrá un tiempo dedicado al debate y el intercambio de ideas.

Ambos encuentros se desarrollarán en la sala de claustros de Hipatia (segunda planta del edificio de Secundaria), a las 16.30 horas. Habrá servicio de guardería en el mismo edificio.

Por último, os recordamos que las **V Jornadas de la Ciencia y la Cultura de Hipatia**, que este año giran en torno al Circo y la Magia, tendrán lugar entre el 23 y el 27 de febrero. Ya os informaremos, más adelante, de los días fijados para visitar las instalaciones y actividades realizadas por los diferentes cursos, en cada una de las etapas. El jueves anterior, día 12, celebraremos el **Carnaval**, ya que el viernes 13 es el primer día no lectivo del curso (excepto para el primer ciclo de Infantil, donde sí habrá clases). En los próximos días recibiréis más información sobre estos dos temas, tanto en la web como en el blog.

Esperando contar con vuestra participación, os envío un especial saludo,

Colegio FUHEM Hipatia
Av. 8 de Marzo, 1
28529 Rivas Vaciamadrid
Madrid

Francisco Marchand Rueda
Director CEM Hipatia

FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO Inscrita en el Registro de Fundaciones de la Comunidad de Madrid, Tomo 1, Folio 81. CIF G28419679

ESTÁNDARES LINGÜÍSTICOS DEL INGLÉS PARA LOS COLEGIOS BILINGÜES Y BICULTURALES UCETAM

CBC COLEGIOS BILINGÜES COOPERATIVOS

Estándares lingüísticos del desarrollo del idioma inglés para los colegios CBC

Infantil-Bachillerato

Nota informativa

La orientación de los Estándares del idioma Inglés para los colegios CBC desde Infantil hasta Bachillerato no es obligatoria para los colegios UCETAM.

Contenidos

- Proyecto de evaluación de competencia en Inglés en Colegios Bilingües Cooperativos (CBC).....4
- Resumen ejecutivo 4
- Introducción.....5
- Estándares del Desarrollo del Inglés 8
- Comprensión y Expresión oral 10
- Estrategias y aplicaciones 15
- Comprensión lectora 38
- Análisis de palabras 39
- Fluidez y desarrollo de vocabulario sistemático 41
- Comprensión lectora 42
- Respuesta literaria y análisis 43
- Expresión escrita 66
- Estrategias y aplicaciones 67
- Convenciones del Inglés 72
- Glosario 77
- Bibliografía 78

Proyecto de evaluación de competencia en Inglés en Colegios Bilingües Cooperativos (CBC)

Basado en las **regulaciones americanas** sobre estándares lingüísticos, el Comité de Trabajo dirigido por el director del proyecto bicultural ha producido el siguiente documento para establecer los puntos de referencia que cumplan las regulaciones mencionadas con anterioridad, estableciendo así las principales directrices para la construcción de un programa integrado que siga los objetivos del proyecto.

Resumen ejecutivo

Las siguientes páginas presentan un resumen de los niveles de desarrollo del inglés para cada destreza (comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita). El resumen está diseñado para dar una perspectiva general de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer, persiguiendo una fluidez total en el idioma. Los niveles a través de los cuales los estudiantes de Inglés progresan son generalmente identificados como *principiante, intermedio* y *avanzado*. Para cada nivel el resumen indica los elementos del lenguaje asociados.

Un mensaje Del Patronato de CBC

Con la acogida de estos estándares de contenido de Inglés, el Patronato de CBC intenta por vez primera una visión uniforme y a la vez específica de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en esta asignatura. Mostrando un consenso total entre los educadores, estos niveles establecen unas altas expectativas para todos los alumnos. Dichos niveles personifican nuestra esperanza colectiva de que todos los alumnos puedan llegar a ser unos efectivos usuarios del lenguaje para que puedan tener éxito académicamente, luchar por una educación mejor, encontrar un trabajo desafiante y a la vez gratificante, participar en nuestra democracia como ciudadanos informados, apreciar y contribuir a nuestra cultura, y luchar por conseguir sus objetivos e intereses a lo largo de sus vidas.

Los niveles crean una visión de un programa lingüístico exhaustivo

Más que la implementación de los niveles de contenido, los esfuerzos por la reforma educativa deben estar guiados por el deseo por mejorar el éxito de nuestros estudiantes aún cuando no se llegue a un acuerdo respecto al contenido de ese éxito. Estos niveles parten del contenido que los estudiantes necesitan adquirir en cada curso. En cada curso, los niveles cubren lectura, escritura, convenciones del inglés escrito y hablado, comprensión oral y expresión oral. Curso a curso, los niveles crean una visión de un programa lingüístico equilibrado y exhaustivo.

La adquisición del conocimiento es una parte del desarrollo cultural

Comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral son procesos relacionados, que deben ser tratados dentro de un programa lingüísticamente rico. Las competencias culturales son la puerta de entrada al conocimiento de todas las disciplinas. El conocimiento previo es el elemento más importante a la hora de predecir las habilidades de un estudiante para extraer conclusiones sobre un texto, y la escritura sobre el contenido ayuda a los estudiantes a adquirir conocimiento. De esta forma, la competencia cultural y el conocimiento están inexorablemente unidas. **Los educadores deberían aprovechar todas las oportunidades posibles para unir comprensión lectora y expresión escrita con otras áreas de conocimiento, incluyendo historia, ciencias sociales, matemáticas, ciencias y también las artes plásticas y visuales, para ayudar a los alumnos a tener éxito en todas las disciplinas.**

Los estándares lingüísticos son prioridad en las reformas culturales

Los estándares lingüísticos siguen siendo el eje de la reforma lingüística en los colegios CBC, ya que son de vital importancia para el desarrollo de documentos como manuales culturales, criterios utilizados para la selección de libros de textos, ejemplos de lenguaje de exámenes utilizados en evaluaciones, y una colección de actividades profesionales desarrolladas. Ya que los estándares conllevan numerosas iniciativas, deberían ser muy usados en los colegios CBC para que tanto los profesores como los administradores refuercen programas locales y creen exhaustivos programas culturales para cubrir las necesidades de todos los estudiantes.

Los estándares lingüísticos describen qué enseñar, no cómo hacerlo

La educación basada en los estándares lingüísticos mantiene la tradición de UCETAM de respeto por la autonomía de los colegios. Para ayudar a los estudiantes a conseguir altos niveles, se anima a los directores de colegios locales, así como líderes culturales y los propios profesores, en colaboración con las familias y la comunidad educativa, a continuar usando estos estándares para evaluar e implementar las mejoras y hacer prácticas más efectivas. Estos niveles proporcionan un amplio espacio para la innovación, creatividad, y la reflexión esencial para la enseñanza y el aprendizaje.

Estándares lingüísticos para ayudar a asegurar igualdad y acceso para todos

La diversidad de los estudiantes de los colegios CBC presenta tanto oportunidades como desafíos para la enseñanza. **El lenguaje y el crecimiento de la alfabetización comienza antes de que los niños ingresen en el colegio, ya que aprenden a comunicarse, escuchar historias, y jugar con otros niños. Los estudiantes vienen al colegio con una amplia variedad de habilidades e intereses, junto con una variada competencia en inglés y otros idiomas.** La visión que guía estos estándares es que todos los estudiantes deben contar con las oportunidades, los recursos, el tiempo y el apoyo necesarios para conseguir la excelencia. La alfabetización es una destreza que abre la puerta a un mundo de posibilidades a nuestros estudiantes. Nuestro objetivo es asegurar que todos los estudiantes que finalicen sus estudios de bachillerato estén preparados para la transición con éxito hacia la educación superior y la Universidad. Estos niveles representan nuestro compromiso con la excelencia para todos los niños.

Introducción

Los Contenidos Estándares de Inglés para los colegios CBC, desde Infantil hasta Bachillerato, representan un consenso total en las destrezas, conocimientos, y habilidades que todos los alumnos deben ser capaces de dominar en el lenguaje en cursos específicos durante 15 años en el sistema educativo de los colegios CBC. Cada estándar describe el contenido que los estudiantes deben dominar al final de cada curso (desde infantil hasta segundo de la ESO), o en grupos de cursos (3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato). Habrá estándares de rendimiento que “definen varios niveles de competencia en cada curso (y) determinen el grado en el que los estudiantes han alcanzado los contenidos estándares”. La evaluación de la adquisición de esos estándares está programada para no más tarde de 2011.
El sistema servirá como guía para profesores, administradores, padres, y demás personal de apoyo para introducir conocimiento y admitir la práctica de destrezas que llevan a los estudiantes a la excelencia. También proporcionará formas en las que evaluar y supervisar el progreso de los estudiantes; diseñar apoyo sistemático y programas de intervención, y fomentar la implicación de los padres. **Además, el sistema identificará recursos para los alumnos y profesores, fomentará el desarrollo profesional y sugerirá estrategias para mejorar la comunicación entre el colegio, la casa y la comunidad educativa.** Finalmente, el sistema abordará el reparto de programas ricos en contenido a alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente a estudiantes de inglés, estudiantes con discapacidades, y estudiantes con una probabilidad alta de fracaso.

Una disciplina esencial

La habilidad para comunicarse bien (leer, escribir, escuchar y hablar) supone el núcleo de la experiencia humana. Las destrezas del lenguaje son herramientas esenciales, no sólo porque sirven como base fundamental para un aprendizaje posterior o el desarrollo profesional, sino también porque permiten enriquecerse al espíritu humano, fomentan la ciudadanía responsable y preservan la memoria colectiva de una nación.

Los alumnos que leen bien aprenden el ritmo y la estructura del lenguaje relativamente pronto en su desarrollo. Adquieren vocabulario, variedad de expresión, y organización y destreza para ordenar evidencias que apoyan una idea. Los estudios de los Institutos Nacionales de Salud indican que los estudiantes que están retrasados en lectura al final del primer ciclo de primaria tienen sólo de un 12 a un 20% de posibilidades de alcanzar el nivel de sus compañeros alguna vez.

Lectores fluidos y escritores cualificados

Los alumnos deben leer una amplia variedad de textos para desarrollar competencia, que posteriormente convierta el hecho de leer en puro placer. Los estudiantes deben tener experiencia también en leer un amplio campo de solicitudes escritas, desde una poética hasta una técnica.

Los músicos no pueden componer conciertos (o tocar otros compuestos por otros) sin aprender primero las escalas y practicarlas, así como leer y tocar la música de grandes compositores que han sobrevivido al obstáculo del paso del tiempo. Lo mismo se puede decir de jóvenes lectores y escritores acerca de sus relaciones con los grandes escritores que los han precedido.

Además, los materiales técnicos de la lectura y la escritura son cualidades de extrema importancia en nuestra vida. La participación en la sociedad (rellenando formularios, votando, conociendo lo que pasa en el periódico diario...), requiere una lectura sólida y competencias a la hora de escribir. Los cursos académicos y técnicos requieren generalmente un alto nivel de competencia en ambas cualidades. En una emergencia, la lectura y la escritura con velocidad y exactitud puede literalmente marcar la diferencia entre la vida y la muerte.

La lectura y la escritura ofrecen el poder para informar e instruir, así como para salvar las diferencias entre tiempo y lugar. Por ejemplo, interpretar y crear textos literarios ayuda a los alumnos a entender a la gente que ha vivido antes de ellos, así como a participar y a contribuir a una herencia literaria común. Además, a través de la literatura, los alumnos experimentan la historia única del país de una manera inmediata, y así encontrar muchas culturas que existen tanto dentro como fuera de sus fronteras. A través de la lectura y la escritura los alumnos pueden compartir perspectivas sobre preguntas que perduran en el tiempo, entender y aprender cómo impartir información esencial, e incluso entender algo sobre la motivación humana. La lectura y la escritura ofrecen experiencias incomparables de conflicto compartido, sabiduría, entendimiento y belleza.

A la hora de seleccionar tanto textos literarios como informativos para una lectura requerida y entregar tareas escritas (además de ayudar a los alumnos a elegir sus propias experiencias con la lectura y la escritura), los gobiernos locales, colegios, y los profesores deberían aprovecharse de todas las oportunidades para conectar lectura y escritura con otras disciplinas, como la historia, ciencias sociales, matemáticas y ciencias. Entendiendo y creando escritura literaria y técnica, los alumnos exploran las interrelaciones de su propia existencia con la de los demás.

Los alumnos necesitan leer y escribir a menudo, particularmente en sus primeros años académicos. La lectura y la escritura con algo de sustancia literaria o técnica en todas las disciplinas cada día, tanto fuera como dentro del colegio, son los principales objetivos de estos estándares lingüísticos.

Comunicadores con confianza y oyentes pensativos

Las destrezas orales nunca han sido tan importantes. Actualmente, la mayoría de los españoles hablan para ganarse la vida, al menos parte del tiempo. Las habilidades para expresar ideas convincentemente y construir argumentos válidos y verdaderos son tan importantes tanto a la hora de hablar como a la hora de escribir. Afinar la habilidad para expresar reflexiones justificable sobre la literatura asegurará la comprensión y el entendimiento. No hace mucho tiempo la comprensión y la expresión oral ocupaban lugares principales en los programas educativos, pero solo unos pocos colegios han mantenido esa tradición. Llega la hora de poner remedio.

Los estudiantes de Inglés

Más del 95% de los niños en los colegios CBC entran al colegio a varias edades con el castellano como lengua nativa, y no el inglés. **Los estándares lingüísticos de este documento han sido diseñados para fomentar el mayor éxito posible para cada alumno. Ningún estudiante es incapaz de alcanzarlos.**
Los estándares no deben ser modificados para los alumnos de inglés, porque hacer eso sería negarles la oportunidad de alcanzarlos. Al contrario, los colegios no deberían pasar la oportunidad para alinearse con los programas educativos especializados en alumnos de inglés con los estándares para que **todos los niños en los colegios CBC estén trabajando hacia un objetivo común. Los administradores también deberían trabajar duro para repartir el apoyo adecuado que los estudiantes de inglés necesitarán para conseguir esos estándares.**

Una sinergia exhaustiva

La comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión oral y la expresión oral no son destrezas independientes. Cada una existe en un contexto y en relación a las otras, por lo que no deben ser enseñadas de forma independiente. Al contrario, deben ser desarrolladas en el contexto de un programa educativo sustancialmente rico, que es dirigido no sólo hacia conseguir esos estándares, sino también a aplicar destrezas lingüísticas para conseguir éxito en otras disciplinas. La buenas noticia es que son destrezas que invariablemente mejoran con el estudio y la práctica. El dominio de estos estándares asegurará que los niños en los colegios CBC entran en el ámbito de la educación superior y el lugar de trabajo equipados con todas las herramientas que necesitan para ser una comunicadores cultos y seguros de sí mismos.

La organización de este documento

Este documento está organizado por cursos, comenzando por Infantil. Un resumen al final del libro proporciona definiciones de los términos usados. Se puede encontrar la información completa sobre publicaciones citadas en la Bibliografía.

Estándares de desarrollo del inglés

Resumen

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL (los estándares del desarrollo del inglés deben ser aplicados de manera apropiada para los alumnos en cada curso, desde Infantil hasta Bachillerato).

Estrategias y aplicaciones

Elementos del lenguaje	**Nivel Principiante**
Comprensión	- Responder preguntas simples con respuestas de una o dos palabras. - Reaccionar a instrucciones y preguntas sencillas utilizando acciones físicas y otras formas de comunicación no verbal (unir objetos, señalar una respuesta, hacer dibujos, etc). - Empezar a hablar con unas pocas palabras o frases usando varios sonidos y formas gramaticales estándares en inglés (palabras sueltas o expresiones). - Usar saludos sociales comunes y simples expresiones repetitivas de manera independiente (por ejemplo, "*Thank you"* o "*You're welcome"*). - Hacer y responder preguntas usando expresiones o frases sencillas. - Volver a contar historias usando los gestos, expresiones y objetos ilustrativos adecuados.

Organización y acto de la comunicación oral	- Empezar a hacerse entender al hablar, aunque el uso de los sonidos y formas gramaticales estándares en inglés (como los plurales, el pasado simple o los pronombres personales como él o ella) sea inconsistente - Comunicar deseos y necesidades básicas personales de forma oral (por ejemplo, *¿"May I go to the bathroom?"*).
Elementos del lenguaje	**Nivel intermedio inicial**
Comprensión	- Hacer y responder preguntas instructivas usando frases sencillas. - Escuchar atentamente historias e información e identificar detalles importantes y conceptos usando respuestas tanto verbales como no verbales. - Hacer y responder preguntas instructivas con el apoyo de algunos elementos (por ejemplo, "*Which part of the story was the most important"?*).
Comprensión, organización y acto de la comunicación	- Participar en conversaciones sociales en parejas y adultos sobre asuntos familiares preguntando y respondiendo preguntas y solicitando información.
Organización y acto de la comunicación	- Hacerse entender al hablar usando sonidos y formas gramaticales estándares en inglés de manera consistente; sin embargo, algunas reglas no son seguidas (por ejemplo, la tercera persona del singular o los pronombres masculino y femenino).
Elementos del lenguaje	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Demostrar una expresión adecuada de la mayoría de las expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*Give me a hand"*), respondiendo a tales expresiones y usándolas de manera apropiada.

Organización y acto de la comunicación	- Negociar e iniciar conversaciones sociales preguntando, exponiendo y solicitando información, y parafraseando la comunicación de los demás.

COMPRENSIÓN LECTORA

Análisis de palabras, fluidez, y desarrollo de un vocabulario sistemático

Elementos del lenguaje	**Nivel Principiante**
Conocimiento fónico, descodificación y reconocimiento de palabras	- Reconocer y producir los fonemas en inglés que se parezcan a los fonemas que los alumnos escuchan y producen en su lengua materna. - Reconocer y producir fonemas en inglés que no se parezcan a los fonemas que los alumnos escuchan y producen en su lengua materna
Conocimiento fónico, descodificación y reconocimiento de palabras, y conceptos sobre lenguaje escrito	- Producir la mayoría de los fonemas en inglés cuando se empieza a leer en voz alta.
Vocabulario y desarrollo conceptual	- Producir vocabulario simple (palabras sueltas o grupos de palabras muy cortas) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos, objetos de la clase, etc). - Demostrar comprensión de vocabulario simple con una acción apropiada. - Volver a contar historias usando palabras, grupos de palabras y frases sencillas. - Reconocer afijos simples (por ejemplo, *educate* o *education*), prefijos (por ejemplo *dislike* o *preheat*), sinónimos (como *big*, *large*), y antónimos (como *cold* y *hot*). - Empezar a utilizar el conocimiento sobre afijos simples, prefijos, sinónimos y antónimos para interpretar el significado de palabras desconocidas. - Reconocer la diferencia entre el uso los puntos de vista de primera y tercera persona en grupos de palabras o frases sencillas.
Elementos del lenguaje	**Nivel intermedio inicial**
Conocimiento fónico, descodificación y	- Producir fonemas en inglés mientras

reconocimiento de palabras, y conceptos sobre lenguaje escrito	se lee en voz alta. - Reconocer las relaciones entre símbolo y sonido en reglas básicas de formación de palabras en textos escritos (por ejemplo, reglas básicas silábicas o fónicas). - Aplicar el conocimiento de los fonemas en inglés en la lectura oral o silenciosa para obtener significado de la lectura y los textos en las diferentes disciplinas.

Vocabulario y desarrollo conceptual	- Usar vocabulario más complejo y frases para comunicar necesidades y expresar ideas en una variedad más amplia de entornos sociales y académicos. - Reconocer antónimos y sinónimos sencillos (por ejemplo, *good, bad; blend, mix*, etc) en textos escritos. Ampliar su reconocimiento y empezar a usarlos apropiadamente. - Aplicar el conocimiento de vocabulario a discusiones relacionadas con tareas de lectura. - Leer vocabulario simple, grupos de palabras y frases de manera independiente. - Leer textos narrativos y expositivos en voz alta con el ritmo, la entonación y la expresión adecuados. - Usar vocabulario expandido y palabras descriptivas en respuestas orales y escritas sobre textos escritos. - Reconocer y entender expresiones sencillas, analogías y demás figuras literarias en textos escritos. - Distinguir los varios significados que tienen algunas palabras y aplicar ese conocimiento en textos escritos. - Reconocer la función de los conectores en textos escritos (por ejemplo, *first, then, after that, finally,* etc).
Elementos del lenguaje	**Nivel Avanzado inicial**
Conocimiento fónico, descodificación y reconocimiento de palabras, y conceptos sobre lenguaje escrito	- Aplicar el conocimiento de las relaciones entre sonido y símbolo y en las reglas básicas de formación de palabras para obtener significado de los textos escritos (por ejemplo, reglas básicas silábicas o fónicas, o plurales regulares e irregulares).

Vocabulario y desarrollo conceptual	- Aplicar el conocimiento de vocabulario social y académico mientras se lee de manera independiente. - Ser capaz de usar un diccionario estándar para encontrar el significado de palabras que no son familiares. - Interpretar el significado de palabras desconocidas usando el conocimiento obtenido de textos que han sido leídos previamente. - Entender expresiones, analogías y metáforas en conversaciones y textos escritos.

COMPRENSIÓN LECTORA

Lectura

Elementos del lenguaje	**Nivel Principiante**
Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso	- Responder oralmente a historias leídas en voz alta y usar acciones físicas y otras formas de comunicación no verbales (por ejemplo, unir objetos, señalar una respuesta, hacer dibujos, etc). - Responder oralmente a historias leídas en voz alta, dando respuestas de una o dos palabras en respuesta a preguntas de comprensión sobre los hechos principales (*who, what, when, where* y *how).* - Entender y seguir instrucciones sencillas para actividades relacionadas con la clase.

Características estructurales de materiales informativos	- Identificar la secuencia básica de eventos en historias leídas en voz alta, usando palabras clave o representaciones visuales, como dibujos o historias enmarcadas. - Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, usando grupos de palabras o frases sencillas para responder preguntas de comprensión sobre los hechos principales
Elementos del lenguaje	**Nivel Intermedio inicial**
Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso	- Entender y seguir instrucciones escritas sencillas para actividades relacionadas con la clase. - Leer textos e identificar oralmente las principales ideas, así como sacar conclusiones sobre textos usando frases detalladas - Leer e identificar características de textos básicos, como el título, índice de contenidos y el título de cada capítulo. - Responder a preguntas de comprensión sobre textos usando frases detalladas (por ejemplo, "*The brown bear lives with his family in the forest"*).
Características estructurales de materiales formativos	- Identificar, usando palabras o grupos de palabras clave, la secuencia básica de eventos en historias leídas.
Elementos del lenguaje	**Nivel Avanzado inicial**
Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso	- Leer y responder de forma oral a historias familiares y otros textos respondiendo a preguntas de comprensión sobre los hechos principales, basándose en relaciones de causa y efecto. - Leer y responder oralmente a historias y textos de diferentes disciplinas, exponiendo hechos y detalles para clarificar ideas. - Explicar como la comprensión de textos se ve afectada por modelos de organización, repetición de ideas principales, sintaxis, y elección de palabras. - Escribir un breve resumen (de dos o tres párrafos) de una historia.

EXPRESIÓN ESCRITA

Estrategias y aplicaciones

Elementos del lenguaje	**Nivel Principiante**
Caligrafía	- Copiar el alfabeto de manera legible. - Copiar palabras escritas y usadas de forma común en la clase (etiquetas, nombres de números, días de la semana, etc).
Organización y enfoque	- Escribir frases sencillas usando palabras clave usadas comúnmente en la clase (etiquetas, nombres de números, días de la semana, y meses). - Escribir grupos de palabras y frases sencillas que siguen el orden sintáctico en inglés.
Elementos del lenguaje	**Nivel Intermedio inicial**
Organización y enfoque	- Seguir un modelo dado por el profesor para escribir un párrafo corto de al menos cuatro frases de manera independiente.

.

Organización y enfoque & Caligrafía	- Escribir frases simples y legibles que respondan a temas en lenguaje y en otras disciplinas, como matemáticas, ciencias o historia.
Organización y enfoque	- Crear párrafos cohesivos que desarrollen una idea principal y constantemente usen formas gramaticales estándares en inglés incluso aunque no se sigan algunas reglas. - Escribir frases sencillas sobre un evento o un personaje a partir de un texto escrito. - Producir una escritura independiente que sea entendida cuando sea leída, pero puede incluir algún uso inconsistente de formas gramaticales estándares.
Elementos del lenguaje	**Nivel Avanzado inicial**
Organización y enfoque	- Desarrollar una tesis clara y confirmarla usando analogías, citas, y hechos de manera apropiada. - Escribir un ensayo de muchos párrafos con un uso consistente de formas gramaticales estándares.
Escritura en mayúsculas	- Usar letra mayúscula cuando se escribe el nombre propio. - Usar letra mayúscula al principio de una frase y con nombres propios.
Puntuación	- Utilizar un punto al final de una frase y un signo de exclamación al final de una pregunta.
Escritura en mayúsculas, puntuación y ortografía	- Producir una escritura independiente que incluya una consistencia parcial en el uso de mayúsculas y puntos, así como una correcta ortografía. - Producir una escritura independiente con un uso consistente de mayúsculas, puntuación y ortografía correcta.

Introducción

Los estándares de contenido de inglés para los colegios CBC, propuestos para ser adoptados por el Comité Ejecutivo de los colegios CBC, definen lo que se espera que los estudiantes en nuestros colegios, como estudiantes de inglés como segunda lengua, sepan y sean capaces de hacer. Los estándares del desarrollo del Inglés (ELD) están diseñados para asegurar que los alumnos competentes en Inglés (LEP) desarrollen competencia tanto en el idioma como en los conceptos y tareas contenidas en los estándares de contenido de inglés.

Los estándares ELD están basados en los estándares americanos y han sido desarrollados por expertos en el desarrollo y la evaluación del inglés. Los estándares están diseñados para ayudar a los profesores a que sus alumnos adquieran fluidez en el inglés y competencia en los estándares de contenido. Dichos estándares serán usados también para tratar el Desarrollo de los Exámenes del Inglés y deberán ser revisados por los profesores en todos los colegios CBC.

Estos estándares lingüísticos están basados también en el supuesto de que los alumnos adquirirán competencia en los estándares del inglés, pero el sistema reconoce también que no todos ellos lo harán al mismo ritmo. Hay más de 30.000 estudiantes de inglés en el programa bicultural UCETAM. Más del 90% hablan otro idioma además del inglés, y aproximadamente el 80% todavía no son fluidos en inglés. Estos estudiantes ingresan en el colegio con habilidades lingüísticas muy diferentes a las de los alumnos que sólo hablan inglés, que empiezan el colegio con un vocabulario hablado de entre 2.000 y 8.000 palabras.

Generalmente, éstos últimos alumnos han adquirido estructuras básicas de frases en inglés antes de ingresar en el colegio. Los estudiantes de inglés entran en el colegio con un conocimiento limitado (o nulo) sobre vocabulario y estructuras de frases en inglés. Unos pocos no están familiarizados con el alfabeto romano, y los que sí lo están a menudo tienen que aprender nuevos sonidos para muchas de esas letras. Los estudiantes de inglés deben alcanzar el nivel de los hablantes de inglés. Los estándares ELD abordan las destrezas que los alumnos de inglés deben adquirir en una etapa inicial que les permita ser competentes en los estándares del idioma.

Dichos estándares especifican **que los profesores deben proporcionar a los alumnos evaluaciones sencillas de su nivel de competencia en inglés para cada etapa de su educación, para que comprendan en qué deben mejorar.** El proceso por el cual los estudiantes desarrollan competencia en un segundo idioma es diferente del que experimentan los hablantes de inglés. Las estructuras gramaticales que éstos aprenden en la etapa inicial de su desarrollo lingüístico puede ser aprendido mucho más tarde por los estudiantes de inglés como segunda lengua. El progreso que lleva a una total competencia a los alumnos de inglés depende de la edad a la que el niño empieza a aprender el idioma, y de la riqueza de su ambiente lingüístico. Los estándares del desarrollo del inglés proporcionan a los profesores información útil para asegurar que el desarrollo del idioma está teniendo lugar de una manera apropiada en todos los alumnos, incluyendo los que ingresan en el colegio en las siguientes etapas educativas:

- Desde infantil hasta el primer ciclo de primaria.
- Desde el segundo ciclo de primaria hasta Bachillerato, con conocimiento previo del idioma.
- Desde el segundo ciclo de primaria hasta Bachillerato, sin conocimiento previo del idioma.

Se debe enseñar a los alumnos que ingresan en los colegios CBC a esas edades y que no tienen conocimiento del idioma (la inmensa mayoría) los estándares de alfabetización de ELD para las primeras etapas, incluyendo estándares relacionados con conocimiento fónico, conceptos sobre textos escritos y habilidades de descodificación.

Los ELD dirigen el acceso universal para adquirir la competencia en los estándares del lenguaje. En cada curso se hacen sugerencias a los profesores para asegurar que las necesidades de los alumnos quedan cubiertas. Los estándares ELD resumen esas sugerencias afirmando de manera explícita lo que todos los alumnos tienen que saber y ser capaces de hacer mientras aprenden inglés y se dirigen hacia una competencia total en los estándares del idioma en todos los cursos.

Los estándares ELD definen los niveles de competencia requeridos por un alumno de inglés para pasar por todos los niveles del desarrollo del inglés. **Los estándares lingüísticos están**

diseñados para que todos los alumnos, sin importar su programa instructivo, se dirijan hacia el programa principal de enseñanza del Inglés. Los niveles de competencia en un segundo idioma han sido documentados a través de la investigación, y los estándares ELD fueron diseñados teniendo en cuenta esos niveles, para ayudar a los profesores en *todos* los tipos de programa con claros puntos de referencia acerca del progreso. Los estándares proporcionan diferentes caminos, que reflejan diferencias de desarrollo importantes, para los estudiantes que ingresan en el colegio a varias edades.

Los estándares están escritos como caminos, o como puntos de referencia. En los niveles de competencia iniciales, un estándar ELD puede ser un camino para adquirir estándares de inglés. En las etapas más avanzadas, las destrezas en los estándares ELD se comienzan a parecer a los estándares del idioma y representan los estándares con los que los alumnos de inglés han adquirido competencia en Inglés. *Dichos estándares integran comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita, y crean un camino distinto a* **la lectura en inglés, en lugar de retrasar su introducción.**

Se debe enseñar a *todos* los estudiantes de inglés, independientemente de su curso o nivel de alfabetización en su lengua materna, a leer en inglés, mientras adquieren fluidez oral. Los alumnos de inglés desde infantil hasta el primer ciclo de primaria deben demostrar competencia en los estándares de conocimiento fónico, descodificación, y conceptos sobre el lenguaje escrito apropiados para su curso. Dichos estándares están recogidos en los estándares ELD. Desde el segundo ciclo de primaria hasta Bachillerato, los alumnos deben demostrar competencia en estas destrezas lectoras iniciales para cuando alcancen el nivel intermedio de los estándares ELD. Estas expectativas siguen siendo válidas para los alumnos que ingresan en el colegio, sin importar su nivel de alfabetización en su lengua materna.

Los estándares ELD pueden ser usados también como criterios a la hora de preparar los exámenes iniciales para determinar el nivel inicial, así como las evaluaciones para supervisar el progreso de los estudiantes.

Los estudiantes de inglés con un nivel avanzado respecto a los estándares ELD deben demostrar competencia en los estándares del idioma para su curso y para los cursos anteriores. Esto quiere decir que tienen que adquirir destrezas de vital importancia en los niveles de competencia iniciales.

Los profesores tienen que supervisar y corregir la adquisición del idioma de sus alumnos, para que los que están en infantil trabajando con los niveles ELD avanzados, así como los que están a punto de ingresar en ese nivel, hayan aprendido destrezas del idioma hasta tal punto que el profesor a menudo observará a sus alumnos corrigiendo su propia gramática, uso del idioma, y elecciones de palabras en expresión oral, y comprensión y expresión escrita.

Inglés – Estándares de Desarrollo del Lenguaje – Herramientas de Asignación de Niveles

Los estándares ELD **están diseñados para ayudar a los profesores con la evaluación del progreso de los alumnos dirigido a una fluidez total en Inglés.** Las estrategias usadas para ayudar a los alumnos en tal tarea varían dependiendo de la edad a la que aprenden a estudiar el idioma. De esta forma, los estándares incluyen unos resultados para los alumnos que empiezan a estudiar inglés desde infantil hasta el primer ciclo de primaria, otros desde 3º hasta 5º de primaria, otros desde 6º hasta 2º de la ESO, y otros desde 3º de la ESO hasta 2º de Bachillerato. Los estándares en todos estos niveles fueron desarrollados para ayudar a los profesores a que sus alumnos adquieran una total competencia y fluidez en los estándares del idioma. Los alumnos con el nivel avanzado de los estándares deben demostrar competencia en todos los estándares detallados en este documento y en todos los estándares del lenguaje en los cursos en los que están matriculados. Los que están en nivel intermedio de estos estándares ELD deben ser capaces de demostrar competencia en los estándares del lenguaje de todos los cursos iniciales. Los profesores deben trabajar en simultaneidad con este documento para asegurarse que sus alumnos adquieren competencia.

Los estándares ELD son exhaustivos, con unos niveles de competencia más detallados que los que fueron incluidos en el resumen inicial, algo necesario para que los profesores puedan evaluar mejor el progreso de sus alumnos. Los niveles de competencia quedan así:

- Principiante
- Intermedio inicial
- Avanzado inicial

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

Estrategias y Aplicaciones

Los estándares sobre comprensión y expresión oral para los estudiantes de inglés identifican la competencia para entender y producir el idioma de manera oral. Los alumnos deben estar preparados para usar el idioma de una forma efectiva en entornos sociales y académicos. Las destrezas orales constituyen uno de los cimientos más importantes sobre los que se sustenta la adquisición de un segundo idioma, y son esenciales para desarrollar destrezas sobre comprensión y expresión escrita en inglés. Para desarrollar competencia en estas cuatro destrezas, se debe enseñar a los estudiantes a leer y escribir, a la vez que desarrollan fluidez en inglés oral.

Los profesores deben usar los ELD para asegurarse de que los alumnos desarrollan competencia en comprensión y expresión oral y adquieren los conceptos sobre los estándares del lenguaje. Los estudiantes de inglés que consiguen llegar al nivel avanzado de esos estándares deben demostrar competencia en los estándares del lenguaje en su propio curso y en todos los cursos anteriores. Esto significa que para el nivel avanzado inicial, todas las destrezas fundamentales para conseguir el nivel de destrezas en los estándares del lenguaje deben haber sido aprendidas. Los alumnos deben desarrollar tanto fluidez como competencia en los estándares lingüísticos. Los profesores deben asegurarse de que sus alumnos aprenden comprensión y expresión oral, lo que les permitirá alcanzar los estándares de las aplicaciones de la comprensión oral en los estándares del idioma.

Comprensión y Expresión oral / Herramientas de asignación de niveles

EDUCACIÓN INFANTIL (la evaluación en tres y cuatro años tendrá lugar en el tercer trimestre, solo en comprensión oral (3 y 4 años) y expresión oral (4 años)). En 5 años, se evaluará todo.

Comprensión y Expresión oral

	Nivel Principiante	**Nivel intermedio inicial**
Comprensión	1. Empezar a formular varias palabras o frases usando algunos fonemas en inglés y formas gramaticales básicas, como palabras sueltas o grupos de palabras. 2. Responder preguntas sencillas con respuestas de una o dos palabras. 3. Reaccionar a instrucciones y preguntas sencillas utilizando acciones físicas y otras formas e comunicación no verbal (unir objetos, señalar una respuesta, hacer dibujos, etc).	1. Preguntar y responder preguntas instructivas usando frases sencillas. 2. Escuchar con atención historias e información sobre temas nuevos e identificar tanto de forma oral como de forma escrita detalles clave y conceptos usando respuestas verbales y no verbales. 3. Demostrar entendimiento de expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*Give me a hand"*), respondiendo a tales expresiones y usándolas de manera apropiada.

Comprensión y organización y acto de la comunicación oral	1. Volver a contar **con alguna ayuda** historias familiares y conversaciones cortas usando los gestos, expresiones y objetos ilustrativos adecuados. 2. Comunicar de forma oral necesidades básicas (por ejemplo, *"May I get a drink?")* 3. Recitar canciones y rimas familiares, así como historias simples.	1. Participar en conversaciones **en la clase** en parejas y con adultos sobre temas familiares preguntando y respondiendo preguntas y solicitando información. 2. **Volver a contar historias familiares y conversaciones cortas usando los gestos, expresiones y objetos ilustrativos adecuados.** 3. Preguntar y responder preguntas instructivas con elementos de apoyo más exhaustivos **(por ejemplo, "*Who is the good person in the story?"*)** 4. **Participar en conversaciones sociales (por ejemplo, una reunión escolar)**, preguntando, exponiendo, solicitando información, la comunicación de los demás. 5. . Hablar **de forma habitual** de forma entendible usando formas gramaticales, sonidos, entonación, afinación y modulación estándares en inglés.

CICLO / ETAPA: PRIMERO Y SEGUNDO

Comprensión y expresión oral

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	1. Empezar a formular algunas palabras o frases usando algunos fonemas en inglés y formas gramaticales básicas, como palabras sueltas o grupos de palabras. 2. Responder preguntas sencillas con respuestas de una o dos palabras. 3. Reaccionar a instrucciones y preguntas sencillas usando acciones físicas y otras formas de comunicación no verbal (unir objetos, señalar una respuesta, hacer dibujos, etc).	1. Empezar a ser entendido cuando se habla, pero puede haber algún uso inconsistente de sonidos y formas gramaticales estándares en inglés, como los plurales, el pasado simple, o los pronombres personales como *he* o *she.* 2. Preguntar y responder preguntas usando grupos de palabras o frases sencillas.	1. Escuchar atentamente historias e información sobre temas nuevos e identificar detalles clave y conceptos, tanto de forma oral como de forma escrita. 2. Demostrar entendimiento de expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*Give me a hand"*), respondiendo a tales expresiones y usándolas de forma apropiada.
Comprensión y organización y acto de la comunicación oral	1. Usar saludos sociales comunes y grupos de palabras sencillos y repetitivos (por ejemplo, "*Thank you* "o *de "You're welcome"*).	1. Volver a contar historias familiares y conversaciones cortas usando los gestos, expresiones y objetos ilustrativos apropiados. 2. Comunicar de manera oral necesidades	1. Volver a contar historias entrando en detalles, incluyendo personajes, escenario y argumento. 2. Hacerse entender al hablar, haciendo un uso consistente de

		básicas (por ejemplo, "*May I get a drink?"*) 3. Recitar canciones y rimas populares, así como historias simples.	los formas gramaticales, sonidos, entonación, afinación y modulación en inglés, aunque se cometan algunos errores aleatorios. 3. Participar e iniciar conversaciones sociales más extendidas en parejas y con adultos sobre temas que no son familiares, preguntando y respondiendo preguntas, y exponiendo y solicitando información. 4. Hablar claramente y de forma entendible haciendo uso de las formas gramaticales, sonidos, entonación, afinación y modulación en inglés.

Comprensión lectora (análisis de palabras, fluidez y desarrollo sistemático de vocabulario)

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico y vocabulario y desarrollo conceptual	1. Reconocer fonemas en inglés que se corresponden a los fonemas que los alumnos ya escuchan y producen en su lengua materna	1. Producir fonemas en inglés que corresponden a fonemas que los alumnos ya escuchan y producen, incluyendo vocales largas y cortas y consonantes en posición inicial y final. 2. Distinguir sonidos iniciales, mediales y finales en palabras monosilábicas. 3. Reconocer fonemas en inglés que no se corresponden con los que los alumnos escuchan y producen (por ejemplo, la *a* en *cat* y las consonantes finales).	1. Unir palabras habladas con palabras escritas. 2. Comprender la secuencia (moverse en orden de sonido en sonido) y representar cambios en sílabas sencillas y palabras con dos y tres sonidos, siendo uno de ellos añadido, sustituido, omitido, cambiado de sitio o repetido (por ejemplo, vocal-consonante, consonante-vocal, o consonante-vocal-consonante). 3. Distinguir de manera oral palabras monosilábicas emitidas oralmente y separarlas en sonidos iniciales o finales. 4. Comprender la secuencia de manera oral de cada palabra en una frase, así como de cada sílaba en una palabra. 5. Generar

			sonidos de todas las letras y los patrones de letras, incluyendo la mezcla de consonantes y los patrones de vocales cortas y vocales largas. 6. Leer palabras comunes e irregulares a simple vista (*the, have, said, come, give, of*, etc). 7. Leer palabras compuestas y contracciones. 8. Leer familias de palabras comunes (*-ite, -ate*, etc). - Usar morfemas comunes en inglés que aporten significado, tanto en lectura oral como en la silenciosa. - Reconocer y usar conocimiento de los modelos ortográficos (diptongos, ortografía de vocales especiales, etc) cuando se lee. 9. Aplicar conocimiento de las reglas básicas de silabación cuando se lee (por ejemplo, vocal-consonante-vocal = *su/per*, vocal-consonante/ consonante-vocal = sup/per). 10. Identificar y usar plurales

			regulares (*-s, -es, -ies*) y plurales irregulares (por ejemplo, *flye/flies, wife/wives)*. 11. Leer en voz alta con fluidez y exactitud, con la entonación y la expresión adecuadas. 12. Reconocer la relación entre sonido y símbolo. 13. Reconocer abreviaciones comunes (por ejemplo, *Jan., Sun:, Mr.,St,* etc.).
Vocabulario y desarrollo conceptual	1. Leer en voz alta palabras simples (nombres y adjetivos) en historias o juegos. 2. Identificar y clasificar palabras comunes en categorías básicas (colores, formas, comidas, etc). 3. Responder apropiadamente a algunas interacciones sociales y académicas (pregunta / respuesta, juego de negociación, etc). 4. Demostrar comprensión de vocabulario simple con una acción adecuada. 5. Volver a contar historias	1. Producir vocabulario, grupos de palabras y frases sencillas para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos. 2. Leer vocabulario simple, grupos de palabras y frases de forma independiente. 3. Leer en voz alta un número creciente de palabras en inglés. 4. Demostrar conocimiento del uso, elección de palabras y gramática en inglés, reconociendo y corrigiendo algunos errores al	1. Reconocer antónimos y sinónimos simples (*good, bad / blend, mix,*etc.) en historias o juegos. 2. Conocer y usar prefijos y sufijos cuando se unen a un vocabulario ya conocido. 3. Aplicar conocimiento de vocabulario social y académico para conseguir una lectura independiente. 4. Usar conocimiento de palabras individuales en palabras compuestas desconocidas para predecir su significado.

	simples usando dibujos, palabras o grupos de palabras. 6. Producir vocabulario simple (palabras sueltas o grupos de palabras cortas) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (por ejemplo, lugares, saludos u objetos de la clase).	hablar o al leer en voz alta.	

COMPRENSIÓN LECTORA

Comprensión

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	1. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, usando acciones físicas y otras formas de comunicación no verbal (por ejemplo, unir objetos, señalar una respuesta o hacer dibujos). 2. Responder de forma oral a	1. Responder de forma oral a historias simples leídas en voz alta, usando grupos de palabras o frases sencillas, como respuesta a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Hacer y	1. Leer y usar característic as textuales básicas, como el título, índice de contenidos y títulos de los capítulos.

	historias leídas en voz alta, dando respuestas de una o dos palabras (por ejemplo, "*brown bear*") a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 3. Hacer dibujos de una experiencia propia relacionada con una historia o un tema (por ejemplo, la comunidad en estudios sociales). 4. Entender y seguir instrucciones sencillas y de un solo paso para actividades de la clase.	etiquetar dibujos relacionados con el tema de una historia o con la experiencia propia. 3. Entender y seguir instrucciones sencillas y de dos pasos para actividades de la clase.	
Comprensión y análisis de textos apropiados al curso y al nivel	1. Identificar, usando palabras clave o dibujos, la secuencia básica de eventos en historias leídas en voz alta.	1. Identificar de manera oral, usando palabras clave o grupos de palabras, la secuencia básica de eventos en textos leídos en voz alta. 2. Extraer conclusiones lógicas de una historia leída en voz alta.	1. Leer textos y usar frases detalladas para identificar oralmente la idea principal y usarla para extraer conclusiones de los textos. 2. Leer historias y responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales, basándose en relaciones de causa y efecto.

			3. Escribir un breve resumen (de tres o cuatro frases completas) de una historia.
Características estructurales de materiales informativos			
Comprensión y análisis de textos apropiados al curso y al nivel y crítica expositiva			1. Leer historias y textos de diferentes disciplinas y responder de forma oral exponiendo hechos y detalles para clarificar ideas.

Respuesta literaria y análisis

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Análisis narrativo de textos apropiados al curso y al nivel	1. Escuchar una historia y responder de forma oral en una o dos palabras a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Hacer dibujos relacionados con una obra literaria, identificando el escenario y los personajes.	1. Responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales de historias, respondiendo con frases sencillas. 2. Recitar poemas sencillos. 3. Identificar de forma oral el escenario y los personajes, usando vocabulario y frases sencillas.	1. Leer poesías sencillas y usar frases sencillas para responder preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Leer poemas cortos e identificar oralmente los elementos básicos, como el ritmo o la rima. 3. Leer una selección literaria e identificar oralmente los elementos literarios, como el argumento, el escenario o los personajes. 4. Leer una historia e identificar el inicio, la trama y el desenlace.

Expresión escrita

	Nivel principiante	Nivel intermedio inicial	Nivel avanzado inicial
Caligrafía, organización y enfoque	1. Copiar el alfabeto inglés de forma legible. 2. Copiar palabras escritas y usadas de forma común en la clase (etiquetas, nombres de números, días de la semana, etc).		
Organización y enfoque	1. Escribir varias palabras o grupos de palabras sobre un evento o personaje de una historia leída por el profesor. 2. Escribir un grupo de palabras o una frase sencilla sobre una experiencia generada de una historia común. 3. **Crear grupos de palabras o frases sencillas con alguna ayuda. Usar modelos para escribir relatos cortos.**	1. Escribir frases sencillas sobre eventos o personajes de historias conocidas leídas en voz alta por el profesor. 2. Escribir frases sencillas usando palabras clave escritas y usadas de forma común en la clase (etiquetas, nombres de números, días de la semana y meses del año). Por ejemplo, "*Today is Tuesday".*	1. Escribir relatos cortos que incluyan los elementos de escenario y personajes. 2. Producir una escritura independiente haciendo un uso consistente de formas gramaticales estándares (puede que no se sigan algunas reglas). 3. Usar un vocabulario complejo y frases apropiadas para lingüística, y otras disciplinas, como matemáticas, ciencias y estudios sociales.
Organización y enfoque, evaluación		**1. Escribir una o dos frases**	

y revisión		**sencillas (por ejemplo, "*I went to the park'*).**	

Convenciones en inglés

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Puntuación, uso de mayúsculas y ortografía		1. Usar letra mayúscula para empezar una frase y para nombres propios. 2. Usar un punto o signo de exclamación al final de una frase. 3. Editar la escritura por convenciones básicas, como el uso de mayúsculas o de puntos, y hacer algunas correcciones.	1. Producir una escritura independiente que puede incluir algún uso inconsistente de puntos, mayúsculas y una correcta ortografía. 2. Editar la escritura para comprobar algunos de los mecanismos de la escritura, como el uso de mayúsculas o de puntos.
Estructura de la frase, gramática y ortografía			Usar un orden de palabras estándar con un uso inconsistente de formas gramaticales (por ejemplo, el orden sujeto/verbo).

TERCERO Y CUARTO

Comprensión y expresión oral

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Empezar a emitir varis palabras o frases usando algunos fonemas y formas gramaticales en inglés muy básicos (palabras sueltas). - Responder preguntas sencillas con respuestas de una o dos palabras. - Exponer y ejecutar instrucciones orales de varios pasos.	- Empezar a emitir varis palabras o frases usando algunos fonemas y formas gramaticales en inglés muy básicas (grupos de palabras). - Volver a contar historias y participar en conversacion es cortas usando los gestos, expresiones y objetos ilustrativos adecuados. - Empezar a ser entendido al hablar, aunque puede haber algún uso inconsistente de sonidos y formas gramaticales inglesas (por ejemplo, los plurales, el pasado simple, o pronombres como *he* o *she*). - Preguntar y responder preguntas usando grupos de palabras o	- Escuchar con atención historias más complejas e información sobre nuevos temas en diferentes disciplinas e identificar las ideas principales y los detalles secundarios.

		frases sencillas.	
Comprensión y organización, y acto de la comunicación oral	- Usar saludos sociales comunes y grupos de palabras simples y repetitivos de forma independiente (por ejemplo, "*May I go and play?"*). - Comunicar necesidades básicas de forma oral (por ejemplo, "*May I get a drink of water?"*) - Recitar rimas, canciones e historias sencillas conocidas.	- Identificar de forma oral las ideas principales de conversaciones simples e historias leídas en voz alta usando grupos de palabras o frases sencillas.	- Preguntar y responder preguntas instructivas con la ayuda de algunos elementos (por ejemplo, "*Is it your turn to go to the computer lab?"*). - Escuchar con atención historias e información e identificar detalles y conceptos importantes usando respuestas tanto verbales como no verbales. - Hacerse entender al hablar haciendo un uso estándar de sonidos y formas gramaticales en inglés (tercera persona del singular, pronombres masculino y femenino, etc.). - Participar en conversaciones sociales en parejas y con adultos sobre temas conocidos preguntando y respondiendo preguntas y solicitando información. - Volver a contar historias y

			hablar sobre actividades relacionadas con el colegio usando un vocabulario ampliado, palabras descriptivas, y parafraseando.

QUINTO Y SEXTO

Comprensión y expresión oral

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**
Comprensión	- Preguntar y responder preguntas usando grupos de palabras o frases sencillas. - Escuchar atentamente historias e información e identificar conceptos básicos usando respuestas tanto verbales como no verbales. - Preguntar y responder preguntas instructivas con la ayuda de algunos elementos (por ejemplo, "*Which part of the story was the most important*?").	- Responder a mensajes haciendo preguntas simples o exponiendo brevemente el mensaje. - Escuchar con atención historias e información e identificar detalles y conceptos importantes usando respuestas tanto verbales como no verbales. **Para añadir posiblemente:** - Escuchar con atención información e historias más complejas sobre nuevos temas en diferentes disciplinas e identificar las ideas principales y los detalles secundarios.
Comprensión y organización, y acto de la comunicación oral	- Usar saludos comunes y grupos de palabras repetitivos de forma independiente. - Comunicar necesidades básicas de forma oral (por ejemplo, "*I need to borrow a pencil"*).	- Hacerse entender al hablar haciendo un usos consistente de sonidos y formas gramaticales en inglés. Sin embargo, puede que no se sigan algunas reglas, como la tercera persona del singular, o los pronombres

		masculino y femenino. - Participar en conversaciones sociales en parejas y con adultos sobre temas conocidos, así como hacer y responder preguntas y solicitar información. - Preparar y hacer presentaciones cortas sobre ideas, supuestos o imágenes obtenidos de varias fuentes comunes. - Hacerse entender al hablar haciendo un uso consistente de sonidos, entonación, afinación, modulación y formas gramaticales en inglés, aunque se cometan algunos errores aleatorios. **Para añadir posiblemente:** - Usar lenguaje figurado y expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*It´s raining cats and dogs")* para comunicar ideas a una variedad de públicos (**algunos refranes o proverbios sencillos)**. - Usar un lenguaje figurativo simple y expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*heavy as a ton of bricks", "soaking wet"*, etc) para comunicar ideas a una variedad de públicos, por ejemplo en el **teatro**. - Preparar y hacer presentaciones que hagan uso de varias fuentes (historia, ciencia, etc).

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Comprensión y expresión oral

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Empezar a emitir varias palabras o frases usando algunos fonemas y formas gramaticales básicas en inglés, como palabras sueltas o grupos de palabras. - Hacer y responder preguntas usando grupos de palabras o frases sencillas. - Demostrar comprensión de presentaciones orales e instrucciones por medio de respuestas no verbales (gestos, dibujos, señalar, etc). **Análisis y evaluación de comunicación oral y mediática y comprensión** - Responder con palabras o grupos de palabras sencillas a preguntas sobre textos escritos sencillos. - Identificar de forma oral diferentes tipos de	- Empezar a hacerse entender al hablar, aunque se puede hacer algún uso inconsistente de sonidos y formas gramaticales estándares en inglés (plurales, el pasado simple, o pronombres como *he* o *she*). - Hacer y responder preguntas usando grupos de palabras o frases sencillas. - Exponer y ejecutar direcciones orales de varios pasos.	

	medios de comunicación (revistas, películas documentales, informes de actualidad, etc).		

Comprensión y organización y acto de la comunicación oral	- Exponer con frases sencillas la idea principal de presentaciones orales en el contenido de la asignatura. - Comunicar necesidades básicas de forma oral (por ejemplo," *I need to borrow a pencil").* - Preparar y hacer presentaciones orales cortas.	- Hacerse entender al hablar haciendo un uso consistente de sonidos y formas gramaticales estándares en inglés. Sin embargo, puede que no se sigan algunas reglas, como la tercera persona del singular y los pronombres masculino y femenino. - Participar en conversaciones sociales en parejas y con adultos sobre temas conocidos, así como hacer y responder preguntas y solicitar información. - Identificar la idea principal y algunos detalles secundarios de presentaciones orales, literatura conocida, y conceptos clave en la asignatura.	- Hacerse entender al hablar haciendo un uso consistente de sonidos, entonación, afinación, modulación y formas gramaticales en inglés, aunque se cometan algunos errores aleatorios. - Participar e iniciar conversaciones sociales más extensas en parejas y con adultos sobre temas que no son familiares, haciendo y respondiendo preguntas y exponiendo y solicitando información. - Diferenciar formas apropiadas de hablar que varían según el propósito, el público y al contenido de la asignatura. - Responder a mensajes haciendo preguntas, desafiando afirmaciones, u ofreciendo

			ejemplos que confirmen el mensaje. - **Usar lenguaje figurativo y expresiones idiomáticas (por ejemplo, "*sunshine girl", "heavy as a ton of bricks"*) para comunicar ideas a una variedad de públicos.** - Preparar y hacer presentaciones que siguen un proceso de organización y usan varias fuentes.

COMPRENSIÓN LECTORA

Para todos los alumnos, desarrollar habilidades de lectura en inglés empieza con un sólido entendimiento de las relaciones entre sonidos y letras en inglés (entre el lenguaje oral y el escrito). Para el estudiante de inglés, esos conceptos se desarrollan primero con la diferenciación y producción de sonidos en dicho idioma. Los alumnos necesitan aprender primero esos sonidos que existen y luego los que no existen en su lengua materna. Es entonces cuando se les enseña a transferir este conocimiento al lenguaje escrito. Al desarrollar conocimiento de esas relaciones, también desarrollan habilidades para tratar con los morfemas en inglés, como prefijos, sufijos o raíces de palabras. Estas habilidades de análisis de palabras son algunos de los cimientos sobre los que se sustentan las habilidades y la fluidez en el idioma, y que los alumnos deben desarrollar.

Evidentemente, se espera que los hablantes nativos de inglés diferencien y produzcan todos los sonidos ingles no más tarde de en primero. Este conocimiento se usa después con la enseñanza de los fonemas, cuando los niños aprenden a unir los sonidos en inglés con las letras escritas, usando este conocimiento para descodificar y cifrar palabras. Los estudiantes de inglés desde infantil hasta segundo deben demostrar competencia en esos estándares del idioma que conciernen al conocimiento fónico, conceptos sobre lenguaje escrito y descodificación de los estándares apropiados para sus cursos para cuando alcancen el nivel avanzado de los estándares ELD.

Debido a que los estándares lingüísticos son esenciales para que los alumnos empiecen a leer en inglés, los estudiantes desde tercero hasta Bachillerato deben ser competentes en los estándares relacionados con el conocimiento fónico, conceptos sobre lenguaje escrito y descodificación para no más tarde del nivel intermedio inicial. Se debe tener mucho cuidado para asegurarse de que los alumnos trabajan con vocabulario y conceptos que son significativos y entendibles para ellos, excepto aquellos casos donde el uso de palabras vacías de contenido es necesario para la enseñanza y la evaluación de los estudiantes.

Desde infantil hasta segundo, los estándares lingüísticos concernientes al conocimiento fónico, conceptos sobre lenguaje escrito y la descodificación y reconocimiento de palabras han sido incorporados a los estándares ELD. Dichos estándares nos sirven para comprobar si los alumnos están haciendo un progreso adecuado que los lleve a ser unos lectores competentes. Los estándares ELD indican el curso en el que se espera que los alumnos demuestren competencia, los elementos del lenguaje y el número del estándar lingüístico que se quiere

alcanzar. Los alumnos no lectores de cualquier edad deben pasar por los misma secuencia de destrezas cuando aprenden a leer. De esta forma, la secuencia instructiva desde infantil hasta segundo debe ser usada como guía para el desarrollo del idioma y la instrucción lectora en todos los cursos.
La secuencia instructiva para enseñar conocimiento fónico, conceptos sobre lenguaje escrito y la descodificación de destrezas es más específica en este período porque los estándares lingüísticos para esos cursos se centran principalmente en desarrollar fluidez cultural. Desde 3º hasta Bachillerato, los alumnos deben incrementar en gran medida ese conocimiento mientras aprenden destrezas culturales en inglés. Los alumnos mayores con una instrucción secuencial adecuada pueden adquirir conocimiento cultural más rápidamente que los niños pequeños.
En los estándares ELD, se proporcionan caminos que permiten a los alumnos de todas las edades construir destrezas culturales. Los estándares del lenguaje desde 3º hasta Bachillerato tienen estándares ELD relacionados en cada curso, diseñados para ayudar a los alumnos a conseguir competencia en los estándares de su curso para cuando alcancen el nivel avanzado de los estándares ELD. Se espera que los alumnos en ese nivel demuestren competencia en los estándares lingüísticos para su propio curso y para todos los cursos anteriores.
Una razón para incorporar los estándares lingüísticos en los estándares ELD desde infantil hasta 2º es que clarifican una idea: se espera que los alumnos de infantil y 1º en el nivel avanzado de sus estándares ELD sean competentes también en los estándares lingüísticos para su curso. Evidentemente, no se espera que ningún alumno con una competencia limitada en inglés aprenda los estándares lingüísticos más allá de los de su propio curso.

Comprensión lectora/ herramientas para la asignación de niveles

Análisis de palabras

INFANTIL

Análisis de palabras **Fluidez y desarrollo de vocabulario sistemático**

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico y vocabulario y desarrollo conceptual	1. Reconocer fonemas en inglés que se correspondan con los fonemas que los alumnos escuchan y producen en su lengua materna, incluyendo vocales cortas y largas y consonantes finales. 2. Identificar y producir palabras rítmicas en respuesta a un estímulo oral. 3. Identificar la cubierta delantera y trasera y la página del título de un libro. 4. Seguir palabras de izquierda a derecha y de arriba abajo en una página escrita. 5. Comprender que cualquier material escrito proporciona información. 6. Reconocer que las	1. Usar vocabulario y frases más complejas para comunicar necesidades y expresar ideas en una variedad más amplia de entornos sociales y académicos (por ejemplo, discusiones en la clase). 2. **Describir objetos comunes y eventos en lenguaje general.** 3. Reconocer antónimos y sinónimos sencillos (*good, bad*, etc) en historias o juegos. 4. Usar conocimiento de palabras individuales en palabras compuestas desconocidas para predecir su significado (**con ayuda**). 5. Entender que cuando

	frases escritas están compuestas de palabras separadas. 7. Distinguir letras de palabras. 8. Unir palabras dichas con palabras escritas. 9. Identificar letras, palabras y frases. 10. **Repetir** en voz alta palabras sencillas, como nombres o adjetivos, en historias y juegos. 11. Identificar y clasificar palabras comunes en categorías básicas (por ejemplo, colores, formas o comidas). 12. Responder de forma apropiada a algunas interacciones sociales y académicas (por ejemplo, un juego de preguntas y respuestas o un juego de negociación). 13. Demostrar comprensión de vocabulario sencillo con una acción apropiada. 14. **Reproducir con ayuda** historias sencillas usando dibujos, palabras o grupos de palabras. 15. Producir vocabulario sencillo (palabras sueltas o grupos de palabras cortos) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos, objetos de la clase, etc). 16. **Repetir** vocabulario sencillo, grupos de palabras y frases de forma independiente. 17. **Repetir** en voz alta un número creciente de palabras en inglés. 18. Clasificar palabras en	las letras cambias, también lo hacen los sonidos (principio alfabético, etc). 6. **Reconocer** palabras comunes e irregulares a simple vista (por ejemplo, *the, have, said, come, give, of,* etc). 7. **Reconocer** palabras compuestas y contracciones. 8. Reconocer abreviaciones comunes (por ejemplo, *Jan.,Sun.,Mr.,St.*, etc). 9. **Distinguir** sonidos iniciales, mediales y finales en palabras monosilábicas. 10. Combinar entre dos a cuatro fonemas para hacer palabras reconocibles (por ejemplo, /c/a/t/ = cat; /f/l/a/t/= flat, etc). 11. Dividir palabras monosilábicas sueltas en componentes (por ejemplo, /s/p/l/a/t/= splat)

	categorías adecuadas para el curso (por ejemplo, colecciones concretas de animales, comidas, juguetes, etc).	

PRIMERO Y SEGUNDO

Comprensión lectora

Análisis de palabras **Fluidez y desarrollo sistemático de vocabulario**

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico y vocabulario y desarrollo conceptual	1. Reconocer fonemas en inglés que se correspondan con los fonemas que los alumnos ya escuchan y producen en su lengua materna	1. Producir fonemas que se correspondan con los fonemas que los alumnos ya escuchan y producen, incluyendo vocales cortas y largas y consonantes iniciales y finales. 2. Distinguir sonidos iniciales, mediales y finales en palabras monosilábicas. 3. Reconocer fonemas en inglés que no se correspondan con los sonidos que los alumnos escuchan y producen (por ejemplo, *a* en *cat* y las consonantes finales)	1. Unir palabras dichas con palabras escritas. 2. Entender la secuencia y representar cambios en sílabas sencillas y palabras con dos o tres sonidos cuando un sonido es añadido, sustituido, omitido, cambiado o repetido (por ejemplo, vocal-consonante, consonante-vocal o consonante-vocal-consonante). 3. Distinguir de forma oral palabras monosilábicas expresadas y separarlas en sonidos iniciales o finales. 4. Entender la secuencia de cada palabra dicha en una frase y de cada sílaba en una palabra. 5. Generar los sonidos de todas las letras y modelos de letras, incluyendo la combinación de consonantes y modelos de vocales

			cortas y largas. 6. Leer palabras irregulares comunes a simple vista (por ejemplo, *the, have, said, come, give, of,* etc). 7. Leer palabras compuestas y contracciones. 8. - Leer grupos de palabras comunes (por ejemplo, las que acaban en *–ite* o *–ate).* - Leer en voz alta y con fluidez de una forma que parezca lenguaje natural. - Usar morfemas comunes en inglés para producir significado tanto en la lectura oral como en la silenciosa. - Reconocer y usar conocimiento de los modelos ortográficos, como diptongos, o la ortografía de vocales especiales, al leer. 9. Aplicar conocimiento de reglas silábicas básicas al leer (por ejemplo, vocal-consonante-vocal = su/per, vocal-consonante/consonante-vocal = sup/per). 10. Identificar y usar plurales regulares (*-s, -es, -ies*) y plurales irregulares (*fly/flies, wife/wives*, etc). 11. Leer en voz alta de manera fluida y exacta y usando la expresión y la entonación apropiadas. 12. Reconocer la relación entre sonido y símbolo. 13. Reconocer abreviaciones

			comunes (por ejemplo, *Jan., Sun., Mr., St*, etc)

Vocabulario y desarrollo conceptual	1. Leer palabras sencillas (nombres, adjetivos, etc) en voz alta, en historias o juegos. 2. Identificar y clasificar palabras comunes en categorías básicas (colores, formas, comidas, etc). 3. Responder de forma apropiada a algunas interacciones sociales y académicas (por ejemplo, juego de preguntas y respuestas o juego de negociación). 4. Demostrar comprensión de vocabulario sencillo con una acción apropiada. 5. Volver a contar historias simples usando dibujos, palabras, o grupos de palabras. 6. Producir vocabulario sencillo (palabras o grupos de palabras	1. Producir vocabulario, grupos de palabras y frases sencillas para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos. 2. Leer vocabulario, grupos de palabras y frases sencillas de manera independiente. 3. Leer en voz alta un número creciente de palabras en inglés. 4. Demostrar conocimiento de gramática, uso y elección de palabras en inglés, reconociendo y corrigiendo algunos errores al hablar o al leer en voz alta.	1. Reconocer sinónimos y antónimos sencillos (*good, bad; blend, mix*, etc) en historias o juegos. 2. Conocer y usar prefijos y sufijos sencillos cuando se unen a un vocabulario conocido. 3. Aplicar conocimiento de vocabulario social y académico para conseguir una lectura independiente. 4. Usar conocimiento de palabras individuales en palabras compuestas desconocidas para predecir su significado.

	cortas) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos, objetos de la clase, etc).		

TERCERO Y CUARTO

Comprensión lectora

Análisis de palabras **Fluidez y desarrollo sistemático de vocabulario**

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico, y vocabulario y desarrollo conceptual	- Reconocer fonemas en inglés que se correspondan con fonemas que los alumnos ya escuchan y producen al leer en voz alta. - Reconocer relaciones sonido/símbolo en la escritura propia.	- Al leer en voz alta, reconocer y producir fonemas en inglés que no se correspondan con fonemas que los alumnos ya escuchan y producen (por ejemplo, *a* en *cat* y las consonantes finales). - Pronunciar la mayoría de los fonemas en inglés correctamente al leer en voz alta.	
Vocabulario y desarrollo conceptual	- Leer en voz alta palabras sencillas, como nombres o adjetivos, en historias o juegos. - Responder de forma apropiada a algunas interacciones sociales y	- Aplicar conocimiento de vocabulario relacionado con la asignatura a discusiones y a la lectura. - Demostrar un conocimiento de gramática, uso y elección de palabras en	- Usar vocabulario relacionado con la asignatura en discusiones y en la lectura. - Reconocer algunas palabras raíz y afijos comunes cuando se

	académicas (juego de preguntas y respuestas, juego de negociación, etc). - Demostrar comprensión de vocabulario sencillo con una acción apropiada. - Volver a contar historias simples usando dibujos, palabras, o grupos de palabras. - Producir vocabulario sencillo (palabras sueltas o grupos de palabras cortos) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos, objetos de la clase, etc). - Leer vocabulario, grupos de palabras y frases sencillas de forma independiente. - Crear un diccionario sencillo de palabras usadas con frecuencia.	inglés, reconociendo y corrigiendo algunos errores al hablar o al leer en voz alta. - Leer en voz alta con algo de ritmo, entonación y expresión la propia escritura de textos narrativos y expositivos.	unen a vocabulario conocido (por ejemplo, *speak, speaker*). - Usar palabras raíz y afijos comunes cuando se unen a vocabulario conocido (por ejemplo, *educate, education)*.

QUINTO Y SEXTO

Comprensión lectora

Análisis de palabras **Fluidez y desarrollo de vocabulario sistemático**

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico y vocabulario y desarrollo conceptual	- Reconocer y pronunciar correctamente la mayoría de los fonemas en inglés al leer en voz alta. - Reconocer relaciones sonido/símbolo y la mayoría de los morfemas en inglés, comunes en grupos de palabras y frases sencillas.	- Producir la mayoría de los fonemas en inglés de forma entendible al leer en voz alta la propia escritura, frases o textos sencillos. - Usar morfemas comunes en inglés en lectura oral o silenciosa. - Reconocer palabras afines evidentes (por ejemplo, *education, educación: university, universidad*, etc) en grupos de palabras, frases sencillas, obras literarias y en textos relacionados con la asignatura.	- Pronunciar la mayoría de los fonemas en inglés de forma correcta al leer en voz alta la propia escritura, frases o textos sencillos.
Vocabulario y desarrollo conceptual	- Crear un diccionario sencillo con palabras usadas frecuentemente por los alumnos. - Leer en voz alta con algo de ritmo,	- Identificar palabras con relación morfológica (por ejemplo, *agonía, agony*) y palabras con una falsa relación morfológica	- Usar un diccionario estándar para encontrar el significado de vocabulario tanto conocido como desconocido. - Usar vocabulario y frases más

	entonación y expresión. - Producir vocabulario sencillo (palabras sueltas o grupos de palabras cortos) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos, objetos de la clase, etc). - Volver a contar historias usando grupos de palabras y frases sencillas. - Usar palabras raíz y afijos comunes cuando se unen a vocabulario conocido (por ejemplo, *educate, education*). - Responder con grupos de palabras o frases adecuadas en ambientes sociales y académicos.	(por ejemplo, *éxito, exit*) en obras literarias y textos en las diferentes disciplinas. - Usar un diccionario de inglés para encontrar el significado de vocabulario sencillo conocido. - Producir vocabulario sencillo (palabras sueltas o grupos de palabras cortos) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (por ejemplo, lugares, saludos, objetos de la clase, etc). - Usar conocimiento literario y de otras disciplinas para entender palabras desconocidas. - Leer párrafos y pasajes literarios sencillos de forma independiente. - Demostrar conocimiento de gramática, uso y elección de palabras en inglés, reconociendo y corrigiendo algunos errores al hablar o al leer en voz alta. - Usar los	complejas para comunicar necesidades y expresar ideas en una variedad más amplia de entornos sociales y académicos. - Saber que algunas palabras tienen varios significados (por ejemplo, *present/gift, present/time,* etc). - Leer párrafos y pasajes literarios de forma independiente. - Leer en voz alta con el ritmo, la entonación y la expresión adecuados la propia escritura de textos narrativos y expositivos. - Demostrar un conocimiento de gramática, uso y elección de palabras en inglés, reconociendo y corrigiendo errores al hablar o al leer en voz alta. - Usar expresiones comunes, algunas analogías, o figuras literarias en obras literarias y en textos en diferentes disciplinas. - Usar conocimiento de morfemas, fonemas y sintaxis en inglés para descodificar

		conectores apropiados (por ejemplo, *first, then, after that, finally*, etc.) para ordenar un texto escrito. - Saber que algunas palabras tienen varios significados y aplicar este conocimiento para entender textos difíciles. - Usar expresiones comunes y algunas analogías (por ejemplo, "*shine like a star"," let the cat out of the bag"*, etc) y metáforas. - Aplicar conocimiento de las relaciones de palabras, como raíces y afijos, para producir significado de obras literarias y textos en diferentes disciplinas.	textos. - Usar habilidades de descodificación o vocabulario tanto social como académico para leer independientemente. - Usar conectores apropiados para ordenar un texto escrito (por ejemplo, *first, then, after that, finally,* etc).

ESO & BACHILLERATO

Comprensión lectora

Análisis de palabras **Fluidez y desarrollo de vocabulario sistemático**

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Conceptos sobre lenguaje escrito, conocimiento fónico, y vocabulario y desarrollo conceptual	- Reconocer y pronunciar correctamente la mayoría de los fonemas en inglés al leer en voz alta. - Reconocer la mayoría de los morfemas en inglés comunes en grupos de palabras y frases sencillas, como reglas silábicas básicas, fonética, plurales regulares e irregulares, etc.	- Producir la mayoría de los fonemas en inglés de forma entendible al leer en voz alta la propia escritura, frases o textos sencillos. - Usar morfemas comunes en inglés, tanto en lectura oral como en la silenciosa. - Reconocer palabras afines evidentes (por ejemplo, *educate, educación; university, universidad*, etc.) en grupos de palabras, frases sencillas, obras literarias y textos en diferentes disciplinas.	- Aplicar conocimiento de relaciones de palabras, como raíces y afijos, para producir obras literarias con significado y textos en diferentes disciplinas (por ejemplo, quitar, ampliar, etc).
Vocabulario y desarrollo conceptual	- Reconocer afijos simples (por ejemplo, *educate, education)*, prefijos (por ejemplo, *dislike*), sinónimos (por	- Empezar a usar conocimiento de afijos, prefijos, sinónimos y anónimos sencillos para interpretar el	- Usar conocimiento de morfemas, fonética y sintaxis en inglés para descodificar e interpretar el significado de

	ejemplo, *big, large*) y antónimos (por ejemplo, *hot, cold*). - Leer en voz alta palabras sencillas presentadas en obras literarias y textos relacionados con la asignatura; demostrar comprensión usando una o dos palabras o respuestas con frases sencillas. - Responder con grupos de palabras cortos apropiados o frases en varios entornos académicos y sociales (por ejemplo, responder preguntas sencillas). - Usar un diccionario de inglés par encontrar el significado de vocabulario simple conocido. - Producir vocabulario simple (palabras sueltas o grupos de palabras cortos) para comunicar necesidades básicas en entornos sociales y académicos (lugares, saludos,	significado de palabras desconocidas. - Leer párrafos y pasajes literarios sencillos de forma independiente. - Saber que algunas palabras tiene varios significados y aplicar este conocimiento a los textos. - Demostrar conocimiento de gramática, uso y elección de palabras en inglés, reconociendo y corrigiendo algunos errores al hablar o al leer en voz alta. - Leer en voz alta con el ritmo, la entonación y la expresión adecuados la propia escritura de textos narrativos y expositivos. - Usar un diccionario estándar para encontrar el significado de vocabulario conocido. - Usar los conectores apropiados (*first, then, after that, finally*, etc.) para ordenar textos escritos.	palabras desconocidas. - Saber que algunas palabras tienen múltiples significados y aplicar este conocimiento para entender textos. - Usar el conocimiento de afijos, raíces, y vocabulario ampliado para interpretar el significado de palabras en obras literarias y en textos de diferentes disciplinas. - Usar un diccionario estándar para determinar el significado de palabras desconocidas (por ejemplo, expresiones y palabras con varios significados). - Usar habilidades de descodificación y conocimiento de vocabulario social y académico para conseguir una lectura independiente. - Reconocer expresiones, analogías y metáforas usadas en obras literarias y textos en diferentes disciplinas. - Leer en voz alta con el rimo,

	objetos de la clase, etc).		entonación y expresión adecuados textos narrativos y expositivos cada vez más complejos.

Fluidez y desarrollo de vocabulario sistemático

Cuando el estudiante de inglés reconoce y produce los sonidos del idioma, está construyendo vocabulario de forma simultánea. Aprender etiquetas nuevas para conceptos, objetos y acciones es uno de los cimientos sobre los que se sustenta la integración del idioma. Los caminos en los estándares del desarrollo del idioma inglés (ELD) conducen a la obtención de la fluidez en la lectura oral y silenciosa. Esos caminos están creados por la creación de vocabulario y se demuestran a través de acciones y palabras, grupos de palabras y frases dichas, transfiriendo este conocimiento a la lectura. El aprendizaje exitoso de un segundo idioma requiere que la instrucción de alumnos sea altamente integradora, para incluir todas las destrezas lingüísticas y actividades estimulantes que se centran en el contenido de la asignatura (Brinton, Snow y Wesche, 1989). De esta forma, en los niveles de competencia más altos, se requiere que el alumno aplique el conocimiento de vocabulario en obras literarias y textos relacionados con la asignatura, consiguiendo un nivel apropiado de lectura independiente.

En los niveles de competencia ELD más bajos, los materiales de lectura deben estar en el nivel de desarrollo del alumno. Los materiales de lectura adaptados al curso deben ser usados con los alumnos del nivel avanzado. Además de demostrar competencia en los estándares ELD, los alumnos del nivel avanzado deben también demostrar competencia en los estándares del idioma para su propio curso y para todos los cursos anteriores. Para asegurar el éxito de todos los alumnos, los colegios deben ofrecer enseñanza destinada a la competencia en los estándares del lenguaje. La enseñanza debe comenzar lo antes posible dentro del marco de referencia de los estándares ELD. Para asegurar que los alumnos de inglés consiguen competencia en los estándares lingüísticos, los profesores deben usar ambos documentos de forma simultánea: los estándares del lenguaje y los estándares ELD.

Comprensión lectora

Comprensión en la lectura

La comprensión lectora y la respuesta y el análisis literarios son los dos caminos de los estándares ELD que conducen al completo aprendizaje de los contenidos académicos de los estándares del lenguaje. El estudiante de inglés requiere una enseñanza en la que comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita están presentados como un formato integrado. Los estándares ELD varían según el curso y la edad del alumno: primera infancia (desde los 5 a los 7 años), infancia media (de 8 a 10 años) y edad adulta inicial (de 11 a 16 años). La velocidad de la adquisición del lenguaje académico en inglés varía dentro de esos tres grupos (Collier, 1992). Los niños mayores y los adultos avanzan más rápidamente a través de las etapas iniciales de desarrollo morfológico y sintáctico a corto plazo (Scarcella y Oxford, 1992). Los niños menores avanzan más lentamente, pero a largo plazo consiguen niveles de competencia más altos en un segundo idioma que los niños mayores o los adultos. La influencia de la edad es más evidente con los niños menores que son capaces de aprender un segundo idioma y hablar ese idioma con una fluidez y una pronunciación propias de

hablantes nativos (Selinker, 1972). Los niños menores muestran pocas formas (fonológicas, sintácticas o morfológicas) inapropiadas del segundo idioma que a menudo son problemáticas para los niños mayores y adultos, y que requieren un remedio urgente.
Cuando los estudiantes de inglés alcanzan el nivel avanzado de los estándares ELD, también son capaces de demostrar competencia en los estándares lingüísticos para su curso actual y para todos los cursos anteriores. Deben usar textos adaptados a su curso; sin embargo, los alumnos que se encuentran trabajando en los niveles inferiores usan materiales de lectura apropiados para sus niveles de desarrollo. Para asegurarse de que los alumnos de inglés alcanzan la competencia tanto en los estándares lingüísticos como en los ELD, los profesores deben usar los dos documentos de forma simultánea y proporcionar una enseñanza que conduzca a la competencia en los estándares del lenguaje para no más tarde del nivel intermedio de los estándares ELD.

INFANTIL

Comprensión lectora

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**
Comprensión	1. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, usando acciones físicas y otras formas de comunicación no verbales (por ejemplo, unir objetos, señalar una respuesta o hacer dibujos). 2. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, dando respuestas de una a dos palabras (por ejemplo, "*brown bear"*) a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 3. Entender y seguir instrucciones sencillas de uno o dos pasos para actividades de la clase.	1. **Hacer y etiquetar dibujos de la propia experiencia relacionados con una historia o un tema (por ejemplo, la comunidad en actividades sociales).** 2. **Extraer conclusiones lógicas de una historia leída en voz alta.**
Comprensión y análisis de textos adecuados al curso y al nivel	1. Identificar, usando palabras clave o dibujos, el orden básico de eventos en una historia leída en voz alta	**1. Extraer conclusiones sobre historias leídas en voz alta y usar grupos de palabras o frases sencillas para comunicar las conclusiones.**

PRIMERO Y SEGUNDO

Comprensión lectora

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	1. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, usando acciones físicas y otras formas de comunicación no verbales (por ejemplo, unir objetos, señalar una respuesta o hacer dibujos). 2. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, dando respuestas de una o dos palabras (por ejemplo, "*brown bear*"), a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 3. Hacer dibujos de la propia experiencia relacionados con una historia o tema (por ejemplo, la comunidad en estudios sociales). 4. Entender y seguir instrucciones sencillas de un solo paso para actividades de la clase.	1. Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, usando grupos de palabras o frases sencillas para responder preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Hacer y etiquetar dibujos relacionados con el tema de una historia, o de la propia experiencia. 3. Entender y seguir instrucciones sencillas de dos pasos para actividades de la clase.	1. Leer y usar características textuales básicas, como el título, índice de contenidos y los títulos de los capítulos.
Comprensión y análisis de textos apropiados al nivel y al curso	1. Identificar, usando palabras clave o dibujos, el	1. Identificar de forma oral, usando palabras clave o grupos de	1. Leer textos y usar frases detalladas para

	orden básico de acontecimientos en historias leídas en voz alta.	palabras, el orden básico de acontecimientos en textos leídos en voz alta. 2. Extraer conclusiones lógicas de una historia leída en voz alta.	identificar de forma oral la idea principal y usarla para extraer conclusiones sobre los textos. 2. Leer historias y responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales, basándose en relaciones de causa y efecto. 3. Escribir un breve resumen (tres o cuatro frases completas) de una historia.
Características estructurales de materiales informativos			
Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso y crítica expositiva			1. Leer historias y textos en diferentes disciplinas y responder de forma oral, exponiendo hechos y detalles para clarificar ideas.

TERCERO Y CUARTO

Comprensión lectora

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Responder de forma oral a historias leídas en voz alta, dando respuestas de una o dos palabras (por ejemplo, "*brown bear"*) a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. - Entender y seguir instrucciones sencillas de un solo paso para actividades de la clase. - Leer y escuchar historias sencillas, demostrando comprensión usando frases sencillas para responder a preguntas detalladas de forma explícita (por ejemplo, "*The bear is brown"*).	- Entender y seguir instrucciones sencillas de dos pasos para actividades de la clase.	- Entender y seguir algunas instrucciones de varios pasos para actividades relacionadas con la clase.
Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso	- Identificar, usando palabras clave o dibujos, el orden básico de eventos en historias leídas en voz alta. - Identificar, usando palabras clave y/o grupos de palabras, la idea principal	- Identificar de forma oral, usando frases sencillas, el orden básico de acontecimientos en textos leídos. - Leer textos e identificar de forma oral las ideas	- Usar frases detalladas para responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre textos (por ejemplo, "*The brown bear lives with his family in the forest"*).

	de una historia leída en voz alta. - Señalar características textuales, como el título, índice de contenidos y títulos de capítulos.	principales usando frases sencillas y extrayendo conclusiones de los textos. - Leer e identificar características textuales básicas, como el título, índice de contenidos y títulos de capítulos.	- Leer textos e identificar características, como el título, índice de contenidos, títulos de capítulos, diagramas, glosarios e índices en textos escritos.
Características estructurales de materiales informativos			
Comprensión y análisis de textos apropiados al nivel y al curso y crítica expositiva			- Leer obras literarias y textos en diferentes disciplinas e identificar de forma oral ejemplos de hechos y opiniones y de relaciones de causa y efecto. - Usar los textos (ideas presentadas, ilustraciones, títulos, etc.) para extraer conclusiones y hacer conjeturas.

QUINTO Y SEXTO

Comprensión lectora

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Leer textos sencillos y responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales con palabras clave o grupos de palabras. - Entender y seguir instrucciones sencillas orales para actividades relacionadas con la clase o el trabajo. - Leer e identificar algunas características básicas como el título, índice de contenidos, capítulos, glosarios e índices en textos escritos.	- Leer textos sencillos y responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales usando palabras clave o grupos de palabras. - Entender y seguir instrucciones orales sencillas de varios pasos para actividades relacionadas con la clase o el trabajo.	- Leer textos y responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales usando palabras clave o grupos de palabras. - Entender y seguir instrucciones de varios pasos para actividades relacionadas con la clase o el trabajo. - Leer un texto e identificar algunas características, como el título, índice de contenidos, capítulos, glosarios e índices en textos escritos. - Leer un texto y usar frases detalladas para identificar de forma oral las ideas principales y usarlas para hacer predicciones.
Comprensión y análisis de textos apropiados al nivel y al	- Reconocer algunos materiales informativos, como periódicos, revistas, libros, guías, etc. - Identificar las ideas	- Conocer algunas categorías de materiales informativos	- Conocer algunas relaciones sonido/símbolo.

curso	principales de textos conocidos, usando palabras clave.	comunes, como periódicos o folletos. - Identificar de forma oral, usando palabras clave o grupos de palabras, las ideas principales y algunos detalles de textos conocidos. - Leer textos y usar frases detalladas para explicar oralmente las ideas principales y detalles de textos informativos, literarios y textos en otras disciplinas.	- Aplicar el conocimiento de morfemas comunes en inglés en la lectura oral y silenciosa para producir significado, a partir de obras literarias y textos en diferentes disciplinas. - Identificar palabras con relación morfológica evidente (por ejemplo, *agonía, agony*), en grupos de palabras, frases sencillas, obras literarias y diferentes disciplinas.
Características estructurales de materiales informativos	- Identificar, usando palabras clave o grupos de palabras, el orden básico de acontecimientos en historias leídas.	- Identificar de forma oral los componentes de hecho de materiales informativos sencillos, usando palabras clave o grupos de palabras. **¿Difícil?** - Identificar y usar frases detalladas para explicar de forma oral las diferencias entre algunas categorías de materiales informativos.	- Identificar, usando palabras clave o grupos de palabras, el orden de eventos en historias leídas. - Identificar y usar frases detalladas para explicar de forma oral las diferencias entre algunas categorías de materiales informativos (publicidad, el tiempo, etc.)

Comprensión y análisis de textos apropiados al nivel y al curso y crítica expositiva		- Identificar de forma oral ejemplos de hechos y opiniones en textos conocidos leídos en voz alta.	- Conocer algunos materiales informativos, como los periódicos, revistas, libros, guías, etc. - Identificar las ideas principales de textos conocidos, usando palabras clave.

ESO & BACHILLERATO

Comprensión lectora

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Comprensión	- Entender y seguir instrucciones sencillas de varios pasos para actividades relacionadas con la clase o el trabajo.	- Leer y responder de forma oral a textos literarios sencillos en diferentes disciplinas, usando frases sencillas para responder a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. - Identificar y seguir algunas instrucciones de varios pasos para usar aparatos mecánicos sencillos y rellenar solicitudes elementales.	

Comprensión y análisis de textos adecuados al nivel y al curso	- Identificar de forma oral las ideas principales y algunos detalles de obras literarias conocidas y documentos o materiales públicos internacionales, como los periódicos o los folletos, usando palabras clave o grupos de palabras. - Señalar características textuales, como el título, índice de contenidos y títulos de capítulos.	- Leer e identificar de forma oral varios hechos específicos en textos expositivos sencillos, como el consumidor, y documentos de trabajo y textos en diferentes disciplinas. - Identificar de forma oral las características de extractos sencillos de documentos públicos, usando palabras clave y grupos de palabras.	- Aplicar el conocimiento del lenguaje para conseguir la comprensión de materiales informativos, textos literarios, y textos en diferentes disciplinas.
Características estructurales de materiales informativos	- Identificar el vocabulario, sintaxis y la gramática usados en público y documentos de trabajo (discursos, debates, manuales y contratos).		

COMPRENSIÓN LECTORA

Respuesta literaria y análisis

Para que los estudiantes de inglés mejoren sus destrezas con el idioma y reduzcan la posibilidad de que esas habilidades se estanquen antes de conseguir fluidez, necesitan aprender contenido académico junto a las destrezas lingüísticas. La enseñanza en diferentes disciplinas, como la literatura, matemáticas, geografía, historia o ciencia, no solo familiariza al alumno con el contenido de la asignatura, sino que también les enseña cómo usar el lenguaje requerido para comunicarse en la disciplina, algo más importante aún (Mohan, 1986). Los estudiantes de inglés en todos los niveles de fluidez están altamente motivados por la enseñanza en las disciplinas académicas, ya que inmediatamente valoran el aprendizaje del uso del inglés para saciar sus necesidades diarias y ayudarles de esa forma en el colegio, aprendiendo a comunicarse en una determinada asignatura (Snow, Met y Genesee, 1989). Los estudiantes que no son muy fluidos en el idioma pueden estar más motivados para trabajar duro con el objetivo de desarrollar fluidez, algo necesario para comunicarse de forma exitosa en un disciplina que piensan que será importante en sus futuros.

Aprender las destrezas necesarias de comprensión y expresión escritas, y comprensión y expresión oral para conseguir la fluidez es algo extremadamente importante para los alumnos. Conseguirlo requiere el aprendizaje de la estructura básica del inglés (Gass y Selinker, 1994). La literatura es un componente vital para desarrollar fluidez en inglés. A través de ella, los alumnos se exponen a un ámbito más amplio de uso y construcciones gramaticales inglesas que las que normalmente experimentan en la comprensión y expresión oral. La lectura y la respuesta a la literatura son también medios a través de los cuales todos los alumnos, incluyendo los de inglés, desarrollan un vocabulario rico. Los profesores asignarán a sus alumnos con frecuencia tareas escritas para las cuales tendrán que usar la literatura como un modelo para producir una escritura independiente. Cuando los estudiantes de inglés estudian literatura, las oportunidades para entender varias características literarias y usarlas en sus propia escritura se incrementan. Este desarrollo les permitirá a cambio seguir el camino que les conduce a la competencia en todos los estándares lingüísticos.

En los niveles de competencia ELD más bajos, los materiales de lectura deben estar en el nivel de competencia de desarrollo de los alumnos. Los materiales de lectura adecuados al nivel y al curso deben ser usados con los alumnos que trabajan en el nivel avanzado, que deben demostrar competencia también en las destrezas de " Respuesta Literaria y Análisis" de los estándares lingüísticos. Para asegurarse de que los alumnos desarrollan competencia tanto en los estándares lingüísticos como en los ELD, los profesores deben trabajar de forma simultánea con los dos documentos y el Marco de Referencia *Comprensión Lectora/ Lenguaje* (1999).

INFANTIL

Respuesta literaria y análisis

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**
Análisis narrativo de textos adecuados al nivel y al curso	1. Leer una historia y responder de forma oral en una o dos palabras a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Hacer dibujos relacionados con una	**1. Responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales de historias, respondiendo con frases sencillas.**

	obra literaria, identificando escenario y personajes. 3. Recitar poemas simples.	

PRIMERO Y SEGUNDO

Respuesta literaria y análisis

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Análisis narrativos de textos adecuados al nivel y al curso	1. Escuchar una historia y responder de forma oral en una o dos palabras a preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Hacer dibujos relacionados con una obra literaria, identificando escenario y personajes.	1. Responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales, respondiendo en frases sencillas. **2.** Recitar poemas sencillos. **3.** Identificar de forma oral el escenario y los personajes, usando frases y vocabulario sencillos.	1. Leer poesía sencilla y usar frases sencillas para responder preguntas de comprensión sobre los hechos principales. 2. Leer poemas cortos e identificar de forma oral los elementos básicos, como el ritmo y la rima. 3. Leer una selección literaria e identificar de forma oral los elementos literarios del argumento, el escenario y los personajes. 4. Leer una historia e identificar el inicio, la trama y el desenlace.

TERCERO Y CUARTO

Respuesta Literaria y Analisis

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Análisis narrativos de textos adecuados al nivel y al curso	3. Escuchar una historia y responder de forma oral en una o dos palabras a preguntas de comprensión.	4. Distinguir oralmente entre poesia, teatro e historias cortas utilizando frases sencillas.	5. Distinguir la diferencia entre los puntos en primera y tercera persona en un texto literario.

	4. Identificar oralmente diferentes caracteres y escenarios en textos simples utilizando palabras o frases. 5. Distinguir entre ficción y realidad dando una o dos respuestas orales. 6. Responder oralmente a preguntas concretas de comprensión sobre textos breves respondiendo en frases simples. 7. Leer textos literarios e identificar oralmente los principales eventos de la trama utilizando frases simples. 8. Recitar poemas simples. 9. Describir oralmente en frases simples el argumento de un tema literario.	**5.** Utilizar vocabulario extendido y palabras descriptivas parafraseando respuestas orales y escritas a los textos.	.

QUINTO Y SEXTO

Respuesta literaria y análisis

Análisis narrativo de textos adecuados al nivel y al curso	- Responder de forma oral a preguntas de comprensión sobre los hechos principales en textos literarios cortos, respondiendo con frases sencillas. - Leer textos literarios e identificar de forma oral los principales acontecimientos del argumento, usando frases sencillas. - Leer una selección, e identificar de forma oral el hablante o narrador. - Identificar la diferencia en puntos de vista entre la primera y la tercera persona, usando frases sencillas. - Recitar poemas sencillos.

-

ESO & BACHILLERATO

Respuesta literaria y análisis

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Análisis narrativo de textos apropiados al nivel y al curso	- Identificar de forma oral el inicio, la trama y el desenlace de un texto literario sencillo. - Leer una selección simple e identificar de forma oral el hablante o narrador. - Hacer el papel de un personaje de una obra literaria conocida, usando grupos de palabras o frases sencillas. - Crear dibujos,	- Responder de forma oral con frases sencillas a preguntas de comprensión sobre los hechos principales en dos tipos diferentes de literatura (extractos breves de una comedia y una tragedia). - Leer textos literarios e identificar de forma oral los hechos principales del argumento, usando frases sencillas. - Identificar de	

	listas y tablas para identificar el orden de acontecimientos en textos literarios sencillos. - Conocer la diferencia en puntos de vista entre la primera y la tercera personas, usando grupos de palabras o frases sencillas. - Recitar poemas sencillos.	forma oral el tema, argumento, escenario y personajes de una selección literaria, usando frases sencillas.	
Características estructurales de la literatura		- Distinguir las características de diferentes formas de literatura dramática (por ejemplo, comedia y tragedia), usando frases sencillas, dibujos, listas y tablas. - Describir brevemente en frases sencillas a un personaje, dependiendo de lo que haga en una narración, diálogo o drama conocidos	- Identificar las funciones del diálogo, diseño de la escena y el trasfondo en la literatura dramática.
Análisis narrativo y crítica literaria		- Usar un vocabulario ampliado y algunas palabras descriptivas en respuestas orales a obras literarias conocidas.	- Comparar y contrastar tanto de forma oral como escrita un tema similar de entre varios géneros, usando frases detalladas.

EXPRESIÓN ESCRITA

Estrategias y Aplicaciones

Al desarrollar destrezas lingüísticas en comprensión oral, expresión oral y comprensión escrita, los estudiantes de inglés necesitan desarrollar también destrezas en expresión escrita. Estudios lingüísticos apuntan que los estudiantes de inglés transferirán destrezas lingüísticas desde su lengua materna al inglés (Odlin, 1989), especialmente si hay similitudes entre el inglés y su legua materna, y si los alumnos son considerablemente literatos en su lengua materna. Investigaciones también indican que integrar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita) es crucial para que los estudiantes de inglés desarrollen la habilidad para escribir de forma efectiva (Mangenldorf, 1989).

Leer es particularmente importante porque proporciona a los estudiantes de inglés oportunidades para adquirir gramática y vocabulario ampliado, obtener una fluidez que va a más con los textos escritos, y mejorar las destrezas de expresión oral (*Interactive Approaches to Second Language Reading,* 1988). La lectura proporciona a los alumnos modelos de frases y estructuras lingüísticas. Sin embargo, una escritura mejorada no tiene que ser una consecuencia necesaria de la lectura. Para que los alumnos de inglés apliquen su conocimiento de modelos de frases y estructuras lingüísticas, también deben poner en práctica lo que observan al leer, activando varios tipos de escritura. Si estos alumnos son capaces de ser unos usuarios competentes del idioma, su programa instructivo integrado debe incluir numerosas oportunidades para desarrollar habilidades en la expresión escrita.

Como se espera que los alumnos que están trabajando en el nivel avanzado de los estándares ELD demuestren competencia también en los estándares lingüísticos, es esencial que los profesores usen los dos documentos de forma simultánea para supervisar el progreso de sus alumnos en ambos estándares.

INFANTIL

Expresión escrita

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**
Caligrafía y organización y enfoque	1. Copiar el alfabeto en inglés de forma legible. 2. Copiar palabras escritas y usadas de forma común en la clase, como etiquetas, nombres de números, días de la semana, etc.	

PRIMERO Y SEGUNDO

Expresión escrita

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Caligrafía y organización y enfoque	1. Copiar el alfabeto en inglés de forma legible. 2. Copiar palabras escritas y usadas de forma común en la clase, como etiquetas, nombres de números, días de la semana, etc.		
Organización y enfoque	1. Escribir varias palabras o grupos de palabras sobre un evento o personaje de una historia leída por el profesor. 2. Escribir un grupo de palabras o una frase sencilla sobre una experiencia generada de una historia común. 3. Crear grupos de palabras o frases sencillos con alguna ayuda. Usar modelos	1. Escribir frases sencillas sobre eventos o personajes de historias conocidas leídas en alto por el profesor. 2. Escribir frase sencillas usando palabras clave escritas y usadas de forma común en la clase, como etiquetas, nombres de números, días de la semana y meses, (por ejemplo, "*Today is Tuesday*").	1. Escribir relatos cortos que incluyan los elementos de escenario y personajes. 2. Producir una escritura independiente haciendo un uso consistente de formas gramaticales estándares en inglés (puede que no se sigan algunas reglas). 3. Usar vocabulario complejo y frases apropiadas en inglés y en otras

	para escribir relatos cortos.		disciplinas, como matemáticas, ciencias o estudios sociales.
Organización y enfoque, evaluación y revisión		1. Escribir una o dos frase sencillas (por ejemplo, "*I went to the park"*).	

TERCERO Y CUARTO
Expresión escrita

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Caligrafia y Organización y enfoque	3. Escribir el alfabeto inglés de forma legible 4. Identificar partes esenciales de objetos comunes. 5. Crear frases simples con ayuda. 6. Utilizar modelos para redactar historias simples. 7. Durante actividades de escritura en grupo escribir pequeñas narraciones y cuentos utilizando unas pocas formas gramaticales esenciales. 8. Seguir un modelo dado por el profesor para escribir independientemente un parrafo corto de al menos cuatro frases. 9. Seguir un modelo para escribir una carta amistosa.	10. Escribir pequeñas historias que incluyan personajes y elementos de la trama. 11. Escribir un creciente numero de palabras y frases simples adecuados para otras areas del curriculo (ciencias, sociales, historia) 12. Narrar en algún detalle una secuencia de acontecimientos 13. Escribir independientemente una carta utilizando frases detalladas..	14. Producir escritura de forma espontanea que pueda entenderse al leer pero pueda contener uso irregular de las formas gramaticales. 15. Utilizar frases y vocabulario mas complejos apropiados a otras materias (p.ejemplo ciencias, historia ciencias sociales) 16. Escribir un resumen detallado de un cuento. 17. Organizar compoiciones de acuerdo con reglas simples de organización.

QUINTO Y SEXTO

Expresión escrita

	Nivel principiante	**Nivel principiante inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Caligrafía y organización y enfoque	- Organizar información seleccionada de diferentes disciplinas, exponiéndola en dibujos, listas y tablas. - Seguir un modelo dado por el profesor para escribir un párrafo corto con alguna ayuda. - Producir una escritura independiente que sea entendida al leerla, aunque puede incluir algún uso inconsistente de formas gramaticales estándares. - Completar formularios básicos con información propia (nombre, teléfono, dirección, etc). - Usar modelos para escribir relatos sencillos. - Crear frases sencillas con alguna ayuda.	- Escribir frases sencillas para responder a obras literarias seleccionadas, demostrar comprensión sobre hechos del texto, **y conectar la propia experiencia con partes específicas en el texto.** - Usar verbos, nombres, y modificadores usados con mucha frecuencia al escribir frases sencillas. - Escribir un número creciente de palabras y frases sencillas apropiadas en inglés y otras disciplinas, como matemáticas, ciencias, historia y ciencias sociales. - Coleccionar información de diferentes fuentes (diccionarios, libros de la biblioteca, materiales de investigación, etc.) y tomar notar sobre un tema dado. - Escribir	- Escribir relatos cortos que incluyan ejemplos de escritura adecuados en inglés y otras disciplinas, como ciencias o estudios sociales. - Escribir relatos que describan el escenario, los personajes, objetos y eventos. - Escribir composiciones expositivas, como descripciones, comparaciones y contrastes, o problemas y soluciones, que incluyan una idea principal y algunos detalles en frases sencillas. - Escribir frases que respondan a obras literarias seleccionadas, mostrando una comprensión sobre los hechos del texto, y conectando la propia experiencia con partes específicas del texto. - Usar verbos, nombres y

		párrafos cortos que contengan detalles secundarios sobre un tema dado a través del proceso de la escritura. Puede haber algún uso inconsistente de formas gramaticales estándares.	modificadores usados con mucha frecuencia en frases sencillas. - Coleccionar información de diferentes fuentes, como diccionarios, libros de la biblioteca o materiales de investigación.

ESO & BACHILLERATO

Expresión escrita

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Caligrafía y organización y enfoque	- Organizar y grabar información de obras literarias seleccionadas y otras disciplinas, exponiéndola en dibujos, listas y tablas. - Crear grupos de palabras o frases sencillas con alguna ayuda. - Escribir un breve relato usando varias frases sencillas que incluyan el escenario y algunos detalles. - Usar el proceso de escritura para escribir breves relatos e historias con varias formas gramaticales estándares en	- Usar verbos, nombres y modificadores usados con mucha frecuencia al escribir frases sencillas. - Usar frases sencillas para crear un borrador de un ensayo corto que siga un esquema. - Escribir composiciones expositivas, como descripciones, comparaciones y contrastes, o problemas y soluciones, que incluyan una idea principal y algunos detalles en frases sencillas. - Coleccionar información de diferentes fuentes, como	- Identificar en la escritura los diferentes elementos del discurso, como el propósito, hablante, público, forma, etc. - Escribir composiciones persuasivas que estructuren ideas y argumentos de una forma lógica, haciendo un uso consistente de formas gramaticales estándares. - Usar géneros y variaciones lingüísticas apropiadas en la escritura en inglés y en otras disciplinas. - Escribir

	inglés. - Escribir composiciones simples, como descripciones o comparaciones y contrastes, que tengan una idea principal y algún detalle. - Completar una solicitud de trabajo, proporcionando información básica propia, como el nombre, edad, dirección y educación.	diccionarios, libros de la biblioteca o materiales de investigación, y tomar notas sobre un tema dado. Puede haber algún uso inconsistente de formas gramaticales estándares. - Completar documentos informativos sencillos relacionados con el desarrollo profesional (por ejemplo, solicitudes de trabajo o formularios bancarios).	biografías y autobiografías ficticias detalladas. **Organización y enfoque, investigación y tecnología** - Usar estrategias para tomar notas, esquematizar y resumir la estructura de borradores de ensayos claros, coherentes y enfocados, haciendo un uso consistente de formas gramaticales estándares en inglés.

Expresión escrita

Convenciones del lenguaje

Los estándares ELD identifican las etapas por las que los estudiantes de inglés deben pasar para usar las convenciones del idioma de forma efectiva al escribir. Dependiendo del grado en el que su lengua materna difiera del inglés de forma escrita, y el grado de competencia escrita que tengan en su propia lengua, los alumnos de inglés afrontan desafíos únicos, ya que trabajan para usar las convenciones del inglés escrito con éxito.
En todos los niveles de competencia ELD, los alumnos de inglés deben producir una escritura que incluya un uso correcto de mayúsculas, puntuación y ortografía de palabras adecuadas para el desarrollo de fluidez de los estudiantes en el idioma. Para el nivel avanzado, deben demostrar competencia tanto en los estándares lingüísticos como en los ELD para su curso actual y para todos los cursos anteriores.

PRIMERO Y SEGUNDO Convenciones del lenguaje

	Nivel principiante	Nivel intermedio inicial	Nivel avanzado inicial
Puntuación, uso de mayúsculas y ortografía		1. Usar mayúsculas para empezar una frase y con los nombres propios. 2. Usar un punto o un signo de exclamación al final de una frase. 3. Editar la escritura para convenciones básicas (por ejemplo, uso de mayúsculas y puntos) y hacer algunas correcciones.	1. Producir una escritura independiente que incluya algunos puntos, ortografía correcta y un uso inconsistente de las mayúsculas. 2. Editar la escritura para comprobar si se han seguido sus reglas, como los puntos y las mayúsculas.

Estructura de la frase, gramática y ortografía			- Usar un orden de palabras estándar, que puede incluir algunas formas gramaticales inconsistentes (por ejemplo, la concordancia entre el sujeto y el verbo).

TERCERO Y CUARTO Convenciones del lenguaje

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Puntuación, uso de mayúsculas y ortografía	Utilizar Mayusculas cuando escriban su propio nombre y al comienzo de una frase. Utilizar el punto al final de la frase y la interrogación al final de una pregunta. Utilizar mayusculas para comenzar frase y para nombres propios. Organizar palabras por orden alfabetico (en cuarto grado)	Utilizar un punto al final de la frase y utilizar algunas comas apropiadamente.	Utilizar orden en las palabras pero podria contener irregularidad en el uso de formas gramaticales (p. ejemplo concordancia entre sujeto y verbo).
			-

QUINTO Y SEXTO Convenciones del lenguaje

	Nivel principiante	Nivel intermedio inicial	Nivel avanzado inicial
Puntuación, uso de mayúsculas y ortografía	- Producir una escritura independiente que incluya un uso consistente de las mayúsculas. - Producir una escritura independiente que puede incluir algún uso inconsistente de puntos y ortografía correcta.	- Editar la escritura para convenciones básicas (por ejemplo, puntuación, uso de mayúsculas y ortografía). - Revisar la escritura, con la ayuda del profesor, para clarificar significados y mejorar las reglas usadas y la organización.	- Producir una escritura independiente con un uso consistente de puntos y ortografía correcta. - Crear párrafos coherentes mediante unas transiciones efectivas. - Producir una escritura independiente que incluya un uso consistente de mayúsculas.

Estructura de la frase y gramática	- Identificar vocabulario básico, reglas de la escritura y estructuras de frases en un determinado material escrito.

ESO & BACHILLERATO Convenciones del lenguaje

	Nivel principiante	**Nivel intermedio inicial**	**Nivel avanzado inicial**
Puntuación, uso de mayúsculas y ortografía **Estructura de la frase, gramática, puntuación y uso de mayúsculas y ortografía**	- Editar el trabajo propio y corregir la puntuación. - Identificar vocabulario básico, reglas de la escritura, y estructuras de la frase en un determinado material escrito. - Revisar la propia escritura para un uso adecuado de puntuación final, uso de mayúsculas y ortografía correctas.	- Editar la escritura para convenciones básicas (por ejemplo, puntuación, uso de mayúsculas y ortografía). - Revisar la escritura, con la ayuda del profesor, para clarificar significados y mejorar las reglas usadas y la organización. - Usar grupos de palabras, oraciones y mecanismos de escritura con variaciones consistentes de formas gramaticales.	- Crear párrafos coherentes mediante transiciones efectivas. - Editar la escritura para estructuras gramaticales y las reglas de la escritura. - Revisar la escritura para conseguir una organización y elección de palabras adecuadas, con variación en formas gramaticales y en ortografía.

Glosario

- **Afijo.** La parte de una palabra que cambia el significado o la función de la raíz o palabra base a la que se une.
- **Aliteración.** El hecho de que en un grupo de palabras o línea de palabras escritas dos o más palabras tengan el mismo sonido inicial
- **Convención.** Reglas, practicas normas
- **Fonemas.** Las unidades más pequeñas de sonido en un lenguaje, que son usadas para contrastar palabras y los morfemas que forman las palabras. Cada lengua tiene un conjunto particular de sonidos, y los estudiantes de inglés deben aprender estos sonidos con un cierto nivel de competencia para entender el idioma o comunicarse de forma oral. Generalmente, los niños mayores y los adultos no consiguen un aprendizaje absoluto de la producción de esos sonidos, y como consecuencia hablan inglés con su propio acento.
- **Fonología.** Un sistema de enseñanza inicial de lectura y ortografía que recalca las relaciones básicas sonido-símbolo y su aplicación en la descodificación de palabras.
- **Lectura independiente.** Los alumnos leen textos independientemente, sin la ayuda del profesor u otro adulto, y hacen selecciones de lectura de forma independiente, por ejemplo, en la estantería de clase, la biblioteca del colegio, o una biblioteca pública.
- **Morfemas.** Se refiere a la unidad de sonido con significado más pequeña en un idioma, como las palabras o los afijos. Hay dos tipos de morfemas: dependientes y libres o independientes. Los morfemas dependientes son unidades de significado que nunca pueden formar una palabra por sí mismas (por ejemplo, prefijos como *re-* en *redo*, o sufijos como *–ment* en *establishment*). Los morfemas libres equivalen a las palabras (t*able, school, pencil*, etc).
- **Palabras con relación morfológica.** Palabras de diferentes idiomas que están relacionadas con la misma raíz (por ejemplo, *education* en inglés, *educación* en español).
- **Palabras con relación morfológica falsa.** Palabras de diferentes idiomas que suenan parecidas y son similares en forma, pero no tienen ninguna relación en cuanto al significado (por ejemplo, *éxito* en español es *success* en inglés).

Bibliografía

- Brinton, D. M.; M. A. Snow; and M. Wesche.. *Content-based Second Language Instruction*. Nueva York: Newbury House/ Harper and Row.
- Canale, M., and M. Swain.. "Theoretical Bases of Cummunicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, "*Applied Linguistics*, Vol. 1, 1-47.
- Collier, V.. "A Synthesis of Studies Examining Long-term Language Minority Student Data in Academic Achievement", *Bilingual Research Journal*, Vol. 16, 187-212.
- Crystal, D.. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- *English –Language Content Standards for schools Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve.*. Sacramento: schools Department of Education.
- Ferris, d.. "Rhetorical Strategies in Student Persuasive Writing: Differences Between Native and Non-native English Speakers", *Research in the Teaching of English*, Vol. 26, 45-65.
- Gass, S.C., and L. Selinker.. *Second Language Acquisition: An Introductory Course.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K., and R. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatch, E., *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hughley, J. B., and others.. *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques.* Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ingram, D.. *First Language Acquisition: Method, Description, and Explanation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- *Interactive Approaches to Second Language Reading*.. Edited by P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kemper, S.. "The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments", in *Discourse Development: Progress in Cognitive Development*. Edited by S. A. Kuczaj. Nueva York: Springer-Verlag, pp. 99-122.
- Laufer, B. "The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don´t Know, Words You Think You Know and Words You Can´t Guess", in *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy.* Edited by J. Coady and T. Huckin. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 20-52.
- Long, M. H. 1983. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Re-search, "*Teaching English as a Second Language Quarterly,* Vol. 14, 378-90.
- Mangeldorf, K. 1989. "Parallels Between Speaking and Writing in Second Language Acquisition", in *Richness in Writing: Empowering Language Minority Students.* Edited by D. M. Johnson and D. H. Roen. Nueva York: Longman, pp. 134-45.
- McCarthy, M.. *Discourse Analysis for Language Teachers.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mohan, B.. *Content-based Language Instruction*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Moskowitz, A.. "On the Status of Vowel Shift in English", in *Cognitive Development and the Acquisition of Language.* Edited by T. E. Moore. Nueva York: Academic Press.
- Odlin, T.. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Omaggio, A., *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction.* Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- *Reading/Language Framework for schools Public Schools, Kindergarten through Grade Twelve*.. Sacramento: schools Department of Education.
- Renkema, j.. *Discourse Studies: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Richard-Amato, P. A.. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice.* Nueva York: Longman.
- Scarcella, R.. "Developmental Trends in the Acquisition of Conversational Competence by Adult Second Language Learners", in *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Edited by N. Wolfson and E. Judd. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 175-83.
- Scarcella, R.C., and R. L. Oxford.. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinly and Heinle Publishers.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, 209-30.

- Selinker, L., and D. Douglas.. “Research Methodology in Contextually-based Second Language Research”, *Second Language Research*, Vol. 5, 1-34.
- Snow, M.A.; M. Met; and F. Genesee. “A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction”, *Teaching English as a Second Language Quaterly*, Vol. 23, 201-17.
- Tharpe, R.G., and R. Gallimore.. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge, England :Cambridge Universtity Press.

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 16 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Como ya sabéis, nuestro Centro, junto con otros dos colegios de FUHEM, se incorporó, en el curso 2012/2013, al Proyecto Colegios Bilingües Cooperativos (CBC), auspiciado por UCETAM (Unión de Cooperativas de Enseñanza y Trabajo Asociado de Madrid). Con ello pretendemos optimizar nuestros recursos y elaborar propuestas de mejora para el desarrollo de nuestro Proyecto Bilingüe en los próximos cursos y desarrollar programas de formación para nuestro profesorado de manera que su intervención educativa sea óptima.

En el curso 2012/2013 se realizó una evaluación/muestreo entre los alumnos de 5 años de Infantil y de 2º, 4º y 6º de Primaria por un equipo especializado, externo, vinculado con el proyecto, que además evaluó la estructura organizativa del Centro, los recursos disponibles y otros aspectos relevantes. El curso pasado, esta evaluación fue de seguimiento y se pasó sólo a un grupo de 2º de Primaria.

Este curso, la evaluación es, de nuevo inicial y completa, y desde la Coordinación del Centro se ha decidido que sean grupos de Infantil, Primaria y ESO los que pasen esta evaluación, con el objetivo de poder valorar la enseñanza de esta lengua de una manera más global. Así, los niveles en los que se realizará la prueba serán 5 años, 5º y 6º de Primaria, y 1º y 3º de ESO. En concreto, serán los siguientes grupos: 5 años amarillo, 5º C, 6º C, 1º A y 3º C, respectivamente. Dicha evaluación tendrá lugar el próximo miércoles, 18 de febrero, a lo largo de la jornada, por el mismo equipo de profesionales vinculado al proyecto, en colaboración con los profesores responsables de Inglés en cada aula.

Atentamente,

Colegio
FUHEM
Hipatia
Av. 8 de Marzo, 1
28529 Rivas Vaciamadrid
Madrid

Jairo Dopazo Alonso
Coordinador del Programa Bilingüe

1º A	1º B	1º C	1º D
COMUNES			
LENGUA (viernes 10)	**LENGUA (viernes 10)**	**LENGUA (viernes 10)**	**LENGUA (viernes 10)**
E. FÍSICA (viernes 17)	**E. FÍSICA (jueves 16)**	**E. FÍSICA (jueves 16)**	**E. FÍSICA (martes 20)**
C.M.C. (martes 21)	**C.M.C. (martes 14)**	**C.M.C. (jueves 16)**	C.M.C. (miércoles 22)
MODALIDAD			
		BIOLOGÍA (miércoles 15)	
	FISICA Y QUIMICA (viernes 17)	**FISICA Y QUIMICA (jueves 9)**	
	DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)	**DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)**	**DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)**
MATEMÁTICAS CCSS (miércoles 15)	**MATES CCSS (jueves 16) / MATES I (jueves 9)**	**MATEMÁTICAS I (viernes 10)**	
HISTORIA (jueves 16)	**HISTORIA (viernes 17)**		
ECONOMÍA (miércoles 15)	**ECONOMÍA (miércoles 15)**		
OPTATIVAS			
TIC (lunes 20)	**TIC (lunes 20)**	**TIC (lunes 20)**	**TIC (lunes 20)**

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

1ª EVALUACIÓN DICIEMBRE 2014

EXÁMENES		1º A	1º B	1º C	1º D
JUEVES	**9:30 - 11:00**	ECONOMÍA	ECONOMÍA / FÍSICA Y QUÍMICA	FÍSICA Y QUÍMICA	CULT. AUDIOVISUAL
4	**11:45 -13:15**	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA
VIERNES	**9:30 - 11:00**	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
5	**11:45 -13:15**	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
MARTES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA	HISTORIA / MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS I	DIBUJO ARTÍSTICO
9	**11:45 -13:15**	LATÍN / MATEMÁTICAS CCSS	MATEMÁTICAS CCSS / DIB.TÉCNICO	DIB. TÉCNICO / BIOLOGÍA	DIB. TÉCNICO / VOLUMEN
MIERCOLES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
10	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / TIC)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

EXÁMENES 1ª EVALUACIÓN 2º BACHILLERATO A

HORARIO		ASIGNATURA
JUEVES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA
21	**11:45 -13:15**	INGLÉS
VIERNES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFIA
22	**11:45 -13:15**	LIT. UNIVERSAL / ECONOMÍA
LUNES	**9:30 - 11:00**	GEOGRAFÍA
25	**11:45 -13:15**	LENGUA
MARTES	**9:30 - 11:00**	ARTE / MATEMÁTICAS
26	**11:45 -13:15**	OPATIVA (LATÍN / AMPL. INGLÉS)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

EXÁMENES 1ª EVALUACIÓN 2º BACHILLERATO B

EXÁMENES		2º B
JUEVES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA
21	**11:45 -13:15**	INGLÉS
VIERNES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFIA
22	**11:45 -13:15**	ECONOMÍA
LUNES	**9:30 - 11:00**	GEOGRAFÍA
25	**11:45 -13:15**	LENGUA
MARTES	**9:30 - 11:00**	MATEMÁTICAS
26	**11:45 -13:15**	OPATIVA (ARTE / AMPL. INGLÉS / FRANCÉS)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

EXÁMENES 1ª EVALUACIÓN 2º BACHILLERATO C

EXÁMENES		2º C
JUEVES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA
21	**11:45 -13:15**	INGLÉS
VIERNES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFIA
22	**11:45 -13:15**	QUÍMICA
LUNES	**9:30 - 11:00**	BIOLOGÍA / FÍSICA
25	**11:45 -13:15**	LENGUA
MARTES	**9:30 - 11:00**	MATEMÁTICAS
26	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (CCTMA / FRANCÉS / DIB. TÉC / A. INGLÉS)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

EXÁMENES 1ª EVALUACIÓN 2º BACHILLERATO D

EXÁMENES		2º D
JUEVES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA
21	**11:45 -13:15**	INGLÉS
VIERNES	**9:30 - 11:00**	FILOSOFIA
22	**11:45 -13:15**	DIB. ARTÍSTICO
LUNES	**9:30 - 11:00**	DISEÑO
25	**11:45 -13:15**	LENGUA
MARTES	**9:30 - 11:00**	ARTE
26	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (TÉCNICAS G-P/ AMP. INGLÉS / DIB. TÉC)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

3ª EVALUACIÓN JUNIO 2015

EXÁMENES		1º A	1ºB	1º C	1º D
MARTES	**9:30 - 11:00**	HISTORIA	HISTORIA / FÍSICA Y QUÍMICA	FÍSICA Y QUÍMICA	DIB. ARTÍSTICO
2	**11:45 -13:15**	ED.FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED.FÍSICA
MIERC	**9:30 - 11:00**	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
3	**11:45 -13:15**	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
VIERNES	**9:30 - 11:00**	ECONOMÍA	ECONOMÍA / DIB. TÉCNICO	DIB. TÉCNICO / BIOLOGÍA	DIB. TÉCNICO / VOLUMEN
5	**11:45 -13:15**	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
LUNES	**9:30 - 11:00**	LATÍN / MATEMÁTICAS CCSS	MATAMÁTICAS CCSS / MATEMÁTICAS I*	MATEMÁTICAS I*	DIB. ARTÍSTICO
8	**11:45 -13:15**	FILOSOFIA	FILOSOFIA	FILOSOFIA	FILOSOFIA

* El examen de MATEMÁTICAS I comenzará a las 8:30 h

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 1º BACHILLERATO

FECHAS EXÁMENES RECUPERACIÓN 1º EVAL 2º BACHILLERATO

2º A	2º B	2º C	2º D
COMUNES			
HISTORIA (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)	**HISTORIA** (jueves 11 diciembre 14:00 h)
MODALIDAD			
GEOGRAFÍA (jueves 18 diciembre 8:30 h) **ECONOMÍA** (martes 13 enero 8:30 h) **MATEMÁTICAS CCSS** (lunes 12 enero 9:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 13:35 h) **LIT. UNIV** (miércoles 17 diciembre 12: 40 h)	**GEOGRAFÍA** (jueves 18 diciembre 8:30 h) **QUÍMICA** (lunes 15 diciembre 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (lunes 12 enero 8:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 13:35 h) **LIT. UNIV** (miércoles 17 diciembre 12: 40 h) **FÍSICA** (jueves 18 diciembre 8:30 h)	**BIOLOGÍA** (jueves 15 enero 8:30 h) **QUÍMICA** (lunes 15 diciembre 8:30 h) **MATEMÁTICAS II** (lunes 12 enero 8:30 h)	**DISEÑO** (martes 13 enero 8:30 h) **ARTE** (jueves 15 enero 13:35 h)
OPTATIVAS			
CTMA (martes 16 diciembre 13:35 h)	**CTMA** (martes 16 diciembre 13:35 h)	**CTMA** (martes 16 diciembre 13:35 h)	
	DIB. TÉCNICO (martes 16 diciembre 13:35 h)		**TÉCNICAS EGP** (martes 16 diciembre 13:35 h)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EXÁMENES 2º BACHILLERATO

2ª EVALUACIÓN FEBRERO 2014

EXÁMENES		2º A	2ºB	2º C	2º D
MIÉRC	**9:30 - 11:00**	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA
11	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / LATÍN / CCTMA)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / LATÍN / CCTMA / DIB. TÉC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / CCTMA)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / TGP)
JUEVES	**9:30 - 11:00**	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
12	**11:45 -13:15**	LITERATURA U. / MATES CCSS	LITERATURA U. / MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS II	DIB. ARTÍSTICO
LUNES	**9:30 - 11:00**	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA / FÍSICA	BIOLOGÍA	DISEÑO
16	**11:45 -13:15**	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
MARTES	**9:30 - 11:00**	ARTE / ECONOMÍA	ARTE / QUÍMICA	QUIMICA	ARTE
17	**11:45 -13:15**	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 2º BACHILLERATO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 2º BACHILLERATO

3ª EVALUACIÓN ABRIL / MAYO 2015

EXÁMENES		2º A	2ºB	2º C	2º D
MIÉRC	**9:30 - 11:00**	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA
29	**11:45 -13:15**	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS
JUEVES	**9:30 - 11:00**	ECONOMÍA / LIT. UNIVERSAL	LIT. UNIVERSAL / FÍSICA	BIOLOGÍA	DIB. ARTÍSTICO
30	**11:45 -13:15**	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
LUNES	**9:30 - 11:00**	LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA
4	**11:45 -13:15**	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA / QUÍMICA	QUÍMICA	DISEÑO
MARTES	**9:30 - 11:00**	MATEMÁTICAS CCSS / ARTE	ARTE / MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS II	ARTE
5	**11:45 -13:15**	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / LATÍN / CCTMA)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / LATÍN / CCTMA / DIB. TÉC)	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / FRANCÉS / CCTMA	OPTATIVA (AMP. INGLÉS / TGP)

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES 2º BACHILLERATO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 t|f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

CALENDARIO DE EXÁMENES FINALES 1º BACHILLERATO

		1º A	1ºB	1ºC	1ºD
LUNES 15 JUNIO	8.30-10 H	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I
	10.30-12 H	HISTORIA	HISTORIA FÍSICA Y QUÍMICA	FÍSICA Y QUÍMICA	CULTURA AUDIOVISUAL
	12.30-14 H	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
MARTES 16 JUNIO	8.30-10 H	ECONOMÍA	ECONOMÍA MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS I	DIBUJO ARTÍSTICO I
	10.30-12 H	INGLÉS I	INGLÉS I	INGLÉS I	INGLÉS I
	12.30-14 H	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. FÍSICA
MIÉRCOLES 17 JUNIO	8.30-10 H	FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA
	10.30-12 H	MATEMÁTICAS CCSS LATÍN I	MATEMÁTICAS CCSS DIBUJO TÉCNICO I	BIOLOGÍA-GEOLOGÍA DIBUJO TÉCNICO I	VOLUMEN DIBUJO TÉCNICO I
	12.30-14 H	CCMC	CCMC	CCMC	CCMC

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28529 Rivas Vaciamadrid.
tlf 917 139 700 t|f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

CALENDARIO DE EXÁMENES FINALES 2º BACHILLERATO

		2º A	2ºB	2ºC	2ºD
MARTES 12 MAYO	8:30-10:00	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II
	10:30-12:00	LITERATURA UNIV ECONOMÍA	LITERATURA UNIV FÍSICA	BIOLOGÍA	DIBUJO ARTÍSTICO II
MIÉRCOLES 13 MAYO	8:30-10:00	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA
	10:30-12:00	ARTE MATEMÁTICAS CCSS	ARTE MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS II	ARTE
	12:30-14:00	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
LUNES 18 MAYO	8:30-10:00	HISTORIA DE ESPAÑA	HISTORIA DE ESPAÑA	HISTORIA DE ESPAÑA	HISTORIA DE ESPAÑA
	10:30-12:30	INGLÉS II	INGLÉS II	INGLÉS II	INGLÉS II
	13:00-14:30	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA QUÍMICA	QUÍMICA	DISEÑO

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 1° ESO

	LUNES 31 DE AGOSTO	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8.30–10.00	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	ED. PLÁSTICA
HORA: 10.00–11.30	LENGUA	FRANCÉS ALEMÁN REC. MATEMÁTICAS REC. LENGUA	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	TECNOLOGÍA	MATEMÁTICAS	
HORA: 13.00–14.30		INGLÉS	

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 2° ESO

	LUNES 31 DE AGOSTO	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8.30–10.00	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	ED.CIUDADANIA
HORA: 10.00–11.30	LENGUA	FRANCÉS ALEMÁN REC. MATEMÁTICAS REC. LENGUA	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	MÚSICA	MATEMÁTICAS	
HORA: 13.00–14.30		INGLÉS	

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 3° ESO

	LUNES 31 DE AGOSTO	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8.30–10.00	CIENCIAS SOCIALES	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	ED. PLÁSTICA
HORA: 10.00–11.30	LENGUA	FRANCÉS ALEMÁN REC. MATEMATICAS CULT. CLÁSICA	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	TECNOLOGÍA	MATEMÁTICAS	FÍSICA Y QUÍMICA
HORA: 13.00–14.30	MÚSICA	INGLÉS	

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 3º ESO. DIVERSIFICACIÓN

	LUNES 31 DE AGOSTO	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8.30–10.00	ÁMBITO SOCIO LINGÜISTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	ED. PLÁSTICA .
HORA: 10.00–11.30		FRANCÉS ALEMÁN REC. MATEMATICAS CULT. CLÁSICA	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	TECNOLOGÍA		
HORA: 13.00–14.30	MÚSICA	INGLÉS	

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 4º ESO. DIVERSIFICACIÓN

	LUNES 31 DE AGOSTO	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8.30–10.00	ÁMBITO SOCIO LINGÜISTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	.
HORA: 10.00–11.30		INFORMÁTICA FRANCÉS ALEMÁN	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	INCIATIVA EMPRENDEDORA CULTURA CLÁSICA		
HORA: 13.00–14.30	ED. PLÁSTICA	INGLÉS	

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

EXÁMENES DE SEPTIEMBRE 2015. 4° ESO

	LUNES 31 DE AGOSTO	**MARTES 1 DE SEPTIEMBRE**	**MIÉRCOLES 2 DE SEPTIEMBRE**
HORA: 8.30–10.00	CIENCIAS SOCIALES	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA LATÍN TECNOLOGÍA	ÉTICA
HORA: 10.00–11.30	LENGUA	INFORMÁTICA FRANCÉS	ED. FISICA
HORA: 11.30–13.00	LITERA. UNIVERSAL AMPL. BIOGEO AMPL. MATEMAT AMPL. FCA/QCA CULT. CLÁSICA INICIATIVA. EMP	MATEMÁTICAS A Y B	
HORA: 13.00–14.30	ED. PLÁSTICA FISICA Y QUIMICA	INGLÉS	

MATERIAS PENDIENTES DE CURSOS ANTERIORES

	MARTES 1 DE SEPTIEMBRE
HORA: 15.30–18.30	CIENCIAS SOCIALES 1°, 2° Y 3° ESO MATEMÁTICAS 1°, 2° Y 3° ESO RECUPERACIÓN MATEMÁTICAS 1° ESO TECNOLOGÍA 1° ESO CIENCIAS NATURALES 1° Y 2° ESO BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA 3° ESO FÍSICA Y QUÍMICA 3° ESO INGLÉS 1°, 2° Y 3° ESO LENGUA Y LITERATURA 1°, 2° Y 3° ESO MÚSICA 2° Y 3° ESO ED. FISICA 1° Y 3° ESO ED. PLÁSTICA 1° ESO

Nota: Los exámenes de pendientes empiezan a las 15.30 h. El alumno que tenga más de una pendiente hará todos los exámenes, uno a continuación de otro.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

TUTORÍA ….PRIMARIA

DATOS PERSONALES

Apellidos	Nombre

Fecha de nacimiento	Dirección de domicilio

Madre
Nombre: Profesión: Teléfono: E-mail:

Padre
Nombre: Profesión: Teléfono: E-mail:

Convives con: PADRE – MADRE – HERMANOS – ABUELOS (Tacha lo que no proceda)	
Nombre (hermanos/as)	Edad

Alergias:

Centro de procedencia:

Alguna repetición:

Alguna dificultad a destacar:

Otras observaciones:

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

MAGNI

FICHA DE INSCRIPCIÓN
CURSO DE MONITOR/A DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

DATOS PERSONALES:

Nombre: _____ Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____ DNI: _____

Domicilio: _____

Código postal: _____ Localidad: _____ Código Postal_____

Teléfonos de contacto: _____ / _____

Correo electrónico: _____

Ocupación: _____

Estudios cursados: _____
(especificar solamente la titulación más alta)

Firma: _____

Requisitos para hacer el curso:

Tener 17 años cumplidos al comienzo del curso y no más de 35 años.
Estar en posesión del título de Graduado en ESO o Graduado Escolar.

Proceso de matriculación:

Entregar junto a la ficha de inscripción la siguiente documentación:

- Fotocopia del DNI
- Fotocopia de la titulación académica
- Una fotografía tamaño carnet (podrá estar escaneada)

Una vez se haya procedido a la entrega física o al envío vía mail de esta hoja de inscripción, el resto de la documentación requerida y el justificante del pago de matriculación se garantizará la plaza mediante correo electrónico. El segundo pago se realizará antes del 10 de junio. En ningún caso, se devolverá la cuantía del ingreso realizado excepto si no se llegara al cupo mínimo de 15 participantes marcado para la realización de este curso.

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

Para inscribirte:

Presencial

INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES
Ciudad Educativa Municipal Hipatia
Avenida Ocho de Marzo 1
28523 Rivas Vaciamadrid
91 713 97 00
Secretaría de Secundaria (edificio verde)
De 11:15 a 11:45
extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
www.hipatia-fuhem.es

On line

A través de correo electrónico: ***gestion@asociaciongaraje.es***

Solicita la información escribiendo a este correo y realiza toda la inscripción y envío de documentación y requisitos necesarios on line.

Más información en www.asociaciongaraje.es

V JORNADAS
CON CIENCIA EN LA ESCUELA

11.03.15 > 12.03.15

LUZ EN EL CÍRCULO

FERIA CIENTÍFICA

11.03.15 > 12.03.15
Salón de baile • 11:00 > 14:00h y 16:00 > 19:00h

Muestra de experiencias de centros educativos, cada una asociada a un elemento artístico. Los centros participantes serán: Colegio Casvi, Colegio Montserrat (FUHEM), Colegio Ártica, Colegio Newman, IES Calderón de la Barca, IES Alameda de Osuna, IES Manuel de Falla/IES José Saramago, IES Las Lagunas, IES Lope de Vega, Colegio Lourdes (FUHEM), FEPAM (Escuelas populares de adultos de Madrid), IES Salvador Dalí, Ciudad Educativa Municipal Hipatia (FUHEM) y Colegio SEK Ciudalcampo.

Actividades paralelas

- ***Science corner*** **con Premios Nacionales de Ciencia en Acción**
  11.03.15 > 12.03.15 • Terraza «La Pecera»
- ***Cotidiófonos: Música con objetos cotidianos*** **con Xavi Lozano**
  11.03.15 • 12:00h, 13:00h, 17:00h y 18:00h
  12.03.15 • 12:00h y 13:00h
  Salón de baile
- ***Ciencia en el vestíbulo***
  Hall del CBA
- ***Ciencia solar en la azotea***
  11.03.15 y 12.03.15 • 13:00h • Azotea CBA
- ***Debates y exposiciones***

  «Las ciencias en la LOMCE»
  11.03.15 • 18:00h • Sala Ramón Gómez de la Serna

  «Año internacional de la luz»
  12.03.15 • 18:00h • Salón de baile

Entrada libre hasta completar aforo en todas las actividades
Para los centros educativos que quieran asistir es imprescindible solicitar cita previa antes del viernes 6 de marzo en humanidades@circulobellasartes.com o llamando al teléfono 91 360 54 00 (ext. 205) en horario de lunes a viernes de 10:00 a 13:30h

organiza

colabora

ALCALÁ 42 28014 MADRID TEL. +34 913 892 500
www.circulobellasartes.com | radiocirculo.es

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

SOLICITUD DE PAGO APLAZADO DE GRANJAS Y VIAJES

Este año, os queremos facilitar el pago fraccionado de las Granjas de infantil y primaria y los viajes de la ESO. El pago fraccionado se hará desde el mes de octubre y hasta la última facturación del mes anterior a la realización de la misma en cuotas iguales. En el caso del 2° y 3° ciclo de Primaria, que realizan las granjas en el primer trimestre. El pago fraccionado será, desde el mes de noviembre hasta el mes de marzo. (El impago de estas cuotas habiendo asistido a la Granja conllevará la reclamación del pago por todas las vías legales existentes).

De la misma manera se podrá fraccionar el viaje de los alumnos de Secundaria ESO, FP y BACHILLERATO.
Aún no conocemos ni los destinos ni el coste de los viajes, pero se permitirá el fraccionamiento de hasta 200 euros antes del desarrollo del mismo, quedando pendiente el restante que tendrá que ser abonado en un único plazo antes del desarrollo del mismo.

El coste de las granjas para este año es el siguiente:

INFANTIL

EDAD	DESTINO	PRECIO	FECHA
2-3 AÑOS*	La Limpia	70 €	Mes Marzo
3 AÑOS	La Limpia	128,50 €	Mes Marzo
4 AÑOS	El Acebo	128,50 €	13 al 17 Marzo (2 turnos)
5 AÑOS	Naturescorial	128,50 €	18,19 y 20 Marzo

La granja de 2-3 años pernoctará pero sólo durante 1 día.

PRIMARIA

EDAD	DESTINO	PRECIO	FECHA
PRIMER CICLO	El Jarama	128,50 €	23,24 y 25 marzo
SEGUNDO CICLO	Naturescorial	128,50 €	22,23 y 24 oct
TERCER CICLO	Puerta del Campo	166 €	14,15,16 y 17 oct

Los plazos de solicitud serán desde el 15 de septiembre y hasta el 30 de septiembre en las Secretarías del Centro y dentro del horario de la misma.

MIÉRCOLES	2º A	2º B	2º C	2ºD
8:30	ECONOMÍA	TUTORIA	TUTORIA	INGLÉS (Lola)
9:25	HISTORIA	FILOSOFÍA	MATEMÁTICAS	LENGUA (Amelia)
10:20	INGLÉS	HISTORIA	INGLÉS	VISITA A LA ES DISEÑO
11:45	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	VISITA A LA ES DISEÑO
12:40	EXAMEN RECUPERACIÓN MATEMÁTICAS CCSS	LIT. UNIVERSAL / MATEMÁTICAS		VISITA A LA ES DISEÑO
13:35		LENGUA		VISITA A LA ES DISEÑO

JUEVES	2º A	2º B	2º C	2ºD
8:30	EXAMEN ECONOMÍA / EXAMEN ARTE	EXAMEN ARTE / EXAMEN FÍSICA	BIOLOGÍA	HISTORIA
9:25	HISTORIA	INGLÉS	MATEMÁTICAS	DIB. ARTÍSTICO
10:20	LENGUA	LENGUA	INGLÉS	DIB. ARTÍSTICO
11:45	MATEMÁTICAS CCSS / ARTE	ARTE / MATEMÁTICAS	BIOLOGÍA	LENGUA
12:40	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
13:35	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA / QUIMICA	MATEMÁTICAS	ARTE
14:30	TUTORÍA	HISTORIA	LENGUA	

EN VERDE HORARIO NORMAL

EN AZUL CAMBIO DE HORA / NUEVA HORA

EN ROJO NO ESTARÁ EL PROFESOR TITULAR PERO DEBERÁN ESTAR EN CLASE TRABAJANDO LA TAREA QUE LES HAYA DEJADO EL PROFE.

1º COCINA

Horario	Jueves 5	Viernes 6	Lunes 9
8:30			
9:25	PR	SH	EIE
11:45		PA	TC

2º COCINA

Horario	Jueves 5	Viernes 6	Lunes 9
8:30			Frances
9:25	PC	OG	
11:45	Postres		FOL

1º SMR

Horario	Jueves 5	Viernes 6	Lunes 9
8:30	**MONTAJE**	**FOL**	**REDES**
10:30	**SISTEMAS**	**APLICACIONES**	
12:00 (12:30) a 14:00	Grupo de trabajo (Jonás)	Grupo de trabajo (Silvia)	Grupo de Clonación (Diego)

2ºSMR

Horario	Jueves 5	Viernes 6	Lunes 9
8:30	**SEGURIDAD**	**EIE**	**SERVICIOS**
9:30		**INGLES**	
10:30	**WEB**	**SISTEMAS**	
12:00 (12:30) a 14:00	Grupo de trabajo (Pepe/Silvia/Diego)	Grupo de trabajo (Pepe)	Grupo de Clonación (Jonás/Silvia)

EXÁMENES DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

1ª evaluación

1º SMR

Horario	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11
8,30-10,20		Montaje	
11,45-13,00		Redes	Sistemas
13,00-14,30	Aplicaciones		FOL

2º SMR

Horario	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11
8,30-10,20	Sistemas	Servicios	Seguridad
11,45-13,35	EIE	Inglés	Aplicaciones

1º COCINA

Horario	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11
8,30-10,20	EIE		Técnicas culinarias
11,45-13,35	Seguridad e higiene	Preelb. Alimt	Repostería

2º COCINA

Horario	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11
8,30-10,20		Francés	
11,45-13,00	FOL	Ofertas gastronómicas	Procesos culinarios
13,00-14,30	Postres		

¿Quieres participar en el aprendizaje de los alumnos/as?

GRUPOS INTERACTIVOS EN HIPATIA

Durante este curso continuamos la experiencia iniciada el año pasado con **"LOS GRUPOS INTERACTIVOS**", enmarcados en las **Comunidades de Aprendizaje**. Se trata de una experiencia educativa que forma parte del **proyecto INCLUD-ED**, muy presente en algunos centros escolares de Rivas

> *Los **grupos interactivos** son la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. Se caracterizan por ser una organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor o profesora responsable del aula.*
>
> *En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesor o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Al ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado.*

(Fuente: http://utopiadream.info)

Las **personas voluntarias** que quieran participar deben conocer que:

- Recibirán una formación previa, que se realizará en tres fechas diferentes con el fin de que todos puedan elegir el día y la hora más conveniente:
  - Miércoles 26 de noviembre a las 9.00 h
  - Jueves 27 de noviembre a las 14.30 h
  - Miércoles 3 de diciembre a las 14.30h
- Su compromiso de participación ocupará el segundo trimestre y consistirá en una hora (o más si se quiere) dentro del horario escolar de forma semanal o quincenal.
- Su participación como voluntario consistirá en dinamizar las interacciones entre el alumnado y apoyar el trabajo de un equipo y no implica tener que conocer la materia (al contrario, es preferible que no sepan nada), ni tener conocimientos de pedagogía, ni preparar nada con antelación; solo interés, ilusión y compromiso.
- No es necesario ser familiar de uno de los grupos donde se desarrolle esta experiencia para poder participar.
- No hay límite de edad para participar, pueden venir a colaborar abuelos y abuelas, madres, padres, hermanos…

Sentimos que esta experiencia refleja el espíritu de colaboración, cooperación, comunicación y apoyo que la familia debe tener con la escuela y la escuela con la familia.

Este proyecto de innovación cuenta con el respaldo del equipo directivo y el asesoramiento del Ayuntamiento de Rivas. Si queréis conocer algo más en relación a este tema podéis acudir a: www.comunidadesdeaprendizaje.net

Para la puesta en marcha de esta experiencia os pedimos vuestra participación.

Para ello, las personas interesadas en participar, o aquellas que quieran resolver dudas o inquietudes, podrán hacerlo escribiendo a: coordinacionpedagogica@colegiohipatia.fuhem.es

¡Muchas gracias!

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Estimada familia:

A través de esta circular me quiero poner en contacto con vosotros/as para recordaros aspectos importantes que ya abordamos el curso pasado en relación al comedor..

El coste del comedor (cinco días) para este año es de **120,96 euros** al mes (excepción de septiembre y junio que se ajusta a los días de uso del mismo). Este es un precio que esta prorrateado a lo largo de todo el año, de manera que existen meses con un mayor número de días que compensan a aquellos meses con menores días.

El coste del comedor de tres días (sólo para alumnos/as de la ESO) es de 71,50 **euros** mensuales.

El coste del ticket comedor suelto es de **7,10 euros** día.

Por ello, y teniendo en cuenta que es un sistema que beneficia a todas aquellas familias que optan por la contratación del comedor anual, os comunico lo siguiente:

"*Cualquier baja que se realice del comedor anual, durante un periodo inferior a tres meses, tendrá la penalización de no poderse contratar el comedor de forma anual durante el resto del curso escolar. Teniéndose que comprar tickets sueltos hasta la finalización del curso*". Este hecho puede suponer que en un mes de 23 días el coste del comedor asciende a 163,30 euros.

También os informo que como en años anteriores se seguirá ofreciendo la posibilidad de comprar tickets sueltos y puntuales por un coste de 7,10 euros día. Este sistema, que normalmente es utilizado en casos puntuales, tendrá que ser informado previamente al responsable del comedor a través del mail comedor@hipatia-fuhem.es Este servicio será cargado a la cuenta corriente habitual.

Por último os recuerdo que el impago del servicio del comedor en cualquiera de sus modalidades conllevará la imposibilidad de utilizar este servicio hasta su regularización.

Sin más reciban un saludo.

CURSO DE MONITOR DE TIEMPO LIBRE INTENSIVO

Ciudad Educativa Municipal Hipatia-Fuhem

Avda. Ocho de Marzo 1, Rivas Vaciamadrid

FECHAS, HORARIOS Y LUGAR DE REALIZACIÓN:

Del 17 de junio al 31 de julio de 2015

Lunes a viernes de 10 h a 14 h

Acampada de dos días

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

Jóvenes de 17 a 35 años

Mínimo de 15 y un máximo de 30 participantes

Requisitos: 17 años cumplidos antes del comienzo del curso y título de Graduado Escolar o Graduado en E.S.O.

PRECIO

325 €

162,5 € al matricularse

162,5 € (antes del 10 de junio)

PROCEDIMIENTO

Se enviará o entregará la hoja de inscripción con todos los requisitos solicitados, de acuerdo con la opción de inscripción elegida.

Una vez se haya procedido a la entrega física o al envío vía mail de la documentación requerida y el justificante del pago de matriculación se garantizará la plaza mediante correo electrónico. El segundo pago se realizará antes del 10 de junio. En ningún caso, se devolverá la cuantía del ingreso realizado excepto si no se llegara al cupo mínimo de 15 participantes marcado para la realización de este curso.

INCLUYE

Coordinación, formadores, documentación, material, seguro, transporte y alojamiento de la acampada.

BOLSA DE TRABAJO

Bolsa de trabajo para la realización de actividades extraescolares y campamentos de los tres Centros de la FUHEM

Bolsa de trabajo para formar parte de la plantilla de monitores/as de los tres Centros de la FUHEM

PRÁCTICAS GARANTIZADAS

Prácticas garantizadas, de las tres modalidades, en cualquiera de los tres Centros de la FUHEM

DESCRIPCIÓN

Por definición, el monitor de tiempo libre es la persona que realiza actividades socioculturales específicas para la infancia y la juventud, tanto en el medio urbano como en la naturaleza. Para ejercer como tal, se requiere estar en posesión del título de monitor de tiempo libre, que se obtiene mediante la realización de este curso.

El curso de monitor de tiempo libre consta de dos fases:

- La fase teórico-práctica (150 horas) consiste en la asistencia y aprovechamiento de una serie de sesiones. Presencial
- La fase práctica (120 horas) que se realiza una vez superada la fase teórico-práctica y puede consistir en: una actividad intensiva (10 días en un campamento con pernocta o 15 días en un campamento urbano sin pernocta); 3 meses de actividad continuada en una entidad que desarrolle su trabajo con jóvenes o niños; o la combinación de ambas opciones. Los alumnos deberán elaborar un proyecto para las prácticas y una memoria de las mismas, a entregar en el plazo máximo de dieciocho meses a partir de la fecha de finalización de la fase teórico-práctica. De todo ello dependerá la obtención del título.

CONTENIDOS

- Área sociocultural: animación sociocultural, ocio y tiempo libre, sociología de la infancia y juventud…
- Área educativa y de organización: perfil del monitor, educación en valores, educación ambiental, para la salud, prevención, ocio e integración, discapacidad, exclusión social, primeros auxilios, planificación, asociacionismo, marco legal…
- Área de técnicas y recursos: técnicas de expresión, técnicas de animación, técnicas de aire libre, habilidades sociales, resolución de conflictos, dinámicas y técnicas de grupo…

PLAZO DE INSCRIPCIÓN

Del 25 de marzo al 10 de junio.

PARA INSCRIBIRTE

Presencial

INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES

Ciudad Educativa Municipal Hipatia

Avda Ocho de Marzo 1

28523 Rivas Vaciamadrid

91 713 97 00

Secretaría de Secundaria (edificio verde)

De 11:15 a 11:45

extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es

www.hipatia-fuhem.es

On line

A través de correo electrónico: ***gestion@asociaciongaraje.es***

Solicita la información escribiendo a este correo y realiza toda la inscripción y envío de documentación y requisitos necesarios on line.

Más información en www.asociaciongaraje.es

Organizan:

Escuela de Tiempo Libre:

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Estimada Familia, es un placer para mí, contactar contigo y poder ayudarte a resolver las dudas que te surjan en relación a las cuotas y pagos.

Como seguro sabrás, la aportación para el desarrollo del proyecto educativo es una cuota mensual (10 mensualidades) que posibilita el equilibrio del presupuesto del colegio y permite implementar el proyecto educativo Fuhem en toda su extensión.

La Fundación FUHEM, que es la que gestiona la Ciudad Educativa Municipal HIPATIA, es una organización sin ánimo de lucro. Por lo que no se obtiene ningún beneficio económico de la actividad educativa desempeñada en este y otros centros. Por ello, contar con un equilibrio económico entre los ingresos y los gastos. Se antoja una misión de vital importancia para continuar desarrollando el proyecto educativo.

De esta manera, el presupuesto de los colegios Fuhem tiene dos características fundamentales:

1. Debe ser equilibrado en gastos e ingresos.
2. Es un presupuesto cerrado, los resultados de cada curso, positivos o negativos, conformarán el resultado acumulado del centro,es decir no financian ninguna otra actividad de Fuhem.

La aportación que se realiza se subdivide en dos áreas. A saber;

GASTOS DE FUNCIONAMIENTO/GASTOS ESTRUCTURALES:
Gastos básicos, necesarios para el funcionamiento y mantenimiento de las instalaciones, teóricamente financiados al 100% por la administración autonómica. No obstante, esto que teóricamente es así, en realidad no lo es. Ya que la subvención de la Comunidad de Madrid apenas cubre el 50 % de estos gastos. Por lo tanto el déficit resultante se financia por medio de la aportación. Hablamos de apartados tan básicos como, reparaciones, inversiones en materiales o maquinaria, suministros como la luz, el agua o el gas, la limpieza del centro o la realización de obras de mejora de la Ciudad Educativa HIPATIA-FUHEM.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

GASTOS VOLUNTARIOS.

Son gastos derivados de prestaciones educativas no cubiertas por subvenciones. Representan las mejoras que FUHEM incorpora sobre el proyecto educativo ordinario. Conforman 'El proyecto educativo FUHEM", que se caracteriza por ser singular, de calidad, con unos principios y metodología en la vanguardia de la educación, que han señalado el camino a seguir en el ámbito de la educación pública de calidad abierta a todos y todas. Concretamente hablamos de aspectos tan relevantes como, la organización pedagógica (dirección, jefaturas de estudio, etc), la realización de tutorías tan importantes en la realidad de cada aula, los desdobles en bilingüismo, la formación permanente de nuestro profesorado que redunda en la mejor calidad de la enseñanza o las sustituciones del profesorado ante las bajas.

Aspectos que no están subvencionados por la Consejería de Educación y que FUHEM implementa como una mejora significativa del proceso educativo del conjunto del alumnado.

Por lo tanto, sin la aportación no sería posible el funcionamiento del centro tal y como lo conocemos, ni la implantación del proyecto educativo FUHEM que es nuestro sello de calidad.

Sepan que pueden contactar conmigo para resolver estas y otras cuestiones.
Reciban un cordial saludo.

Gustavo Sáez
Gerente de la CEM HIPATIA-FUHEM

Extrasformando

Después de abrir un espacio de participación con el AMPA sobre las actividades extraescolares, hemos diseñado **Extrasformando**, el proyecto de Actividades Extraescolares para la C.E.M. Hipatia-Fuhem

Este proyecto nace participado por toda la Comunidad Educativa de Hipatia y, por supuesto, consensuado tanto por el Equipo Directivo del Centro, los responsables de la FUHEM y por el AMPA.

La actividad extraescolar tal y como la entendemos en HIPATIA se centra en potenciar el trabajo que se realiza en el aula. Es un espacio no formativo en el que a través de herramientas no formales se abordan estrategias metodológicas de trabajo en equipo, cooperativismo, respeto y aprendizaje.

La idea por tanto es ofrecer un lugar fuera de lo académico donde el conocimiento sea totalmente placentero.

Por ello, no ofrecemos actividades (a excepción de inglés) de cualificación, sino de conocimiento, de contacto, de intercambio, de disfrute. Un lugar para crecer y conocer.

Educación Infantil

Actividad	Horario	Precio
Bienvenido al circo (Expresión corporal)	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
A tu ritmo (psicomotricidad, ritmo, baile)	L-X de 16:05 a 17:05*	29.50 €
Menudos artistas (manualidades, dibujo, pintura)	L-X de 16:05 a 17:05*	29.50 €
Sobre ruedas (patinaje para 4 y 5 años)	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Escuela de judo (para 5 años)	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Escuela de karate (para 5 años)	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Jugones (iniciación al deporte grupal para 4 y 5 años)	L-X de 16:05 a 17:05 M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Inglés	L-X de 13:15 a 14:15 L-X de 16:05 a 17:05	98.76 €

Plazas limitadas.

* Si existe suficiente demanda, se ofertarán estas actividades los martes y jueves.

A tener en cuenta

Jornada de presentación de las actividades por parte de los responsables de las mismas el 18 de septiembre a las 16:00 en el Hall de E. Primaria

La fecha tope de inscripción es el 24 de septiembre

La publicación de listas de los admitidos y de la lista de reserva será el 26 de septiembre en los corchos de Infantil y Primaria

Las inscripciones se realizan desde la página web del Colegio

Las empresas encargadas de llevar a cabo el proyecto son:

- Asociación Garaje de Magni las actividades culturales
- Hartford las actividades deportivas
- International House el inglés

Más información:
extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
www.colegiohipatia.fuhem.es
646 390 711

Educación Primaria

Actividad	Horario	Precio
Esto es un circo (1° a 3°)	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Escuela de músicos	L-X de 16:05 a 17:05 (1° a 3°) M-J de 16:05 a 17:05 (4° a 6°)	29.50 €
Menudos artistas (1° a 4°)	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
A bailar (1° a 3°)	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Club de baile moderno	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Sobre ruedas II	L-X de 16:05 a 17:05 (1° a 2°) M-J de 16:05 a 17:05 (3° a 6°)	29.50 €
Sobre ruedas urbanas (skate 5° y 6°)	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Inglés	L-X de 13:15 a 14:15 (1° y 2°) L-X de 16:05 a 17:05 (1° y 2°) M-J de 13:15 a 14:15 (3° a 6°) M-J de 16:05 a 17:05 (3° a 6°)	98.76 €
Judo	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Karate	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Futbol	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Baloncesto	M-J de 16:05 a 17:05	29.50 €
Gimnasia rítmica	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Apoyo educativo	M-J de 16:05 a 17:05 (de 4° a 6°)	29.50 €

A tener en cuenta

Jornada de presentación de las actividades por parte de los responsables de las mismas el 18 de septiembre a las 16:00 en el Hall de E. Primaria

La fecha tope de inscripción es el 24 de septiembre

La publicación de listas de los admitidos y de la lista de reserva será el 26 de septiembre en los corchos de Infantil y Primaria

Las inscripciones se realizan desde la página web del Colegio

Las empresas encargadas de llevar a cabo el proyecto son:

- Asociación Garaje de Magni las actividades culturales
- Hartford las actividades deportivas
- International House el inglés

Más información: 646 390 711
extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
www.colegiohipatia.fuhem.es

E.S.O.

Actividad	Horario	Precio
Apoyo Educativo	M-J de 16:30 a 17:30 (1° y 2°) M-J de 15:05 a 16:05 (3° y 4°)	29.50 €
Club de baile moderno	M-J de 16:30 a 17:30 (1° y 2°) M-J de 17:30 a 18:30 (3° y 4°)	29.50 €
Espacio de música urbana y fusión	M-J de 16:30 a 17:30 (1° a 4°)	29.50 €
A bailar (1° a 3°)	L-X de 16:05 a 17:05	29.50 €
Futbol	L-X de 16:30 a 17:30 (1° y 2°)	29.50 €
Baloncesto	M-J de 16:30 a 17:30 (1° y 2°)	29.50 €
Puro Teatro	M-J de 16:30 a 17:30 (1° y 2°)	29.50 €
Inglés	M-J de 17:05 a 18:05	98.76 €
El arte en imagen	L-X de 16:30 a 17:30	29.50 €
Curso de Monitor/a de tiempo libre*	M-J de 16:30 a 20:30	310 €
Curso de Coordinador/a de tiempo libre*	L-X-V de 16:30 a 20:30	395 €

A tener en cuenta

La fecha tope de inscripción es el 24 de septiembre

La publicación de listas de los admitidos será el 26 de septiembre

Las inscripciones se realizan desde la página web del Colegio

* Los cursos de Monitor y Coordinador tendrán un plazo de inscripción distinto y es para mayores de 17 años en el caso de Monitor y de 19 en caso de Coordinador

Las empresas encargadas de llevar a cabo el proyecto son:

- Asociación Garaje de Magni las actividades culturales
- Hartford las actividades deportivas
- International House el inglés

Más información: 646 390 711
extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es
www.colegiohipatia.fuhem.es

Instrucciones conjuntas de las Direcciones Generales de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y de Becas y Ayudas a la Educación por la que se dictan instrucciones relativas al acceso y admisión de alumnos para cursar ciclos de Formación Profesional Básica en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, para el curso 2014/2015.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, establece en su artículo 41.1 las condiciones de acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica y en su capítulo III del Título II la escolarización en centros públicos y privados concertados.

El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 16 establece que las Administraciones educativas podrán establecer criterios de admisión según la oferta de plazas que tengan programadas para los ciclos de Formación Profesional Básica, para lo que podrán tener en cuenta los criterios de edad de la persona solicitante y de situación de sus estudios, así como de las posibilidades de continuación en el sistema educativo, entre otros.

Como complemento del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se publicó el Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, que establece siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

Las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, de fecha 10 de abril de 2014 establecen el procedimiento para realizar la propuesta de incorporación de los alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria a la Formación Profesional Básica. Dicho procedimiento se inicia en el último trimestre del curso académico y termina tras realizarse la evaluación extraordinaria de septiembre. En este momento se elabora el Consejo Orientador y se le entrega al alumno junto con el certificado de estudios cursados.

Por lo expuesto anteriormente el proceso de admisión se iniciará cuando haya concluido la evaluación extraordinaria de septiembre.

Con el fin de organizar el proceso de admisión de alumnos para cursar en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, enseñanzas de Ciclos de Formación Profesional Básica durante el curso académico 2014/2015, estas Direcciones Generales dictan las siguientes

INSTRUCCIONES

I. ACCESO A LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA.

1. Requisitos para el acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica.

1. Podrán acceder a los ciclos de Formación Profesional Básica quienes cumplan simultáneamente los requisitos de acceso establecidos en el artículo 15 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero:

   - Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.

- Haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

2. También podrán acceder los alumnos que hayan cursado, en el curso 2013-2014, los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial y no los hayan superado, siempre que cumplan los requisitos para poder repetirlos y los requisitos de edad para acceder a los ciclos de Formación Profesional Básica. Estos alumnos no podrán cursar un ciclo de Formación Profesional Básica que contenga las unidades de competencia superadas.

II. PROCESO DE ADMISIÓN EN CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS.

1. Criterios generales de admisión de los alumnos.

1. En el caso de que haya más solicitantes que oferta de plazas presentadas, se aplicará el baremo reflejado en el **Anexo 1.**

2. En caso de empate, se clasificarán los solicitantes en orden decreciente de edad y se adjudicarán las plazas de acuerdo a esta ordenación.

3. Si se mantiene el empate, se efectuará un sorteo público mediante la extracción consecutiva de dos letras, que decidirán el orden alfabético de apellidos para la admisión hasta el número de plazas disponibles.

2. Reserva de plazas en la admisión.

1. Quienes tengan un grado de discapacidad psíquica, motora o sensorial, igual o superior al 33% acreditada por el certificado de la condición de discapacitado emitido por el órgano competente, tendrán reservado el 5% de las plazas que se oferten para cada ciclo.
2. Quienes acrediten ser deportistas de alto nivel y de alto rendimiento, tendrán reservado el 5% de las plazas que se oferten para cada ciclo.
3. El orden de prioridad en la admisión de estos candidatos es el mismo que el establecido en la instrucción anterior.

3. Solicitudes de admisión: plazo y lugar de presentación de la instancia de solicitud.

1. El plazo para presentación de las solicitudes de admisión será desde el **8 al 15 de septiembre** de 2014, ambas fechas incluidas.
2. Los solicitantes, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, **presentarán una única instancia**, en el modelo que figura como **Anexo 2**, en el centro que soliciten en primer lugar en la que se hará constar, por orden de preferencia, el ciclo o ciclos que se deseen cursar y el centro o centros docentes en los que solicitan ser admitidos, consignando en los espacios previstos en la instancia de solicitud las claves de los ciclos reflejadas en el **Anexo 7** y los códigos de los centros del **Anexo 8** de las presentes Instrucciones.

   A la solicitud adjuntarán copia del documento de consentimiento de los padres o tutores legales del alumno sobre la propuesta para incorporación a ciclos de formación profesional básica, que se corresponde con el **Anexo 2 de las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por las que se establece el procedimiento para la propuesta de incorporación de los alumnos de la educación secundaria obligatoria a la formación profesional básica en**

el año académico 2014-2015, de fecha 10 de abril de 2014. Asimismo, los solicitantes que opten por las reservas de discapacidad y de deportistas de alto nivel o alto rendimiento presentarán la documentación que acredite el derecho a solicitar esa plaza.

3. Si el Servicio de Apoyo a la Escolarización tuviese conocimiento de que un solicitante ha presentado más de una instancia de solicitud, sólo le adjudicará plaza, si aún quedaran vacantes, una vez que se hubieran matriculado quienes presentaron la instancia conforme al procedimiento establecido.

4. Plazas vacantes disponibles

No se podrá poner en funcionamiento ningún grupo que no esté autorizado por la Dirección General correspondiente. Se ofertarán 20 vacantes por grupo para cada Ciclo de Formación Profesional Básica debiendo asignarse las mismas en su totalidad para que el grupo se ponga en funcionamiento, no obstante las Direcciones de Área Territoriales podrán autorizar, en los centros públicos, la puesta en funcionamiento de aquellos grupos que no llegando a cubrir las 20 vacantes, por las circunstancias especiales que pudieran concurrir en la localidad o distrito así lo requieran, siempre que cuenten al menos con 18 alumnos.

Antes del día **5 de septiembre** los centros remitirán a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo, Fax: 91-720.11.05) y al Servicio de Apoyo a la Escolarización correspondiente, los datos de las vacantes disponibles en cada ciclo, según modelo que se adjunta como **Anexo 4.**

Finalizado el período de matriculación de los alumnos admitidos, el día **23 de septiembre**, los centros remitirán a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo, Fax: 91-720.11.05), y al Servicio de Apoyo a la Escolarización, el modelo que se adjunta como **Anexo 5** con los datos de matriculación en el día de la fecha y las **vacantes** que aún quedaran disponibles en cada ciclo.

Antes del **3 de octubre** los centros remitirán a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo, Fax: 91-720.11.05), y al Servicio de Apoyo a la escolarización, el modelo que se adjunta como **Anexo 6** con los datos de matriculación en el día de la fecha y las **vacantes** que aún quedaran disponibles en cada ciclo.

Con anterioridad al comienzo del proceso de admisión de los alumnos y durante todo el tiempo que dure este, los centros darán publicidad a la siguiente información:

a) El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero.
b) Las presentes instrucciones.
c) Número plazas ofertadas al inicio del proceso (**Anexo 4**) para las enseñanzas de ciclos de Formación Profesional Básica.
d) El calendario de admisión (**Anexo 3**).

5. Tratamiento de las solicitudes, publicación de listas y matriculación

Todos los centros sostenidos con fondos públicos gestionarán el proceso de admisión de alumnos para el curso 2014/2015 a través de las distintas versiones de la aplicación SICE (Sistema de Información de Centros Educativos) y SICEP (Sistema de Información de Centros Educativos Privados), diseñadas por la Consejería de Educación para este fin. Dichas aplicaciones, que contarán con el oportuno apoyo de la Unidad Técnica de consulta y asistencia técnica de ICM, (Teléfono: 91 580.50.50 y e-mail: **icm_cau@madrid.org**),

también generarán los documentos impresos que se corresponden con los modelos y formatos que se incluyen como anexos en las presentes Instrucciones.

La información relativa al uso de dicha aplicación se encuentra disponible en las siguientes direcciones de Internet:

http://educamadrid.icm.es/websice

http://www.madrid.org/websice (para la aplicación SICE)

http://www.madrid.org/centrosprivados (para la aplicación SICEP)

Los centros irán introduciendo en la respectiva aplicación informática las solicitudes de admisión a medida que las vayan recibiendo. Para ello, se elaborarán y pondrán a disposición de los centros las orientaciones e indicaciones destinadas a facilitar el proceso de admisión en general y de baremación en particular.

Con el fin de garantizar el adecuado desarrollo del proceso de admisión, los centros educativos, las Direcciones de Área Territorial y los Servicios de Apoyo a la Escolarización gestionarán simultáneamente el proceso de admisión mediante la respectiva aplicación informática y también a través de los impresos y listados generados por dichas aplicaciones.

Concluido el proceso de baremación de las solicitudes presentadas, se publicarán los listados de solicitudes baremadas, así como, en su caso, de solicitudes duplicadas el día **16 de septiembre**.

Las reclamaciones a los listados publicados se realizarán el día **17** de **septiembre**. Corresponde a los Directores de los centros públicos y a los titulares de los centros privados concertados la ejecución del proceso de baremación así como la resolución de las reclamaciones que pudieran presentarse a dicho proceso.

El día **18 de septiembre** se publicarán las listas definitivas de admitidos y de no admitidos que quedarán en lista de espera para adjudicación de posibles vacantes.

La matriculación de los solicitantes admitidos se realizará los días **18** y **19** de **septiembre.** Para realizar la matriculación los solicitantes **deberán presentar el certificado de los estudios cursados en la Educación Secundaria Obligatoria establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como una copia del Consejo Orientador.**

Al finalizar el proceso de matriculación, si alguno de los solicitantes admitidos no hubiese efectuado la matriculación, decaerá en su derecho.

En el caso de que después del proceso de matriculación, hubiese vacantes y existiese lista de espera, los centros educativos matricularán, respetando el orden de prioridad, a los solicitantes incluidos en ella, hasta completar todas las vacantes.

El **23 de septiembre** los centros remitirán al Servicio de Apoyo a la Escolarización las solicitudes que no hayan podido ser atendidas así como el **Anexo 5**. A partir de dicho momento el Servicio de Apoyo a la Escolarización iniciará el procedimiento de adjudicación de las vacantes aún disponibles entre los solicitantes que estuvieran en lista de espera, y si fuera posible, entre los solicitantes que hubieran presentado más de una solicitud. Los Servicios de Apoyo a la Escolarización publicarán la asignación de dichas vacantes el día **26** de **septiembre**.

La matriculación de quienes les hayan sido asignadas las vacantes mencionadas anteriormente por las Unidades de Apoyo a la Escolarización se efectuará entre los días **29** y **30** de septiembre, ambos inclusive.

6. Calendario de actuaciones del proceso de admisión

Las diferentes actuaciones del proceso de admisión se desarrollarán con carácter general según los calendarios de actuaciones que se adjuntan como **Anexo 3**.

7. Servicios de Apoyo a la Escolarización.

1. Para supervisar el proceso de admisión se constituirá en cada Dirección de Área Territorial un Servicio de Apoyo a la Escolarización.

2. El Servicio de Apoyo a la Escolarización estará compuesta por los siguientes miembros:

   a) Un inspector de Educación, designado por el Director del Área Territorial, que actuará como Presidente.
   b) Un representante de la Dirección de Área Territorial
   c) Un representante de los centros públicos,
   d) Un representante de los centros privados sostenidos con fondos públicos
   e) Un representante de los padres o madres.

3. Las funciones del Servicio de Apoyo a la Escolarización respecto al proceso de admisión a los ciclos de Formación Profesional Básica, serán las siguientes:

   a) Informar sobre las plazas disponibles en los ciclos en centros sostenidos con fondos públicos.
   b) Comprobar que cada alumno ha presentado una única instancia.
   c) Asignar las plazas vacantes a los solicitantes que no han obtenido plaza en el proceso de admisión, después de finalizada la asignación realizada por el Director del centro teniendo en cuenta las opciones solicitadas por cada uno de ellos y la prelación para acceder a los ciclos de Formación Profesional Básica.
   e) Velar para que cada uno de los centros que imparten ciclos de Formación Profesional Básica publiquen la información a la que hace referencia el apartado 5 de las presentes Instrucciones.

8. Revisión de los actos en materia de admisión.

1. Los acuerdos y decisiones sobre admisión de alumnos de los Directores de los centros públicos y de los Servicio de Apoyo a la Escolarización podrán ser objeto de recurso de alzada ante los Directores de Área Territorial de la Consejería de Educación en el plazo de un mes a partir del día de publicación de las listas definitivas de admitidos, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.
2. En los casos de los centros privados sostenidos con fondos públicos, los acuerdos y decisiones sobre admisión de alumnos que adopten los titulares podrán ser objeto de reclamación por los interesados en el plazo de un mes ante los Directores de Área Territorial de la Consejería de Educación, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

9. Publicidad y cumplimiento

Las Direcciones de Área Territorial adoptarán las medidas oportunas para que las presentes instrucciones tengan la pertinente difusión y conocimiento en sus respectivos ámbitos territoriales.

Madrid, 1 de septiembre de 2014

LA DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

Fdo.: María José García-Patrón Alcázar

EL DIRECTOR GENERAL DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO

Fdo.: Javier Restán Martínez

ANEXO 1

BAREMO APLICABLE EN LA ADMISIÓN A CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Criterio	Puntos
Haber cursado el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria	12
Haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria	7
Haber cursado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, en el curso 2013-2014, no haberlos superado y cumplir los requisitos para repetirlos y los requisitos de edad para acceder a los ciclos de Formación Profesional Básica	12
Haber realizado los estudios de Educación Secundaria Obligatoria o de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros docentes del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.	12
Haber realizado los estudios de Educación Secundaria Obligatoria o de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros docentes fuera del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.	2

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE

Comunidad de Madrid

Lugar destinado a la etiqueta de Registro

ANEXO 2

Solicitud de Admisión en centros sostenidos con fondos públicos a Ciclos de Formación Profesional Básica

Datos personales del solicitante:

Apellidos	Nombre	Documento de Identidad	Fecha de nacimiento
Domicilio: calle / plaza / avenida / nº	Código postal y localidad	Provincia	Teléfono

EXPONE: Que cumple los requisitos para el acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica::

- ☐ **Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.**
- ☐ **Haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria**
- ☐ **Haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria**
- ☐ **Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica**
- ☐ **Haber cursado los módulos obligatorios de un PCPI y no haberlos superados.**

- ☐ Opta por la reserva para discapacidad
- ☐ Opta por la reserva para deportistas de alto nivel o alto rendimiento

Para lo cual, adjunta (original o fotocopia compulsada) la siguiente documentación (*márquese con una **X** la que corresponda*):

- ☐ Propuesta para la incorporación a ciclos de formación profesional básica - documento de consentimiento de los padres o tutores legales del alumno
- ☐ Documentación acreditativa de la condición de deportista de alto nivel o de alto rendimiento
- ☐ Certificado acreditativo del grado de discapacidad
- ☐ Certificación de haber cursado los módulos obligatorios de un PCPI y no haberlos superado

SOLICITA **ser admitido para el curso escolar 2014 -2015 como alumno para cursar los Ciclos de Formación Profesional Básica que se relacionan**

Clave del ciclo	CENTRO DOCENTE		
	Código	*Denominación*	*Localidad*

En ....., a ..... de ..... de 2014

Firma del solicitante o representante legal

SR. DIRECTOR DEL CENTRO.....

Los datos personales recogidos, serán tratados con su consentimiento informado en los términos del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, y de conformidad a los principios dispuestos en la misma y en la Ley 8/2001, de la Comunidad de Madrid, pudiendo ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición ante el responsable del fichero .Para cualquier cuestión relacionada con esta materia, o si tiene usted alguna sugerencia que permita mejorar este impreso puede dirigirse al teléfono de información administrativa 012

Anexo 3

CALENDARIO DE ACTUACIONES - PERÍODO ORDINARIO

FECHAS		ACTUACIONES
Septiembre 2014	Antes del **5**	• Remisión del **Anexo 4** con el número de vacantes por ciclo, a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo (Fax: **91-720.11.05**) y al Servicio de Apoyo a la Escolarización
	8 al **15**	• Plazo de presentación de solicitudes.
	16	• Publicación de la **baremación provisional** de las solicitudes • Publicación de los listados de excluidos y de solicitudes duplicadas. • Realización del sorteo público que determinará el orden alfabético que en su caso haya de seguirse como criterio de prioridad para deshacer los empates.
	17	• Presentación, en los **centros educativos**, de **reclamaciones** a la baremación provisional.
	18	• Resolución de las reclamaciones y publicación de las **listas definitivas** de admitidos y no admitidos (*lista de espera*).
	18 y **19**	• **Período** de **matriculación** de los alumnos admitidos
	23	• Remisión al Servicio de Apoyo a la escolarización de las **solicitudes no atendidas**. • Remisión del **Anexo 5** con los datos de matriculación, a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo (Fax: **91-720.11.05**) y al Servicio de Apoyo a la Escolarización.
	26	• Publicación de las **listas de admitidos** por parte del Servicio de Apoyo a la Escolarización.
	29 y 30	• **Período** de **matriculación** de los solicitantes admitidos por el Servicio de Apoyo a la Escolarización
Octubre	Antes del día **3**	• Remisión del **Anexo 6** con los datos de matriculación, a la Subdirección General de Formación Profesional (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del Fondo Social Europeo (Fax: **91-720.11.05**) y al Servicio de Apoyo a la Escolarización.

Anexo 4

PROCESO DE ADMISIÓN A CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

(Relación de plazas ofertadas)

CENTRO:	CÓDIGO:
LOCALIDAD Y CÓDIGO POSTAL:	DISTRITO MUNICIPAL:
TELÉFONO:	

CICLO								
Clave	Denominación del Ciclo	Curso (1)	Turno (2)	Nº grupos	Puestos autorizados	VACANTES INICIALES		
						(3)	(4)	(5)

(1) 1º ó 2º
(2) D=Diurno V=Vespertino
(3) Vacantes ordinarias
(4) Reserva para solicitantes con discapacidad
(5) Reserva para solicitantes deportistas de alto nivel o alto rendimiento

..... a ..... de junio de 2014

EL DIRECTOR o TITULAR,

Fdo.: .....

NOTA: Remítase este Anexo, antes del 5 **de septiembre** a la **SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL** (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del FSE – FAX: **91.720.11.05)** y al Servicio de Apoyo a la Escolarización.

Anexo 5

RESULTADO DEL PROCESO DE ADMISIÓN DE ALUMNOS. CURSO 2014/2015
CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

CENTRO:	CÓDIGO:
LOCALIDAD Y CÓDIGO POSTAL:	DISTRITO MUNICIPAL:
TELÉFONO:	

ENSEÑANZA			OFERTA		Solicitudes	Matriculados	Lista de espera	Vacantes resultantes
Clave	Curso	Turno	Nº Grupos	Vacantes iniciales				

....., ... de septiembre de 2014

EL DIRECTOR o TITULAR,

Fdo:.....

NOTA: Remítase este Anexo, el día **23 de septiembre**, a la **SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL** (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del FSE – FAX: **91.720.11.05)** y al Servicio de Apoyo a la Escolarización.

Anexo 6

PROCESO DE ADMISIÓN A CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

(Datos de matrícula y vacantes después del periodo ordinario)

RESULTADO DEL PROCESO DE ADMISIÓN DE ALUMNOS. CURSO 2014/2015
CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

CENTRO:	CÓDIGO:
LOCALIDAD Y CÓDIGO POSTAL:	DISTRITO MUNICIPAL:
TELÉFONO:	

CICLOS		Nº grupos	Vacantes iníciales	Matriculados	Vacantes resultantes
Clave	Denominación				

..... a ..... de Septiembre de 2014

EL DIRECTOR o TITULAR,

Fdo.:.....

NOTA: Remítase este Anexo, antes del día **3 de octubre**, a la **SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL** (Unidad Técnica de Formación Profesional y Programas Operativos del FSE – FAX: **91.720.11.05)** y al Servicio de Apoyo a la Escolarización

Anexo 7

CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

CLAVE	Denominación del Ciclo
ADGB01	Servicios Administrativos
AGAB01	Agrojardinería y Composiciones Florales
ARGB01	Artes Gráficas
COMB01	Servicios Comerciales
ELEB01	Electricidad y Electrónica
EOCB01	Reforma y Mantenimiento de Edificios
FMEB01	Fabricación y Montaje
HOTB01	Cocina y Restauración
HOTB02	Alojamiento y Lavandería
IFCB01	Informática y Comunicaciones
IFCB02	Informática de Oficina
IMPB01	Peluquería y Estética
MAMB01	Carpintería y Mueble
TCPB02	Tapicería y Cortinajes
TMVB01	Mantenimiento de Vehículos

Anexo 8

CENTROS PÚBLICOS QUE IMPARTIRÁN CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Municipio	Centro	Codigo
ALCALÁ DE HENARES	IES ALONSO DE AVELLANEDA	28000467
	IES ANTONIO MACHADO	28000522
	IES ESCUELA DE HOSTELERIA Y TURISMO	28058615
	IES MATEO ALEMAN	28030903
ALCOBENDAS	IES AGORA	28041354
	IES SEVERO OCHOA	28038847
	IES VIRGEN DE LA PAZ	28038070
ALCORCÓN	IES JOSEFINA ALDECOA	28039700
	IES LA ARBOLEDA	28036978
	IES LUIS BUÑUEL	28038100
	IES PRADO DE SANTO DOMINGO	28030241
ALGETE	IES GUSTAVO ADOLFO BECQUER	28040672
ARANJUEZ	IES ALPAJES	28039037
	IES DOMENICO SACRLATTI	28001629
ARGANDA DEL REY	IES LA POVEDA	28036981
BOADILLA DEL MONTE	IES ARQUITECTO VENTURA RODRIGUEZ	28058640
CABRERA, LA	IES DE LA CABRERA	28041381
CIEMPOZUELOS	IES JUAN CARLOS I	28002181
COLLADO VILLALBA	IES JAIME FERRAN	28002415
	IES LAS CANTERAS	28041597
	IES LAZARO CARDENAS	28045050
COLMENAR VIEJO	IES ANGEL CORELLA	28036991
COSLADA	LUIS BRAILLE	28042607
	IES MIGUEL CATALAN	28002580
EL MOLAR	IES CORTES DE CADIZ	28071310
ESCORIAL, EL	IES EL ESCORIAL	28046364
FUENLABRADA	IES AFRICA	28042619
	IES GASPAR MELCHOR DE JOVELLANOS	28033850
	IES JOSE LUIS LOPEZ ARANGUREN	28074050
	IES SALVADOR ALLENDE	28039803
GALAPAGAR	IES INFANTA ELENA	28042620
GETAFE	IES ALARNES	28003304
	IES ICARO	28042632
GRIÑÓN	IES GRIÑÓN	28046315

Municipio	Centro	Codigo
GUADARRAMA	IES DE GUADARRAMA	28040714
HUMANES DE MADRID	IES HUMANES	28045803
LEGANÉS	IES JULIO VERNE	28039864
	IES LUIS VIVES	28003894
MADRID	IES BARAJAS	28019971
	IES BARRIO DE BILBAO	28030991
	IES CARLOS MARIA RODRIGUEZ DE VALCARCEL	28018484
	IES CIUDAD DE JAEN	28032481
	IES ENRIQUE TIERNO GALVAN	28020703
	IES ESCUELA SUPERIOR DE HOSTELERIA Y TURISMO	28031555
	IES FRANCISCO DE GOYA	28045633
	IES FRANCISCO TOMAS Y VALIENTE	28038367
	IES ISLAS FILIPINAS	28038379
	IES JUAN DE LA CIERVA	28020910
	LEONARDO DA VINCI	28031002
	IES PACIFICO	28021252
	IES PALOMERAS-VALLECAS	28021549
	IES PARQUE ALUCHE	28020727
	IES PIO BAROJA	28020715
	IES RENACIMIENTO	28057271
	IES ROSA CHACEL	28037028
	IES SAN BLAS	28020570
	IES SANTA ENGRACIA	28018368
	IES TETUAN DE LAS VICTORIAS	28020831
	IES VALLECAS I	28020648
	IES VALLECAS-MAGERIT	28030964
	IES VIRGEN DE LA PALOMA	28020341
	IES VISTA ALEGRE	28021008
MAJADAHONDA	IES MARIA DE ZAYAS Y SOTOMAYOR	28039128
MEJORADA DEL CAMPO	IES LOS OLIVOS	28045025
MORALZARZAL	IES CARMEN MARTÍN GAITE	28022207
MÓSTOLES	IES BENJAMIN RUA	28040003
	IES EL CAÑAVERAL	28074852
	CP IFP ESCUELA DE HOSTELERIA Y TURISMO SIMONE ORTEGA	28069431
	IES FELIPE TRIGO	28023194
	IES LUIS BUÑUEL	28038422
NAVALCARNERO	IES CARMEN MARTIN GAITE	28023327
	IES PROFESOR ANGEL YSERN	28041470
PARLA	IES ENRIQUE TIERNO GALVAN	28032559

Municipio	Centro	Codigo
	IES HUMANEJOS	28030216
	IES MANUEL ELKIN PATARROYO	28038902
	IES NARCIS MONTURIOL	28038446
PINTO	IES PABLO PICASSO	28043016
POZUELO DE ALARCÓN	IES SAN JUAN DE LA CRUZ	28040775
RIVAS-VACIAMADRID	IES DUQUE DE RIVAS	28044756
	IES EUROPA	28046522
ROZAS DE MADRID, LAS	IES EL BURGO DE LAS ROZAS	28040787
	IES LAS ROZAS I	28028571
SAN AGUSTÍN DEL GUADALIX	IES SAN AGUSTIN DE GUADALIX	28046339
SAN FERNANDO DE HENARES	IES REY FERNANDO VI	28037065
	IES VEGA DEL JARAMA	28024290
SAN LORENZO DE EL ESCORIAL	IES JUAN DE HERRERA	28028684
SAN MARTÍN DE LA VEGA	IES ANSELMO LORENZO	28044768
SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS	IES PEDRO DE TOLOSA	28045645
SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	IES ATENEA	28058639
	IES JOAN MIRO	28024642
	IES JULIO PALACIOS	28040799
TORREJÓN DE ARDOZ	IES ISAAC PERAL	28025014
	IES LEON FELIPE	28030228
	IES VALLE INCLAN	28042681
TORRELAGUNA	IES ALTO JARAMA	28025129
TORRELODONES	IES DIEGO VELAZQUEZ	28037089
TORRES DE LA ALAMEDA	IES SENDA GALIANA	28045773
TRES CANTOS	IES JOSE LUIS SAMPEDRO	28035317
VILLANUEVA DE LA CAÑADA	IES LAS ENCINAS	28046303
VILLAREJO DE SALVANÉS	IES NTRA. SRA. DE LA VICTORIA DE LEPANTO	28025658
VILLAVICIOSA DE ODÓN	IES CALATALIFA	28041512

CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS QUE IMPARTIRÁN CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Localidad	Centro Educativo	Código
ALCALÁ DE HENARES	CES SAN IGNACIO DE LOYOLA	28000421
	CPFE CENTRO DE ESTUDIOS PROFESIONALES (C.E.P.)	28033473
	CFPE LAS NAVES SALESIANOS ALCALA	28072296
ALCORCÓN	CES NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS	28000960
	CFPE JUAN XXIII	28039529
ARANJUEZ	CES LOYOLA	28001605
BUITRAGO DE LOZOYA	CES GREDOS SAN DIEGO BUITRAGO	28001976
COLLADO VILLALBA	CES VIRGEN DE LA ALMUDENA	28002427
	CFPE CENTRO DE ENSEÑANZAS AUDIOVISUAL	28035241
FUENLABRADA	CES LOYOLA	28001605
GETAFE	CES LA INMACULADA-PADRES ESCOLAPIOS	28003250
	CFPE INGLAN	28025877
MADRID	CES CENTRO CULTURAL SALMANTINO	28016271
	CES CIUDAD DE LOS MUCHACHOS	280011593
	CES COLEGIO INTERNACIONAL J.H. NEWMAN	28064702
	CES COLEGIO LA MILAGROSA	28013048
	CES DIVINO MAESTRO	28010540
	CES INSTITUCIÓN PROFESIONAL SALESIANA	28022475
	CES JESUS MARÍA	28007619
	CES LA SALLE	28013863
	CES LA SALLE-SAGRADO CORAZON	28008934
	CES LOPEZ VICUÑA	28005738
	CES MARIA INMACULADA- RIOS ROSAS	28019300
	CES MARIA INMACULADA- FUENCARRAL	28027941
	CES NUESTRA SEÑORA DEL PILAR	28008508
	CES PADRE PIQUER	28006019
	CES PRIMERO DE MAYO	28022505
	CES RAFAELA YBARRA	28013590
	CES SAGRADO CORAZÓN	28008910
	CES SALESIANOS ATOCHA	28012640
	CES SAN JUAN BAUTISTA	28009291
	CES SAN MIGUEL ARCÁNGEL	28014193
	CES SANTA ROSA DE LIMA	28039657
	CES SANTO DOMINGO SAVIO	28014651

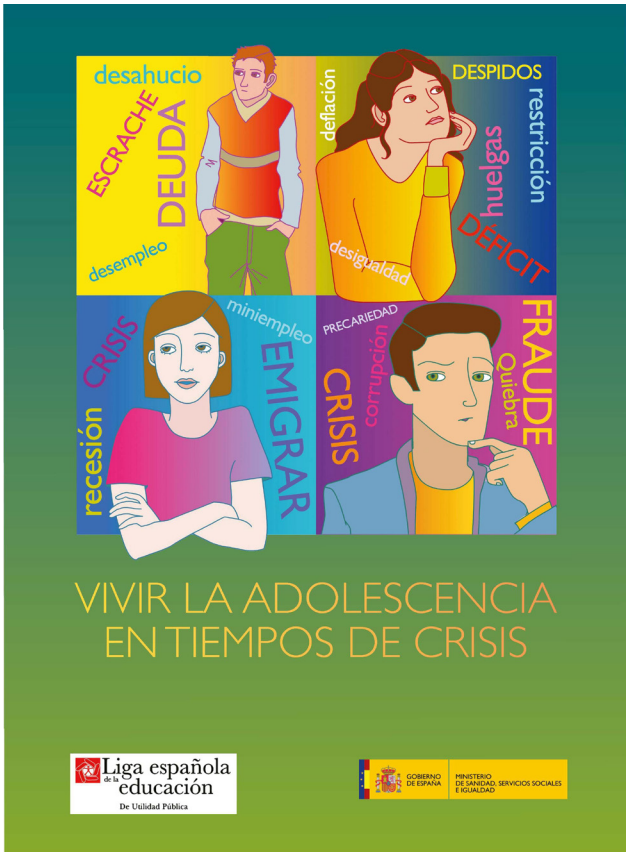
Localidad	Centro Educativo	Código
MADRID	CES TRABENCO	280022335
	CES VEDRUNA- ESPINAR	28014867
	CFPE AFUERA II	28018514
	CFPE ESCUELA POLITÉCNICA GINER	28032018
	CFPE FUNDACIÓN TOMILLO	28049614
	CFPE GONZÁLEZ CAÑADAS	28018563
	CFPE HEASE	28032110
	CFPE JOSE RAMON OTERO	28022578
	CFPE NELSON	28074281
	CFPE TEIDE IV	28009884
	CFPE VIRGEN DE LA LUZ	28018228
MÓSTOLES	CFPE LA MILAGROSA	28049547
PARLA	CES LOYOLA	28001605
RIVAS VACIAMADRID	CES CIUDAD EDUCATIVA MUNCIPAL HIPATIA-FUHEM	28072221
TORREJÓN DE ARDOZ	CES J.A.B.Y.	28024991
VALDEMORO	CES COLEGIO VALLE DEL MIRO	28067847
	CFPE ARZOBISPO MORCILLO	28025324

La oferta en centros privados concertados refleja los centros autorizados a la firma de estas instrucciones. Si se produjese alguna variación en la autorización de centros para el curso 2014-2015 se comunicará oportunamente.

La Liga te invita a la presentación de su última investigación

'VIVIR LA ADOLESCENCIA EN TIEMPOS DE CRISIS'

Existe una generación de jóvenes que ha vivido la transición de la niñez a la adolescencia acompañada por la palabra **'Crisis'**. ¿Cómo ha afectado la realidad social de los últimos 5 años al mundo adolescente? ¿Han cambiado sus **relaciones familiares**? ¿Cómo se plantean ahora el **futuro**? ¿Son ajenos a la importancia de la **educación**, a la **política** o a los **recortes económicos y sociales**?



Con este estudio, La Liga vuelve a sumergirse en el universo adolescente para acercarnos a su realidad y contribuir a la mejora de programas educativos y de prevención social.

PRESENTACIÓN 24 DE MARZO, MADRID.

No te pierdas la presentación de nuestra publicación el próximo 24 de Marzo en el Espacio Abierto FUHEM. La presentación correrá a cargo de **Ángel Martínez González-Tablas,** presidente de FUHEM y **Victorino Mayoral Cortés,** presidente de la Liga Española de la Educación.

Los resultados de la investigación serán presentados por la directora de proyectos de investigación de la Liga de la Educación, **Mª Jesús Eresta Plasín.**

Tras la presentación, se abrirá un coloquio en el que intervendrán representantes del alumnado y de las **AFAS**.

¿DÓNDE Y CUÁNDO?

24 de marzo a las 18 horas en el Espacio Abierto FUHEM (C/ Duque de Sesto, 40. 28009 Madrid)

¿MÁS INFORMACIÓN?

Contáctanos en el teléfono **91 298 65 55** o en nuestro mail: **comunicacion@ligaeducacion.org**

FUHEM
educación+
ecosocial

Estimadas familias,

El proyecto "Alimentando otros modelos" incluye la introducción de alimentos ecológicos en los comedores escolares, la creación de grupos de consumo agroecológico con familias en nuestros centros y la inclusión transversal de estos temas en las aulas. Como parte de él, el próximo **sábado 31 de enero** vamos a realizar una formación al personal de cocina para mejorar la calidad de los comedores.

Aprovechando, queremos **invitaros a comer** lo que se cocine en dicha formación. La comida será de 14:00 a 15:00 **en el colegio Lourdes**. Después de la comida tendríamos un rato de sobremesa para recoger vuestras apreciaciones sobre cómo está funcionando el proyecto y cómo podríamos mejorarlo. Para facilitar vuestra asistencia pondremos un servicio de ludoteca, por si queréis venir acompañados/as de vuestros hijos/as.

El número máximo de comensales será de 30, por no complicar mucho la logística. Tendrán preferencia las personas que participen en las AFA y/o en las comisiones de comedor de los tres centros de FUHEM. Después podrán asistir en el evento personas por orden de inscripción, intentando equilibrar la presencia de familiares de los tres centros.

La **fecha límite para inscribirse es el 25 de enero**. Para ello habrá que rellenar la siguiente ficha y enviarla a estos dos dos correos (imprescindible hacerlo a ambos): abel@garuacoop.es y lgonzalez@fuhem.es. A partir del 26 de enero se confirmará la inscripción vía correo electrónico.

Nombre	
Colegio de procedencia	
¿Comen tus hijos/as en el comedor?	
¿Participas en el AFA o en la Comisión de Comedor?	
¿Vendrás con tus hijos/as?	
Edades de tus hijos/as	

Atentamente,

Luis González Reyes, coordinación entre las áreas ecosocial y educativa de FUHEM.

JORNADAS DEPORTIVAS Y EXHIBICIONES

Desde el mes de octubre se vienen desarrollando una serie de actividades extraescolares deportivas de lunes a jueves al finalizar el horario escolar. Desde el Centro y desde las niñas y niños que participan de las mismas queremos compartir con el resto de la Comunidad Educativa lo que se ha venido trabajando en dichas actividades e invitaros a que participéis de las mismas, con el ánimo de que disfrutéis de lo que hemos aprendido y que descubráis los valores del deporte escolar.
Por eso os convocamos a las jornadas deportivas y de exhibiciones que se desarrollarán los días 15 y 16 de diciembre en las instalaciones del Colegio con el siguiente programa:

Lunes 15 de diciembre

ACTIVIDAD	**HORARIO**	**ESPACIO**
Exhibición de Gimnasia Rítmica	De 16:20 a 17:15	Gimnasio de Primaria
Exhibición de Judo	De 16:20 a 17:15	Gimnasio de Primaria
Exhibición de Jugones (L y X)	De 16:20 a 17:15	Pistas de Primaria
Torneo fútbol sala (5*5)	De 16:15 a 18:00	Pistas de Primaria

Martes 16 de diciembre

ACTIVIDAD	**HORARIO**	**ESPACIO**
Exhibición de Karate	De 16:20 a 17:15	Gimnasio de Primaria
Exhibición de Patinaje	De 16:20 a 17:15	Pistas de Primaria
Exhibición de Jugones (M y J)	De 16:20 a 17:15	Pistas de Primaria
Torneo 3*3 Baloncesto	De 16:15 a 18:00	Pistas de Primaria

Para apuntaros en cualquiera de los dos torneos tenéis que pedir la ficha de inscripción al responsable de Extraescolares del Colegio (Carlos Carricoba) y entregarla antes del miércoles 10 de diciembre. El máximo de jugadores por equipo en baloncesto es de 4 y en futbol de 6.

Las categorías son:

Prebenjamín (1° y 2° de Primaria)
Benjamín (3° y 4° de Primaria)
Alevín (5° y 6° de Primaria)

Esperamos veros y que participéis y disfrutéis con nosotros de estas jornadas deportivas.

Organiza:

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

Desarrolla:

HARTFORD
Intervención Social, Cultural y Educativa

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas, 7 de mayo 2015

2º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización del taller *Paleontología en las aulas: magia y lenguaje en la Prehistoria.* Dicho taller, integrado en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE) tiene como objetivos:

- Despertar la motivación y vocación por la ciencia.
- Mostrar algunas bases del trabajo científico.
- Promover el respeto y cuidado por el Patrimonio Histórico y Natural.
- Incidir en temas curriculares.
- Trabajar en equipo mediante actividades en grupo, aceptando sus reglas de organización, y fomentando la participación y el respeto por los compañeros.
- Inculcar hábitos saludables.

Concretamente, la actividad denominada *Magia y lenguaje en la Prehistoria* consiste en una pequeña muestra de las primeras representaciones artísticas del ser humano, y las diversas concepciones y teorías que de ellas tenemos. Los alumnos podrán practicar las diversas técnicas de representación artística en la Prehistoria.

La actividad se realizará en el centro el día 20 de mayo y tiene un coste de 3 € que por error ya se os ha cobrado por el banco.

Un saludo

Tutores de Segundo

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, mayo de 2015

Estimadas familias:

Leer un cuento es una de las actividades más gratificantes que podemos hacer con nuestros hijos. Entre los múltiples beneficios que obtienen al escuchar un cuento se encuentran los de estimular la fantasía, la sensibilidad, la memoria y la expresión; aprenden a escuchar con atención, a ser pacientes; transmiten valores como la constancia, la modestia, la amistad o la solidaridad.

Queremos contribuir a esa parte tan especial de su aprendizaje y para ello **os invitamos a participar como lectores** en el **I MARATÓN DE CUENTOS DE HIPATIA.**

La actividad está dirigida a alumnos de **Primaria**, que en parejas internivel, visitarán la mediateca en diferentes sesiones a lo largo del **lunes 15** y **martes 16,** entre las 9.30 h. y las 13.00 h. Será el turno de los más pequeños, los niños y niñas de **Primer Ciclo de Infantil** la mañana del **22 de junio**, de 9.30 a 11.00 h.

Si deseas participar en la actividad y tienes disponibilidad para hacerlo en los días indicados, necesitamos que, **antes del 8 de junio,** nos envíes un email a mediateca@colegiohipatia.fuhem.es

De cara a poder organizarnos mejor y adaptar los textos a la edad de los niños, necesitamos que nos incluyas en ese email:

- Tu **nombre y apellidos** más un **teléfono de contacto.**
- De qué **alumno/a** eres **familia**
- El **texto íntegro** o en su defecto, **nombre de autor y título del cuento** que elijas (si lo prefieres, podemos ayudarte con tu elección).

Para cualquier duda dirígete al tutor de tu hijo/a o envíanos un correo al email de la mediateca.

Esperamos contar con vuestra participación. Muchas gracias de antemano y un saludo.

Fdo.
El equipo de la mediateca.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

© 2002 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,
Subdirección General de Cooperación Internacional,
para la edición impresa en español.
Paseo del Prado, 28, 2ª planta
28014 Madrid

COEDITAN: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección
General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

© 2001 Consejo de Europa para la publicación en inglés
y francés.

Título Original: *Common European Framework for
Languages: Learning, Teaching, Assessment*
Council for Cultural Cooperation
Education Committee
Language Policy Division, Strasbourg

© 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco

La traducción se publica de acuerdo con el Consejo de Europa
y bajo la exclusiva responsabilidad del editor.
Ninguna parte del presente volumen podrá ser reproducida
sin la autorización escrita del editor y del Consejo de Europa.

Primera edición: junio 2002

NIPO: 176-02-187-X
ISBN: 84-667-1618-1
Depósito Legal: M. 38.537-2002
Impreso en: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. – Madrid
Impreso en España – Printed in Spain

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy División
Strasbourg

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Instituto Cervantes

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

ANAYA

Índice

PRESENTACIÓN IX

NOTA PRELIMINAR X

NOTAS PARA EL USUARIO DEL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* XI

SINOPSIS XV

CAPÍTULO 1: EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* EN SU CONTEXTO POLÍTICO Y EDUCATIVO 1

1.1. ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia*? 1
1.2. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa 2
1.3. ¿Qué es el «plurilingüismo»? 4
1.4. ¿Por qué es necesario el *Marco común europeo de referencia*? 5
1.5. ¿Cuál será la utilidad del *Marco común europeo de referencia*? 6
1.6. ¿Qué criterios debe cumplir el *Marco común europeo de referencia*? 7

CAPÍTULO 2: ENFOQUE ADOPTADO 9

2.1. Un enfoque orientado a la acción 9
2.1.1. Las competencias generales del individuo 11
2.1.2. La competencia comunicativa 13
2.1.3. Las actividades de la lengua 14
2.1.4. Los ámbitos 15
2.1.5. Tareas, estrategias y textos 15
2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua 16
2.3. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua 18
2.4. La evaluación 19

CAPÍTULO 3: NIVELES COMUNES DE REFERENCIA 23

3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia 23
3.1.1. Cuestiones de descripción 23
3.1.2. Cuestiones de medición 23
3.2. Los niveles comunes de referencia 25
3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia 26
3.4. Los descriptores ilustrativos 27
3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado 29
3.6. La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia 36

Centro Virtual Cervantes

3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos 39
3.8. Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua 40
3.9. Los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones 43

CAPÍTULO 4: EL USO DE LA LENGUA Y EL USUARIO O ALUMNO 47

4.1. El contexto del uso de la lengua 48
4.1.1. Ámbitos 49
4.1.2. Situaciones 50
4.1.3. Condiciones y restricciones 50
4.1.4. El contexto mental del usuario o alumno 54
4.1.5. El contexto mental del interlocutor 55
4.2. Temas de comunicación 55
4.3. Tareas y propósitos comunicativos 57
4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias 60
4.4.1. Actividades y estrategias de expresión 61
4.4.2. Actividades y estrategias de comprensión 68
4.4.3. Actividades y estrategias de interacción 74
4.4.4. Actividades y estrategias de mediación 85
4.4.5. Comunicación no verbal 86
4.5. Procesos comunicativos de la lengua 88
4.5.1. Planificación 89
4.5.2. Ejecución 89
4.5.3. Seguimiento y control 90
4.6. Textos 91
4.6.1. Texto y canal de comunicación 91
4.6.2. Tipos de texto 93
4.6.3. Textos y actividades 95

CAPÍTULO 5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 99

5.1. Las competencias generales 99
5.1.1. Conocimiento declarativo (saber) 99
5.1.2. Las destrezas y las habilidades (saber hacer) 102
5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser) 103
5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender) 104
5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 106
5.2.1. Las competencias lingüísticas 106
5.2.2. La competencia sociolingüística 116
5.2.3. Las competencias pragmáticas 120

CAPÍTULO 6: EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA 129

6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos? 129
6.1.3. La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural 131
6.1.4. Variedad de objetivos en relación con el *Marco de referencia* 133
6.2. Los procesos de aprendizaje de lenguas 137

Centro Virtual Cervantes

6.2.1. ¿Adquisición o aprendizaje? 137
6.2.2. ¿Cómo aprenden los alumnos? 138
6.3. ¿Qué puede hacer cada tipo de usuario del *Marco de referencia* para facilitar el aprendizaje? 138
6.3.1. Usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones ... 139
6.3.2. Autoridades educativas 139
6.3.3. Autores de manuales y responsables del diseño de cursos 139
6.3.4. Profesores 139
6.3.5. Alumnos 140
6.4. Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas 140
6.4.1. Enfoques generales 141
6.4.2. El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 142
6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 144
6.4.4. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 145
6.4.5. El desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas 146
6.4.6. El desarrollo de las competencias generales 146
6.4.7. El desarrollo de las competencias lingüísticas 148
6.4.8. El desarrollo de la competencia sociolingüística 153
6.4.9. El desarrollo de las competencias pragmáticas 153
6.5. Los errores y las faltas 153

CAPÍTULO 7: LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA 155

7.1. Descripción de las tareas 155
7.2. La realización de la tarea 156
7.2.1. Competencias 156
7.2.2. Condiciones y restricciones 157
7.2.3. Estrategias 157
7.3. La dificultad de la tarea 158
7.3.1. Las competencias y las características del alumno 158
7.3.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas 160

CAPÍTULO 8: LA DIVERSIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL CURRÍCULO 167

8.1. Definición y enfoque inicial 167
8.2. Opciones del diseño curricular 167
8.2.1. La diversificación dentro de un concepto general 167
8.2.2. De lo parcial a lo transversal 168
8.3. Hacia distintos escenarios curriculares 169
8.3.1. Currículo y variedad de objetivos 169
8.3.2. Algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados 170
8.4. Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización 173

Centro Virtual Cervantes

8.4.1. El lugar que ocupa el currículo escolar 173
8.4.2. *Portfolio* y perfil 173
8.4.3. Un enfoque multidimensional y modular 174

CAPÍTULO 9: LA EVALUACIÓN 177

9.1. Introducción 177
9.2. El *Marco de referencia* como recurso de evaluación 178
9.2.1. La especificación del contenido de las pruebas y los exámenes 178
9.2.2. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje 179
9.2.3. Descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación de pruebas y exámenes 182
9.3. Tipos de evaluación 183
9.3.1. Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio 183
9.3.2. Con referencia a la norma (RN) / con referencia a un criterio (RC) 184
9.3.3. Maestría RC / *continuum* RC 185
9.3.4. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto 185
9.3.5. Evaluación formativa / evaluación sumativa 186
9.3.6. Evaluación directa / evaluación indirecta 187
9.3.7. Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos 187
9.3.8. Evaluación subjetiva / evaluación objetiva 188
9.3.9. Valoración mediante escala / valoración mediante lista de control 189
9.3.10. Impresión / valoración guiada 190
9.3.11. Evaluación global / evaluación analítica 191
9.3.12. Evaluación en serie / evaluación por categorías 191
9.3.13. Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación 192
9.4. La evaluación viable y un metasistema 193

ANEJO A: DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES DE DOMINIO DE LA LENGUA 197

ANEJO B: LAS ESCALAS ILUSTRATIVAS DE DESCRIPTORES 209

ANEJO C: LAS ESCALAS *DIALANG* 217

ANEJO D: LAS ESPECIFICACIONES DE CAPACIDAD LINGÜÍSTICA («PUEDE HACER») DE ALTE 235

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 249

Centro Virtual Cervantes

Presentación

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Este esfuerzo queda suficientemente avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el *Nivel Umbral, Nivel Plataforma* y *Nivel Avanzado,* o informes y trabajos de orientación como *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa, Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras,* etc.

Uno de los proyectos clave por su dimensión, dentro de la política lingüística del Consejo de Europa, fue la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* en el año 2001. El alcance de este proyecto queda claramente reflejado en el fuerte y comprometido apoyo de los países miembros, que se tradujo en la realización de más de 25000 actividades. Durante la preparación del Año Europeo de las Lenguas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España adquirió el compromiso de difundir de la forma más amplia posible, dentro del territorio español, la obra que aquí se presenta. El *Marco* es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años.

José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Centro Virtual Cervantes

Nota preliminar

Esta edición reestructurada del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* representa la fase más reciente del proceso que sigue en activo desde 1971 y que tanto debe a la colaboración de muchos miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo.

El Consejo de Europa, por tanto, agradece la contribución realizada por:

- El grupo del proyecto *Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea*, que representa a todos los países miembros del Consejo para la Cooperación Cultural, con Canadá como socio observador, por la supervisión general de su desarrollo.
- El grupo de trabajo establecido por el grupo de proyecto, que incluye a veinte representantes de los países miembros y que defienden los distintos intereses profesionales implicados, así como a representantes de la Comisión Europea y su programa LINGUA, por el asesoramiento y la supervisión inestimables que han realizado del proyecto.
- El grupo de autores establecido por el grupo de trabajo, formado por el Dr. J.L.M. Trim (Director del Proyecto), el catedrático D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), el Dr. B. North (Eurocentres Foundation, Suiza) junto al Sr. J. Sheils (Secretaría). El Consejo de Europa expresa su agradecimiento a las instituciones mencionadas por haber hecho posible que los expertos participantes hayan contribuido a este importante trabajo.
- La *Fundación Nacional Suiza de Ciencias,* por su apoyo al trabajo realizado por el Dr. B. North y el catedrático G. Schneider (Universidad de Friburgo) respecto al desarrollo y al escalonamiento de los descriptores de dominio de la lengua de los niveles comunes de referencia.
- La *Fundación Eurocentres,* por ofrecer su experiencia en la definición y en la clasificación por escalas del dominio de la lengua.
- El *Centro Nacional de Lenguas Extranjeras* de Estados Unidos, por haber ofrecido sendas becas de investigación «Mellon» al Dr. Trim y al Dr. North, lo que facilitó la contribución de ambos.
- La gran cantidad de colegas y de instituciones procedentes de Europa que respondieron, a menudo de forma cuidadosa y detallada, a la petición de observaciones y comentarios sobre las versiones anteriores.

Los comentarios y las reacciones se han tenido en cuenta a la hora de revisar el *Marco de referencia* y las guías del usuario antes de su adopción a nivel europeo. Esta revisión la llevaron a cabo el Dr. J.L.M. Trim y el Dr. B. North.

Centro Virtual Cervantes

Notas para el usuario del *Marco común europeo de referencia*

El objetivo de estas notas es ayudar al usuario a utilizar de la forma más eficaz el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, tanto como estudiante de idiomas cuanto como miembro de alguna de las profesiones que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas. Las notas no van a examinar las formas concretas de utilizar el *Marco de referencia* por parte de profesores, examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos, etc. Esto corre a cargo de las orientaciones especiales dirigidas a la categoría específica del usuario interesado, incluidas en una Guía del Usuario más completa que tiene disponible el Consejo de Europa y que se puede consultar en su página de Internet. Estas notas pretenden ser una primera introducción al *Marco común europeo de referencia* para todos sus usuarios.

Naturalmente, el usuario puede utilizar el *Marco de referencia* como quiera, igual que cualquier otra publicación. De hecho, esperamos que algunos lectores se sientan estimulados para utilizarlo de formas que no hayamos previsto. No obstante, el *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en dos objetivos:

1. • Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:
   - ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
   - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
   - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
   - ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
   - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
   - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

Esto no supone que el Consejo de Europa sea indiferente a estos asuntos. De hecho, muchos colegas de nuestros países miembros han trabajado juntos en los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa durante años con el fin de convertir una gran cantidad de ideas y de esfuerzo en principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Estos principios básicos y sus consecuencias prácticas se encuentran expuestos en el capítulo 1. Se puede comprobar, así, que el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Esto se debe a que la mejora de la comunicación produce una mayor mo-

Centro Virtual Cervantes

vilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa. El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática.

Una vez establecidas estas metas fundamentales, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos. Hay muchas partes implicadas en el aprendizaje organizado de lenguas, no sólo los profesores y los alumnos en el aula, sino también las autoridades educativas, los examinadores, los autores y los editores de manuales, etc. Si todos ellos están de acuerdo en los objetivos, podrán trabajar con coherencia, aunque lo hagan de forma separada, para contribuir a que los alumnos alcancen tales metas. También ellos se encuentran en disposición de dejar claros y explícitos sus propios objetivos y métodos para provecho de las personas que vayan a utilizar los productos de su trabajo.

Como se explica en el capítulo 1, el *Marco de referencia* se ha desarrollado con esta intención. Para realizar su cometido debe cumplir ciertos criterios: tiene que ser integrador, transparente y coherente.

Estos criterios se presentan y se explican en el capítulo 1. Respecto al carácter «integrador», se debe decir algo más. Se refiere simplemente a que el usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos. Se pretende que el sistema de parámetros, categorías y ejemplos que se explica en el capítulo 2 (de forma más compacta en el párrafo resaltado del comienzo) y que se presenta con mayor detalle en los capítulos 4 y 5, dé una idea más clara de las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales (por ejemplo, para llevar a cabo tareas y actividades comunicativas en los distintos entornos de la vida social, con sus condiciones y restricciones). Los niveles comunes de referencia que se presentan en el capítulo 3 ofrecen un medio para organizar el progreso conforme los alumnos desarrollan su dominio de la lengua según los parámetros del esquema descriptivo.

Si asumimos que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada, el sistema proporcionado debería capacitarnos para definir y describir nuestros objetivos con claridad y de forma in-

Centro Virtual Cervantes

tegradora. También puede considerarse que este esquema contiene más de lo que necesitamos. Desde el capítulo 4 en adelante, se incluyen grupos de preguntas al final de cada sección que invitan al usuario a considerar si ésta resulta adecuada para sus objetivos e intereses, y de qué manera. Se puede considerar que no es adecuada, quizá porque no sea apropiada para los alumnos que el usuario tiene en mente, o que, aunque les resultara útil, no es una prioridad, dada la limitación de tiempo y de otros recursos. En tal caso, se puede pasar por alto esa sección. Si, por el contrario, se la considera adecuada (y quizá viéndola en su contexto puede atraer nuestra atención), los capítulos 4 y 5 del *Marco de referencia* identifican los principales parámetros y categorías que se pueden utilizar, además de algunos ejemplos.

No se pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. Si el usuario quiere describir un área especializada, quizá tenga que establecer más subcategorías de las que tiene la actual clasificación. Los ejemplos son sólo sugerencias. Puede que el usuario desee mantener algunos, rechazar otros y añadir los propios. No hay que tener reparo en ello, pues es el usuario el que decide sus objetivos y su producto. Hay que recordar que lo que a un usuario pueda parecerle innecesario tiene su sitio en el *Marco de referencia* porque otra persona de distinto origen cultural que trabaje en una situación distinta y que sea responsable de un grupo diferente de alumnos puede considerarlo esencial. En el caso de «condiciones y restricciones», por ejemplo, un profesor de un centro escolar puede considerar completamente innecesario tener en cuenta los niveles de sonido, pero un profesor de pilotos aéreos que no consiga formar a sus alumnos para que reconozcan cifras a la perfección durante una comunicación tierra-aire que transcurra con un sonido horrible ¡puede condenar a esos alumnos a muerte junto a sus pasajeros! Por otra parte, un usuario puede considerar necesario añadir categorías y exponentes que podrían resultarle útiles a otro usuario. Por este motivo, el esquema taxonómico presentado en los capítulos 4 y 5 del *Marco* no se contempla como un sistema cerrado, sino que está abierto a futuros desarrollos en función de la experiencia.

Este principio también se aplica a la descripción de niveles de dominio de la lengua. El capítulo 3 explica con claridad que el número de niveles que un usuario concreto desee establecer está determinado por el motivo para definir la distinción, por el uso que se va a hacer de la información resultante. Los niveles, como los entes, no deben multiplicarse sin necesidad. El principio de ramificación «hipertextual», que se expone en la sección 3.2. (Figura 1), permite a los profesionales crear niveles de banda ancha o estrecha según la necesidad que tengan de establecer distinciones más sutiles o más amplias entre una población de alumnos. Naturalmente, también es posible (e incluso normal) distinguir entre objetivos en función de niveles, y la consecución de esos objetivos en función de las calificaciones.

El marco de seis niveles utilizado en toda la obra se basa en la práctica normal de varias entidades públicas que se dedican a realizar exámenes. Los descriptores propuestos se fundamentan en los que «se ha comprobado que son transparentes, útiles y adecuados por parte de grupos de profesores que son hablantes nativos y no nativos de una lengua procedentes de sectores educativos variados y que tienen perfiles muy distintos según su formación lingüística y su experiencia docente» (véase *Competencias comunicativas,* en la sección 3.4). No obstante, se presentan como recomendaciones y no son, de ninguna manera, obligatorios, «como base para la reflexión, la discusión y la acción posterior... La finalidad de los ejemplos es crear nuevas posibilidades, no adelantarse a las decisiones» (*ibíd.*). Ya ha quedado claro, sin embargo, que los profesionales de todo tipo agradecen especialmente que se les ofrezca un conjunto de niveles comunes de referencia como instrumento de clasificación; profesionales a los que, como en otros muchos campos, les resulta ventajoso trabajar con niveles de exigencia estables y aceptados en cuanto a medida y formato.

Centro Virtual Cervantes

Al usuario, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no sólo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para alumnos o grupos de alumnos concretos.

En el capítulo 6, la atención se centra en cuestiones de metodología. ¿Cómo se adquiere o se aprende una nueva lengua? ¿Qué podemos hacer para facilitar ese proceso de aprendizaje o de adquisición? También aquí la finalidad del *Marco de referencia* no es prescribir –ni siquiera recomendar– un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace. Naturalmente, si consideramos las finalidades y los objetivos del usuario, animaríamos a éste a que tuviera en cuenta las recomendaciones del Comité de Ministros, pero la finalidad del *Marco de referencia* es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones. El capítulo 7 está dedicado a un análisis más profundo del papel que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, como una de las áreas principales de avance en los últimos años. El capítulo 8 analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje de idiomas, sobre todo, en cuanto al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas. El capítulo merece especial atención por parte de quien esté elaborando currículos que comprendan varios idiomas y esté considerando las opciones que se le presentan a la hora de buscar la mejor forma de distribuir recursos para varias categorías de alumnos. El capítulo 9 trata, finalmente, cuestiones de evaluación, y en él se explica la utilidad del *Marco de referencia* para la evaluación del dominio de la lengua y del aprovechamiento, así como los criterios de evaluación y los distintos enfoques del proceso de evaluación. Los anejos estudian aspectos adicionales de la gradación en escalas que pueden resultarles útiles a los usuarios interesados. El anejo A trata algunos temas generales y teóricos que serán de utilidad para los usuarios que deseen elaborar escalas adaptadas a una población concreta de alumnos. El anejo B ofrece información relativa al proyecto suizo, que desarrolló las escalas de descriptores utilizadas en este *Marco de referencia*. Los anejos C y D presentan escalas desarrolladas por otros grupos, entre ellos el «Sistema *DIALANG* de Evaluación de Lenguas» y las escalas de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), definidas en términos de lo que «Puede hacer» la persona que se examina.

Centro Virtual Cervantes

Sinopsis

Capítulo 1 Define los *fines*, los *objetivos* y las *funciones* del *Marco común europeo de referencia* según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los *criterios* que debe cumplir el *Marco de referencia*.

Capítulo 2 Explica el *enfoque* adoptado. El esquema descriptivo 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, lo cual 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. Las palabras en cursiva designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla.

Capítulo 3 Introduce los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una *serie flexible de niveles de logro,* definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.

Capítulo 4 Establece con cierto detalle (nunca de forma exhaustiva o concluyente) las categorías (clasificadas por escalas siempre que es posible) necesarias para la descripción del *uso de la lengua y el usuario o alumno* según los parámetros descritos, lo que incluye: los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.

Capítulo 5 Clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del usuario o alumno utilizando escalas siempre que es posible.

Capítulo 6 Estudia los *procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua*, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las *opciones metodológicas* de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.

Capítulo 7 Examina con mayor profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas.

Centro Virtual Cervantes

Capítulo 8 Se ocupa de las consecuencias de la *diversificación lingüística* para el *diseño curricular* y analiza asuntos como los siguientes: plurilingüismo y pluriculturalismo; objetivos de aprendizaje diferenciados; principios del diseño curricular; escenarios curriculares; el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; modularidad y competencias parciales.

Capítulo 9 Estudia los distintos propósitos de la *evaluación* y los correspondientes tipos de evaluación en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de globalidad, precisión y viabilidad operativa.

El anejo A analiza el desarrollo de descriptores de dominio de la lengua. También explica los métodos y criterios para establecer las escalas, así como los requisitos para la formulación de descriptores de parámetros y categorías en general.

El anejo B ofrece una visión general del proyecto suizo, que elaboró y clasificó por escalas los descriptores ilustrativos. Las escalas ilustrativas de este texto aparecen ordenadas en listas con referencias a páginas.

El anejo C contiene los descriptores para la autoevaluación en las series de niveles adoptadas por el *Proyecto DIALANG* de la Comisión Europea para su utilización en Internet.

El anejo D contiene los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

La bibliografía general contiene una selección de libros y de artículos que los usuarios del *Marco de referencia* pueden consultar con el fin de profundizar en los temas expuestos. La bibliografía contiene documentos importantes del Consejo de Europa así como trabajos publicados en otros lugares.

Centro Virtual Cervantes

1 El *Marco común europeo de referencia* en su contexto político y educativo

1.1. ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia*?

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco de referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

El carácter taxonómico del *Marco de referencia* supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

El *Marco de referencia* comprende la descripción de cualificaciones «parciales», que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir quizás unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a

Centro Virtual Cervantes

las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

1.2. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa

El *Marco de referencia* cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural».

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

Para cumplir estos principios, el Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros:

> (F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.
> (F17) Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.

Como consecuencia, las actividades del CDCC (Consejo para la Cooperación Cultural), su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas se han preocupado de fomentar, apoyar y coordinar los esfuerzos realizados por los países miembros y por instituciones no gubernamentales para mejorar el aprendizaje de lenguas según estos principios fundamentales y, en concreto, para llevar a la práctica las medidas generales presentadas en el anejo de la R (82) 18:

Centro Virtual Cervantes

Medidas generales:

1. Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
   1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
   1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
   1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.
2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas modernas» del Consejo de Europa):
   2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
   2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
   2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.
   2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.
3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

El preámbulo a la R (98) 6 reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

La primera cumbre de jefes de Estado dio una relevancia especial a este último objetivo, al identificar la reacción violenta de los xenófobos y de los ultranacionalistas como un obstáculo funda-

Centro Virtual Cervantes

mental para la movilidad y la integración europea así como una amenaza importante para la estabilidad de Europa y para el buen funcionamiento de la democracia. La segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando así mayor importancia a otro objetivo que se ha tenido en cuenta en proyectos recientes; a saber:

> Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social.

A la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó «la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo», y dirigió la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

1.3. ¿Qué es el «plurilingüismo»?

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.

Centro Virtual Cervantes

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, por muy importante que –indudablemente– eso sea.

Las consecuencias profundas de tal cambio de paradigma tienen todavía que ser calculadas y traducidas a la acción. Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el *European Language Portfolio* (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole. Con este fin, el *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable.

1.4. ¿Por qué es necesario el *Marco común europeo de referencia*?

Utilizando la enunciación del Simposio Intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) en noviembre de 1991 a iniciativa del Gobierno Federal Suizo sobre «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación»:

1. Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.
2. Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
3. Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:
   - Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
   - Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
   - Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

Centro Virtual Cervantes

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

1.5. ¿Cuál será la utilidad del *Marco común europeo de referencia*?

Los usos del *Marco de referencia* comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de:

- Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior.
- Sus objetivos.
- Su contenido.

La planificación de los certificados de lenguas en función de:

- La descripción de los contenidos de los exámenes.
- Los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone:

- Despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos.
- El establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno.
- La selección de materiales.
- La autoevaluación.

Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- *Globales*, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- *Modulares*, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- *Ponderados*, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.
- *Parciales*, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.

El *Marco común europeo de referencia* se ha elaborado para incluir estas distintas formas.

Al considerar la función de un marco común en etapas más avanzadas del aprendizaje de lenguas, es necesario tener en cuenta los cambios en el carácter de las necesidades de los alumnos y en el entorno en que viven, estudian y trabajan. Se hacen necesarias unas descripciones de niveles generales en un nivel superior al umbral, que se pueden ubicar en correspondien-

Centro Virtual Cervantes

cia con el *Marco de referencia*. Naturalmente, las descripciones tienen que estar bien definidas, tienen que adaptarse adecuadamente a situaciones nacionales y tienen que abarcar nuevas áreas, sobre todo en el campo cultural y en otros ámbitos más especializados. Además, los módulos o los grupos de módulos pueden desempeñar un papel importante si se adaptan a las necesidades, las características y los recursos específicos de los alumnos.

1.6. ¿Qué criterios debe cumplir el *Marco común europeo de referencia*?

Con el fin de realizar sus funciones, el *Marco de referencia europeo* debe ser integrador, transparente y coherente.

El término «integrador» se refiere a que el *Marco de referencia* debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. El *Marco de referencia* debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

El término «transparente» se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término «coherente» se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes:

- La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones.

La construcción de un *Marco de referencia* integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el *Marco de referencia* debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas. El *Marco* debe ser:

- *De finalidad múltiple*: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- *Flexible*: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- *Abierto*: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- *Dinámico*: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- *Fácil de usar*: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- *No dogmático*: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

Centro Virtual Cervantes

2 Enfoque adoptado

2.1. Un enfoque orientado a la acción

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

Centro Virtual Cervantes

- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

Al mismo tiempo, en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias). Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones. (Todo esto se ilustra más adelante con ejemplos). Sin embargo, ya queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?), algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.

Cada una de las categorías principales planteadas anteriormente se puede dividir en subcategorías, todavía muy genéricas, que se examinarán en los siguientes capítulos. Ahora sólo estamos contemplando distintos componentes de las competencias generales, de la competencia comunicativa, de las actividades de lengua y de los ámbitos.

Centro Virtual Cervantes

2.1.1. Las competencias generales del individuo

Las ***competencias generales*** de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus *conocimientos*, *sus destrezas* y su *competencia existencial,* además de su *capacidad de aprender*. Los ***conocimientos,*** es decir, los conocimientos declarativos (*savoir*, véase la sección 5.1.1), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad, donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Las ***destrezas*** y ***habilidades*** (saber hacer), véase la sección 5.1.2, ya sea para conducir un coche, tocar el violín o presidir una reunión, dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea). De este modo, en el ejemplo citado anteriormente, el hecho de conducir un coche, que por medio de la repetición y de la experiencia se convierte en una serie de procesos semiautomáticos (desembragar, cambiar de marcha, etc.), requiere al principio una separación explícita de las operaciones conscientes, que se pueden expresar con palabras («levanta el pie lentamente del embrague, pon tercera, etc.»), y la adquisición de determinados conocimientos (hay tres pedales en un coche no automático que tienen las siguientes funciones, etc.), en los que no hay que pensar conscientemente cuando «sabemos conducir». Cuando aprendemos a conducir, necesitamos por lo general un nivel alto de concentración y una gran autoconciencia, ya que nuestra propia imagen es especialmente vulnerable (riesgo de fracaso, de parecer incompetente). Una vez que se dominan las destrezas, se supone

Centro Virtual Cervantes

que el conductor va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo; de lo contrario, se desconcertaría a los pasajeros y a los demás conductores. No resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, con la pronunciación y con algunas partes de la gramática, como las inflexiones morfológicas).

La ***competencia existencial*** (saber ser), véase la sección 5.1.3, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La ***capacidad de aprender*** (saber aprender), véase la sección 5.1.4, moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como pueden ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quienes se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.; también las destrezas de comprensión auditiva, el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.
- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Centro Virtual Cervantes

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo «el estilo de aprendizaje» o «el perfil del alumno», en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.

2.1.2. La competencia comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: ***el lingüístico***, ***el sociolingüístico*** y ***el pragmático***. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las ***competencias lingüísticas*** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las ***competencias sociolingüísticas*** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la co-

Centro Virtual Cervantes

dificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las ***competencias pragmáticas*** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. Cada uno de estos componentes será analizado con mayor profundidad en el capítulo 5.

2.1.3. Las actividades de la lengua

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas ***actividades de la lengua*** que comprenden la **comprensión,** la **expresión,** la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la ***comprensión*** y la ***expresión*** (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este *Marco de referencia*, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

En la ***interacción***, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de ***mediación***, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación,

Centro Virtual Cervantes

una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

2.1.4. Los ámbitos

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de ***ámbitos***. Estos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*.

El *ámbito* ***público*** se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el *ámbito* ***personal*** comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El *ámbito* ***profesional*** abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El *ámbito* ***educativo*** tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

2.1.5. Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de ***tareas*** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de ***estrategias*** en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de ***textos*** orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

De esta manera, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

Centro Virtual Cervantes

La relación entre estrategias, tarea y texto depende del carácter de la tarea. Esto puede estar principalmente relacionado con la lengua, es decir, puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un texto, completar un ejercicio de «rellenar huecos», dar una charla, tomar notas durante una presentación). Puede, asimismo, incluir un componente lingüístico; es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta). Es posible llevar a cabo muchas tareas sin recurrir a una actividad de lengua. En estos casos, las actividades implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se relacionan con otros tipos de actividades; por ejemplo, levantar una tienda de campaña se puede realizar en silencio por parte de varias personas que saben cómo hacerlo. Quizá puedan entablar unos cuantos intercambios hablados relativos a la técnica, o puede que a la vez mantengan una conversación que no tenga nada que ver con la tarea, o pueden llevarla a cabo mientras uno de ellos tararea una canción. El uso de la lengua se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando por algún motivo la rutina establecida no funciona.

En esta clase de análisis, las estrategias, tanto de comunicación como de aprendizaje, al igual que las tareas correspondientes, son sólo un tipo más de estrategias y tareas. De igual modo, los textos auténticos o los especialmente diseñados para fines pedagógicos, los producidos por los alumnos y los manuales son sólo un tipo más de textos entre otros.

En los siguientes capítulos se ofrece sucesivamente una explicación detallada de cada dimensión y sus subcategorías, con ejemplos y escalas de descriptores en los casos oportunos. El capítulo 4 se ocupa de la dimensión del uso de la lengua: lo que tiene que *hacer* un usuario de la lengua o alguien que la aprende, mientras que el capítulo 5 estudia las competencias que permiten actuar a un usuario de la lengua.

2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

Además del esquema descriptivo explicado anteriormente, el capítulo 3 proporciona una «dimensión vertical» y establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. El conjunto de categorías descriptivas presentadas en los capítulos 4 y 5 perfila una «dimensión horizontal» compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal. Naturalmente, esto supone una simplificación considerable, ya que sólo la adición de un ámbito más le daría una tercera dimensión y convertiría dicho cuadro en lo que podría denominarse un cubo nocional. Sin embargo, una completa representación, en forma de diagrama, del grado de multidimensionalidad abarcado sería, en realidad, muy complicada, si no imposible.

El añadido de una dimensión vertical al *Marco de referencia*, no obstante, permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, aunque sea de forma simple, lo cual resulta útil por varios motivos:

- El desarrollo de definiciones del dominio que el alumno tiene de la lengua, relacionadas con las categorías utilizadas en el *Marco de referencia,* puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento en función de esas categorías. Esto, a su vez, puede contribuir al desarrollo de especificaciones transparentes y realistas respecto a los objetivos generales del aprendizaje.

Centro Virtual Cervantes

- El aprendizaje que se desarrolla durante un período debe organizarse en unidades que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad. Los programas de estudios y los materiales tienen que estar mutuamente relacionados, y un marco de niveles puede contribuir a este proceso.
- Los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evaluados con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua. Disponer de especificaciones de dominio de la lengua contribuye a este proceso.
- Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.
- Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.
- Un marco que incluya tanto la dimensión horizontal como la vertical posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales.
- Un marco de niveles y categorías que facilite la descripción de objetivos para fines concretos puede ayudar a los inspectores. Tal marco puede permitir valorar si los alumnos están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; puede, asimismo, inspirar decisiones respecto a si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.
- Finalmente, en su trayectoria de aprendizaje, los estudiantes de una lengua pasan por varios sectores educativos e instituciones que ofrecen servicios de idiomas, y la existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre esos sectores. Con el incremento de la movilidad personal, resulta cada vez más corriente que los alumnos cambien de sistema educativo al final de sus estudios o incluso en una etapa intermedia, por lo que tener la posibilidad de disponer de una escala común que describa su aprovechamiento se convierte en un asunto que interesa cada vez más.

Al considerar la dimensión vertical del *Marco*, no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza. Sin embargo, por motivos prácticos resulta útil establecer una clasificación de niveles definidos que segmenten el proceso de aprendizaje para responder a las necesidades del diseño curricular, de los exámenes, etc. Su número y su magnitud dependerán generalmente de cómo esté organizado un sistema educativo concreto y de para qué fines se establezcan las escalas. Es posible establecer procedimientos y criterios para llevar a cabo el escalonamiento y para formular los descriptores utilizados en la caracterización de sucesivos niveles de dominio de la lengua. Distintos asuntos y opciones a este respecto se analizan a fondo en el anejo A. Se recomienda encarecidamente a los usuarios de este *Marco de referencia* que consulten esa sección y la bibliografía que la acompaña antes de tomar cualquier decisión sobre el escalonamiento de niveles.

Centro Virtual Cervantes

También hay que recordar que los niveles reflejan sólo una dimensión vertical. Por tanto, sólo pueden explicar de forma limitada el hecho de que el aprendizaje de una lengua suponga un progreso tanto horizontal como vertical por el que los alumnos van adquiriendo el dominio para actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas. El progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical. No existe un requisito lógico y concreto para que un alumno tenga que atravesar todos los niveles inferiores de una subescala. Puede que tenga un progreso colateral (desde una categoría paralela) al extender sus capacidades de actuación en vez de incrementar su dominio de la lengua en la misma categoría. A la inversa, con la expresión «profundizar nuestros conocimientos», se reconoce que puede que alguna vez sintamos la necesidad de sustentar tales mejoras pragmáticas volviendo la vista a «lo básico» (es decir, las destrezas de nivel inferior) en un área en la que nos hemos movido de forma lateral.

Por último, se debería tener cuidado a la hora de interpretar las series de niveles y de escalas del dominio de la lengua como si fueran una escala lineal de medida, igual que una regla. Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes puede pretender ser lineal en este sentido. Teniendo en cuenta la serie de descripciones de contenidos realizadas por el Consejo de Europa, aunque el nivel *Plataforma (Waystage)* esté situado a medio camino del nivel *Umbral (Threshold)* en una escala de niveles, y éste a medio camino del nivel *Avanzado (Vantage)*, la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel *Umbral* desde el *Plataforma* de lo que tardaron en alcanzar el *Plataforma*; luego, es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel *Avanzado* desde el nivel *Umbral* de lo que tardaron en alcanzar el nivel *Umbral* desde el nivel *Plataforma*, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone. Este hecho práctico se ve reflejado en la frecuente representación que se hace de una escala de niveles en forma de diagrama que se parece a un cucurucho, un cono tridimensional que se ensancha hacia arriba. Cuando se utilice cualquier escala de niveles, se debe tener una extrema prudencia a la hora de calcular el tiempo medio necesario para conseguir los objetivos concretos.

2.3. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Estas especificaciones de objetivos del aprendizaje no describen los procesos que capacitan a los alumnos para actuar como es debido, ni los que les permiten desarrollar las competencias que posibilitan las acciones. No describen las formas en que los profesores facilitan los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, al ser una de las funciones principales del *Marco de referencia* animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, no sólo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos, parece evidente que el *Marco de referencia* no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como de la metodología de la enseñanza. Estos asuntos se analizan en el capítulo 6.

Sin embargo, se debe aclarar una vez más la función del *Marco de referencia* respecto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Según los principios básicos de la de-

Centro Virtual Cervantes

mocracia pluralista, el *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos. Con el fin de cumplir esta función, el *Marco de referencia* establece parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios y que posiblemente los lleve a tener en cuenta una serie de opciones más amplia de lo que pensaban o a cuestionar planteamientos tradicionales, no revisados, con los que todavía están trabajando. Esto no quiere decir que tales posturas sean incorrectas, sino que a todos los responsables de la planificación les convendría volver a examinar la teoría y la práctica para tener en cuenta las decisiones que otros profesionales han tomado por sí mismos y, especialmente, en otros países de Europa.

Un marco de referencia abierto y «neutral» no supone, lógicamente, la ausencia de una línea de actuación. Al proporcionar este marco, el Consejo de Europa no se está desdiciendo de los principios expresados anteriormente en el capítulo 1, así como en las Recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros dirigidas a los gobiernos de los países miembro.

Los capítulos 4 y 5 analizan principalmente las acciones y las competencias que necesita el usuario o alumno de cualquier lengua con el fin de comunicarse con otros usuarios de esa lengua. Gran parte del capítulo 6 analiza las formas de desarrollar las capacidades necesarias y de facilitar ese desarrollo. El capítulo 7 profundiza en el papel que cumplen las tareas en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, quedan todavía por explorar las consecuencias últimas que se derivan de la adopción de un enfoque plurilingüe y pluricultural. El capítulo 6 también examina por tanto el carácter y el desarrollo de la competencia plurilingüe; sus consecuencias respecto a la diversificación de la enseñanza de idiomas y a las políticas educativas se analizan después con detenimiento en el capítulo 8.

2.4. La evaluación

El presente documento es «un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas». Hasta este momento, la atención se ha centrado en el carácter del uso de la lengua y del usuario de la lengua, y en las consecuencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

En el capítulo 9, el capítulo final, la atención se centra en las funciones del *Marco de referencia* relativas a la evaluación. El capítulo describe tres formas principales de utilizar el *Marco*:

- Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.
- Para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero o de uno mismo.
- Para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Centro Virtual Cervantes

Este capítulo expone posteriormente y con detenimiento las opciones de que disponen quienes dirigen los procedimientos de evaluación. Las distintas opciones se presentan en forma de pares divergentes. En cada caso se definen con claridad los términos utilizados y se analizan las ventajas y desventajas relativas, respecto a la intención de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias de la puesta en práctica de cada una de las opciones alternativas.

El capítulo estudia, posteriormente, asuntos relativos a la viabilidad en el ámbito de la evaluación. El enfoque está basado en la evidencia de que no se puede elaborar de forma exhaustiva un esquema de evaluación que sea práctico. Debe adoptarse un criterio sobre el nivel de detalle que corresponda, por ejemplo, en la descripción de los contenidos de un examen publicado, en relación con las decisiones pormenorizadas que se deben tomar al establecer un examen real o un banco de exámenes. Los evaluadores, sobre todo los que examinan la actuación oral, tienen que trabajar bajo una considerable presión de tiempo y sólo pueden manejar un número estrictamente limitado de criterios. Los alumnos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el *Marco de referencia* debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo puede que sólo implique el uso de un esquema de clasificación más sencillo, que, tal y como hemos visto a propósito de las «actividades comunicativas», puede que haga coincidir categorías que en el esquema general aparecen separadas. Por otro lado, la intención de los usuarios puede que sea la de ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia. El capítulo analiza los asuntos planteados e ilustra el debate presentando los esquemas que han adoptado varias instituciones examinadoras como criterios para la evaluación del dominio de la lengua.

El capítulo 9 permitirá a muchos usuarios acercarse a las descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica, y centrar así sus expectativas respecto a la información que las instituciones examinadoras deben proporcionar sobre los objetivos, el contenido, los criterios y los procedimientos para calificar los exámenes a nivel nacional e internacional (por ejemplo, ALTE, ICC). A los formadores de profesores les resultará útil para tomar conciencia sobre asuntos de evaluación que afecten a los profesores en una fase inicial de formación y a los que ya ejercen. Sin embargo, los profesores están adquiriendo cada vez mayor responsabilidad respecto a la evaluación, tanto formativa como sumativa, de sus alumnos en todos los niveles. También a los alumnos se les pide cada vez con mayor frecuencia que realicen su propia autoevaluación, ya sea representando gráficamente y planificando su aprendizaje, ya sea informando de su capacidad de comunicarse en lenguas que no se les han enseñado de forma académica pero que contribuyen a su desarrollo plurilingüe.

Actualmente se está analizando la introducción de un ***Portfolio europeo de las lenguas*** (*European Language Portfolio*). El *Portfolio* posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el *Portfolio* anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Será muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al *Marco* resultará especialmente valiosa.

Centro Virtual Cervantes

Los profesionales que se ocupan del desarrollo de los exámenes, así como de su administración y gestión, pueden consultar el capítulo 9 conjuntamente con la *Guía para examinadores* (documento CC-Lang(96)10 rev), que es más especializada. Esta guía, que trata en profundidad el desarrollo y la evaluación de las pruebas, es complementaria del capítulo 9. También contiene sugerencias bibliográficas, un anejo sobre los análisis de ítems y un glosario de términos.

Centro Virtual Cervantes

3 Niveles comunes de referencia

3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los cuatro criterios siguientes, dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción, y los otros dos, con cuestiones de medición.

3.1.1. Cuestiones de descripción

- Una escala de un marco común debe estar *libre de contexto* para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. Es decir, una escala común no debería crearse en especial para, por ejemplo, el contexto escolar, y después ser aplicada a los adultos, o viceversa. Al mismo tiempo, los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser *adecuados al contexto*, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto. Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los alumnos pueden hacer en distintos contextos de uso específico tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población general a la que va dirigido el curso o el examen.
- La descripción también tiene que estar *basada en teorías* sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, a la vez que se relaciona con la teoría, la descripción también debe ser *fácil de usar*, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto.

3.1.2. Cuestiones de medición

- Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser *determinadas objetivamente,* puesto que se basan en una teoría de medición establecida. Esto es así para evitar la sistematización del error que se produce al adoptar convenciones sin fundamento y cálculos aproximados de autores y grupos concretos de profesionales, o al haber escalas que se consultan.
- *El número de niveles* adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cual-

Centro Virtual Cervantes

quier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos).

Tales criterios son difíciles de cumplir, pero resultan útiles como orientación. En realidad, se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero tiene algunas limitaciones con respecto al desarrollo de una escala para un marco de referencia general. El primer inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es algo subjetivo. Además, existe la posibilidad de que los usuarios de distintos sectores puedan tener diferencias válidas de perspectiva debido a las necesidades de sus alumnos. Una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación –que implica algún grado de análisis cuantitativo– es un proceso continuado y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se analizó el contenido de escalas existentes en relación con las categorías de descripción utilizadas en el *Marco de referencia*. Después, en una fase intuitiva, este material fue corregido, se formularon nuevos descriptores y el conjunto fue analizado por expertos. A continuación, se utilizó una variedad de métodos cualitativos para comprobar que los profesores podían establecer una relación con las categorías descriptivas elegidas y que los descriptores describían realmente las categorías que se supone que tenían que describir. Por último, los mejores descriptores del conjunto fueron escalonados utilizando métodos cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En los anejos se analizan asuntos técnicos relacionados con el desarrollo y con la gradación de las descripciones del dominio lingüístico. El anejo A ofrece una introducción a las escalas y al escalonamiento, además de algunas metodologías que se pueden adoptar en el desarrollo. El anejo B ofrece una breve visión general del proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, que elaboró los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos en un proyecto que abarcaba distintos sectores educativos. Los anejos C y D introducen a continuación dos proyectos europeos relacionados, que han utilizado desde entonces una metodología similar para desarrollar y validar dichos descriptores en relación con adultos jóvenes. En el anejo C se describe el proyecto *DIALANG*. Como parte de un instrumento de evaluación más amplio, el sistema *DIALANG* ha ampliado y adaptado para la autoevaluación descriptores del *Marco de referencia*. En el anejo D se describen los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Este proyecto ha desarrollado y validado una amplia serie de descriptores que también se pueden relacionar con los niveles comunes de referencia. Estos descriptores complementan los del *Marco de referencia* en la medida en que están organizados en relación con los ámbitos de uso que resultan adecuados para los adultos.

Los proyectos descritos en los anejos demuestran un grado muy considerable de trabajo en común con respecto a los niveles comunes de referencia, así como en lo relativo a los conceptos distribuidos en diferentes niveles de los descriptores ilustrativos. Esto quiere decir que existe ya una creciente evidencia de que los criterios descritos anteriormente se han cumplido al menos parcialmente.

Centro Virtual Cervantes

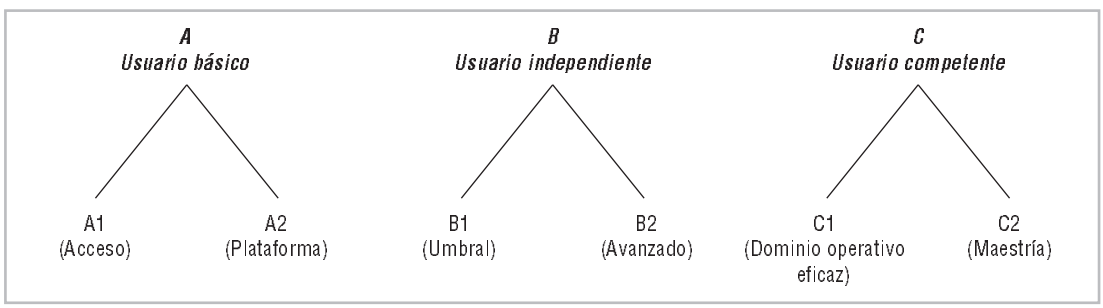
3.2. Los niveles comunes de referencia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines.

- ***Acceso (Breakthrough),*** que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación[1], «*Introductorio*».
- ***Plataforma (Waystage),*** que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- ***Umbral (Threshold)***, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- ***Avanzado (Vantage)***, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «*Dominio operativo limitado*», y Trim, como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*».
- ***Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)***, que Trim denominó «*Dominio eficaz*», y Wilkins, «*Dominio operativo adecuado*», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- ***Maestría (Mastery)*** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*Dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage, Vantage)*. Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C:

Figura 1



[1] Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults,* Consejo de Europa.

Centro Virtual Cervantes

3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de los descriptores– se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

También resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para fines distintos. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el Cuadro 1. Dicha representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Centro Virtual Cervantes

Sin embargo, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El ejemplo del Cuadro 2 (págs. 30 y 31) es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua.

Con otros fines, puede ser deseable centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías. Si se reduce la serie de niveles y categorías a los que sean adecuados para un fin concreto, será posible profundizar más, con niveles y categorías más detallados. Esta definición permitiría «trazar» un conjunto de módulos relacionados entre sí y ubicados con respecto al *Marco de referencia*.

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El Cuadro 3 (págs. 32 y 33) fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

3.4. Los descriptores ilustrativos

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia (Cuadros 1, 2 y 3) han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el *Marco de referencia* en el proyecto de investigación descrito en el anejo B. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Para que resulte fácil su consulta, las escalas de los descriptores se yuxtaponen a las categorías del esquema descriptivo de los capítulos 4 y 5. Los descriptores se refieren a las tres siguientes metacategorías del esquema descriptivo:

- *Actividades comunicativas*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. Puede que no haya descriptores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no se pueden llevar a cabo hasta que se haya conseguido un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.
- *Estrategias*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas). En las secciones del capítulo 4 dedicadas a las estrategias de interacción y de expresión se describen los principios de:
  a) planificar la acción;
  b) equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización;
  c) controlar los resultados y corregir cuando sea necesario.

Centro Virtual Cervantes

– *Competencias comunicativas*: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas.

Los descriptores tienen que seguir siendo globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, *Threshold Level, 1990*). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores yuxtapuestos al texto de los capítulos 4 y 5:

- Se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico.
- Se han desarrollado conjuntamente con el modelo presentado en los capítulos 4 y 5 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores. Aunque no proporcione una cobertura completa e integradora de las categorías presentadas en los capítulos 4 y 5, las escalas incluidas permiten hacerse una idea del posible aspecto que tendría un conjunto de descriptores que proporcionara tal cobertura.
- Se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*).
- Cumplen los criterios establecidos en el anejo A para descriptores eficaces; es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.
- Han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente. Los profesores parecen comprender estos descriptores, que ellos han mejorado trabajando en talleres y partiendo de un fondo inicial de algunos miles de ejemplos.
- Son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas.
- Han sido (con notables excepciones) calibrados objetivamente en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de la forma en que han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, y *no* se basa sólo en la opinión de los autores.
- Proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al *continuum* del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el des-

Centro Virtual Cervantes

arrollo de la evaluación referida a un criterio, y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

Aunque el conjunto de descriptores, como un todo, no sea exhaustivo y haya sido solamente escalonado en un contexto (hay que reconocer que multilingüe y multisectorial) de aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza, hay que señalar que es:

- **Flexible:** El mismo conjunto de descriptores puede ser organizado –como ocurre aquí– en la serie de amplios «niveles convencionales» establecidos en el Simposio de Rüschlikon, utilizados por el proyecto *DIALANG* de la Comisión Europea (véase el anejo C), así como por *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*) (véase el anejo D). También se pueden presentar como «niveles pedagógicos» más limitados.
- **Coherente:** Desde el punto de vista del contenido. Parecidos o idénticos elementos que fueron incluidos en distintos descriptores han demostrado tener valores de escala muy similares. Estos valores de escala también confirman, en gran medida, las intenciones de los autores de las escalas del dominio lingüístico utilizadas como fuente. También parece que se relacionan de forma coherente con el contenido de las especificaciones del Consejo de Europa, así como con los niveles propuestos por *DIALANG* y *ALTE*.

3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado

El nivel A1 (*Acceso*) es probablemente el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Antes de que se alcance esta fase, sin embargo, es posible que haya una serie de tareas específicas que los alumnos pueden realizar con eficacia utilizando una serie muy limitada de elementos lingüísticos, y que son adecuadas para las necesidades de estos alumnos. La Encuesta del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica de 1994-1995, que elaboró y escalonó los descriptores ilustrativos, estableció una banda de uso de la lengua, limitada a la realización de tareas aisladas, que se puede presuponer en la definición del nivel A1. En determinados contextos, por ejemplo, con alumnos adolescentes, puede ser adecuado elaborar este primer «hito». Los siguientes descriptores, que se relacionan con tareas sencillas y generales, fueron clasificados por debajo del nivel A1 de la escala, pero pueden constituir objetivos útiles para principiantes:

- Realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos.
- Pregunta y dice el día, la hora y la fecha.
- Utiliza algunos saludos básicos.
- Dice «sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento».
- Rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.
- Escribe postales cortas y sencillas.

Estos descriptores se refieren a tareas de «la vida real» de carácter turístico. En un contexto de aprendizaje escolar, nos podemos imaginar una lista separada de «tareas pedagógicas» que incluya aspectos lúdicos de la lengua, sobre todo, en centros de enseñanza primaria.

Centro Virtual Cervantes

Cuadro 2. *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Centro Virtual Cervantes

	B2	C1	C2
	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Centro Virtual Cervantes

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2+			
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.

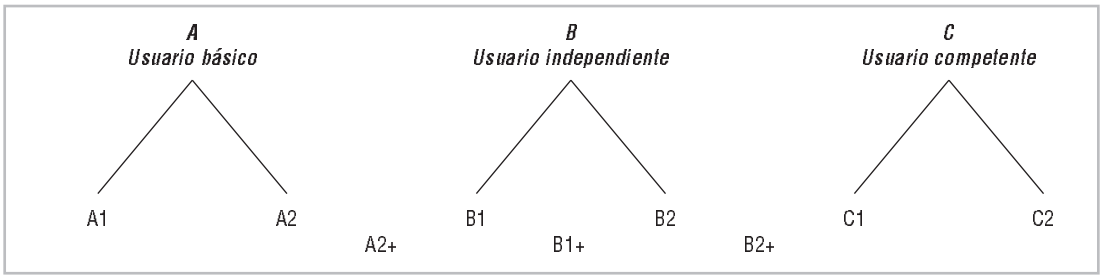
Centro Virtual Cervantes

	INTERACCIÓN	COHERENCIA
	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Centro Virtual Cervantes

En segundo lugar, los resultados empíricos conseguidos en Suiza sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, como se muestra en la figura 2. Esta escala tiene peldaños entre A2 (*Plataforma*) y B1 (*Umbral*), entre B1 (*Umbral*) y B2 (*Avanzado*), y entre B2 (*Avanzado*) y C1 (*Dominio operativo eficaz*). La posible existencia de dichos niveles más limitados puede resultar de interés en contextos de *aprendizaje*, pero también se puede relacionar con los niveles convencionales más amplios de los contextos de *exámenes*.

Figura 2



En los descriptores ilustrativos se establece una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los niveles «de signo más» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Los últimos se distinguen de los primeros por una línea horizontal, como en este ejemplo de comprensión auditiva general.

Cuadro 4. Niveles A2.1 y A2.2 (A2+): Comprensión auditiva

A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.

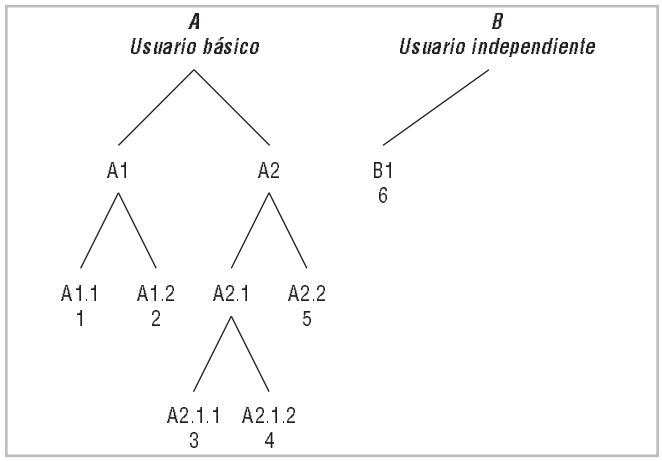
La determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo. Algunas instituciones prefieren niveles amplios, otras los prefieren más limitados. La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptores en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común.

Ejemplo 1:

Un sistema escolar que abarque desde la enseñanza primaria hasta el primer ciclo de secundaria, por ejemplo, o un sistema para clases nocturnas de adultos en que resultara necesaria la provisión de un progreso visible en los niveles inferiores, podría desarrollar el tronco del *Usuario básico* para producir un conjunto de quizá seis hitos con una diferenciación más pronunciada en A2 (*Plataforma*), donde habría un gran número de alumnos.

Centro Virtual Cervantes

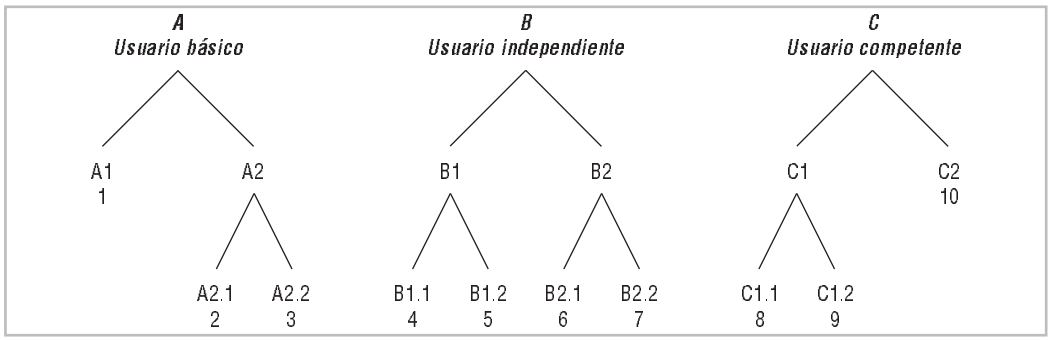
Figura 3



Ejemplo 2:

En un entorno de aprendizaje de la lengua en el área donde se habla, puede haber tendencia a desarrollar la rama de la *independencia*, añadiendo una capa más de profundidad mediante la subdivisión de los niveles en la mitad de la escala:

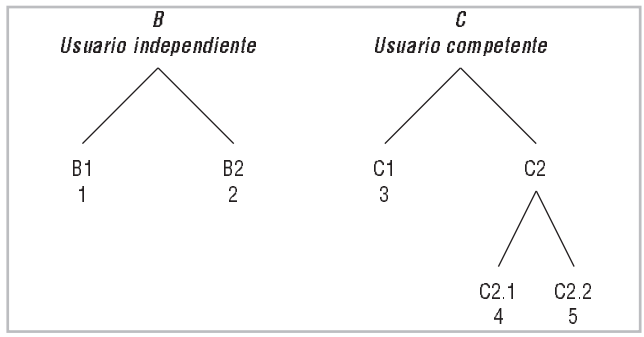
Figura 4



Ejemplo 3:

Los sistemas que se dirigen al desarrollo de las destrezas lingüísticas de nivel alto para necesidades profesionales ampliarían probablemente la rama del *usuario competente*:

Figura 5



3.6. La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia

Un análisis de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría constituir parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas.

- Se considera que el **nivel A1** (**Acceso**) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.
- El **nivel A2** parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.* Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel *Umbral* para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.*
- La siguiente banda representa la actuación en un grado elevado del nivel **Plataforma** (**A2+**). Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: *puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada*; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: *es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y des-*

Centro Virtual Cervantes

criptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.

- El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre.* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.*
- El nivel **B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de *cantidades* de información; por ejemplo: *es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.*
- El **nivel B2** representa un nuevo nivel superior a B1 *(Umbral)* que se encuentra a la misma distancia que A2 *(Plataforma)* respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. La metáfora supone que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores graduados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista*

Centro Virtual Cervantes

concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis. En segundo lugar y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Ésa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo.* El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: *es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.* En general, éste parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno.

- La siguiente banda –que representa la actuación en un alto grado del nivel **Avanzado** (**B2+**)– continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 **(Avanzado)**. Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo énfasis en las destrezas del discurso. Este nuevo grado de competencia de discurso se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación): *ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes.* También, este grado de competencia guarda relación con la coherencia o con la cohesión: *utiliza cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; es capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo.* Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación: *sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; indica con claridad los límites de una concesión.*
- El **nivel C1** se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: *se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema concep-*

Centro Virtual Cervantes

tualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso. Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: *es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.*

- Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: *es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.*

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos

Los niveles utilizados son los seis niveles principales presentados en el capítulo 3: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*). Los niveles de la parte media de la escala: *Plataforma, Umbral* y *Avanzado* a menudo tienen una subdivisión representada por una línea fina, como se mencionó anteriormente. Donde ocurra esto, los descriptores que están debajo de la línea fina representan el nivel de criterio que corresponde. Los descriptores colocados por encima de la línea definen un nivel de dominio de la lengua que es significativamente superior al representado por el nivel de criterio, pero no alcanzan el modelo del siguiente nivel. La base para esta distinción es la gradación empírica. Donde no existen subdivisiones de A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*) o B2 (*Avanzado*), el descriptor representa el nivel de criterio. En esos casos no se encontró ninguna formulación que se pudiera colocar en medio de los dos niveles de criterio implicados.

Algunas personas prefieren leer una escala de descriptores desde los niveles inferiores a los superiores; otras personas prefieren hacer lo contrario. Por coherencia, todas las escalas están representadas con C2 (*Maestría*) en la parte superior, y A1 (*Acceso*) en la inferior.

Se supone que cada nivel subsume los niveles de la escala inferiores a él. Es decir, se considera que alguien que esté en el B1 (*Umbral*) también puede hacer todo lo que se afirma en A2 (*Plataforma*); es decir, que es mejor que quien esté en el A2 (*Plataforma*). Eso significa que las condiciones adjuntas a una actuación colocada en el nivel A2 (*Plataforma*) –por ejemplo, «siempre que el discurso sea claro, lento y articulado»– tendrán menos fuerza o no se podrán aplicar a una actuación del nivel B1 (*Umbral*).

Centro Virtual Cervantes

No todos los elementos o los aspectos de un descriptor se repiten en el siguiente nivel. Eso quiere decir que las especificaciones de cada nivel describen de forma selectiva lo que se considera principal o nuevo en ese nivel. No repiten sistemáticamente todos los elementos mencionados en el nivel inferior con un pequeño cambio de formulación para indicar que aumenta la dificultad.

No todos los niveles se describen en todas las escalas. Resulta difícil extraer conclusiones de la ausencia de un área concreta en un nivel específico, ya que esto se podría deber a un motivo entre varios, o a una combinación de motivos:

- El área existe en este nivel: algunos descriptores estaban incluidos en el proyecto de investigación, pero se descartaron en el control de calidad.
- El área probablemente existe en este nivel: posiblemente los descriptores podrían ser escritos, pero no se han escrito.
- El área puede existir en este nivel, pero la formulación parece ser muy difícil o imposible.
- El área no existe o no es adecuada para este nivel. Aquí no se puede realizar una distinción.

Si los usuarios del *Marco de referencia* desean utilizar el banco de descriptores, tendrán que plantearse qué hacer con los vacíos que haya en los descriptores proporcionados. Puede ocurrir que mediante una elaboración posterior las lagunas se puedan completar con una explicación más completa del campo en cuestión o mediante la fusión de materiales procedentes del sistema del usuario. Por el contrario, algunas lagunas pueden permanecer por derecho propio. Podría darse el caso de que una categoría concreta no tuviera relevancia alguna en la parte superior o inferior de un conjunto de niveles. Por otra parte, la existencia de un vacío en la parte media de una escala podría indicar que no se puede formular con facilidad una distinción significativa.

3.8. Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua

Los niveles comunes de referencia ejemplificados en los cuadros 1, 2 y 3 constituyen una escala verbal de dominio de la lengua. En el anejo A se analizan los aspectos técnicos relativos al desarrollo de dicha escala. El capítulo 9, que se ocupa de la evaluación, describe las formas de utilizar la escala de los niveles comunes de referencia como recurso en relación con la evaluación del grado de domino de la lengua.

No obstante, un asunto muy importante a la hora de analizar las escalas de dominio de la lengua es la determinación precisa del propósito que persigue la escala y la adecuación de la formulación de los descriptores de la escala a ese propósito.

Se ha realizado una distinción funcional entre tres tipos de escalas de dominio de la lengua: (a) la escala centrada en el usuario, (b) la centrada en el examinador y (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas (Alderson, 1991). Pueden surgir problemas cuando una escala diseñada para una función se utiliza para otra, a menos que la formulación demuestre ser adecuada.

a) Las ***escalas centradas en el usuario*** informan de los comportamientos típicos o probables de los alumnos en cualquier nivel específico. Los enunciados suelen hablar de ***lo que sabe hacer el alumno,*** y se expresan de forma positiva, incluso en niveles inferiores:

Centro Virtual Cervantes

– Comprende un inglés sencillo cuando se habla despacio y con cuidado, y capta las ideas principales de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. *Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2*[2].

Aunque también se pueden expresar algunas limitaciones:

– Consigue comunicarse en tareas y situaciones sencillas y cotidianas. Con la ayuda de un diccionario, puede comprender mensajes escritos de forma sencilla, y sin diccionario, puede comprender lo esencial. Su dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos en situaciones poco cotidianas. *Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.*

Las escalas centradas en el usuario suelen ser globales, y ofrecen un descriptor por nivel. La escala finlandesa a la que nos hemos referido es de este tipo. El cuadro 1, que ya se ha presentado en este capítulo con el fin de introducir los niveles comunes de referencia, también ofrece a los usuarios un resumen de carácter global del dominio de la lengua representativo de cada nivel. Las escalas de usuarios también pueden informar de las cuatro destrezas, como ocurre en la escala de *Eurocentres* antes mencionada, pero la sencillez es una característica principal de las escalas que tienen esta finalidad.

b) Las ***escalas centradas en el examinador*** dirigen el proceso de evaluación. La característica de las especificaciones es que están expresadas en función de los aspectos de la calidad de la actuación esperada. Aquí se entiende que la evaluación es de carácter sumativo, y que se evalúa el dominio lingüístico en una actuación concreta. Dichas escalas se centran en ***el grado de rendimiento del alumno,*** es decir, en qué medida realiza bien o mal una determinada actuación, y a menudo se expresan de forma negativa incluso en niveles altos, sobre todo cuando la formulación está referida a la norma y en función de una nota de aprobado para un examen:

– Un discurso no cohesionado y las dudas frecuentes estorban la comunicación y ponen en tensión constantemente al alumno. *Certificate in Advanced English 1991, (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).*

La formulación negativa, sin embargo, se puede evitar en gran medida si se utiliza un enfoque de desarrollo cualitativo en el que los informadores analizan y describen las características de muestras representativas de actuación.

Algunas escalas centradas en el examinador son escalas *globales* y ofrecen un descriptor por nivel. Otras, por el contrario, son escalas *analíticas,* centrándose en distintos aspectos de la actuación, como, por ejemplo, el alcance, la corrección, la fluidez, la pronunciación. El cuadro 3, ya presentado en este capítulo, es un ejemplo de escala *analítica* centrada en el examinador que está redactada en términos positivos y que se ha extraído de los descriptores ilustrativos del *Marco de referencia*.

Algunas escalas analíticas tienen un gran número de categorías para describir el grado de aprovechamiento. Se ha argumentado que dichos enfoques son menos apropiados para la evaluación porque a los examinadores les suele resultar difícil abordar más de 5 categorías. Por tanto, escalas analíticas como las del cuadro 3 se han descrito como ***centradas en el diagnóstico***, pues uno de sus fines es describir la posición actual, describir las categorías que corresponden a las necesidades que han de alcanzarse y proporcionar un diagnóstico de todo lo que se necesita para llegar a los objetivos previstos.

[2]Todas las escalas mencionadas en este anejo se analizan en profundidad con referencias completas en North, B. (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems.* Estrasburgo, Consejo de Europa CC-LANG (94) 24.

Centro Virtual Cervantes

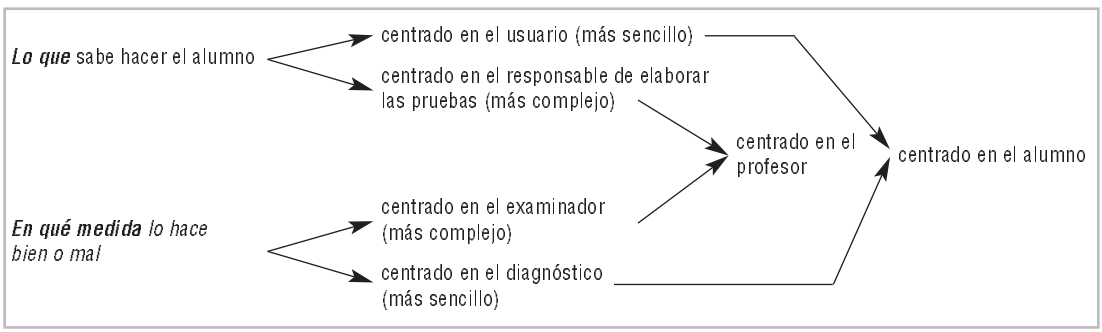
c) Las ***escalas centradas en el responsable de elaborar las pruebas*** orientan la elaboración de los exámenes y pruebas en niveles apropiados. La característica de las especificaciones es que se expresan en función de las tareas concretas de comunicación que se podría pedir a los alumnos que realizaran en los exámenes y pruebas. Estos tipos de escalas o listas de especificaciones también se centran en ***lo que sabe hacer el alumno***:
   – Da información detallada sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios; describe aspectos de la vida diaria dentro de su entorno y conversa sobre ellas (por ejemplo, su barrio, las condiciones atmosféricas); describe su trabajo o actividad laboral presente, o la más reciente; se comunica de manera espontánea con colegas del trabajo o superiores inmediatos (por ejemplo, pregunta sobre el puesto de trabajo, plantea quejas sobre las condiciones laborales, las vacaciones, etc.); transmite mensajes sencillos por teléfono; da instrucciones para la realización de tareas sencillas de su vida diaria (por ejemplo, a los comerciantes). Utiliza con vacilación formas amables de pedir, que incluyen, por ejemplo, *podría* y *le importaría*. Puede a veces ofender con un comedimiento o una agresividad no intencionados o irritar mediante el exceso de deferencia cuando los hablantes nativos esperan una actitud despreocupada.
   Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of specific ESL tasks (one of three columns).

Este descriptor global se podría fraccionar en breves descriptores de las siguientes categorías: intercambio de información (ámbito personal; ámbito laboral), descripción, conversación, llamadas telefónicas, dirigir o dar instrucciones, sociocultural.

Por último, las listas o las escalas de descriptores utilizadas para la evaluación continua que realiza el profesor –o para la autoevaluación– funcionan mejor cuando los descriptores dicen no sólo *lo que* saben hacer los alumnos, sino también *en qué medida lo hacen bien o mal*. La falta de información adecuada respecto al grado de exigencia en la realización de las tareas por parte de los alumnos provocó problemas en versiones anteriores, tanto con los objetivos del *Currículo nacional inglés* como con los niveles del *Currículo australiano*. Parece que los profesores prefieren algunos pormenores relativos a las tareas del currículo (lo que enlaza con el enfoque centrado en el responsable de elaborar las pruebas) por un lado, y relativos a criterios cualitativos (lo que enlaza con el enfoque centrado en el diagnóstico) por otro lado. Los descriptores de autoevaluación serán también generalmente más eficaces si indican el grado de exigencia que se requiere para la realización de las tareas en distintos niveles.

Resumiendo: se puede considerar, por tanto, que las escalas del dominio de la lengua poseen una o más de las siguientes orientaciones:

Figura 6



Centro Virtual Cervantes

Se puede considerar que todas estas orientaciones son adecuadas para un marco de referencia. Otra forma de considerar estas orientaciones consiste en decir que una escala centrada en el usuario es una versión menos pormenorizada de una escala centrada en el responsable de la elaboración de las pruebas, que pretende ofrecer una visión de conjunto. De igual forma, una escala centrada en el examinador es una versión menos detallada de una escala centrada en el diagnóstico, que ayuda al examinador a conseguir una visión de conjunto. Algunas escalas centradas en el usuario llevan este proceso de reducir los detalles para dar una visión de conjunto a su conclusión lógica y presentan una escala «global» que describe los logros característicos de cada nivel. En algunos casos no se ofrecen detalles (por ejemplo, en la escala finlandesa citada anteriormente). En otros casos se proporciona un perfil de números referidos a destrezas concretas (por ejemplo, *IELTS: International English Language Testing System*). En otros casos se ofrece una referencia o una visión de conjunto de una especificación más detallada (por ejemplo, *Eurocentres*). En todos estos casos, la perspectiva seguida es parecida a la de las presentaciones con hipertextos que se realizan en los ordenadores. Al usuario se le presenta una pirámide de información y puede obtener una visión de conjunto observando la capa superior de la jerarquía (de ahí lo de escala «global»). Los detalles se pueden encontrar bajando por las capas del sistema, pero lo que se contempla en cualquier punto está limitado a una o dos pantallas, u hojas de papel. De esta forma se puede presentar la complejidad sin saturar a los usuarios con detalles irrelevantes, o sin simplificar hasta la banalidad. Los detalles están ahí, por si son necesarios.

El hipertexto es una analogía muy útil a la hora de pensar en un sistema descriptivo. Es el método adoptado en la escala del *Marco ESU* (*English-Speaking Union*) con respecto a los exámenes de inglés como lengua extranjera. En las escalas presentadas en los capítulos 4 y 5, el enfoque está más desarrollado. Por ejemplo, en lo que se refiere a las actividades comunicativas, una escala para la *Interacción* es un compendio de subescalas de esta categoría.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con los objetivos de aprendizaje, los contenidos del programa, las orientaciones del profesor y las tareas de evaluación continua (centrado en el responsable de la elaboración de las pruebas).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con un progresivo aumento de la consistencia de la evaluación, mediante criterios definidos por el grado de destreza (centrado en el examinador).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a los empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario), proporcionando criterios definidos por el grado de destreza (centrado en el examinador).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario).*

3.9. Los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones

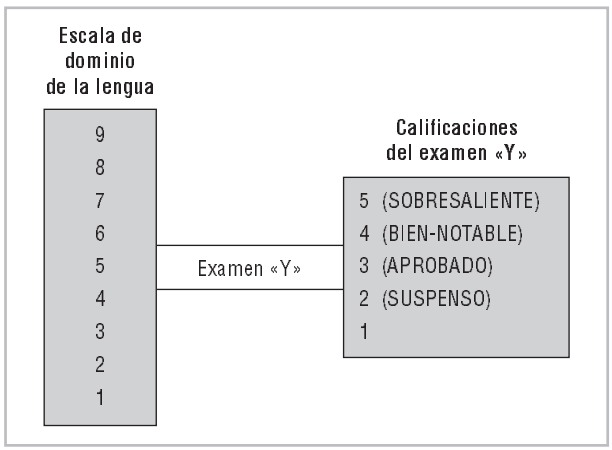
Por lo que respecta a la gradación, se puede establecer una distinción importante entre la definición de niveles de dominio de la lengua, como en una escala de niveles comunes de referencia, y la evaluación de grados de aprovechamiento en relación con un objetivo de un ni-

Centro Virtual Cervantes

vel concreto. Una escala de dominio de la lengua, como los niveles comunes de referencia, define una serie de bandas ascendentes de dominio. Puede que cubra toda la franja conceptual del dominio que tiene el alumno, o puede que cubra sólo la franja de dominio en la que esté interesado el sector o la institución implicada. Ser evaluado como nivel B2 puede representar un gran logro para un alumno (evaluado como nivel B1 sólo dos meses antes), pero puede suponer un rendimiento mediocre para otro (ya evaluado como nivel B2 dos años antes).

Un objetivo concreto puede estar situado en un nivel determinado. En la figura 7, el examen «Y» pretende cubrir la banda de dominio de la lengua representada por los niveles 4 y 5 de la escala. Puede que haya otros exámenes dirigidos a distintos niveles, y la escala de dominio puede ser utilizada para contribuir a que la relación entre ellos sea transparente. Esta es la idea que subyace tras el proyecto del *Marco* de la *English-Speaking Union* (*ESU*) para los exámenes de inglés como lengua extranjera, y tras el esquema de ALTE para relacionar entre sí los exámenes de distintas lenguas europeas.

Figura 7



El grado de aprovechamiento en el examen «Y» puede ser evaluado en función de una escala de calificación, digamos que de 1 a 5, en la que un «3» es la nota que representa el aprobado. Dicha escala de calificación se puede utilizar para una evaluación directa de la actuación en exámenes puntuados subjetivamente –habitualmente, para la expresión oral y la escrita–, y se puede utilizar para informar del resultado del examen. El examen «Y» puede formar parte de un conjunto de exámenes «X», «Y» y «Z». Cada examen puede que tenga una escala de calificación parecida. Pero resulta evidente que una calificación de 4 en el examen «X» no significa lo mismo que una calificación de 4 en el examen «Y» en cuanto al dominio de la lengua.

Por otra parte, si los exámenes «X», «Y» y «Z» se han situado en una escala común de dominio de la lengua, entonces debería ser posible, durante un tiempo, establecer la relación entre las calificaciones de un examen de la serie con las calificaciones de los otros exámenes. Esto se puede conseguir a través de un proceso de recogida de opiniones de expertos, el análisis de las especificaciones, la comparación de muestras oficiales y la gradación de los resultados de los alumnos examinados.

De esta manera es posible establecer la relación entre calificaciones de exámenes y niveles de dominio de la lengua, porque los exámenes tienen, por definición, un determinado nivel

Centro Virtual Cervantes

de exigencia y un grupo de examinadores preparados capaces de interpretar tal nivel. Es necesario conseguir que los niveles comunes sean explícitos y transparentes, proporcionar ejemplos que hagan operativos tales niveles y después someterlos a una gradación.

La evaluación del grado de aprovechamiento en las escuelas de muchos países se hace a través de calificaciones (*notes, Noten*), a veces de 1 a 6, siendo el 4 el aprobado, la norma o la calificación satisfactoria. Los profesores de estos contextos hacen suyo el significado de estas variadas calificaciones, pero raramente las definen. El carácter de la relación existente entre las calificaciones que da el profesor y los niveles de dominio de la lengua es en principio el mismo que hay entre las calificaciones de los exámenes y los niveles de dominio. Pero el asunto se complica con el hecho de que hay muchísimos modelos implicados. Esto es debido a que, aparte de la cuestión de la forma de evaluar utilizada y del grado de interpretación común de las calificaciones por parte de los profesores de cada uno de los contextos, cada curso escolar de cada tipo de centro de cada región que tenga un sistema educativo diferente constituirá, naturalmente, un modelo distinto. Un «4» al final del cuarto año evidentemente no significa lo mismo que un «4» al final del tercer año en el mismo instituto. Ni un «4» al final del cuarto año será lo mismo en dos tipos diferentes de instituto.

No obstante, resulta posible establecer una relación aproximada entre la serie de modelos utilizados en un sector particular y los niveles de dominio de la lengua. Esto se puede conseguir mediante un proceso acumulativo empleando técnicas como las siguientes. Se pueden proporcionar definiciones de niveles de exigencia para diferentes grados de logro del mismo objetivo. Se puede pedir a los profesores que describan los niveles de logro en una escala o «parrilla» existente de dominio de la lengua como los cuadros 1 y 2. Se pueden recoger muestras representativas de actuación para graduarlas respecto a una escala en sesiones conjuntas de evaluación. Se puede pedir a los profesores que pongan las calificaciones a estas muestras recogidas en vídeos, tal y como lo hacen normalmente con sus alumnos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

- *En qué medida les preocupa establecer una serie de niveles descriptivos para registrar el progreso del dominio de la lengua dentro de su propio sistema.*
- *En qué medida les preocupa proporcionar criterios transparentes para calificar el nivel de logro de los objetivos establecidos para un nivel determinado de dominio de la lengua, bien mediante un examen o bien mediante la evaluación de los profesores.*
- *En qué medida les preocupa el desarrollo de un marco común que establezca relaciones coherentes entre una serie de sectores educativos, niveles de dominio de la lengua y tipos de evaluación dentro de su propio sistema.*

Centro Virtual Cervantes

4 El uso de la lengua y el usuario o alumno

Después de los tres primeros capítulos, que son de carácter introductorio y explicativo, los capítulos 4 y 5 presentan un esquema bastante detallado de categorías para la descripción del uso de la lengua y de su usuario. De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en ***plurilingüe*** y desarrolla una ***interculturalidad***. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. Naturalmente, hay un lugar para estas actividades (4.4.4) y competencias (5.1.1.3, 5.1.2.2 y 5.1.4), que diferencian al estudiante de la lengua del hablante nativo monolingüe.

Cuadros de preguntas. Los lectores verán que, de ahora en adelante, cada sección va seguida por un cuadro en el que se invita al usuario del *Marco de referencia* a «*tener presente y, en su caso, determinar*» las respuestas a una o a más preguntas que aparecen a continuación. Las alternativas de la frase «*qué tendrá que hacer el alumno, cómo se le capacitará para ello, qué se le exigirá al respecto*» se relacionan con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, respectivamente. El contenido del cuadro se enuncia como una invitación más que como una instrucción, con el fin de enfatizar el carácter no prescriptivo del *Marco de referencia*. Si el usuario piensa que toda un área no tiene interés, no hay por qué considerar de forma detallada cada sección de esa área. En la mayoría de los casos, sin embargo, se espera que el usuario del *Marco* reflexione sobre la cuestión planteada en cada cuadro y tome una decisión en el sentido que desee. Si la decisión tomada es importante, puede ser formulada utilizando las categorías y los ejemplos que se ofrecen, complementados, si se considera necesario, para la finalidad concreta.

El análisis del uso de la lengua y del usuario que contiene el capítulo 4 resulta fundamental para utilizar el *Marco de referencia*, pues ofrece una estructura de parámetros y categorías que debería permitir a todos los implicados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas considerar y exponer, en términos concretos y en el grado de profundidad que deseen, lo que esperan que los alumnos puedan llegar a hacer mediante el uso de la lengua, así como lo que deberían saber para ser capaces de desenvolverse. Su finalidad es ser integrador, pero en nada exhaustivo. Los responsables del diseño de cursos, los autores de manuales, los profesores y los examinadores tendrán que tomar decisiones muy pormenorizadas

Centro Virtual Cervantes

y concretas respecto al contenido de los textos, los ejercicios, las actividades, las pruebas, etc. Este proceso no se puede reducir simplemente a elegir de un menú predeterminado. Ese nivel de decisión puede y debe estar en manos de los profesionales implicados, que cuentan con sus valoraciones y su creatividad. No obstante, deberían ver aquí representados todos los aspectos importantes del uso de la lengua y de la competencia que tienen que tener en cuenta. De este modo, la estructura general del capítulo 4 resulta ser una lista que puede consultarse en el «Índice general». Se recomienda a los usuarios que se familiaricen con esta estructura general y que acudan a ella cuando se hagan preguntas como las siguientes:

- ¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?
- ¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?
- ¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?
- ¿A qué objetos tendrán que referirse?
- ¿Qué tareas tendrán que realizar?
- ¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?
- ¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?
- ¿Qué escucharán o leerán?
- ¿Bajo qué condiciones tendrán que actuar?
- ¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?
- ¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado? ¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser malinterpretados?
- ¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?
- Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararlos bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?
- ¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?
- ¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?

Evidentemente, el *Marco de referencia* no puede responder a estas preguntas. De hecho, y precisamente porque las respuestas dependen totalmente de una apreciación completa de la situación de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos y de otras partes implicadas, resulta necesaria la diversificación de las propuestas. La función de los siguientes capítulos es articular el problema de tal forma que los asuntos sean considerados y, si es necesario, debatidos de forma racional y transparente, y que las decisiones sean comunicadas a todos los afectados de manera clara y concreta.

Siempre que sea posible, al final de cada sección se hace referencia a lecturas apropiadas de la «Bibliografía general».

4.1. El contexto del uso de la lengua

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de

Centro Virtual Cervantes

pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. Por tanto, la primera sección del capítulo 4 se dedica a distintos aspectos del contexto.

4.1.1. Ámbitos

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ***ámbitos*** (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero entonces puede que se encuentren mal preparados para comunicarse posteriormente en un entorno de adultos. En la educación de adultos, pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos –y que deseen una mayor atención al ámbito profesional– y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- el ámbito **personal,** que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;
- el ámbito **público,** que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el ámbito **profesional,** que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el ámbito **educativo,** en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa.

Debe destacarse que en muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito. Para un profesor, los ámbitos profesional y educativo se solapan. El ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación, se solapa con los demás ámbitos. Tanto en el ámbito educativo como en el profesional, muchas interacciones y actividades de la lengua corresponden al funcionamiento social que es normal en un grupo y no reflejan una conexión con tareas profesionales o de aprendizaje; del mismo modo, el ámbito personal no se debería considerar de ninguna manera como una esfera aparte (por la penetración de los medios de comunicación en la vida personal y familiar, la distribución de distintos documentos «públicos» en buzones «privados», la publicidad, los textos públicos en el embalaje de productos utilizados en la vida privada, etc.).

Por el contrario, el ámbito personal individualiza o personaliza las acciones de otros ámbitos. Sin dejar de ser agentes sociales, las personas implicadas se sitúan como individuos; un in-

Centro Virtual Cervantes

forme técnico, una presentación en clase, una compra realizada pueden permitir –afortunadamente– que una «personalidad» se exprese no sólo en relación con el ámbito profesional, educativo o público del que, en un tiempo y lugar concretos, forme parte su actividad lingüística.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *En qué ámbitos tendrá que intervenir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.1.2. Situaciones

En cada ámbito, las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de:
– el lugar y los momentos en que ocurren;
– las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir;
– las personas implicadas; sobre todo, según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno;
– los objetos (animados e inanimados) del entorno;
– los acontecimientos que tienen lugar;
– las intervenciones realizadas por las personas implicadas;
– los textos que se encuentran dentro de esa situación.

El cuadro 5 (págs. 52 y 53) ofrece algunos ejemplos de estas categorías situacionales, clasificadas según los ámbitos, que se dan, probablemente, en casi todos los países europeos. El cuadro, que es simplemente ilustrativo, se puede usar como sugerencia, y no pretende ser exhaustivo. En concreto, no puede tener en cuenta los aspectos dinámicos de las situaciones interactivas, en las que los participantes identifican las características destacadas de la situación conforme esta se desarrolla y se preocupan más de cambiar que de describir. En las secciones 4.1.4 y 4.1.5 se tratan más a fondo las relaciones entre interlocutores en actos de comunicación. Respecto a la estructura interna de la interacción comunicativa, véase la sección 5.2.3.2. Respecto a los aspectos socioculturales, véase la sección 5.1.1.2; para las estrategias del usuario, véase la sección 4.4.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *Los lugares, las instituciones u organizaciones, las personas, los objetos, los acontecimientos y las acciones con los que se relacionará el alumno.*

4.1.3. Condiciones y restricciones

Las condiciones externas en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones en el usuario o alumno y en sus interlocutores.

- Condiciones físicas:
  a) para el habla:
     – claridad de pronunciación;
     – ruido ambiental (trenes, aviones, obras, etc.);
     – interferencias (calle abarrotada, mercados, *pubs*, fiestas, discotecas, etc.);

Centro Virtual Cervantes

  - distorsiones (malas condiciones de las líneas telefónicas, de la radio y de los sistemas de megafonía);
  - condiciones atmosféricas (viento, frío extremo, etc.);

b) para la escritura:
  - impresión de mala calidad;
  - mala letra;
  - iluminación deficiente, etc.

- Condiciones sociales:
  - número de interlocutores y grado de familiaridad entre ellos;
  - estatus de los participantes (poder y solidaridad, etc.);
  - presencia o ausencia de público o de observadores;
  - naturaleza de las relaciones interpersonales de los participantes (por ejemplo, simpatía/hostilidad, cooperación).
- Presiones de tiempo:
  - diferentes presiones para el hablante y el oyente (tiempo real) y el que escribe, o lector (más flexible);
  - tiempo de preparación para discursos, informes, etc. (por ejemplo, improvisado, rutinario o preparado de antemano);
  - limitaciones del tiempo disponible (por diversas causas: normas, coste, asistencia a actos y compromisos adquiridos, etc.) para turnos de palabra e intervenciones.
- Otras presiones:
  - económicas, de ansiedad (por ejemplo, en exámenes), etc.

La capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación. La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones. La capacidad de funcionar con eficacia y fiabilidad bajo condiciones difíciles puede tener una importancia crucial, por ejemplo, para los pilotos de líneas aéreas que reciben instrucciones de aterrizaje, donde no se admite margen de error. Los que aprenden a realizar declaraciones públicas en lenguas extranjeras tienen que utilizar una pronunciación especialmente clara, repetir palabras clave, etc. para asegurar la comprensión. Los laboratorios de idiomas han empleado a menudo cintas copiadas de otras copias en las que el ruido y las distorsiones se encuentran en niveles que serían rechazados por inaceptables en un medio visual y que dificultan seriamente el aprendizaje de la lengua.

Hay que asegurarse de que todas las personas que se examinan de comprensión oral disfruten de las mismas condiciones. Consideraciones parecidas se pueden aplicar, *mutatis mutandis*, a la comprensión y la expresión escritas. Los profesores y los examinadores también tienen que ser conscientes del efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en el proceso de aprendizaje, y en la interacción en el aula, y su efecto en la competencia de un alumno y en su capacidad de actuar en un momento dado.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Cómo afectarán a lo que se pida al alumno las condiciones en que el alumno tendrá que comunicarse.*
- *Cómo afectarán a lo que se pida al alumno el número y el carácter de los interlocutores.*
- *Bajo qué presión de tiempo tendrá que intervenir el alumno.*

Centro Virtual Cervantes

Cuadro 5. Contexto externo de uso: categorías descriptivas

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostal, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.
Profesional	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarias. Personal de mantenimiento.	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades. Universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario.	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarios, bedeles.	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.

Centro Virtual Cervantes

	ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.
	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
	Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales, Consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
	Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puentes. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

Centro Virtual Cervantes

4.1.4. El contexto mental del usuario o alumno

El contexto externo está organizado de forma claramente independiente del individuo. Esta organización, que es enormemente rica, proporciona una articulación muy sutil del mundo, que se refleja íntimamente en la lengua de la comunidad en cuestión y que adquieren los hablantes en el transcurso de su maduración, educación y experiencia, al menos en la medida en que les resulta relevante. Como un factor más de participación en un acto comunicativo, debemos distinguir, sin embargo, entre este contexto externo, que es demasiado rico para actuar sobre él o incluso percibirlo en toda su complejidad, y el contexto mental del usuario o alumno. El contexto externo es filtrado e interpretado a través de los siguientes elementos del usuario:

- el aparato perceptivo;
- los mecanismos de atención;
- la experiencia a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones;
- la clasificación práctica de los objetos, los acontecimientos, etc.;
- la categorización lingüística.

Estos factores influyen en la *percepción* que tiene el alumno del contexto. El grado en que la percepción del contexto exterior provee el contexto mental para el acto de comunicación es determinado por consideraciones sobre la relevancia a la luz de los siguientes factores del usuario:

- *las intenciones* al iniciar la comunicación;
- *la línea de pensamiento*: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente;
- *las expectativas* en función de la experiencia previa;
- *la reflexión*: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción);
- las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar;
- *las condiciones y las restricciones* que limitan y controlan las elecciones de acción;
- *el estado de ánimo* (fatiga, excitación, etc.), la salud y las cualidades personales (véase la sección 5.1.3).

De esta forma, el contexto mental no se limita a reducir el contenido de la información que posee el contexto externo inmediatamente observable. La línea de pensamiento puede estar enormemente influida por la memoria, por los conocimientos almacenados, por la imaginación y por otros procesos cognitivos (y emotivos) internos. En ese caso, la lengua producida está sólo ligeramente relacionada con el contexto externo observable. Pensemos, por ejemplo, en alguien que se examine en una sala que no tiene características específicas distintivas, o en un matemático o un poeta en su estudio.

Las condiciones y las restricciones externas son también importantes principalmente en tanto el usuario o alumno reconoce, acepta y se acomoda a ellas (o no consigue hacerlo). Esto depende en gran parte de la interpretación que de la situación hace el individuo en función de sus competencias generales (véase la sección 5.1), como son, por ejemplo, los conocimientos previos, los valores y las creencias.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué apreciaciones se hacen sobre la capacidad que tiene el alumno para observar e identificar las características relevantes de los contextos externos de comunicación.*
- *Cómo se relacionan las actividades comunicativas y de aprendizaje con los impulsos, las motivaciones y los intereses del alumno.*
- *Hasta qué punto se pide al alumno que reflexione sobre la experiencia.*
- *De qué formas condicionan y restringen la comunicación las características mentales del alumno.*

4.1.5. El contexto mental del interlocutor

En un acto comunicativo también tenemos que considerar al interlocutor del usuario. La necesidad de comunicarse presupone un «vacío de comunicación» que, no obstante, se puede franquear debido a la superposición o a la congruencia parcial que existe entre el contexto mental del usuario concreto y el contexto mental del interlocutor o interlocutores.

En una interacción cara a cara, el usuario y los interlocutores comparten el mismo contexto externo (salvo –y esto es crucial– por la presencia de los otros), pero por los motivos expuestos anteriormente su observación e interpretación del contexto difiere. El efecto –y a menudo toda la función o parte de ella– de un acto comunicativo supone incrementar el área de congruencia de la comprensión de la situación en interés de una comunicación eficaz con el fin de cumplir los propósitos de los participantes. Aunque puede que se trate de una cuestión de intercambio de información factual, más difícil de superar resultan las diferencias de valores y creencias, de normas de cortesía, de expectativas sociales, etc., en función de las cuales las partes interpretan la interacción, a menos que hayan adquirido la consciencia intercultural adecuada.

Los interlocutores pueden estar sujetos a condiciones y restricciones parcial o totalmente distintas de las del usuario o alumno, y reaccionar a ellas de forma diferente. Por ejemplo, un empleado que utiliza un sistema de megafonía puede que no sea consciente de lo pobre que es su expresión. Una persona que tenga una conversación telefónica puede que deba matar el tiempo mientras la otra tiene un cliente a la espera, etc. Estas diferencias influyen enormemente en las presiones que recibe el usuario.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Hasta qué punto tendrán que acomodarse los alumnos al contexto mental de su interlocutor.*
- *Cómo se puede preparar a los alumnos para que hagan los ajustes necesarios.*

4.2. Temas de comunicación

Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los *temas*, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas. Una buena clasificación en temas, subtemas y «nociones específicas» es la presentada en el capítulo 7 de *Threshold Level 1990*:

– Identificación personal.
– Vivienda, hogar y entorno.

Centro Virtual Cervantes

– Vida cotidiana.
– Tiempo libre y ocio.
– Viajes.
– Relaciones con otras personas.
– Salud y cuidado corporal.
– Educación.
– Compras.
– Comidas y bebidas.
– Servicios públicos.
– Lugares.
– Lengua extranjera.
– Condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema «Tiempo libre y ocio» está subdividido de la forma siguiente:

– Ocio.
– Aficiones e intereses.
– Radio y televisión.
– Cine, teatro, conciertos, etc.
– Exposiciones, museos, etc.
– Actividades intelectuales y artísticas.
– Deportes.
– Prensa.

Para cada subtema se establecen «nociones específicas». En este sentido, las categorías representadas en el cuadro 5, que suponen los lugares, las instituciones, etc. que se van a tratar, son especialmente importantes. Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes», *Threshold Level 1990* especifica lo siguiente:

– Lugares: campo, terreno, estadio.
– Instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club.
– Personas: jugador.
– Objetos: tarjetas, pelota.
– Acontecimientos: carrera, juego.
– Acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar.

Evidentemente, esta selección y organización concreta de temas, subtemas y «nociones específicas» no es definitiva; es el resultado de las decisiones de los autores en función de la evaluación que realizan de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos. Se ve que los temas expuestos se relacionan principalmente con los ámbitos personal y público, que es lo apropiado para visitantes temporales que no es probable que se introduzcan en la vida profesional y educativa del país. Algunos temas (por ejemplo, los del «Tiempo libre y ocio») pertenecen en parte al ámbito personal y en parte al ámbito público. Los usuarios del *Marco de referencia*, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orientado al mundo profesional puede desarrollar temas dentro del área profesional que sean adecuados para los alumnos en cuestión.

Centro Virtual Cervantes

Los alumnos de los últimos cursos de secundaria pueden explorar temas científicos, tecnológicos, económicos, etc. con cierta profundidad. El uso de una lengua extranjera como medio de enseñanza supondrá necesariamente preocuparse del contenido temático del área que se trate.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *En qué subtemas se desenvolverá con respecto a cada tema.*
- *Qué nociones específicas relativas a lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones tendrá que utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.3. Tareas y propósitos comunicativos

Los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada. En el ámbito personal, la intención puede ser la de entretener a un visitante mediante el intercambio de información relativa a la familia, los amigos, lo que le gusta o lo que no le gusta, la comparación de experiencias y actitudes, etc. En el ámbito público, la intención suele ser la de realizar transacciones tales como comprar ropa de buena calidad a un precio razonable. En el ámbito profesional, la intención puede ser la de comprender nuevas regulaciones y sus consecuencias para los clientes. En el ámbito educativo, la de contribuir a un juego de roles o a un seminario, o la de escribir un artículo sobe un tema especializado para un congreso o una publicación, etc.

Con el transcurso de los años, el análisis de las necesidades y el examen detenido de la lengua han producido una extensa bibliografía relativa a las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le deben exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos. Entre otros muchos, pueden ser útiles los siguientes ejemplos de tareas dentro del ámbito profesional extraídas de *Threshold Level 1990* (capítulo 2, sección 1.12).

La comunicación en el trabajo

Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;

Centro Virtual Cervantes

– comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
– informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
– hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
– comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
– participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

Como miembro de la comunidad anfitriona, un alumno debería saber ayudar a un hablante de inglés (nativo o no) a realizar las tareas de esta lista.

La sección 1 del capítulo 7 de *Threshold Level 1990* ofrece ejemplos de tareas relativas al ámbito *personal*.

Identificación personal

Los alumnos saben decir quiénes son, deletrear su nombre, decir su dirección, su número de teléfono, decir cuándo y dónde nacieron, expresar su edad, su sexo, su estado civil y su nacionalidad, decir de dónde son, a lo que se dedican, describir a su familia, decir cuál es su religión –si la tienen–, expresar lo que les gusta y lo que no les gusta, decir cómo son otras personas; preguntar a otras personas una información similar, y comprenderla si se la ofrecen.

A los profesionales (profesores, autores de cursos, examinadores, responsables de la elaboración de currículos, etc.) y a los usuarios (padres, directores de centros educativos, empresarios, etc.), así como a los mismos alumnos, estas especificaciones muy concretas de tareas les han resultado muy significativas y motivadoras como objetivos de aprendizaje. Las tareas son, sin embargo, enormemente numerosas; a un marco general le resulta imposible especificar de forma exhaustiva todas las tareas comunicativas que pueden necesitarse en las situaciones de la vida real. Corresponde a los profesionales reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables y, después, utilizando adecuadamente los recursos completos del *Marco de referencia* como modelo (por ejemplo, como se detalla en el capítulo 7), especificar las tareas comunicativas en las que sus alumnos deben aprender a desenvolverse. También se debería procurar que los alumnos reflexionaran sobre sus necesidades comunicativas como un aspecto más de su propia reflexión y de su independencia.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Las tareas comunicativas en los ámbitos personal, público, profesional y educativo que el alumno tendrá que aprender a realizar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *La evaluación de las necesidades del alumno en que se basa la selección de las tareas.*

En el ámbito educativo puede resultar útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como *usuarios* de la lengua y aquellas en que participan como parte del *proceso de aprendizaje* de la lengua.

En lo que concierne a las tareas, entendidas como vehículos para planificar, llevar a cabo e informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, se puede ofrecer información adecuada respecto a:

– *tipos de tareas*; por ejemplo, simulaciones, juegos de roles, interacción en el aula, etc.;
– *objetivos*; por ejemplo, los objetivos de aprendizaje para todo el grupo en relación con las metas diferentes y menos predecibles de los distintos participantes;
– *información de entrada*; por ejemplo, instrucciones, materiales, etc., elegidos o producidos por los profesores y por los alumnos;

Centro Virtual Cervantes

– *resultados*; por ejemplo, productos concretos, tales como textos, resúmenes, tablas, presentaciones, etc. y resultados del aprendizaje, como, por ejemplo, la mejora de las competencias, la toma de conciencia, el discernimiento, las estrategias, la experiencia en la toma de decisiones y en la negociación, etc.;
– *actividades*; por ejemplo, procesos cognitivos o afectivos, físicos o de reflexión, de grupo, en pareja, individuales, procesos de comprensión y de expresión, etc. (véase la sección 4.5);
– *roles*; los roles de los participantes tanto en las tareas mismas como en la planificación y la organización de las tareas;
– *control y evaluación* del éxito relativo de la tarea concebida y realizada utilizando criterios como la relevancia, las expectativas de dificultad, las restricciones y la adecuación.

En el capítulo 7 se ofrece una relación más detallada de la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Las tareas que los alumnos tendrán que aprender a realizar en el ámbito educativo, cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto:*
  • *como participantes en interacciones guiadas y dirigidas a un objetivo, en trabajos, en simulaciones, en juegos de roles, etc.*
  • *cuando se utilice la segunda lengua como medio de instrucción en la enseñanza de la lengua misma o de otras asignaturas del currículo, etc.*

Usos lúdicos de la lengua

El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo. Las actividades lúdicas comprenden ejemplos como:

• Juegos de lengua de carácter social:
  – orales (el juego del veo, veo, etc.);
  – escritos (el juego del ahorcado, etc.);
  – audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
  – juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el *Pictionary*, el juego de la oca, etc.);
  – charadas, mímica, etc.
• Actividades individuales:
  – pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
  – juegos de televisión y radio (*Cifras y letras*, *Pasapalabra*, etc.).
• Juegos de palabras:
  – anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
  – titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): «Las dos caras de la moneda».
  – pintadas; por ejemplo: «La contaminación no te da respiro».

Usos estéticos de la lengua

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (véase la sección 4.4.4, más adelante), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

Centro Virtual Cervantes

– cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
– volver a contar y escribir historias, etc.;
– escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
– representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
– presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Este tratamiento en forma resumida de lo que tradicionalmente ha sido un aspecto importante, y a menudo predominante de los estudios de lenguas modernas en los cursos superiores de secundaria y en la educación superior, puede parecer superficial. No se pretende que así sea. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del *Marco de referencia* resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto.*

4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias

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 un aula de una escuela de idiomas, 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.

Las *estrategias* son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las

Centro Virtual Cervantes

demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, *no* habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (que se analizarán más adelante) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El término «estrategias» se ha usado de distintas formas. Aquí nos referimos al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. Las destrezas que constituyen una parte inevitable del proceso de comprensión o articulación de la palabra hablada o escrita (por ejemplo, fragmentar un flujo de sonido con el fin de descodificarlo y convertirlo en una cadena de palabras que tengan un significado proposicional) son tratadas como destrezas de nivel bajo en relación con el proceso comunicativo apropiado (véase la sección 4.5).

El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. Por tanto, éstas son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. En este capítulo se sugiere una escala para varios aspectos de las actividades y las estrategias analizadas.

4.4.1. Actividades y estrategias de expresión

Las actividades y estrategias de expresión comprenden actividades de expresión oral y escrita.

4.4.1.1. Actividades de expresión oral

En las actividades de ***expresión oral*** (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

– realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
– dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo:

– leer en voz alta un texto escrito;
– hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
– representar un papel ensayado;
– hablar espontáneamente;
– cantar.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

– Expresión oral en general.
– Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
– Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate).
– Declaraciones públicas.
– Hablar en público.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de actividades de expresión oral (hablar) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.

Centro Virtual Cervantes

	MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)
C2	No hay descriptor disponible.
C1	No hay descriptor disponible.
B2	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
	Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
	Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	DECLARACIONES PÚBLICAS
C2	No hay descriptor disponible.
C1	Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
B2	Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Los descriptores de esta subescala no han sido comprobados empíricamente.

	HABLAR EN PÚBLICO
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

	HABLAR EN PÚBLICO *(continuación)*
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.
A1	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

Nota: Los descriptores de esta subescala se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

4.4.1.2. Actividades de expresión escrita

En las actividades de ***expresión escrita*** (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Veamos algunos ejemplos:

– 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.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

– Expresión escrita en general.
– Escritura creativa.
– Informes y redacciones.

	EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nota: Los descriptores de esta escala y de las dos subescalas que siguen (escritura creativa; informes y redacciones) no han sido comprobados empíricamente con el modelo de medición. Por lo tanto, los descriptores de estas tres escalas se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

Centro Virtual Cervantes

	ESCRITURA CREATIVA
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

	INFORMES Y REDACCIONES
C2	Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.
C1	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.
B2	Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.
	Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto.*

4.4.1.3. Estrategias de expresión

Las ***estrategias de expresión*** suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias –maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias– con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Se ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que posiblemente conlleva una preparación consciente (*Preparación*), el cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones (*Atención al destinatario*), y la búsqueda en un diccionario o la obtención de ayuda cuando se trate de una carencia (*Localización de recursos*). Cuando *no* se han movilizado o localizado los recursos adecuados, al usuario de la lengua le puede resultar más aconsejable emprender una versión más modesta de la tarea y, por ejemplo, escribir una postal en lugar de una carta. Por el contrario, después de localizar una ayuda apropiada, el alumno puede decidir hacer lo contrario: elevar el nivel de la tarea (*Reajuste de la tarea*). De forma parecida, sin recursos suficientes, el alumno o usuario tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles; y a la inversa, los recursos lingüísticos complementarios de que pueda disponer posteriormente, durante la reelaboración, pueden permitirle ser más ambicioso a la hora de dar forma y de expresar sus ideas (*Reajuste del mensaje*).

Se definen como *Estrategias de evitación* aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados. Las *Estrategias de aprovechamiento*, por su parte, son las que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos. Al utilizar *Estrategias de aprovechamiento*, el usuario de la lengua adopta un enfoque positivo de los recursos de los que dispone, lo que permite hacer aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, así como parafrasear o describir aspectos de lo que se quiere decir, o incluso «extranjerizar», expresiones de la L1 (*Compensación*); al utilizar una lengua muy accesible y «prefabricada», el usuario se siente seguro –«islas de seguridad»– para crear puentes a través de lo que para él es una situación nueva o un concepto novedoso que quiere expresar (*Apoyo en los conocimientos previos*), o simplemente para intentar utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar (*Intento*). Tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación, de que está andando por la cuerda floja o de que está usando la lengua con vacilación, como si no lo es, la retroalimentación proveniente de la expresión facial, de los gestos y de los movimientos subsiguientes que se producen en la conversación le ofrece la oportunidad de controlar el éxito de la comunicación (*Control del éxito*). Además, sobre todo en actividades no interactivas (por ejemplo, realizar una presentación, escribir un informe), el usuario de la lengua puede controlar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos de los deslices momentáneos y los errores más frecuentes, y corregirlos (*Autocorrección*).

Centro Virtual Cervantes

– Planificación Preparación
Localización de recursos
Atención al destinatario
Reajuste de la tarea
Reajuste del mensaje

– Ejecución Compensación
Apoyo en los conocimientos previos
Intento

– Evaluación Control del éxito

– Corrección Autocorrección

Se proporcionan escalas ilustrativas para:
– Planificación.
– Compensación.
– Control y corrección.

	PLANIFICACIÓN
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.

	COMPENSACIÓN
C2	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.
C1	Como B2.
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

	CONTROL Y CORRECCIÓN
C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.2. Actividades y estrategias de comprensión

Se incluyen actividades de escuchar y leer.

4.4.2.1. Actividades de comprensión auditiva

En las actividades de ***comprensión auditiva***, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

– escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
– escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
– escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
– escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

– para captar la esencia de lo que se dice;
– para conseguir información específica;
– para conseguir una comprensión detallada;
– para captar posibles implicaciones, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

– Comprensión auditiva en general.
– Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
– Escuchar conferencias y presentaciones.
– Escuchar avisos e instrucciones.
– Escuchar retransmisiones y material grabado.

Centro Virtual Cervantes

	COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.
	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

	ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capar de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de información de entrada* (input) *tendrá que aprender a escuchar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Para qué fines escuchará el alumno la información de entrada* (input).
- *Qué modalidad de comprensión auditiva realizará el alumno.*

4.4.2.2. Actividades de comprensión de lectura

En las actividades de ***comprensión de lectura***, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:
- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:
- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:
- Comprensión de lectura en general.
- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones.

	COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Centro Virtual Cervantes

	LEER CORRESPONDENCIA
C2	Como en C1.
C1	Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.
B2	Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.
B1	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
A2	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
	Comprende cartas personales breves y sencillas.
A1	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

	LEER PARA ORIENTARSE
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
A1	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
	Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
A1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

Centro Virtual Cervantes

	LEER INSTRUCCIONES
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
A1	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Para qué fines tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *En qué modalidades tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual

En la ***comprensión audiovisual***, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input)* auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:
- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).

Se proporciona una escala ilustrativa para:
- Ver televisión y cine.

	VER TELEVISIÓN Y CINE
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

4.4.2.4. Estrategias de comprensión

Las ***estrategias de comprensión*** suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran *esquemas* apropiados. Éstos, a su vez, establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir (*Encuadre*). Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes (*Inferencia*). Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor. La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si «encajan» en el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación (*Comprobación de hipótesis*). Si se identifica un desajuste hay que volver a la primera fase (*Encuadre*) en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas (*Revisión de hipótesis*).

– Planificación Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los *esquemas*, establecer las expectativas).
– Ejecución Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
– Evaluación Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
– Corrección Revisión de la hipótesis.

Se ofrece una escala ilustrativa:

	IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)
C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.3. Actividades y estrategias de interacción

4.4.3.1. Actividades de interacción oral

En las actividades de ***interacción oral***, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

Centro Virtual Cervantes

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Éstos son algunos ejemplos de actividades de interacción:
- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;
- etcétera.

Se ofrecen escalas ilustrativas para:
- Interacción oral en general.
- Comprender a un interlocutor nativo.
- Conversación.
- Conversación informal.
- Conversación formal y reuniones de trabajo.
- Colaborar para alcanzar un objetivo.
- Interactuar para obtener bienes y servicios.
- Intercambiar información.
- Entrevistar y ser entrevistado.

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.

(continúa)

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL *(continuación)*
B1	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
C2	Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la posibilidad de hacerse con un acento que no sea el estándar.
C1	Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar.
B2	Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.
A1	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.

	CONVERSACIÓN
C2	Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.
C1	Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido.
B2	Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos. Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

	CONVERSACIÓN *(continuación)*
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.
A1	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)
C2	Como C1.
C1	Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.
B2	Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas convincentemente y responde a ellas.
	Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero le puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablantes nativos si éstos no modifican su discurso de alguna manera. Expresa y sostiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS) *(continuación)*
A2	Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

	CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO
C2	Se desenvuelve en discusiones formales de asuntos complejos, con argumentos bien organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a los hablantes nativos.
C1	Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.
B2	Sigue el ritmo de discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas y responde a ellas con convicción.
	Participa activamente en discusiones formales, sean habituales o no lo sean. Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor. Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a éstas.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad. Puede plantear un punto de vista con claridad, pero le resulta difícil participar en el debate. Es capaz de tomar parte en discusiones formales habituales sobre temas cotidianos cuando la lengua está articulada con claridad en nivel estándar, también puede tomar parte en discusiones que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos.
A2	Es capaz de distinguir un cambio de tema en discusiones formales relacionadas con su especialidad si se articulan con lentitud y claridad. Intercambia información pertinente y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, siempre que se le vuelva a formular lo que se le dice y pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
	Dice lo que piensa de las cosas cuando se le pregunta directamente en una reunión formal, siempre que pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Los descriptores de esta subescala no se han comprobado empíricamente con el modelo de medida.

	COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)
C2	Como B2.
C1	Como B2.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

	COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento) *(continuación)*
B2	Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.
B1	Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si el discurso de las demás personas es rápido o extenso. Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, compara y contrasta alternativas. Realiza breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas.
	Suele comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos que se han de seguir, y ofrece razonamientos y explicaciones breves. Invita a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pide que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.
	Sabe indicar que sigue el hilo de la conversación, y es capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia. Es capaz de comunicarse en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que hay que seguir.
A1	Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.

	INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.
	Explica un problema que ha surgido y deja claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones.
B1	Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.
	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

	INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS *(continuación)*
A2	Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos. Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes. Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.
A1	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.

	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.
	Comunica con total certeza información detallada. Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento. Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad. Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.
	Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtiene información más detallada.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales. Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla. Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana. Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.
	Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo. Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales. Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. Pide y ofrece información personal.
A1	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».

Centro Virtual Cervantes

	ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.
C1	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando repuestas interesantes.
	Puede tomar la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.
B1	Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico), pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.
	Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.
	Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

4.4.3.2. Actividades de interacción escrita

La interacción a través de la lengua escrita incluye actividades como las siguientes:

– pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada;
– correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.;
– negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.;
– participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet.

4.4.3.3. La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (véase la sección 4.4.5.2) y paratextuales (véase la sección 4.4.5.3).

4.4.3.4. Con la creciente sofisticación de los programas informáticos, la comunicación interactiva hombre-máquina está desempeñando un papel cada vez más importante en los ámbitos público, profesional, educativo e incluso personal.

Se ofrecen escalas ilustrativas para:

– Interacción escrita en general.
– Escribir cartas.
– Notas, mensajes y formularios.

Centro Virtual Cervantes

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

	ESCRIBIR CARTAS
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.
B2	Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.
A1	Escribe postales breves y sencillas.

	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
C2	Como B1.
C1	Como B1.
B2	Como B1.
B1	Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.
A2	Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué tipo de comunicación interactiva tendrá que aprender a participar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué papeles tendrá que desempeñar el alumno en la interacción, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

Centro Virtual Cervantes

4.4.3.3. Estrategias de interacción

La interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto, y, por tanto, todas las estrategias de comprensión y todas las estrategias de expresión mencionadas hasta ahora están también implicadas en la interacción. No obstante, el hecho de que la interacción oral suponga la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común, la definición de lo que hay que considerar como dado, la deducción de la procedencia de las personas, la convergencia de unos con otros o la definición y el mantenimiento de una cómoda distancia, generalmente en tiempo real, significan que, además de las estrategias de comprensión y de expresión, hay un tipo de estrategias exclusivas de la interacción que tiene que ver con el control de este proceso. Asimismo, el hecho de que la interacción sea principalmente cara a cara suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos textuales y lingüísticos como respecto a características paralingüísticas y señales contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito, hasta donde el constante control del proceso por parte de los participantes considere apropiado.

La **planificación** de la interacción oral supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un «praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo (*Encuadre*) y la consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (*Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto*) con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios (*Planificación de los intercambios*). Durante la actividad misma, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabras para llevar la iniciativa en el discurso (*Tomar la palabra*), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (*Cooperación interpersonal*), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (*Cooperación de pensamiento*) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (*Petición de ayuda*). Al igual que en el caso de la planificación, la **evaluación** tiene lugar en el nivel comunicativo y considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del «praxeograma»)* y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*Control del efecto y del éxito*); los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de aclaración*), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*Reparación de la comunicación*).

– Planificación
  - Encuadre (selección del «praxeograma»)
  - Identificación de vacío de información y de opinión *(condiciones de idoneidad)*
  - Valoración de lo que se puede dar por supuesto
  - Planificación de los intercambios

– Ejecución
  - Tomar la palabra
  - Cooperación interpersonal

Centro Virtual Cervantes

Cooperación de pensamiento
Enfrentarse a lo inesperado
Petición de ayuda

– Evaluación — Control de los esquemas y del «praxeograma»
Control del efecto y del éxito

– Corrección — Petición de aclaración
Ofrecimiento de aclaración
Reparación de la comunicación

Se ofrecen escalas ilustrativas para: *Tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones.*

	TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

	COOPERAR
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

	PEDIR ACLARACIONES
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capar de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.4. Actividades y estrategias de mediación

En las ***actividades de mediación***, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original; por ejemplo:

4.4.4.1. Actividades de mediación oral

– Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).
– Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).
– Interpretación informal:
  • de visitantes extranjeros en el país propio;
  • de hablantes nativos en el extranjero;
  • en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;
  • de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Actividades de mediación escrita

– Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
– Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
– Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
– Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

4.4.4.3. Estrategias de mediación

Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para organizar y aprovechar al máximo los re-

Centro Virtual Cervantes

cursos (*Desarrollo de los conocimientos previos; Búsqueda de apoyos; Preparación de un glosario*) así como la consideración de la forma en que hay que abordar la tarea concreta (*Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección del tamaño de la unidad de interpretación*). Durante el proceso de interpretación, explicación o traducción, el mediador necesita ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir, generalmente, haciendo malabarismos con dos distintos «fragmentos» o unidades de interpretación simultáneamente (*Previsión*). Tiene que apuntar las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario (*Anotación de posibilidades y equivalencias*) y construir «islas de fiabilidad», (fragmentos «prefabricados»), lo que libera capacidad de procesamiento para la previsión. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para eludir las incertidumbres y para evitar la interrupción mientras mantiene la previsión (*Salvar obstáculos*). La evaluación tiene lugar en un nivel comunicativo (*Comprobación de la congruencia*) y a nivel lingüístico (*Comprobación de la coherencia*), y desde luego, respecto a la traducción escrita, provoca la corrección mediante la consulta de obras de referencia y de personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión (*Precisión mediante la consulta de diccionarios; consulta de expertos y de fuentes*).

– Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
– Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
– Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
– Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Todavía no existen escalas ilustrativas disponibles.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5. Comunicación no verbal

4.4.5.1. Gestos y acciones

Los ***gestos y acciones*** que acompañan las actividades de la lengua (normalmente, actividades orales cara a cara) comprenden:

- *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no; aquél».

Centro Virtual Cervantes

– *Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo *éste* y lo sujeto *aquí*, de *esta* forma. Ahora, haced vosotros *lo mismo*».
– *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».

En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

– *Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto, con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa.*
– *En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5.2. Acciones paralingüísticas

Las acciones ***paralingüísticas*** comprenden:

- *Lenguaje corporal*. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
  – gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
  – expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
  – posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
  – contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
  – contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
  – proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
- Uso de *sonidos extralingüísticos en el habla*. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

«chsss»	para pedir silencio
«uuuuuuh»	expresa desaprobación pública
«agh»	expresa asco
«ay»	expresa dolor
«bah»	expresa desprecio

- *Cualidades prosódicas*. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

cualidad de voz	(chillona, ronca, profunda, etc.)
tono	(quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
volumen	(susurro, murmullo, grito, etc.)
duración	(¡vaaaaaale!)

Centro Virtual Cervantes

Muchos efectos paralingüísticos se producen por combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz. Se debería tener mucho cuidado en diferenciar la comunicación paralingüística de los *lenguajes de signos* desarrollados, que no están dentro del alcance del *Marco de referencia*, aunque a los expertos de ese campo muchos de sus conceptos y categorías les puedan parecer adecuados para sus intereses.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5.3. Características paratextuales

Características paratextuales: una función «paralingüística» parecida se adopta en relación con los textos escritos mediante mecanismos como los siguientes:

- ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.);
- gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.;
- características tipográficas (tipos de letras, intensidad, espaciado, subrayado, diseño), etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué características paratextuales tendrá que reconocer el alumno (y a cuáles responder), cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.5. Procesos comunicativos de la lengua

Para hablar, escribir, escuchar o leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza.

Para hablar, el alumno debe saber:

- *planear* y *organizar* un mensaje (destrezas cognitivas);
- *formular* un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- *articular* el enunciado (destrezas fonéticas).

Para escribir, el alumno debe saber:

- *organizar* y *formular* el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);
- escribir el texto *a mano* o *teclearlo* (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura.

Para escuchar, el alumno debe saber:

- *percibir* el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- *identificar* el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas);
- *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
- *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas).

Centro Virtual Cervantes

Para leer, el alumno debe saber:
– *percibir* el texto escrito (destrezas visuales);
– *reconocer* la escritura (destrezas ortográficas);
– *identificar* el mensaje (destrezas lingüísticas);
– *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
– *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas);

Las fases observables de estos procesos se comprenden bien. Otras, como las relacionadas con los hechos que ocurren en el sistema nervioso central, no son tan fácilmente comprensibles. El siguiente análisis pretende sólo identificar algunas partes de los procesos que son pertinentes para el desarrollo del dominio de la lengua.

4.5.1. Planificación

Es la selección, interrelación y coordinación de componentes de las competencias generales y comunicativas (véase el capítulo 5) que apoyan el acto comunicativo con el fin de posibilitar el logro de las intenciones comunicativas del usuario o alumno.

4.5.2. Ejecución

4.5.2.1. Expresión

Al **proceso de expresión** contribuyen dos componentes:

El componente de *formulación* toma el resultado del componente de planificación, y lo funde en una forma lingüística. Esto comprende procesos léxicos, gramaticales, fonológicos (y, en el caso de la escritura, ortográficos) que son distinguibles y que parecen tener (por ejemplo, en casos de disfasia) cierta independencia, pero cuya exacta interrelación no se comprende totalmente.

El componente de *articulación* organiza la inervación motora del aparato vocal para convertir el resultado de los procesos fonológicos en movimientos coordinados de los órganos del habla, con el fin de producir una sucesión de ondas de habla que constituyen el enunciado, o, de forma alternativa, la inervación motora de la musculatura de la mano para producir un texto escrito a mano o tecleado.

4.5.2.2. Comprensión

El ***proceso de comprensión*** supone cuatro pasos que, si bien ocurren en secuencia lineal (de abajo arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente (de arriba abajo) en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente:
– la percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda);
– la identificación del texto, completo o parcial, como adecuado;
– la comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística;
– la interpretación del mensaje en el contexto.

Las destrezas que comprende son las siguientes:
– destrezas perceptivas;
– memoria;
– destrezas de descodificación;
– inferencia;
– predicción;

Centro Virtual Cervantes

– imaginación;
– exploración rápida;
– referencia a lo anterior y a lo posterior.

La comprensión, sobre todo de textos escritos, puede ser apoyada por el uso apropiado de ayudas, lo que incluye materiales de referencia como los siguientes:
– diccionarios (monolingües y bilingües);
– tesauros;
– diccionarios de pronunciación;
– diccionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía y otras ayudas;
– gramáticas de consulta.

4.5.2.3. Interacción

Los procesos que conlleva la ***interacción oral*** se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas:
– Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.
– El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

En la ***interacción escrita*** (por ejemplo, correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etcétera), los procesos de comprensión y de expresión permanecen diferenciados (aunque la interacción electrónica –por ejemplo, vía Internet– se está convirtiendo cada vez más en una interacción en «tiempo real»). Los efectos del discurso acumulativo son parecidos a los de la interacción oral.

4.5.3. Seguimiento y control

El componente estratégico supone poner en funcionamiento las actividades y las competencias mentales en el curso de la comunicación. Esto se aplica de igual forma a los procesos de comprensión y de expresión. Hay que destacar que un factor importante del control de los procesos productivos es la *retroalimentación* que recibe quien habla o escribe en cada etapa: formulación, articulación y acústica.

En un sentido amplio, el componente estratégico también tiene que ver con el seguimiento del proceso comunicativo mientras éste se desarrolla, y con las formas de controlar el proceso; por ejemplo:
– enfrentarse a lo inesperado, como, por ejemplo, a los cambios de ámbito, tema, esquema, etcétera.
– enfrentarse a las interrupciones de la comunicación durante la interacción o la expresión, como, por ejemplo, lapsus de memoria;
– competencia comunicativa inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación, como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda);
– comprensión e interpretación erróneas (pidiendo aclaración);
– lapsus línguae, audición errónea (utilizando estrategias de reparación).

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Qué destrezas se requieren (y en qué nivel), para el cumplimiento satisfactorio de las tareas comunicativas que se espera realice el alumno.*
- *Qué destrezas pueden presuponerse y cuáles habrá que desarrollar.*
- *Qué herramientas de referencia tendrá que utilizar con eficacia el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.6. Textos

Como se explicó en el capítulo 2, el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. Estas actividades y procesos se analizan con cierta profundidad en las secciones 4.4 y 4.5. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes *canales* se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros*. Véase también la sección 5.2.3.2 (macrofunciones).

4.6.1. Texto y canal de comunicación

Todo texto se transmite en un medio concreto, normalmente ondas de sonido o soportes escritos. Se pueden establecer subcategorías según las propiedades físicas del medio o canal de comunicación que inciden en los procesos de expresión y de comprensión; por ejemplo, en cuanto al habla, un discurso directo y físicamente cercano opuesto a un discurso público o por teléfono; o en cuanto a la escritura, la escritura impresa opuesta a la escritura a mano, o a diferentes tipos de escritura. Para comunicarse utilizando un canal de comunicación concreto, los usuarios o alumnos deben tener el necesario equipamiento sensorial o motor. En el caso del habla, tienen que ser capaces de oír bien bajo las condiciones concretas, y deben tener un buen control de los órganos de fonación y de articulación. En el caso de la escritura normal, deben ser capaces de ver con la necesaria agudeza visual y de controlar su mano. Además, deben tener los conocimientos y las destrezas ya descritas para, por un lado, identificar, comprender e interpretar el texto y, por otro, para organizarlo, formularlo y producirlo. Esto es válido para cualquier tipo de texto, sea cual sea su naturaleza.

Lo dicho anteriormente no debe desanimar a las personas que tienen dificultades de aprendizaje, o deficiencias sensoriales o motoras a la hora de aprender o utilizar lenguas extranjeras. Se han creado mecanismos que incluyen desde los aparatos para sordos hasta los ordenadores que sintetizan el habla manejados por los ojos para superar incluso las deficiencias sensoriales o motoras más graves, y el uso de métodos y estrategias apropiadas ha permitido que los jóvenes que tienen dificultades de aprendizaje logren objetivos útiles de aprendizaje de lenguas extranjeras con notable éxito. La lectura de los labios, el aprovechamiento de la audición residual o defectuosa y el entrenamiento fonético han permitido que personas sordas consigan un nivel alto de comunicación oral en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Si se cuenta con

Centro Virtual Cervantes

la voluntad y el espíritu necesarios, los seres humanos poseen una capacidad extraordinaria para sortear obstáculos de comunicación, expresión y comprensión de textos.

En principio, cualquier texto puede ser transmitido por cualquier canal de comunicación. Sin embargo, en la práctica, canal y texto están mucho más relacionados. Los textos escritos generalmente no transmiten toda la información fonética significativa que transmite el discurso hablado. La escritura alfabética no suele transmitir información prosódica sistemáticamente (por ejemplo, acento, entonación, pausa, reducción estilística, etc.). Las transcripciones consonánticas y logográficas transmiten aún menos información. Las características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito, aunque se puede hacer referencia a ellas, naturalmente, en el texto de una novela, en el de una obra de teatro, etc. Como compensación, se emplean en la expresión escrita las características paratextuales, que dependen del medio espacial y además no son utilizables en el habla. Asimismo, la naturaleza del canal de comunicación ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto, y viceversa. Como ejemplos extremos se puede decir que la inscripción en piedra es difícil y cara de producir, y es muy duradera e inamovible; una carta, por otro lado, es algo barato, fácil de utilizar y de transportar, pero sumamente frágil; la comunicación electrónica, por su parte, necesita de la existencia de un soporte permanente. En consecuencia, los textos que generalmente se transmiten a través de diferentes medios contrastan notablemente: en un caso, un texto sobrio y cuidadosamente compuesto que conserva información extraordinaria para futuras generaciones y que induce a la reverencia del lugar y de la persona o personas rememoradas, y, en el otro caso, una nota personal escrita apresuradamente, de interés general pero de naturaleza efímera. Por tanto, una ambigüedad de clasificación parecida surge entre, por un lado, los tipos de texto y el canal de comunicación, y, por otro lado, entre los tipos de texto y las actividades. Los libros, las revistas y los periódicos son, por su naturaleza física y por su apariencia, medios o canales de comunicación distintos. Por la naturaleza y la estructura de sus contenidos son tipos de texto diferentes. El canal y el tipo de texto están íntimamente relacionados, y ambos derivan de la función que realizan.

Los **canales de comunicación** comprenden:

- voz (de viva voz);
- teléfono, videófono, teleconferencia;
- sistemas de megafonía;
- transmisiones radiofónicas;
- televisión;
- películas de cine;
- ordenador (correo electrónico, cederrón, etc.);
- cinta de vídeo, cinta de casete, vídeo digital (DVD);
- casete y disco compacto;
- imprenta;
- manuscrito;
- etcétera.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué medios tendrá que manejar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto:*
  - *para la comprensión;*
  - *para la expresión;*
  - *de forma interactiva;*
  - *en la mediación.*

Centro Virtual Cervantes

4.6.2. Tipos de texto

Los **tipos de texto** incluyen:

Textos orales:
– declaraciones e instrucciones públicas;
– discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
– rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
– entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
– comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
– retransmisión de noticias;
– debates y discusiones públicas;
– diálogos y conversaciones;
– conversaciones telefónicas;
– entrevistas de trabajo.

Textos escritos:
– libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias;
– revistas;
– periódicos;
– manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.);
– libros de texto;
– tiras cómicas;
– catálogos, prospectos;
– folletos;
– material publicitario;
– carteles y señales públicas;
– señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado;
– embalaje y etiquetado de mercancías;
– billetes, etc.;
– formularios y cuestionarios;
– diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros;
– cartas y faxes comerciales y profesionales;
– cartas personales;
– redacciones y ejercicios;
– memorandos, informes y trabajos;
– notas y mensajes, etc.;
– bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).

Las siguientes escalas, basadas en las ya desarrolladas por los proyectos suizos y descritas en el anejo B, ofrecen ejemplos de actividades que suponen la producción de un texto escrito como respuesta a información de entrada oral o escrita respectivamente. Sólo los niveles más altos de estas actividades permiten a un alumno cumplir los requisitos de los estudios universitarios o de la formación profesional, aunque en niveles más modestos es posible alguna capacidad para enfrentarse a textos sencillos como material de entrada y producir una respuesta escrita.

Centro Virtual Cervantes

	TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)
C2	Es consciente de las consecuencias y alusiones de lo que se dice y puede tomar notas de todo ello, así como de las palabras literales utilizadas por el ponente.
C1	Puede tomar notas detalladas durante una conferencia que trata temas de su especialidad, transcribiendo la información de forma tan precisa y cercana al original, que las notas también podrían ser útiles para otras personas.
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido, y puede tomar notas sobre aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en las palabras mismas y pierde por tanto alguna información.
B1	Toma notas durante una conferencia que son lo suficientemente precisas como para poder utilizarlas posteriormente, siempre que el tema sea de su interés y la dicción sea clara y esté bien articulada.
	Toma notas, haciendo una lista de los aspectos importantes durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido, y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	PROCESAR TEXTOS
C2	Resume la información de diferentes fuentes y reconstruye argumentos y relatos en una presentación coherente del resultado general.
C1	Resume textos largos y minuciosos.
B2	Es capaz de resumir textos tanto de hechos concretos como de creación, comentando y analizando puntos de vista opuestos y los temas principales. Resume fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis. Resume la trama y la secuencia de los acontecimientos de películas o de obras de teatro.
B1	Es capaz de resumir breves fragmentos de información de diversas fuentes y resumirlos para otra persona. Realiza paráfrasis sencillas de breves pasajes, escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.
A2	Comprende y reproduce palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de textos cortos que se encuentran dentro de la competencia y la experiencia limitadas típicas de un alumno.
	Es capaz de copiar textos cortos impresos o escritos a mano con letra clara.
A1	Es capaz de copiar palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

– *Qué tipos de texto tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto: a) para la comprensión; b) para la expresión; c) de forma interactiva, d) en la mediación.*

Las secciones que comprenden desde la 4.6.1 a la 4.6.2 se refieren a los tipos de texto y el medio o canal que los transmite. Los asuntos que a menudo se tratan bajo el epígrafe de «género» se analizan en este *Marco de referencia* en 5.2.3, «competencias pragmáticas».

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si se da el caso, cómo se tienen en cuenta las diferencias de medio o canal de comunicación y de procesos psicolingüísticos implicados en el habla, la audición, la lectura y la escritura en las actividades de expresión, de comprensión y de interacción: a) a la hora de la selección, la adaptación o la composición de los textos orales y escritos presentados a los alumnos, b) en la forma en que se espera que los alumnos manejen los textos y c) en la evaluación de los textos que producen los alumnos.*
- *Si se da el caso, cómo se consigue que alumnos y profesores se conciencien de un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en un aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia.*
- *Si se da el caso, cómo se consigue que los alumnos produzcan de un modo más apropiado los textos, según: a) sus fines comunicativos; b) los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones), y c) los medios empleados.*

4.6.3. Textos y actividades

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un «mensaje» transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Los «mensajes» escritos son objetos concretos, ya estén tallados en piedra, escritos a mano, mecanografiados, impresos o generados electrónicamente. Permiten que se produzca la comunicación a pesar de la total separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo, propiedad de la que en gran medida depende la sociedad humana. En la interacción oral cara a cara el canal es acústico: ondas de sonido que suelen ser efímeras e irrecuperables. De hecho, pocos hablantes pueden reproducir con todo detalle un texto que acaban de pronunciar en el curso de una conversación. Una vez cumplida su finalidad comunicativa, se desecha de la memoria, si es que ha llegado a habitar allí como una entidad completa. Sin embargo, como resultado de la tecnología moderna, las ondas sonoras se pueden grabar y transmitir o almacenar en otro medio y después reconvertirse en ondas de habla. De esta forma, se hace posible la separación espacio-temporal de emisor y receptor. Además, las grabaciones de discursos y conversaciones espontáneas se pueden transcribir y analizar como textos cuando convenga. Existe necesariamente una correlación entre las categorías propuestas para la descripción de las actividades de lengua y los textos resultantes de dichas actividades; de hecho, la misma palabra se puede usar para ambos. La «traducción» puede denotar el acto de traducir o el texto producido. De forma parecida, los términos «conversación», «debate» o «entrevista» pueden denotar la interacción comunicativa de los participantes, pero también la secuencia de sus enunciados intercambiados, lo que constituye un texto de tipo específico que se corresponde con un género.

Todas las actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación ocurren en el tiempo. El carácter de tiempo real que tiene el habla es evidente, tanto en lo que respecta a las actividades de expresión oral y de comprensión oral como en lo referente al medio mismo. El «antes» y el «después» en un texto hablado hay que tomarlos literalmente. En un texto escrito, que suele ser (excepto los textos electrónicos que se desplazan hacia arriba o hacia abajo) un «dispositivo» espacial estático, esto no ocurre necesariamente. En la expresión, un texto escrito puede ser corregido o se pueden insertar y borrar pasajes del mismo. No se puede saber en qué orden se han producido los elementos, aunque se presenten en orden lineal como una cadena de símbolos. En la

Centro Virtual Cervantes

comprensión, la mirada del lector es libre para moverse por el texto en cualquier dirección, posiblemente, siguiendo la secuencia lineal en orden estricto, como suele hacer un niño que está aprendiendo a leer. Es mucho más probable que los lectores adiestrados y maduros escudriñen un texto buscando elementos portadores de mucha información con el fin de establecer una estructura general de significado, y después lean con mayor atención –y si es necesario relean varias veces– las palabras, frases, oraciones y párrafos que son especialmente relevantes para sus necesidades y fines. Puede que un autor o un redactor utilice elementos paratextuales (véase la sección 4.4.5.3) para conducir este proceso y, de hecho, planificar el texto de acuerdo con la forma en que se espera que lo lean los lectores a los que va dirigido. De manera parecida, un texto hablado puede ser cuidadosamente planificado de antemano para que parezca espontáneo, asegurando así que transmita con eficacia un mensaje esencial bajo las distintas condiciones que obstaculizan la comprensión del discurso. Proceso y producto están, pues, indisolublemente unidos.

El texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia. Los diagramas que se exponen a continuación muestran, de forma esquemática, la relación existente entre el usuario o alumno, a quien el *Marco de referencia* va dirigido, el interlocutor o interlocutores, las actividades y los textos.

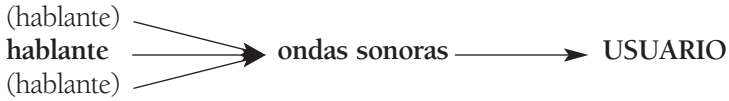
1. Expresión: El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna.

1.1. **Expresión oral**:

1.2. **Expresión escrita**:

2. Comprensión: El usuario o alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.

2.1. **Comprensión auditiva**:



2.2. **Comprensión de lectura**:

3. Interacción: El usuario o alumno establece un diálogo «cara a cara» con un interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente.

Centro Virtual Cervantes

USUARIO →	discurso 1 →	Interlocutor
USUARIO ←	discurso 2 ←	Interlocutor
USUARIO →	discurso 3 →	Interlocutor
USUARIO ←	discurso 3 ←	Interlocutor
Etcétera.		

4. Mediación: Incluye ambas actividades.

4.1. *Traducción*: El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado (Lx), sin que el interlocutor que lo emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente (Ly), que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente.

escritor (Lx) → texto (en Lx) → USUARIO → texto (en Ly) → lector (Ly)

4.2. *Interpretación*: El usuario o alumno interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores. Estos dos interlocutores no comparten la misma lengua ni el mismo código. El usuario recibe el texto o fragmento en una lengua (Lx), y lo convierte a la otra (Ly).

interlocutor ↔	discurso ↔	USUARIO ↔	discurso ↔	interlocutor
(Lx)	(Lx)		(Ly)	(Ly)

interlocutor →	discurso →	USUARIO →	discurso →	interlocutor
(Lx)	(Lx) 1		(Ly) 1	(Ly)
interlocutor ←	discurso ←	USUARIO ←	discurso ←	interlocutor
(Lx)	(Lx) 2		(Ly) 2	(Ly)
interlocutor →	discurso →	USUARIO →	discurso →	interlocutor
(Lx)	(Lx) 3		(Ly) 3	(Ly)
interlocutor ←	discurso ←	USUARIO ←	discurso ←	interlocutor
(Lx)	(Lx) 4		(Ly) 4	(Ly)
Etcétera.				

Además de las actividades de interacción y de mediación ya definidas, hay muchas otras que requieren que el usuario de la lengua o el alumno produzca una respuesta textual a un estímulo textual. El estímulo textual puede ser una pregunta oral, un conjunto de instrucciones escritas (por ejemplo, el texto de un examen), un texto discursivo (auténtico o redactado) o una combinación de tales posibilidades. La respuesta textual requerida puede abarcar desde una sola palabra hasta un discurso de tres o más horas. Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos, así como participar de la lengua materna o de la segunda lengua. La relación entre los dos textos puede ser la de conservar el significado o no. Consecuentemente, aunque pasemos por alto la función que pueden cumplir en la enseñanza o el aprendizaje de lenguas modernas las actividades en las que el alumno produce un texto en lengua materna como respuesta a un estímulo en la misma lengua (como puede ocurrir a menudo respecto al componente sociocultural), se pueden distinguir alrededor de veinticuatro tipos de actividades; por ejemplo, los siguientes casos (Cuadro 6) en los que tanto el material de entrada como el de salida están en la lengua meta.

Centro Virtual Cervantes

Aunque estas actividades «de texto a texto» no se dan más que de un modo meramente ocasional en el uso cotidiano de la lengua, son muy frecuentes en el aprendizaje o en la enseñanza de la lengua y en los exámenes. Las actividades de «conservación de significado» más mecánicas (repetición, dictado, lectura en voz alta, transcripción fonética) han caído en desgracia en la enseñanza de lenguas, actualmente orientada a la comunicación, debido a su artificialidad y a lo que se considera que son efectos contraproducentes. Quizá se las pueda defender, sin embargo, como recursos para los exámenes por la simple razón técnica de que la actuación depende mucho de la capacidad para usar competencias lingüísticas con el fin de reducir el contenido informativo del texto. En cualquier caso, la ventaja de analizar todas las posibles combinaciones de categorías en series taxonómicas radica no sólo en que, de este modo, se puede ordenar la experiencia, sino también en que pone de manifiesto ciertos vacíos o fallos, y, al mismo tiempo, sugiere nuevas posibilidades.

Cuadro 6

TEXTO DE ENTRADA		TEXTO RESULTANTE			
CANAL	LENGUA	CANAL	CONSERVA LA LENGUA	CONSERVA EL SIGNIFICADO	TIPO DE ACTIVIDAD (EJEMPLOS)
oral	L2	oral	L2	Sí	repetición
oral	L2	escrito	L2	Sí	dictado
oral	L2	oral	L2	No	pregunta/respuesta oral
oral	L2	escrito	L2	No	respuestas escritas a preguntas orales en L2
escrito	L2	oral	L2	Sí	lectura en voz alta
escrito	L2	escrito	L2	Sí	copia, transcripción
escrito	L2	oral	L2	No	respuesta oral a observaciones escritas en L2
escrito	L2	escrito	L2	No	escritura como respuesta a observaciones escritas en L2

Centro Virtual Cervantes

5 Las competencias del usuario o alumno

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

5.1. Las competencias generales

5.1.1. Conocimiento declarativo (saber)

5.1.1.1. El conocimiento del mundo

Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí. La pregunta «¿qué es eso?» puede referirse al nombre de un fenómeno observado por primera vez o al significado (referente) de una palabra nueva. Las características fundamentales de este modelo se desarrollan totalmente durante la primera infancia, pero el modelo continúa desarrollándose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y también durante la vida adulta. La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella. Un objetivo de la investigación científica es descubrir la estructura y el funcionamiento del universo y proporcionar una terminología normalizada para describirlos y referirse a ellos. El lenguaje corriente se ha desarrollado de una forma más orgánica, y la relación existente entre las categorías de forma y de significado varía un tanto de una lengua a otra, aunque dentro de unos límites bastante estrechos impuestos por la fuerza de la realidad. La divergencia es más amplia en la esfera social que en el entorno físico, aunque ahí también las lenguas diferencian en gran medida los fenómenos naturales en relación con su importancia para la vida de la comunidad. La enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras a menudo es capaz de asumir que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad. No obstante, no siempre ocurre así (véase la sección 2.1.1).

El conocimiento del mundo (ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc.) comprende:

- Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como se ejemplifica en el cuadro 5 (sección 4.1.2).

Centro Virtual Cervantes

De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

- Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de *Threshold Level 1990*.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá.*
- *Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.*

5.1.1.2. El conocimiento sociocultural

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:
   - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
   - Días festivos.
   - Horas y prácticas de trabajo.
   - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:
   - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
   - Condiciones de la vivienda.
   - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
   - Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
   - Relaciones entre sexos.
   - Estructuras y relaciones familiares.
   - Relaciones entre generaciones.
   - Relaciones en situaciones de trabajo.
   - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
   - Relaciones de raza y comunidad.
   - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:
   - Clase social.
   - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).

Centro Virtual Cervantes

- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal* (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
   - Puntualidad.
   - Regalos.
   - Vestidos.
   - Aperitivos, bebidas, comidas.
   - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
   - Duración de la estancia.
   - Despedida.
7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:
   - Ceremonias y prácticas religiosas.
   - Nacimiento, matrimonio y muerte.
   - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
   - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

5.1.1.3. La consciencia intercultural

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.*
- *Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.*
- *Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.*

5.1.2. Las destrezas y las habilidades (saber hacer)

5.1.2.1. Las destrezas y las habilidades prácticas

- *Destrezas sociales*: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2 y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- *Destrezas de la vida*: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc.
- *Destrezas profesionales*: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo.
- *Destrezas de ocio*: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo:
  - Artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicales, etc.).
  - Trabajos manuales (hacer punto, bordado, tejer, cestería, carpintería, etc.).
  - Deportes (juegos de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.).
  - Aficiones (fotografía, jardinería, etc.).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés.*

5.1.2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.*
- *Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.*

5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser)

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal, y que comprenden:

1. *Las actitudes*; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:
   - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
   - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
   - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. *Las motivaciones*:
   - Intrínsecas y extrínsecas.
   - Instrumentales e integradoras.
   - Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
3. *Los valores*; por ejemplo, éticos y morales.
4. *Las creencias*; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. *Los estilos cognitivos*:
   - Convergente y divergente.
   - Holístico, analítico y sintético.
6. *Los factores de personalidad*; por ejemplo:
   - Locuacidad y parquedad.
   - Espíritu emprendedor e indecisión.
   - Optimismo y pesimismo.
   - Introversión y extraversión.
   - Actividad y pasividad.
   - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
   - El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos.
   - Rigidez y flexibilidad.
   - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.
   - Espontaneidad y autocontrol.
   - Grado de inteligencia.
   - Meticulosidad y descuido.

Centro Virtual Cervantes

- Capacidad memorística.
- Diligencia y pereza.
- Ambición y conformismo.
- Autoconciencia y falta de autoconciencia.
- Independencia y falta de independencia.
- Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
- Autoestima y falta de autoestima.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo:

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si se da el caso, qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua.*

5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Centro Virtual Cervantes

5.1.4.1. La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad, y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural».

5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes

Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Estas destrezas fonéticas generales se distinguen de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.*
- *Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

5.1.4.3. Las destrezas de estudio

Estas destrezas comprenden:

- La capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza; por ejemplo:
  - Mantener la atención sobre la información presentada.
  - Comprender la intención de la tarea establecida.
  - Colaborar con eficacia en parejas y en grupos de trabajo.
  - Hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida.
- La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente.
- La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.
- La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural), partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Centro Virtual Cervantes

- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene.

5.1.4.4. Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

- La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.
- La capacidad que tiene el alumno (sobre todo, a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información.
- La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.*
- *Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar.*
- *Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua.*

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

5.2.1. Las competencias lingüísticas

Nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada. Para su presentación, el modelo de descripción lingüística utilizado para la enseñanza del corpus lingüístico en cuestión sigue siendo el mismo modelo que se empleó para las lenguas clásicas ya muertas. Sin embargo, este modelo «tradicional» fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso, y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional, al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resultaba inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente.

Centro Virtual Cervantes

No obstante, ninguna de las muchas propuestas de modelos alternativos ha conseguido la aceptación general. De hecho, se ha negado la posibilidad de que exista un modelo universal de descripción para todas las lenguas. Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de los lingüistas descriptivos se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción. Éste es el enfoque adoptado en la sección 4.2, que procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos. El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir. Aquí, nosotros distinguimos lo siguiente:

5.2.1.1 La competencia léxica.
5.2.1.2 La competencia gramatical.
5.2.1.3 La competencia semántica.
5.2.1.4 La competencia fonológica.
5.2.1.5 La competencia ortográfica.
5.2.1.6 La competencia ortoépica.

El progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas. De esa forma se presenta a continuación:

	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Centro Virtual Cervantes

5.2.1.1. La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los ***elementos léxicos*** comprenden:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- *Fórmulas fijas,* que comprenden:
  - Exponentes directos de funciones comunicativas (véase la sección 5.2.3.2), como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días,* etc.
  - Refranes, proverbios, etc. (véase la sección 5.2.2.3).
  - Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entuertos, válgame Dios.*
- *Modismos*; a menudo:
  - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).
  - Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= «puro»), como opuesto a *blanco como la pared* (= «pálido»).
- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, ¿sería tan amable de* + infinitivo...?».
- Otras *frases hechas,* como:
  - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a.*
  - Locuciones prepositivas; por ejemplo: *Delante de, por medio de.*
- *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error*, *ser culpable* de (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno).

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Los ***elementos gramaticales*** pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)
- cuantificadores (algo, poco, mucho...)
- demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...)
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)

Centro Virtual Cervantes

- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)

Las escalas ilustrativas están disponibles para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento.

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

	DOMINIO DEL VOCABULARIO
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Cómo se eligen y se ordenan tales elementos.*

Centro Virtual Cervantes

5.2.1.2. La competencia gramatical

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del *Marco de referencia* valorarlas ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitamos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.

La descripción de la organización gramatical supone la especificación de:

- *elementos*; por ejemplo:
  morfemas y alomorfos
  raíces y afijos
  palabras
- *categorías*; por ejemplo:
  número, caso, género
  concreto/abstracto, contable/incontable
  transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva
  tiempo pasado/presente/futuro
  aspecto perfectivo/imperfectivo
- *clases*; por ejemplo:
  conjugaciones
  declinaciones
  clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras (elementos gramaticales: véase la sección 5.2.1.1)
- *estructuras*; por ejemplo:
  palabras compuestas y complejas
  sintagmas: (nominal, verbal, etc.)
  cláusulas: (principal, subordinada, coordinada)
  oraciones: (simple, compuesta)
- *procesos* (descriptivos); por ejemplo:
  sustantivación
  afijación
  flexión
  gradación
  transposición
  transformación
  régimen (sintáctico o semántico)
- *relaciones*; por ejemplo:
  concordancia (gramatical o *ad sensum*)
  valencias

Centro Virtual Cervantes

Hay disponible una escala ilustrativa para la corrección gramatical. Esta escala hay que verla en relación con la correspondiente a la competencia lingüística general mostrada al principio de esta sección. No se considera posible elaborar una escala de la progresión relativa a la estructura gramatical que sea aplicable a todas las lenguas.

	CORRECCIÓN GRAMATICAL
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué teoría gramatical han basado su trabajo.*
- *Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

Tradicionalmente, se establece una distinción entre la **morfología** y la **sintaxis**:

– La ***morfología*** se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:
  • Raíces.
  • Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
    – Afijos de derivación (por ejemplo: *re-, -mente, -dad*).
    – Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba, -ase*).

Formación de palabras:

Las palabras se pueden clasificar en:

• Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis, árbol, romper*).
• Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *irrompible, seises*).
• Palabras compuestas y lexías complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos, cascanueces, vestido de noche, cuello de botella*).

Centro Virtual Cervantes

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras; por ejemplo:

- Alternancia de vocales (dormir/duermo, demostrar/demuestro)
- Modificación de las consonantes (*escoger/escojo*)
- Formas irregulares (andar/anduve, voy/iba/fui)
- Flexión (tengo/tienes/tiene/tenemos/tenéis/tienen)
- Formas invariables (crisis/crisis, amamos/amamos)

La *morfofonología*, por su parte, se ocuparía de la variación condicionada fonéticamente de morfemas. Se ocuparía, por lo tanto, de estudiar los casos en los que un mismo morfema se pronuncia de dos maneras diferentes por vulgarismo (como, por ejemplo, el morfema de participio en *-ado> -ao*: *Se ha acabao ya*), o por ultracorrección (el morfema *tras-> trans-*: *Estaba transtornado*).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué elementos morfológicos y procesos tendrá que dominar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

– La ***sintaxis***, por su parte, se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas. La sintaxis de la lengua de un hablante nativo y maduro es enormemente compleja y en gran parte inconsciente. La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

5.2.1.3. La competencia semántica

Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno:

La *semántica léxica* trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

- Relación de las palabras con el contexto general:
  – Referencia.
  – Connotación.
  – Exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas, como, por ejemplo:
  – Sinonimia/antonimia.
  – Hiponimia/hiperonimia.
  – Régimen semántico.

Centro Virtual Cervantes

– Relaciones de la parte por el todo (metonimia).
– Análisis componencial.
– Equivalencia de traducción.

La *semántica gramatical* trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (véase la sección 5.2.1.2).

La *semántica pragmática* se ocupa de relaciones lógicas, como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué tipos de relación semántica tendrá que desarrollar o demostrar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

Las cuestiones de significado son, naturalmente, fundamentales para la comunicación, y este *Marco de referencia* se ocupa de ellas en diversas ocasiones (véase, en concreto, la sección 5.1.1.1).

La competencia lingüística se trata aquí en un sentido formal. Desde el punto de vista de la lingüística teórica o descriptiva, una lengua es un sistema simbólico enormemente complejo. Cuando, como aquí ocurre, se intentan separar los numerosos y distintos componentes de la competencia comunicativa, resulta legítimo señalar que el conocimiento (en gran parte inconsciente) de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas constituye uno de esos componentes. Un asunto distinto es determinar qué cantidad, si acaso, de análisis formal debería introducirse en el aprendizaje o en la enseñanza de idiomas. El enfoque nocional/funcional adoptado en las publicaciones *Waystage 1990, Threshold Level 1990* y *Vantage Level* del Consejo de Europa ofrece una alternativa al tratamiento que de la competencia lingüística se hace en las secciones 5.2.1, 5.2.2 y 5.2.3. En vez de comenzar partiendo de las formas lingüísticas y sus significados, comienza partiendo de una clasificación sistemática de funciones y de nociones comunicativas, divididas en generales y específicas, y de forma secundaria trata las formas, léxicas y gramaticales, como sus exponentes. Los enfoques son formas complementarias de tratar la «doble articulación» de la lengua. Las lenguas se basan en una organización de la forma y en una organización del significado. Los dos tipos de organización se cruzan entre sí de una forma en gran parte arbitraria. La descripción basada en la organización de las formas de expresión atomiza el significado, y la basada en la organización del significado atomiza la forma. Cuál sea la que el usuario prefiera depende de la finalidad para la que se ha producido la descripción. El éxito del enfoque de *Un nivel umbral* indica que a muchos profesionales les resulta más ventajoso ir del significado a la forma, y no seguir la práctica más tradicional de organizar la progresión en términos puramente formales. Por el contrario, algunos pueden preferir la utilización de una «gramática comunicativa», como, por ejemplo, en *Un niveau-seuil*. Lo que está claro es que el estudiante de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados.

5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

Centro Virtual Cervantes

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
  – Acento y ritmo de las oraciones.
  – Entonación.
- Reducción fonética:
  – Reducción vocal.
  – Formas fuertes y débiles.
  – Asimilación.
  – Elisión.

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.*
- *Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.*
- *Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.*

5.2.1.5. La competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

Centro Virtual Cervantes

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, $, etc.).

5.2.1.6. La competencia ortoépica

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Las necesidades ortográficas y ortoépicas de los alumnos en relación con su uso de las variedades habladas y escritas de la lengua, y su necesidad de convertir textos de su forma hablada a su forma escrita, y viceversa.*

Centro Virtual Cervantes

5.2.2. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

5.2.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.

- Uso y elección del saludo:
  - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...*
  - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
  - Despedidas; por ejemplo: *Adiós*, *hasta luego*, *hasta mañana*...
- Uso y elección de formas de tratamiento:
  - *Solemne*; por ejemplo: *Usía*, *su ilustrísima*...
  - *Formal*; por ejemplo: *Señor*, *señora*, *señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido.
  - *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
  - *Familiar*; por ejemplo: *Cariño*, *amor*, *mi vida*.
  - *Perentorio;* por ejemplo: sólo el apellido, como: ¡*Sánchez, tú, aquí*!
  - *Insulto ritual;* por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).
- Convenciones para los turnos de palabra.
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!*...).

5.2.2.2. Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» (véase la sección 5.2.3.1). Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía «positiva»; por ejemplo:
  - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
  - Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.
  - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
  - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía «negativa»; por ejemplo:
  - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).
  - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).

Centro Virtual Cervantes

  - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
  - Brusquedad, franqueza.
  - Expresión de desprecio, antipatía.
  - Queja fuerte y reprimenda.
  - Descarga de ira, impaciencia.
  - Afirmación de la superioridad.

5.2.2.3. Las expresiones de sabiduría popular

Estas fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

- *Refranes*; por ejemplo: *No por mucho madrugar amanece más temprano*.
- *Modismos*; por ejemplo: *A troche y moche*. *A la pata la llana*.
- *Comillas coloquiales*; por ejemplo: *To' pa' na'*. *Me voy pa' casa*.
- *Expresiones* de:
  - Creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: *En abril, aguas mil*.
  - Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: *De todo hay en la viña del Señor*.
  - Valores como, por ejemplo: *Eso no es juego limpio*.

Los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión, las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo a menudo tienen ahora esa función.

5.2.2.4. Diferencias de registro

El término «registro» se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Éste es un concepto amplio, que podría abarcar lo que aquí denominamos «tareas» (sección 4.3), «tipos de texto» (sección 4.6.3) y «macrofunciones» (sección 5.2.3.2). En esta sección tratamos las diferencias en el nivel de formalidad:

- Solemne, por ejemplo: *Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias*.
- Formal, por ejemplo: *¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal*.
- Neutral, por ejemplo: *¿Podemos comenzar?*
- Informal, por ejemplo: *¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?*
- Familiar, por ejemplo: *¡Vale! Al tema*.
- Íntimo, por ejemplo: *¿Ya, cariño?*

En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este registro el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que es-

Centro Virtual Cervantes

peran de ellos. Es probable que se adquiera un conocimiento de registros más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo, novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo.

5.2.2.5. Dialecto y acento

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo:

- La clase social.
- La procedencia regional.
- El origen nacional.
- El grupo étnico.
- El grupo profesional.

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico;* por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- *Gramática*; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- *Fonología;* por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo».
- *Características vocales (ritmo, volumen, etc.).*
- *Paralingüística.*
- *Lenguaje corporal.*

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.

La gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática (véase el anejo B). Los ítems que se clasificaron satisfactoriamente se muestran en la siguiente escala ilustrativa. Como se puede ver, la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.

Centro Virtual Cervantes

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

Centro Virtual Cervantes

5.2.3. Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

5.2.3.1. La competencia discursiva

La ***competencia discursiva*** es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia «natural»; por ejemplo, temporal:
  Él se cayó y yo lo golpeé, como opuesta a
  Yo lo golpeé y él se cayó.
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa): los precios están subiendo, las personas quieren salarios más altos.
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
  - La organización temática.
  - La coherencia y la cohesión.
  - La ordenación lógica.
  - El estilo y el registro.
  - La eficacia retórica.
  - El *principio de cooperación* (Grice, 1975): «Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:
    - La calidad (intente que su intervención sea verdadera).
    - La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
    - La relación (no diga lo que no sea relevante).
    - El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)».

Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica, y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

- ***La organización del texto***: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
  - Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
  - Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
  - Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
  - Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Centro Virtual Cervantes

Una gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar las destrezas del discurso de un joven. Al aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de palabra breves en los que suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso, cuyos componentes se indican en esta sección.

Las escalas ilustrativas están disponibles para los siguientes aspectos de la competencia del discurso:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción).
- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

	FLEXIBILIDAD
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

	TURNOS DE PALABRA
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
C2	Como en C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

	COHERENCIA Y COHESIÓN
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».

5.2.3.2. La competencia funcional

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (véase la sección 4.2). La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

1. Las *microfunciones* son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías con cierto detalle (pero no exhaustivamente) en el capítulo 5 de *Threshold Level 1990*, de la siguiente forma:
   1.1. Ofrecer y buscar información factual:

Centro Virtual Cervantes

- Identificar.
- Presentar un informe.
- Corregir.
- Preguntar.
- Responder.

1.2. Expresar y descubrir actitudes:
- Factual (acuerdo/desacuerdo).
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

1.3. Persuasión:
- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

1.4. Vida social:
- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

1.5. Estructuración del discurso:
- (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.).

1.6. Corrección de la comunicación:
- (16 microfunciones).

2. Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:
- Descripción.
- Narración.
- Comentario.
- Exposición.
- Exégesis.
- Explicación.
- Demostración.
- Instrucción.
- Argumentación.
- Persuasión.
- Etcétera.

3. Esquemas de interacción

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas presentadas en la sección 4.4.3 suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares, como, por ejemplo, los siguientes:

pregunta:	respuesta
afirmación:	acuerdo/desacuerdo
petición/ofrecimiento/disculpa:	aceptación/no aceptación
saludo/brindis:	respuesta

Centro Virtual Cervantes

Son comunes los tríos en los que el primer hablante admite la respuesta del interlocutor o responde a ella. Los pares y los tríos suelen ir adheridos a transacciones e interacciones más extensas. Por ejemplo, en transacciones de colaboración que son más complejas y que están orientadas a la meta, la lengua se hace necesaria para:

- Formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes.
- Establecer el conocimiento común de las características relevantes de la situación actual y llegar a una lectura común.
- Identificar lo que podría y debería ser cambiado.
- Establecer un acuerdo común sobre los objetivos y la acción requerida para cumplirlos.
- Acordar roles para realizar la acción.
- Controlar las acciones prácticas que hay que realizar a la hora de, por ejemplo:
  - Identificar y abordar los problemas que surjan.
  - Coordinar y secuenciar las intervenciones.
  - Alentarse mutuamente.
- Reconocer el logro de metas intermedias.
- Reconocer la consecución de la tarea.
- Evaluar la transacción.
- Completar y terminar la transacción.

El proceso total se puede representar esquemáticamente. Un ejemplo es el esquema general que se ofrece para la compra de bienes y servicios en el capítulo 8 de *Threshold Level 1990*:

Esquema general para la compra de bienes y servicios

1. Desplazarse al lugar de la transacción.
   1.1. Encontrar el camino a la tienda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc.
   1.2. Encontrar el camino al mostrador, al departamento, a la mesa, a la taquilla, a la recepción, etc.
2. Establecer el contacto.
   2.1. Intercambio de saludos con el tendero, o el dependiente, o el camarero o el recepcionista, etc.
      2.1.1. El dependiente saluda.
      2.1.2. El cliente saluda.
3. Elegir bienes o servicios.
   3.1. Determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos.
      3.1.1. Buscar información.
      3.1.2. Dar información.
   3.2. Identificar opciones.

Centro Virtual Cervantes

3.3. Discutir las ventajas y los inconvenientes de las opciones (por ejemplo: calidad, precio, color, tamaño de los bienes).
  3.3.1. Buscar información.
  3.3.2. Dar información.
  3.3.3. Pedir consejo.
  3.3.4. Dar consejo.
  3.3.5. Preguntar por preferencias.
  3.3.6. Expresar preferencias, etc.
3.4. Identificar los bienes concretos requeridos.
3.5. Examinar bienes.
3.6. Acordar la compra.

4. Intercambio de bienes por dinero.
4.1. Acordar los precios de los objetos.
4.2. Acordar la suma del total.
4.3. Recibir o entregar el pago.
4.4. Recibir o entregar los bienes (y el recibo).
4.5. Intercambio de agradecimientos.
  4.5.1. El dependiente da las gracias.
  4.5.2. El cliente da las gracias.

5. Despedida.
5.1. Expresión de satisfacción (mutua).
  5.1.1. El dependiente expresa satisfacción.
  5.1.2. El cliente expresa satisfacción.
5.2. Intercambio de comentarios interpersonales (por ejemplo: sobre el tiempo, cotilleos de la zona).
5.3. Intercambio de saludos de despedida.
  5.3.1. El dependiente se despide.
  5.3.2. El cliente se despide.

Nota aclaratoria: Hay que decir que, al igual que otros esquemas parecidos, la disponibilidad de este esquema para clientes y dependientes en el marco de la compraventa de bienes no significa que esta forma se utilice en todas las ocasiones. Especialmente en condiciones modernas, la lengua se utiliza a menudo de forma más moderada, sobre todo, para abordar problemas que surgen en una transacción despersonalizada y semiautomatizada, o para humanizarla (véase la sección 4.1.1).

No resulta factible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional. De hecho, ciertas actividades microfuncionales forman parte de escalas ilustrativas de actividades comunicativas interactivas y productivas.

Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes:

– La ***fluidez***, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.
– La ***precisión***, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

Centro Virtual Cervantes

Hay disponibles dos escalas ilustrativas para estos dos aspectos cualitativos:

	FLUIDEZ ORAL
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

	PRECISIÓN
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué macrofunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué microfunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué esquemas de interacción necesita el alumno, o cuáles se le exigen.*
- *Cuáles se supone que controla y cuáles se le van a enseñar.*
- *Según qué principios se eligen y se ordenan las macrofunciones y las microfunciones.*
- *Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático.*

Centro Virtual Cervantes

6 El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

En el cuerpo de este capítulo nos planteamos:

– ¿Cómo puede llegar el alumno a realizar las tareas, las actividades y los procesos y a desarrollar las competencias necesarias para la comunicación?

– ¿Cómo pueden facilitar estos procesos los profesores ayudados por sus distintos servicios de apoyo?

– ¿Cómo pueden las autoridades educativas y otras personas con capacidad de decisión planificar bien los currículos de lenguas modernas?

En primer lugar, sin embargo, debemos analizar más a fondo los objetivos de aprendizaje.

6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?

6.1.1. Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. En consecuencia, los capítulos 4 y 5 intentan establecer lo que es capaz de hacer un usuario de la lengua totalmente competente, así como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posibles estas actividades. Se hace de la forma más integradora posible, teniendo en cuenta que no podemos saber qué actividades le resultarán importantes a un alumno concreto. Los citados capítulos indican que, con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente:

– Las competencias necesarias, tal y como se detallan en el capítulo 5.

– La capacidad de poner en práctica estas competencias, como se detalla en el capítulo 4.

– La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

6.1.2. Con el fin de representar o de conducir el progreso de los estudiantes de lenguas, resulta útil describir sus capacidades en una serie de niveles sucesivos o escalas. Tales escalas se han presentado en el lugar apropiado de los capítulos 4 y 5. Cuando se representa gráficamente el progreso de los alumnos a través de las primeras etapas de su educación general, en un momento en que no se pueden prever las necesidades de sus futuras carreras, o siempre que se tenga que realizar una evaluación general del dominio de la lengua que posee un alumno, puede resultar muy útil y práctico combinar varias de estas categorías para formar una caracterización sumaria y única de la capacidad lingüística, tal y como se hace, por ejemplo, en el cuadro 1 del capítulo 3.

Centro Virtual Cervantes

Una mayor flexibilidad se ofrece en un esquema como el del cuadro 2 del capítulo 3, pensado para la autoevaluación del alumno, en el que las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada, si bien cada una de ellas se presenta otra vez de forma global. Esta presentación permite definir un perfil en casos en los que el desarrollo de las destrezas sea irregular; incluso se proporciona una mayor flexibilidad mediante la gradación por escalas, de forma detallada y separada, de subcategorías, como en los capítulos 4 y 5. Aunque todas las capacidades presentadas en esos capítulos tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas en una lengua no materna. Por ejemplo, algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que sólo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua, respectivamente.

Puede ocurrir que, según el estilo cognitivo del alumno, la memorización de las formas habladas se facilite enormemente mediante la asociación con las formas escritas correspondientes. Igualmente, a la inversa, se puede facilitar la percepción de formas escritas asociándolas con los enunciados orales correspondientes, y puede que incluso esta conexión resulte necesaria. Si esto es así, la modalidad que no se vaya a utilizar –y que consecuentemente no se considere un *objetivo*– puede estar inmersa, sin embargo, en el aprendizaje de lenguas como un *medio* para conseguir un fin. En definitiva, es una cuestión de decisión (consciente o no) el determinar a qué competencia, tareas, actividades y estrategias se debe asignar el papel de objetivo o de medio en el desarrollo de un alumno concreto.

Tampoco es una necesidad lógica que una competencia, una tarea, una actividad o una estrategia que se identifique como objetivo, al ser necesaria para la satisfacción de las necesidades comunicativas del alumno, se incluya en un programa de aprendizaje. Por ejemplo, gran parte de lo que se incluye como «conocimiento del mundo» se puede suponer que son los conocimientos previos que ya forman parte de la competencia general del alumno como resultado de la experiencia previa de la vida o de las enseñanzas recibidas en la lengua materna. El problema puede ser entonces encontrar el exponente adecuado en la segunda lengua que se corresponda con una categoría nocional de la lengua materna. Será cuestión de decidir qué conocimientos nuevos deben aprenderse y qué se puede dar por supuesto. El problema surge cuando un campo conceptual concreto está organizado de forma distinta en la lengua materna y en la segunda lengua –algo que suele ocurrir–, de forma que la correspondencia de los significados de la palabra es a veces parcial o inexacta. ¿Qué importancia tiene esta falta de correspondencia? ¿Qué malentendidos puede provocar? Consecuentemente, ¿qué prioridad se le debería dar a la capacidad de distinguir estos matices en una etapa concreta del aprendizaje? ¿En qué nivel se debería exigir el dominio de esa distinción, o cuándo se le debería prestar atención? ¿Se puede dejar que el problema se solucione por sí solo con la experiencia?

Cuestiones parecidas surgen con respecto a la pronunciación. Muchos fonemas se pueden trasladar de la lengua materna a la segunda lengua sin problemas. En algunos casos, los alófonos en cuestión pueden ser muy distintos; otros fonemas de la segunda lengua pueden no estar presentes en la lengua materna. Si no se adquieren o no se aprenden, se produce alguna pérdida de información, y pueden darse malentendidos. ¿Qué frecuencia e importancia pueden tener? ¿Qué prioridad se les debe dar? Aquí la cuestión de la edad o de la etapa de aprendizaje en que mejor se aprenden se complica por el hecho de que la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. Hacer conscientes los errores fonéticos y *desaprender* los comportamientos automatizados, sólo una vez que la aproximación a las normas nativas resulta

Centro Virtual Cervantes

totalmente apropiada, puede resultar mucho más costoso (en tiempo y esfuerzo) de lo que sería en la fase inicial del aprendizaje, sobre todo, en edad temprana.

El significado de estas consideraciones es que los objetivos apropiados para una etapa concreta del aprendizaje de un alumno en particular, o de un tipo de alumno en una etapa concreta, no se pueden derivar necesariamente de una lectura simple y superficial de las escalas propuestas para cada parámetro. Hay que tomar decisiones en cada caso.

6.1.3. La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural

El hecho de que el *Marco de referencia* no se limite a proporcionar una clasificación «de conjunto» de las capacidades comunicativas, sino que divida las categorías globales en sus componentes y ofrezca para ellos una gradación por escalas, resulta importante cuando consideramos el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural.

6.1.3.1. Desequilibrio y variabilidad de la competencia

Tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural presentan generalmente cierto desequilibrio y variabilidad:

- Los alumnos, generalmente, consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.
- El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita sólo en una de ellas).
- El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina).

Estos desequilibrios son totalmente normales. Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

Este desequilibrio está también ligado al carácter variable de las competencias plurilingüe y pluricultural. Aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa «monolingüe» de la «lengua materna» sugiere que ésta queda establecida rápidamente, la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad.

6.1.3.2. Competencia diferenciada y cambio de lengua

Debido a este desequilibrio, una de las características de la competencia plurilingüe y pluricultural es que, a la hora de aplicar esta competencia, el individuo en cuestión utiliza sus destrezas y conocimientos, tanto generales como lingüísticos (véanse los capítulos 4 y 5), de

Centro Virtual Cervantes

diferentes formas. Por ejemplo, las *estrategias* utilizadas para llevar a cabo *tareas* que suponen el uso de la lengua pueden variar según la lengua en cuestión. La competencia existencial (saber ser), que demuestra la apertura, la sociabilidad y la buena voluntad mediante el uso de gestos, mímica y proxémica, puede, en el caso de una lengua en la que el individuo tiene un nivel pobre del componente lingüístico, compensar esta insuficiencia durante el curso de la interacción con un hablante nativo, mientras que en una lengua que conoce mejor, este mismo individuo puede adoptar una actitud más lejana o reservada. La *tarea* puede que también se vuelva a definir y el mensaje lingüístico se reforme o se redistribuya, según los recursos disponibles para la expresión o la percepción que el individuo tiene de estos recursos.

Otra característica de la competencia plurilingüe y pluricultural es que no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua.

6.1.3.3. Desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. Además, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo:

- aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, que a su vez desarrolla más;
- produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlinguística»);
- dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

Por tanto, una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y pluricultural sea «desequilibrada» y el dominio de una lengua concreta siga siendo «parcial».

Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje.

En este contexto, es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. No se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, por ejemplo. Ni siquiera –por muy importante que esto sea– se trata de aumentar las oportunidades futuras para jóvenes competentes en más de dos lenguas. Se trata también de ayudar a los alumnos a:

Centro Virtual Cervantes

– construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;
– desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.

6.1.3.4. Competencia parcial y competencia plurilingüe y pluricultural

También desde esta perspectiva, el concepto de *competencia parcial* en una lengua concreta es significativo: no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia «parcial», que forma parte de una competencia *múltiple*, es a la vez una competencia *funcional* respecto a un objetivo limitado y concreto.

La competencia parcial en una lengua dada puede incluir *actividades* de comprensión (por ejemplo, con el énfasis en comprensión oral o escrita), a la vez que puede referirse a un *ámbito* concreto y a *tareas* específicas (por ejemplo, para permitir que un empleado de correos dé información sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros hablando una lengua concreta). Sin embargo, también puede comprender *competencias generales* (por ejemplo, el *conocimiento* no lingüístico de las características de otras lenguas y culturas, y de sus comunidades), en la medida en que haya un papel funcional para este desarrollo complementario de una u otra dimensión de las competencias específicas. En otras palabras, en el marco de referencia aquí propuesto, la noción de competencia parcial hay que considerarla en relación con los distintos componentes del modelo (véase el capítulo 3) y con la variedad de objetivos.

6.1.4. Variedad de objetivos en relación con el *Marco de referencia*

El diseño curricular en el aprendizaje de lenguas supone (sin duda, más que en otras disciplinas y que en otros tipos de aprendizaje) elegir entre tipos y niveles de objetivos. La presente propuesta de crear un marco de referencia tiene muy en cuenta esta situación. Cada uno de los componentes principales del modelo presentado puede constituirse en eje de los objetivos de aprendizaje y servir como un punto específico de entrada a la hora de consultar el *Marco de referencia*.

6.1.4.1. Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia*

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje, en realidad, pueden concebirse:

a) *En función del desarrollo de las competencias generales del alumno* (véase la sección 5.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *conocimiento declarativo* (saber), las *destrezas y habilidades (savoir-faire),* los *rasgos de personalidad, las actitudes,* etc. (saber ser) y con la *capacidad de aprender*, o, más en concreto, con una u otra de estas dimensiones. En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición

Centro Virtual Cervantes

a hablar en grupo), o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje.

b) *En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua* (véase la sección 5.2), de forma que los objetivos tienen relación con el *componente lingüístico,* con el *componente pragmático*, con el *componente sociolingüístico*, o con todos ellos a la vez. El primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio del componente lingüístico de una lengua (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) sin preocuparse de los aspectos sociolingüísticos ni de la eficacia pragmática. En otros casos, el objetivo puede que sea principalmente de carácter pragmático y que se pretenda desarrollar la capacidad de actuar en la lengua extranjera con los recursos lingüísticos limitados disponibles y sin ningún interés especial por el aspecto sociolingüístico. Las opciones, naturalmente, nunca son tan excluyentes como éstas, y generalmente se persigue un progreso armonioso en los distintos componentes, pero no son pocos los ejemplos, pasados y presentes, de una concentración particular en uno u otro de los componentes de la competencia comunicativa. Al ser considerada la competencia lingüística comunicativa una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global (es decir, que incluye las variedades de la lengua nativa y las variedades de una o más lenguas extranjeras), resulta posible afirmar que, en determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo, recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa).

c) *En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas* (véase la sección 4.4), de forma que los objetivos tienen relación con la *comprensión,* la *expresión,* la *interacción* o la *mediación*. Puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara. Aquí tampoco hace falta decir que dicha polarización nunca puede ser total ni se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo. Sin embargo, al definir objetivos es posible dar una mayor importancia a un aspecto que a los otros, y esta decisión, si es constante, afectará a todo el proceso: seleccionar el contenido y las tareas de aprendizaje, decidir y organizar la progresión, y, en su caso, las medidas de recuperación, seleccionar el tipo de textos, etc.
Puede decirse que, en términos generales, la noción de *competencia parcial* se ha introducido y se ha utilizado principalmente con respecto a algunas de estas decisiones (por ejemplo, insistencia en un aprendizaje que enfatiza en sus objetivos actividades receptivas, de comprensión auditiva y comprensión de lectura). Pero lo que proponemos aquí es una extensión de este uso:

Centro Virtual Cervantes

- Por un lado, dando a entender que se pueden identificar otros objetivos parciales relacionados con la competencia (a los que nos referimos en a), b) o d)) en relación con el Marco de referencia.
- Por otro lado, señalando que este mismo *Marco de referencia* permite que cualquiera de las competencias llamadas «parciales» pueda incorporarse a una serie más general de competencias comunicativas y de aprendizaje.

d) *En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado* (véase la sección 4.1.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *ámbito público*, el *ámbito profesional*, el *ámbito educativo* o el *ámbito personal*. El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo, o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero. Como ocurre con los demás componentes principales del modelo propuesto, tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales», «preparación para un período de residencia en el extranjero», «comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes». Esto no significa que la consideración que se da a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos que tiene que adaptar su competencia plurilingüe y pluricultural a una actividad o a un campo social determinado requiera siempre un enfoque educativo adecuado a tal objetivo. Pero, como ocurre con los demás componentes, la definición de un objetivo en estos términos y con este enfoque normalmente tiene consecuencias para otros aspectos y otras etapas del diseño curricular y para la organización de la enseñanza y el aprendizaje.
   Hay que señalar que este tipo de objetivo, que supone la adaptación funcional para un determinado ámbito, también se corresponde con situaciones de educación bilingüe, con un planteamiento de inmersión (entendida según los experimentos realizados en Canadá) y escolarización en la que la lengua de enseñanza es diferente de la que se habla en el entorno familiar (por ejemplo, una educación exclusivamente en francés en algunas antiguas colonias multilingües de África). Desde este punto de vista –y esto no es incompatible con la esencia de este análisis–, estas situaciones de inmersión, cualesquiera que sean los resultados lingüísticos que produzcan, pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con el ámbito educativo y con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos. Hay que recordar que en muchos experimentos de inmersión total a temprana edad en Canadá, a pesar de que la lengua de educación era el francés, no se dispuso inicialmente un horario especial para enseñar francés a los niños hablantes de inglés.

e) *En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas* (véanse las secciones 4.5 y el capítulo 7), de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

En muchas experiencias de aprendizaje parece preferible, en un momento u otro, centrar la atención en el desarrollo de estrategias que permitan la realización de uno u otro tipo de tareas con una dimensión lingüística determinada. En consecuencia, el objetivo consiste en mejorar las estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno haciéndolas más sofisticadas, más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían

Centro Virtual Cervantes

utilizado originalmente. Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciban como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado, y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito, integrándose en el punto d) anterior. Pero hay casos en que el objetivo de aprendizaje está limitado a la realización más o menos estereotipada de determinadas tareas que pueden incluir elementos lingüísticos limitados en una o más lenguas extranjeras. Un ejemplo a menudo mencionado es el del empleado de una centralita. En este ejemplo, la actuación «plurilingüe» esperada, basada en una decisión que se toma localmente en una empresa dada, se limita a expresar unos pocos enunciados fijos relativos a operaciones habituales. Dichos ejemplos tienen que ver más con un comportamiento semi-automatizado que con competencias parciales, pero no se puede negar que, en tales casos, la realización de tareas repetitivas bien definidas puede también constituir el eje principal de un objetivo de aprendizaje.

De una forma más general, la formulación de objetivos en función de las tareas tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados, y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje. Por citar un ejemplo sencillo, decir a los niños que la actividad que van a realizar les permitirá jugar a «La familia feliz» en la lengua extranjera (siendo el objetivo la posible realización de una «tarea») puede ser también una forma motivadora de aprender el vocabulario relativo a los distintos miembros de la familia (parte del componente lingüístico de un objetivo comunicativo más amplio). En este sentido también, el enfoque conocido como «enfoque basado en proyectos», las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. En otras palabras, aunque en los principios que fundamentan la concepción del *Marco de referencia,* la competencia plurilingüe y pluricultural se hace evidente y se desarrolla a través de la realización de tareas, en el enfoque de aprendizaje adoptado tales tareas sólo están presentes como objetivos aparentes, o como un paso hacia la consecución de otros objetivos.

6.1.4.2. Complementariedad de los objetivos parciales

Esta forma de definir los objetivos de enseñanza o aprendizaje, en función de los componentes principales de un modelo general de referencia o de cada uno de sus subcomponentes, no es un mero ejercicio estilístico. Ilustra la posible diversidad de los objetivos de aprendizaje y la variedad que se puede encontrar en la organización de la enseñanza. Obviamente, el tipo de organización, dentro y fuera de la escuela, cubre varios de estos objetivos a la vez. Y, obviamente también (aunque es importante repetirlo), la búsqueda de un objetivo específicamente diseñado significa también, con respecto a la coherencia del modelo aquí ilustrado, que el logro del objetivo declarado producirá otros resultados que no se pretendían alcanzar específicamente, o que no eran de interés principal.

Si, por ejemplo, se supone que el objetivo está esencialmente relacionado con un ámbito, y se centra en las demandas de un trabajo dado; por ejemplo, el de un camarero en un

Centro Virtual Cervantes

restaurante, para alcanzar este objetivo se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del saber ser (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.), o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto. Resulta posible desarrollar otros ejemplos en los que se seleccionen otros componentes como objetivo principal, pero este ejemplo concreto es sin duda suficiente para completar lo que dijimos anteriormente respecto al concepto de *competencia parcial* (véanse las observaciones realizadas sobre el relativismo de lo que se debe entender por conocimientos parciales de una lengua).

6.2. Los procesos de aprendizaje de lenguas

6.2.1. ¿Adquisición o aprendizaje?

Las expresiones «adquisición de la lengua» y «aprendizaje de la lengua» se usan actualmente de varias formas diferentes. Muchos las usan de forma intercambiable. Otros utilizan una como el término general y la otra de una manera más restringida. Por tanto, la «adquisición de la lengua» se puede utilizar, o bien como el término general, o bien limitado a:

– las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo, el establecimiento de parámetros). Este trabajo es casi siempre una rama de la psicolingüística teórica, que interesa poco, o sólo indirectamente, a los profesionales de la lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de ser accesible desde los procesos conscientes;
– los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.

El «aprendizaje de la lengua» se puede utilizar como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional.

En el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de «aprendizaje» y «adquisición» en sus sentidos restringidos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué sentido utilizan los términos. Asimismo, los usuarios deben evitar utilizar los términos de forma contraria al uso específico actual.*
- *Cómo se pueden proporcionar oportunidades y cómo utilizarlas convenientemente para la adquisición de la lengua en el sentido al que se aludió anteriormente en b).*

Centro Virtual Cervantes

6.2.2. ¿Cómo aprenden los alumnos?

6.2.2.1. No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición, y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

6.2.2.2. Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (*input*) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas, reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior. Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos.

6.2.2.3. Existe, naturalmente, una considerable variedad de elementos a los que los alumnos, de diferentes edades y de orígenes diversos, responderán con mayor provecho. Existe, del mismo modo, una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que profesores, autores de libros, etc., otorguen a unos elementos frente a otros, a la compresión frente a la expresión, a la corrección frente a la fluidez, etc.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas.*

6.3. ¿Qué puede hacer cada tipo de usuario del *Marco de referencia* para facilitar el aprendizaje?

Los profesionales de la enseñanza de lenguas constituyen, por así decirlo, una «asociación por el aprendizaje», constituida por muchos especialistas además de los profesores y los alum-

Centro Virtual Cervantes

nos implicados de un modo más inmediato en el hecho de aprender. Esta sección analiza los respectivos papeles de cada una de las partes.

6.3.1. Usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones

Aquellos que estén relacionados con los exámenes y con las calificaciones tendrán que considerar qué parámetros del aprendizaje son relevantes para las correspondientes cualificaciones y el nivel exigido. Tendrán que tomar decisiones concretas respecto a las tareas y las actividades que han de incluir, qué temas hay que dominar, qué fórmulas, locuciones y elementos léxicos van a exigir que los candidatos reconozcan o recuerden, qué conocimientos y destrezas socioculturales van a someter a examen, etc. Puede que no tengan que preocuparse de los procesos gracias a los cuales se ha llegado a aprender o a adquirir el dominio de la lengua sometido a examen, salvo en la medida en que los propios procedimientos de examen puedan tener un efecto positivo o negativo en el aprendizaje de la lengua.

6.3.2. Autoridades educativas

Cuando las autoridades educativas preparan las orientaciones curriculares o elaboran los programas educativos, pueden concentrarse en la especificación de los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, pueden detallar solamente objetivos de nivel superior en función de tareas, temas, competencia, etc. Aunque puede que deseen hacerlo, no están obligados a especificar pormenorizadamente el vocabulario, la gramática y los repertorios funcionales o nocionales que permitirán que los alumnos realicen las tareas y traten los temas. Aunque no están obligados, puede que deseen ofrecer orientaciones o sugerencias respecto a los métodos que hay que emplear en el aula y las etapas a través de las que se espera que progresen los alumnos.

6.3.3. Autores de manuales y responsables del diseño de cursos

Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje.

6.3.4. Profesores

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisio-

Centro Virtual Cervantes

nes en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.

6.3.5. Alumnos

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. Es de esperar que el *Marco de referencia*, junto con la serie de guías especializadas para el usuario, sean útiles no sólo para los profesores y sus servicios de apoyo, sino también directamente para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y más capaces de adoptar sus propias decisiones.

6.4. Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas

Hasta este momento, el *Marco de referencia* se ha ocupado de la construcción de un modelo global del uso y del usuario de la lengua, señalando en el camino la importancia que tienen los distintos componentes del modelo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Esa importancia se ha considerado principalmente en función del contenido y de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Éstos se resumen brevemente en las secciones 6.1 y 6.2. Sin embargo, un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y comunicarlas dentro de un marco general. El capítulo 6 se propone ofrecer dicho marco.

Hay que señalar, naturalmente, que los mismos criterios se aplican a este capítulo y a otros. El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las prefe-

Centro Virtual Cervantes

rencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo, como se ha aclarado en la sección 2.3 y en otros lugares, no corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. Un completo intercambio de información sobre estas opciones y la experiencia de su aplicación debe provenir del ámbito educativo en cuestión. En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del *Marco de referencia* que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existen una serie de guías a disposición del usuario.

Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros y como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.

6.4.1. Enfoques generales

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2)? ¿De una o más de las siguientes formas?:

a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:
   - cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
   - oyendo conversaciones;
   - escuchando la radio, grabaciones, etc.;
   - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
   - leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
   - utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;
   - participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;
   - participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza;

b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (*input*) inteligible»);

Centro Virtual Cervantes

c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente;
d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (*output*) comprensible»);
e) de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;
f) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.;
g) mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para *todos* los objetivos de clase;
h) mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;
i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué enfoques siguen en general, ya sea uno de los anteriores u otro distinto.*

6.4.2. El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Se debe señalar el papel de **los profesores**, **los alumnos** y de **los medios audiovisuales**. ¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:

a) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?
b) a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?
c) al trabajo en grupo o en parejas?
d) al trabajo individual?

Los ***profesores*** deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se le da a:

a) sus destrezas de enseñanza?
b) sus destrezas de control de la clase?
c) su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia?
d) sus estilos de enseñanza?
e) su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación?
f) su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla?

Centro Virtual Cervantes

g) sus actitudes y destrezas interculturales?
h) su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?
i) su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades?

¿Cómo se desarrollan mejor las cualidades y las capacidades adecuadas? Durante el trabajo individual, en parejas y en grupo, ¿el profesor debería:

a) simplemente supervisar y mantener el orden?
b) caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo?
c) estar disponible para dar consejo psicológico individualmente?
d) adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los alumnos, además de hacer el seguimiento y de dar consejo psicológico?

¿Hasta qué punto se espera de los ***alumnos*** o se les exige:

a) que sigan todas y únicamente las instrucciones del profesor de forma ordenada y disciplinada sólo cuando se les pida?
b) que participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos, aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo?
c) que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación?
d) que compitan entre sí?

¿Qué uso se puede hacer y se debería hacer de los ***medios audiovisuales*** (cintas de audio y de vídeo, ordenadores, etc.)?

a) ninguno;
b) en demostraciones, repeticiones etc., para toda la clase;
c) en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador;
d) en una modalidad individual de aprendizaje autónomo;
e) como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.);
f) como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Cuáles son los papeles y las responsabilidades respectivas de los profesores y de los alumnos en la organización, el control, la conducción y la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas.*
- *Qué uso se hace de los medios de enseñanza.*

Centro Virtual Cervantes

6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

6.4.3.1. ¿Qué papel deben desempeñar los ***textos*** en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos (véase la sección 4.6)?

a) mediante la simple exposición;
b) mediante la simple exposición, pero asegurándose de que el material nuevo sea inteligible por medio de la inferencia del contexto verbal, del apoyo visual, etc.;
c) mediante la exposición, con un seguimiento de la comprensión, y asegurando ésta con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, etc., en L2;
d) como en c), pero con una o más de las siguientes actividades:
   – pruebas de comprensión en L1;
   – explicaciones en L1;
   – explicaciones (incluyendo cualquier traducción necesaria *ad hoc*) en L2;
   – traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno;
   – actividades previas a la comprensión oral y, en su caso, actividades de comprensión oral en grupo, actividades previas a la comprensión escrita, etc.

6.4.3.2. Hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser:

a) «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo:
   – textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.);
   – textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno.
b) creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua; por ejemplo:
   – textos creados para que se parezcan a los textos auténticos a los que se hace referencia en el punto anterior (por ejemplo: materiales especialmente preparados, de comprensión oral, grabados por actores);
   – textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso);
   – oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.);
   – las instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Éstos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, de su formulación y de su presentación para asegurar que lo son?

6.4.3.3. ¿Hasta qué punto los alumnos no sólo tienen que *procesar*, sino también que *producir* textos? Éstos pueden ser:

a) hablados:
   – textos escritos leídos en alto;
   – respuestas orales a preguntas de ejercicios;
   – reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.);
   – ejercicios de trabajo en pareja y en grupo;

Centro Virtual Cervantes

- contribuciones a debates formales e informales;
- conversación libre (en clase o durante los intercambios de alumnos);
- presentaciones.

b) escritos:
- pasajes dictados;
- ejercicios escritos;
- redacciones;
- traducciones;
- informes escritos;
- trabajos;
- cartas a amigos extranjeros;
- cartas, correos o contactos por escrito con otras clases, mediante el uso del correo electrónico o del fax.

En las modalidades de comprensión, expresión e interacción, ¿hasta qué punto se puede ayudar a los alumnos o se espera que los alumnos diferencien los tipos de texto y desarrollen distintos estilos de comprensión y de expresión oral y escrita apropiados, actuando como individuos y como miembros de grupos (por ejemplo, compartiendo ideas e interpretaciones en los procesos de comprensión y de formulación)?

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan los textos (hablados o escritos) en sus programas de aprendizaje y enseñanza, y las correspondientes actividades de explotación didáctica. Por ejemplo:*

- *De acuerdo con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos.*
- *Si los textos están adaptados.*
- *Si se espera que los alumnos diferencien (o se les ayuda a que lo hagan) los tipos de texto, y si se espera que desarrollen distintos estilos de comprensión auditiva y de comprensión de lectura adecuados al tipo de texto y a que escuchen o lean pormenorizadamente, o buscando la idea principal, buscando elementos concretos, etc.*

6.4.4. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Hasta qué punto se espera de los alumnos o se les exige que aprendan de las ***tareas*** y de las ***actividades*** (véanse las secciones 4.3 y 4.4):

a) ¿mediante la simple participación en actividades espontáneas?

b) ¿mediante la simple participación en tareas y actividades planeadas en torno a los diferentes tipos de actividades, a los objetivos, al material de entrada (*input*), a los resultados, a los papeles de los participantes, etc.?

c) ¿mediante la participación no sólo en la tarea sino en la planificación previa, así como en el análisis y la evaluación a posteriori?

d) ¿como en c), pero también con una toma de conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas, los requisitos de los papeles de los participantes, etc.?

Centro Virtual Cervantes

6.4.5. El desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas

¿Se debería asumir que el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar ***estrategias comunicativas*** (véase la sección 4.4) se transfiere desde el uso que hace el alumno hace de L1, o bien que se le facilita mediante:

a) la creación de situaciones y la realización de tareas (por ejemplo, juegos de roles o simulaciones) que requieren operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección?
b) como a), pero con técnicas de reflexión y toma de conciencia (por ejemplo: grabación y análisis de juegos de roles y de simulaciones)?
c) como a), pero animando o exigiendo a los alumnos que sigan procedimientos estratégicos explícitos cuando sea necesario?

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de aprendizaje o enseñanza de lenguas.*

6.4.6. El desarrollo de las competencias generales

6.4.6.1. Las ***competencias generales*** (véase la sección 5.1) se pueden desarrollar de varias maneras, que se detallan en la página siguiente.

Con respecto al *conocimiento del mundo*, el aprendizaje de una nueva lengua no significa comenzar desde cero. Gran parte –si no la casi totalidad– del conocimiento que se necesita se puede dar por supuesto. Sin embargo, no se trata sólo de aprender palabras nuevas para ideas viejas, aunque hay que señalar hasta qué punto el marco de nociones generales y específicas propuesto en *Un nivel umbral* ha demostrado ser adecuado y suficiente para veinte lenguas europeas, incluso provenientes de distintas familias de lenguas. Se necesita un criterio para decidir cuestiones como las siguientes: ¿La lengua que se va a enseñar o de la que se va a examinar a los alumnos implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de un estado de madurez de los alumnos, o fuera de su experiencia como adultos? Si es así, no se puede dar por supuesto este conocimiento. El problema no se debería pasar por alto; en el caso de que se utilice una lengua no nativa como medio de enseñanza en las escuelas o universidades (y, por supuesto, en la enseñanza de la lengua materna propiamente dicha), tanto el contenido temático como la lengua utilizados son nuevos. En el pasado, muchos libros de lengua como, por ejemplo, el *Orbis sensualium pictus*, del célebre educador checo del siglo XVII Comenius, intentaron estructurar el aprendizaje de lenguas con un diseño explícitamente dirigido a dar a los jóvenes una visión del mundo estructurada.

6.4.6.2. La posición respecto al *conocimiento sociocultural* y al *desarrollo de las destrezas interculturales* es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pinto-

Centro Virtual Cervantes

rescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno.

6.4.6.3. Entonces, ¿cómo se deberían tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas?

a) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;

b) se las trata *ad hoc,* y cuando surgen problemas;

c) seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;

d) mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (*Landeskunde*, *civilisation*, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;

e) mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;

f) a través de juegos de roles y de simulaciones;

g) mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;

h) mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

6.4.6.4. Respecto a la *competencia existencial*, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc. de los alumnos (véase la sección 5.1.3) pueden ser:

a) excluidos como de interés personal del alumno;

b) considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje;

c) incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Cuáles de los medios citados (u otros) utilizan ellos para desarrollar las competencias generales.*
- *Qué diferencias surgen si las destrezas prácticas:*
  - *se tratan como temas;*
  - *se ejercitan;*
  - *se demuestran con acciones acompañadas del uso de la lengua;*
  - *se enseñan utilizando la lengua meta como medio de instrucción.*

Centro Virtual Cervantes

6.4.6.5. Respecto a *la capacidad de aprender*, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje (véase la sección 5.1.4):

a) simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales;
b) transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
c) despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan;
d) embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
e) consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua responsables e independientes.*

6.4.7. El desarrollo de las competencias lingüísticas

El desarrollo de las ***competencias lingüísticas*** de los alumnos es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. ¿Cuál es la mejor forma de facilitarlo con relación con el vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía?

6.4.7.1. El vocabulario

¿De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su ***vocabulario***?:

a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;
f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;
g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;

Centro Virtual Cervantes

h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);
i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Cómo se presentan los elementos de vocabulario (forma y significado) a los alumnos y cómo los aprenden éstos.*

6.4.7.2. Riqueza, alcance y control de vocabulario

La *riqueza*, el *alcance* y el *control* del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc., estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.*
– *Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.*

6.4.7.3. Selección léxica

Quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una *selección léxica*. Los responsables del diseño de currículos y programas no están obligados a ello, pero puede que deseen proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y de la coherencia didáctica. Las opciones son:

a) elegir palabras y frases clave:
   – en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;
   – que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;
b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;
c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;

Centro Virtual Cervantes

d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *El criterio o criterios conforme a los cuales se ha realizado la selección léxica.*

6.4.7.4. La competencia gramatical

La ***competencia gramatical***, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo. Esto generalmente supone la selección, la ordenación, la presentación paso a paso y la enseñanza mediante una repetición del nuevo material, comenzando con oraciones breves compuestas de una sola cláusula con las unidades que la constituyen representadas por una sola palabra (por ejemplo: *Isabel es feliz*) y terminando con oraciones complejas y subordinaciones, siendo su número, estructura y longitud ilimitados. Esto no excluye la temprana introducción de material complejo, como lo pueden ser una fórmula fija (es decir, un elemento de vocabulario) o una estructura fija para la inserción léxica (*por favor, me puede dar...*), o bien la letra de una canción aprendida globalmente (*El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja, como lo demás...*).

6.4.7.5. La complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar.

1. Se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales. Por ejemplo, no sería lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas.
2. Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, las oraciones subordinadas en alemán, a la hora de poner en orden las palabras dentro de la oración, suponen mayores problemas para alumnos ingleses y franceses que para holandeses. Sin embargo, los hablantes de lenguas muy cercanas, por ejemplo, holandés/alemán, checo/eslovaco, pueden tener tendencia a traducir mecánicamente palabra por palabra.
3. El discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas.
4. El orden «natural» de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños de L1 se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en L2.

6.4.7.6. El *Marco de referencia* no puede reemplazar las gramáticas de consulta ni proporcionar una ordenación estricta (aunque la gradación en escalas puede suponer una selección y,

Centro Virtual Cervantes

con ello, alguna ordenación en términos globales), pero al menos proporciona un modelo que puede servir para que se conozcan las decisiones de los profesionales.

Generalmente, se considera que *la oración*, propiamente, es el ámbito de la descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso anafórico de los pronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática (por ejemplo: *–¿Te deshiciste de Juan fácilmente? –Sí, me lo quité de encima allí mismo)*.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *La base conforme a la cual se seleccionan los elementos, las categorías, las estructuras, los procesos y las relaciones gramaticales.*
- *Cómo se transmite el significado de estos elementos a los alumnos.*
- *El papel de la gramática contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.*
- *La importancia relativa que se otorga al alcance, la fluidez y la corrección en relación con la construcción gramatical de las oraciones.*
- *En qué medida es preciso hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia que tiene la gramática de la lengua materna, la gramática de la lengua meta y la relación que existe entre la gramática de la lengua materna y la de la lengua meta.*

6.4.7.7. Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su *competencia gramatical*:

a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;

b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;

c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;

d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;

e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.

6.4.7.8. Si se utilizan *ejercicios*, se pueden utilizar algunos de los siguientes o todos ellos:

a) rellenar huecos;

b) construir oraciones con un modelo dado;

c) opciones;

d) ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (por ejemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.);

e) relacionar oraciones (por ejemplo: oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etcétera);

f) traducir oraciones de L1 a L2;

g) ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas;

h) ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Cómo se analiza, se ordena y se presenta a los alumnos la estructura gramatical y cómo llegan a dominarla los alumnos.*
- *Cómo y según qué principios se transmite a los alumnos el significado léxico, gramatical y pragmático en L2 y se les requiere que lo aprendan; por ejemplo:*
  - *traduciendo de L1a L2 y de L2 a L1;*
  - *mediante la definición, la explicación, etc., en L2;*
  - *mediante la inducción del significado por el contexto.*

6.4.7.9. La pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de ***pronunciar*** una lengua?

a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
b) por imitación a coro de
   - el profesor;
   - grabaciones de audio de hablantes nativos;
   - grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
g) mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la sección 5.2.1.4);
h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
i) mediante alguna combinación de las anteriores.

6.4.7.10. La ortografía

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?

a) mediante la simple transferencia desde L1;
b) mediante la exposición a textos escritos auténticos:
   - impresos;
   - escritos a máquina;
   - escritos a mano;
c) mediante la memorización del alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por ejemplo: escritura romana, cirílica o griega en los casos en que se utilice otro tipo de escritura para L1), junto con signos diacríticos y signos de puntuación;
d) practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano;
e) memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación;
f) mediante la práctica del dictado.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Cómo se transmiten a los alumnos las formas fonéticas y ortográficas de palabras, oraciones, etcétera, y cómo las llegan a dominar los alumnos.*

Centro Virtual Cervantes

6.4.8. El desarrollo de la competencia sociolingüística

¿Se debería suponer que el desarrollo de la ***competencia sociolingüística*** del alumno (véase la sección 5.2.2) se puede transferir desde la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, o se le debe facilitar:

a) mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social?
b) seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta?
c) dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos?
d) esperando que se cometan los errores, para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto?
e) como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna?

6.4.9. El desarrollo de las competencias pragmáticas

¿Debería suponerse que el desarrollo de las ***competencias pragmáticas*** (véase la sección 5.2.3) del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar:

a) aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno?
b) exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos?
c) estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal?
d) despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas?
e) mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso?

6.5. Los errores y las faltas

Los ***errores*** son debidos a una «*interlengua*», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las ***faltas***, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias.

6.5.1. Se pueden *adoptar distintas actitudes respecto a los errores* de los alumnos. Por ejemplo:

a) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
b) los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
d) los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;

Centro Virtual Cervantes

e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

6.5.2. Se puede *actuar de diferente forma respecto a las faltas y los errores* de los alumnos. Las opciones pueden ser:

a) el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas;
b) se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores;
c) se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (por ejemplo: separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez);
d) los errores no sólo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse en el momento adecuado;
e) las faltas que son sólo simples deslices se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse;
f) se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación;
g) los errores se deberían aceptar como «interlengua de transición» y no deberían tenerse en cuenta.

6.5.3. ¿Qué uso se hace de *la observación y el análisis de los errores* del alumno?:

a) en la planificación del aprendizaje y en la enseñanza respecto a un individuo o a un grupo;
b) en la planificación del curso y en el desarrollo de los materiales;
c) en la valoración y en la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. Por ejemplo:
   - ¿Se evalúa a los alumnos principalmente en función de sus errores y faltas a la hora de realizar las tareas establecidas?
   - Si no es así, ¿qué otros criterios de aprovechamiento lingüístico se emplean?
   - ¿Se sopesan los errores y las faltas, y bajo qué criterios?
   - ¿Qué importancia se otorga a los errores y las faltas en:
     – la pronunciación,
     – la ortografía,
     – el vocabulario,
     – la morfología,
     – la sintaxis,
     – el uso,
     – el contenido sociocultural?

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar la actitud que van a adoptar ante los errores y las faltas de los alumnos, así como si se han de aplicar los mismos o distintos criterios a:*

- *Errores y faltas fonéticas.*
- *Errores y faltas ortográficas.*
- *Errores y faltas morfológicas.*
- *Errores y faltas en el vocabulario.*
- *Errores y faltas sintácticas.*
- *Errores y faltas sociolingüísticas y socioculturales.*
- *Errores y faltas pragmáticas.*

Centro Virtual Cervantes

7 Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

7.1. Descripción de las tareas

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (véase la sección 4.1). Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios diagramas e instrucciones que guarden relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

Parecidos tipos de tareas son frecuentes en muchos programas educativos, manuales, experiencias de aprendizaje en el aula y en pruebas y exámenes, aunque a menudo de forma modificada para fines concretos de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la «vida real», «finales» o «de ensayo» se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alum-

Centro Virtual Cervantes

nos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). Dichas tareas pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», es decir, una comunicación acerca de la puesta en práctica de la tarea y sobre el lenguaje utilizado para llevarla a cabo. Esto incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma.

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

7.2. La realización de la tarea

Al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos, es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta –lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad–, como la interacción estratégica entre las competencias del alumno y los parámetros de la propia tarea al llevarla a cabo.

7.2.1. Competencias

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (véase la sección 5.1). Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático: véase la sección 5.2). Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o

Centro Virtual Cervantes

promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea. Así, el esfuerzo de procesamiento durante la realización y el seguimiento de la tarea se reduce, de modo que el alumno queda más libre para centrar su atención en cualquier problema de forma o contenido que surja inesperadamente, con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la tarea, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

7.2.2. Condiciones y restricciones

Además de las competencias y de las características del alumno o usuario, en la realización de las tareas inciden determinadas condiciones y restricciones relativas a la tarea en cuestión, que pueden variar de una tarea a otra. El profesor o el autor del manual puede controlar ciertos elementos con el fin de ajustar el nivel de la tarea para hacerla más difícil o más sencilla.

Las ***tareas de comprensión*** se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: «levanta la mano») o algo más complejo (por ejemplo: «crea un nuevo texto»). En el caso de ***tareas de interacción*** y ***de expresión***, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

7.2.3. Estrategias

La realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distin-

Centro Virtual Cervantes

tas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (véanse las secciones 4.4 y 4.5).

7.3. La dificultad de la tarea

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que éste adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas.

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario tener en cuenta:

- Las competencias y las características del alumno o usuario, incluyendo las intenciones propias del alumno en cuestión y su estilo de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno o usuario y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno.

7.3.1. Las competencias y las características del alumno

Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

7.3.1.1. Factores cognitivos

La ***familiaridad de la tarea***: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
- El tema o temas.
- El tipo de texto (género).
- Las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas). El hecho de que el alumno cuente con esquemas mentales propios, inconscientes o de aplicación mecánica, puede dejarle el campo libre para abordar otros aspectos en la realización de la tarea o, en todo caso, resultarle muy útil anticiparse al contenido y la organización del texto.

Centro Virtual Cervantes

- Los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe).
- Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio (véase la sección 5.1.1.2), y la consciencia intercultural (véase la sección 5.1.1.3).

Las ***destrezas***: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea.
- Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea.
- Las destrezas interculturales (véase sección la sección 5.1.2.2): la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La ***capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea***: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Controlar el número de pasos u «operaciones cognitivas», concretas o abstractas.
- Responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

7.3.1.2. Factores afectivos

La ***autoestima***: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea. Asume, por ejemplo, el control de la interacción cuando es necesario (interviene para conseguir una aclaración y para comprobar si va entendiendo, está dispuesto a asumir riesgos o, cuando se enfrenta a dificultades de comprensión, continúa leyendo o escuchando y realiza inferencias, etcétera). El grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta.

La ***implicación*** y la ***motivación***: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea –provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)– fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad).

El ***estado***: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo).

Centro Virtual Cervantes

La ***actitud***: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de «intermediario cultural» entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales.

7.3.1.3. Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos, tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua, como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos (aunque una respuesta apropiada a una tarea cognitivamente compleja puede que resulte también difícil lingüísticamente en la vida real). Al realizar una tarea, los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa. El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades (véase las estrategias de comunicación en la sección 4.4).

7.3.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

Se puede manipular una serie de factores respecto a las condiciones y restricciones que conllevan las tareas de aula dependiendo del tipo de tarea de que se trate:

- Tareas de interacción y expresión.
- Tareas de comprensión.

7.3.2.1. Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión

Las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes.

El apoyo: la dotación de suficiente información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística puede reducir la dificultad de la tarea.

- Grado de *contextualización* que se facilita: se puede ayudar a la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles

Centro Virtual Cervantes

que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.

- Grado de *ayuda lingüística* proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a rememorar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas.

El tiempo: es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la *preparación*; es decir, en qué medida es posible planificar y ensayar la tarea: en la comunicación espontánea, la planificación intencionada no es posible y, por lo tanto, se necesita hacer un uso –altamente desarrollado y casi inconsciente– de ciertas estrategias para conseguir el éxito en la realización de la tarea; en otros casos, el alumno puede verse sometido a menor presión de tiempo y puede ejercitar estrategias adecuadas de un modo más consciente, como, por ejemplo, cuando los esquemas de comunicación son bastante predecibles o han quedado determinados de antemano, tal y como ocurre en las transacciones habituales, o cuando se dispone de tiempo suficiente para planificar, crear, revisar y corregir los textos, lo que suele ocurrir en las tareas de interacción que no requieren una respuesta inmediata (correspondencia epistolar) o en las tareas de expresión oral o escrita que tampoco precisen su realización inmediata.
- Tiempo disponible para la *ejecución* de la tarea: cuando la comunicación es espontánea, cuanto mayor sea el grado de urgencia inherente al acontecimiento comunicativo o menor el tiempo permitido para completar la tarea, mayor es entonces la presión a la hora de realizar la tarea; no obstante, las tareas de interacción o de expresión, aun sin ser de carácter espontáneo, pueden también suponer cierta presión, por ejemplo, si se trata de completar un texto dentro de un tiempo límite establecido, lo que reduce el tiempo para planificar, crear, revisar y corregir el texto.
- *Duración de los turnos de intervención*: la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más cortos.
- *Duración de la tarea*: cuando los factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea son constantes, es mucho más probable que una interacción espontánea de larga duración, una tarea compleja con muchas fases o la planificación y la ejecución de un texto extenso hablado o escrito resulte más difícil que una tarea similar de menor duración.

El objetivo: es probable que cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea, más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesor y los alumnos facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea.

Centro Virtual Cervantes

- *Convergencia o divergencia* del objetivo u objetivos de la tarea: en una tarea de interacción, un objetivo convergente normalmente supone más «tensión comunicativa» que uno divergente. Es decir, el convergente requiere que los participantes consigan un resultado único y acordado que puede suponer una negociación considerable (por ejemplo, ponerse de acuerdo en cómo llevar a cabo algo), dado que se intercambia información específica esencial para realizar la tarea con éxito; mientras que un objetivo divergente (por ejemplo, un simple intercambio de ideas) no precisa un resultado único, específico ni pretendido concretamente.
- *La actitud de los alumnos y del profesor* ante los objetivos: el hecho de que el profesor y los alumnos sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos (frente al esfuerzo –quizá inconsciente– de los alumnos por conseguir un único resultado «correcto») puede repercutir en la ejecución de la tarea.

La predicción: el carácter predecible o impredecible de la tarea. Normalmente, cualquier cambio en los parámetros de la tarea mientras ésta se lleva a cabo hace que aumente la complejidad para los interlocutores.

- En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja. En una tarea de expresión, es probable que resulte más complejo el desarrollo de un texto «dinámico» (por ejemplo, una historia que comporte cambios de personajes, cambios de escena y de tiempo) que crear un texto «estático» (por ejemplo, la descripción de un objeto perdido o robado).

Las condiciones físicas: el ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción.

- *Interferencias*: el ruido de fondo o una línea telefónica deficiente, por ejemplo, puede obligar a los participantes a recurrir a su experiencia anterior y a activar conocimientos esquemáticos previos, las destrezas de inferencia, etc., para ser capaz de suplir las deficiencias del mensaje.

Los participantes: al considerar las condiciones que pueden disminuir la dificultad de las tareas de la vida real que comportan algún tipo de interacción, hay que tener en cuenta –aparte de los parámetros anteriores– una variedad de factores, que normalmente no se pueden manipular, con respecto a los participantes:

- *Colaboración del interlocutor o interlocutores*: un interlocutor comprensivo facilita el éxito de la comunicación, dado que otorga al alumno o al usuario cierto control sobre la interacción a la hora, por ejemplo, de negociar y aceptar cambios en los objetivos y a la hora, también, de facilitar la comprensión accediendo a hablar más despacio, repetir o aclarar cualquier cosa.
- *Características del habla de los interlocutores*: su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.
- *Visibilidad de los interlocutores* (la comunicación cara a cara permite el acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan la comunicación).
- *Competencias generales y comunicativas de los interlocutores:* conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento (grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla).

Centro Virtual Cervantes

7.3.2.2. Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión

Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta exigida.

El apoyo para la realización de la tarea: la introducción de varias formas de apoyo puede reducir la posible dificultad de los textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos.

- *Fase preparatoria*: crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios, activar conocimientos esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa a la comprensión oral, a la comprensión escrita o a la visualización reducen notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad. Se puede proporcionar también ayuda contextual preparando cuidadosamente las preguntas que acompañan a un texto (si es éste el caso, lo ideal sería colocarlas estratégicamente, es decir, justo antes del texto escrito) y proporcionando pistas, mediante, por ejemplo, apoyo visual, resúmenes gráficos, epígrafes, etc.
- *Instrucciones para realizar la tarea*: si las instrucciones son sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca), se reduce la posibilidad de confusión en los procedimientos y los objetivos de la tarea.
- *Distribución en pequeños grupos*: para determinados alumnos, y sobre todo, pero no exclusivamente, para alumnos lentos, es probable que dé mejores resultados la distribución del trabajo en pequeños grupos –de tal modo que se produce una cooperación en tareas de lectura y compresión auditiva– que el trabajo individual, ya que los alumnos pueden compartir el esfuerzo de procesamiento y proporcionarse ayuda e intercambiar impresiones mutuamente.

Las características del texto: al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita.

- *Complejidad lingüística*: una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.).
- *Tipo de texto*: la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos; es probable que el carácter concreto o abstracto del texto también desempeñe un papel determinante. Asimismo, es probable que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con suficiente apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas.

Centro Virtual Cervantes

- *Estructura del discurso*: coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información.
- *Presentación física*: los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias, debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado. Además, el ruido, la distorsión y las interferencias (por ejemplo: una recepción televisiva o radiofónica deficiente o un texto escrito con mala letra o con tachones) aumentan la dificultad de la comprensión; en el caso de un texto grabado en casete, cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces, más difícil resultará identificar y comprender a los hablantes individualmente. Otros factores que aumentan la dificultad de la comprensión auditiva o visual son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.
- *Longitud del texto*: normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción (sobre todo en el caso de los alumnos más jóvenes). Sin embargo, un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información.
- *Interés para el alumno*: el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). Aunque se supone que la aparición de vocabulario poco frecuente acentúa la dificultad de un texto en general, es probable que un texto con vocabulario muy específico le resulte menos complejo a un especialista en el tema, y pueda, por tanto, abordarlo con mayor seguridad, que un texto que contenga un vocabulario amplio de carácter más general.

El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.

Tipo de respuesta requerido: aunque un texto pueda resultar relativamente difícil, se puede adaptar el tipo de respuesta requerido por la tarea con el fin de adecuar las competencias y las características del alumno. El diseño de la tarea también puede depender de que el objetivo sea desarrollar destrezas de comprensión o bien comprobar la comprensión. Por consiguiente, el tipo de respuesta exigido puede variar considerablemente, como ilustran numerosas tipologías de comprensión.

Una tarea de comprensión puede requerir una comprensión global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes. Determinadas tareas pueden exigir que el lector o el oyente demuestre que entiende la información principal claramente expuesta en un texto, mientras

Centro Virtual Cervantes

que otras pueden requerir el uso de destrezas de inferencia. Una tarea puede ser sumativa (de modo que se completa basándose en el texto en su conjunto), o bien puede estructurarse en distintas unidades relacionadas (por ejemplo, acompañando cada sección con un texto), para así exigir menor esfuerzo de memoria.

La respuesta puede ser no verbal (una respuesta no manifiesta o una acción simple, como, por ejemplo, seleccionar una imagen) o puede que se requiera una respuesta verbal (hablada o escrita), como, por ejemplo, identificar y reproducir información partiendo de un texto para un fin concreto. Una respuesta verbal puede requerir en otros casos que el alumno complete el texto o que produzca un nuevo texto mediante tareas relacionadas de interacción o expresión.

El tiempo permitido para la respuesta puede variar, con el fin de disminuir o aumentar la dificultad de la tarea. Cuanto más tiempo tenga un alumno para volver a oír o leer un texto, mayor probabilidad existe de que lo comprenda, y mayor es la oportunidad que tiene de aplicar una serie de estrategias con las que enfrentarse a las dificultades que le surjan a la hora de comprender el texto.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Los principios para seleccionar y considerar el peso relativo que se da a las tareas de la «vida real» y «pedagógicas» en función de sus objetivos, incluyendo la adecuación de diferentes tipos de tareas a situaciones de aprendizaje concretas.*
- *Los criterios para seleccionar tareas útiles y significativas para el alumno y proporcionar un objetivo estimulante, pero a la vez realista y asequible, que implique al alumno tanto como sea posible y le permita diferentes interpretaciones y resultados.*
- *La relación entre tareas centradas principalmente en el significado y las experiencias de aprendizaje específicamente centradas en la forma, de tal modo que la atención del alumno pueda centrarse de manera habitual y provechosa en ambos aspectos, y la corrección y la fluidez se desarrollen de manera equilibrada.*
- *Las distintas formas de considerar el papel fundamental de las estrategias del alumno a la hora de combinar sus competencias y su actuación para llevar a cabo con éxito tareas difíciles bajo condiciones y restricciones variables (véase la sección 4.4); y las distintas formas de facilitar el éxito en la realización de la tarea y en el aprendizaje (incluida la activación de las competencias previas del alumno en una fase preparatoria).*
- *Criterios y opciones para seleccionar tareas y, en su caso, manipular sus parámetros con el fin de modificar el nivel de dificultad de la tarea para adaptarlo a las diferentes competencias y características de los alumnos (capacidad, motivación, necesidades, intereses).*
- *Cómo se debería tener en cuenta el nivel de dificultad de una tarea a la hora de evaluar el éxito en su realización y de evaluar o autoevaluar la competencia comunicativa del alumno (capítulo 9).*

Centro Virtual Cervantes

8 La diversificación lingüística y el currículo

8.1. Definición y enfoque inicial

La ***competencia plurilingüe y pluricultural*** hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

El enfoque habitual consiste en presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

No obstante, se puede realizar una observación general enlazando distintos componentes e itinerarios de aprendizaje de la lengua. En general, la enseñanza de lenguas en los centros escolares suele destacar en gran medida los objetivos relacionados o bien con la *competencia general* del individuo (sobre todo en el nivel de enseñanza primaria), o bien con la *competencia comunicativa en una lengua* (sobre todo en los alumnos de once a dieciséis años), mientras que los cursos para adultos (estudiantes o personas que ya trabajan) formulan objetivos en función de las *actividades de lengua* específicas o de la capacidad funcional en un *ámbito* concreto. Este énfasis, que en el primer caso recae sobre la construcción y el desarrollo de competencias, y en el segundo sobre la preparación óptima para actividades relativas al funcionamiento en un contexto específico, se corresponde sin duda con las funciones diferenciadas que cumplen la educación inicial de carácter general, por un lado, y la educación especializada y continua, por el otro. En este contexto, en lugar de tratarlas como dos prácticas independientes, el *Marco de referencia* puede contribuir a relacionarlas entre sí y a demostrar que, en realidad, deberían ser complementarias.

8.2. Opciones del diseño curricular

8.2.1. La diversificación dentro de un concepto general

Tres principios fundamentales pueden orientar el debate sobre los currículos en relación con el *Marco de referencia*:

Centro Virtual Cervantes

1) El debate sobre los currículos en sí debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas en el sistema educativo y con el itinerario que los alumnos podrían elegir para continuar a largo plazo sus esfuerzos por desarrollar una variedad de destrezas lingüísticas.
2) Esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema. Así, pueden evitarse repeticiones innecesarias y fomentarse las economías de escala y la transferencia de destrezas que la diversidad lingüística facilita. Si, por ejemplo, el sistema educativo permitiera que los alumnos comenzaran a estudiar dos lenguas extranjeras en una etapa predeterminada de sus estudios y ofreciera la opción de un tercer idioma, los objetivos o la progresión en cada una de las lenguas elegidas no tendrían que ser necesariamente los mismos (por ejemplo, no sería necesario que el punto de partida fuera siempre una preparación para la interacción funcional que satisfaga las mismas necesidades comunicativas, como tampoco sería necesario continuar enfatizando las estrategias de aprendizaje).
3) Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas.

8.2.2. De lo parcial a lo transversal

Particularmente, entre lenguas «relacionadas» –aunque no exclusivamente entre ellas– pueden transferirse los conocimientos y las destrezas mediante una especie de ósmosis. Y, con respecto a los currículos, hay que destacar que:

- Todo conocimiento de una lengua es parcial, por muy «lengua materna» o «lengua nativa» que parezca. Siempre es incompleto, nunca está tan desarrollado o es tan perfecto en un individuo normal como podría serlo en el utópico «hablante nativo ideal». Además, un individuo concreto nunca posee el mismo dominio de las distintas partes que componen la lengua en cuestión (por ejemplo, un mismo dominio de las destrezas oral y escrita, o de las destrezas de comprensión e interpretación con respecto a las de expresión).
- Cualquier conocimiento parcial es también mayor de lo que podría parecer. Por ejemplo, con el fin de alcanzar el objetivo «limitado» de aumentar la comprensión de textos especializados sobre temas con los que el alumno está familiarizado, es necesario adquirir conocimientos y destrezas que también se pueden utilizar para otros fines. Sin embargo, este valor derivado es asunto que compete al alumno más que responsabilidad de quien planifica el currículo.
- Los que han aprendido una lengua también saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de este conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él. Este factor es, por tanto, digno de tenerse en cuenta y no debe prescindirse de él.

Centro Virtual Cervantes

Estos distintos principios y observaciones, aunque dejen una gran libertad de elección a la hora de utilizar los currículos y la progresión, también pretenden alentar a que se adopte un enfoque transparente y coherente a la hora de identificar opciones y tomar decisiones. Es en este proceso en el que un marco de referencia será especialmente valioso.

8.3. Hacia distintos escenarios curriculares

8.3.1. Currículo y variedad de objetivos

De lo dicho anteriormente se desprende que cada uno de los componentes y subcomponentes fundamentales del modelo propuesto puede dar lugar, si se elige como un objetivo principal de aprendizaje, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito en el aprendizaje. Por ejemplo, ya se trate de «destrezas» (competencias generales del alumno o del usuario de la lengua como individuo), o del «componente sociolingüístico» (dentro de la competencia lingüística comunicativa), o de estrategias, o de la comprensión (bajo el epígrafe de actividades lingüísticas), en cualquier caso estamos ante una cuestión de componentes (y para elementos bastante distintos de la taxonomía propuesta en el *Marco de referencia*) sobre los que un currículo podría poner el énfasis o no y que se podrían considerar en distintos casos como un objetivo, un medio o un requisito. Para cada uno de estos componentes, se podría al menos determinar y considerar –y, en su caso, tratar en detalle– la cuestión de la estructura interna adoptada (por ejemplo: ¿qué subcomponentes seleccionar del componente sociolingüístico?, ¿cómo clasificar las distintas estrategias?) y de los criterios para cualquier sistema de progresión en el tiempo (por ejemplo, ¿se mantiene un orden lineal en los distintos tipos de actividades de comprensión?). Ésta es la línea en la que las distintas secciones de este documento invitan al lector a enfocar las cuestiones en esta dirección y a considerar las opciones adecuadas a su situación particular.

Este enfoque «de explotación» es aun más apropiado si se considera la idea generalmente aceptada de que la selección y el orden de los objetivos en que se puede fundamentar el aprendizaje de la lengua pueden variar enormemente según la situación, el grupo meta y el nivel en cuestión. Asimismo, hay que destacar que los objetivos para el mismo tipo de personas en el mismo contexto y en el mismo nivel podrían también variar si se obviara el peso de la tradición y las restricciones impuestas por el sistema educativo.

El debate que rodea la enseñanza de lenguas modernas en los colegios de enseñanza primaria ilustra este asunto, en el sentido de que hay una gran variedad y controversia –a nivel nacional e incluso regional dentro de un mismo país– respecto a la definición de los objetivos iniciales, inevitablemente «parciales», que hay que establecer para este tipo de enseñanza. ¿Deberían los alumnos aprender algunos rudimentos básicos del sistema de la lengua extranjera (componente lingüístico)? ¿Deberían desarrollar la consciencia lingüística: conocimientos lingüísticos más generales (saber), destrezas (saber hacer) y conocimiento existencial (saber ser)? ¿Tendrían que llegar a distanciarse de su lengua y su cultura nativas o sentirse más cómodos en ellas? ¿Sería aconsejable que se les diera confianza desde el reconocimiento y confirmación de que son capaces de aprender otra lengua? ¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones? Ni que decir tiene que es posible hacer varias cosas a la vez y que se pue-

Centro Virtual Cervantes

den combinar muchos objetivos o agregar unos a otros. Sin embargo, se debería destacar que al preparar un currículo, la selección y el equilibrio de los objetivos, los contenidos, el orden y los procedimientos de evaluación están íntimamente ligados al análisis que se ha realizado de cada uno de los componentes especificados. Estas consideraciones implican que:

- Durante el período de aprendizaje de la lengua –y esto también se puede aplicar a los centros escolares– puede haber continuidad respecto a los objetivos, o éstos se pueden modificar y se puede cambiar su orden de prioridad.
- En un currículo que integre varias lenguas, los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes.
- Son posibles enfoques radicalmente distintos y cada uno de ellos puede tener su propia transparencia y coherencia respecto a las opciones elegidas y explicarse en relación con el *Marco de referencia*.
- La reflexión sobre el currículo puede, por tanto, suponer la consideración de posibles escenarios para el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural y del papel que tiene el centro escolar en este proceso.

8.3.2. Algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados

En la breve ilustración que se ofrece a continuación de lo que se puede concebir como opciones o variaciones de escenarios, se describen dos tipos de decisiones organizativas y curriculares para un sistema escolar concreto, con el fin de incluir, como se sugirió anteriormente, dos lenguas modernas distintas a la lengua de enseñanza (a la que convencional pero erróneamente nos referimos más adelante como la lengua nativa, pues todo el mundo sabe que la lengua de la enseñanza, incluso en Europa, no suele ser la lengua nativa de los alumnos): una lengua que se inicia en la enseñanza primaria (lengua extranjera 1; en adelante, LE1) y la otra en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (lengua extranjera 2; en adelante, LE2), con una tercera (LE3) que se introduce como asignatura optativa en el segundo ciclo de secundaria.

En estos ejemplos de escenarios se establece una distinción entre enseñanza primaria y primer ciclo y segundo ciclo de secundaria que no se corresponde con todos los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, estos programas ilustrativos se pueden trasladar y adaptar fácilmente, incluso en contextos en los que la oferta de lenguas es menor o en los que la primera enseñanza institucional de lenguas se da después de la enseñanza primaria. Las alternativas ofrecidas aquí comprenden formas de aprendizaje para tres lenguas extranjeras (dos de las ofrecidas en el programa obligatorio y la tercera, que también se puede elegir, ofrecida como optativa o en lugar de otras asignaturas optativas), porque esto parece ser lo más realista en la mayoría de los casos y representa una base útil para ilustrar el asunto. El argumento fundamental es que para un contexto dado se pueden concebir varios escenarios y puede haber diversificación local siempre que en cada caso se preste la debida atención a la coherencia y la estructura global de cualquier opción concreta.

a) Primer escenario:

Enseñanza Primaria. La primera lengua extranjera (LE1) se inicia en la escuela primaria con el objetivo principal de desarrollar la toma de conciencia sobre la lengua, una percepción general de los fenómenos lingüísticos (relación con la lengua nativa u otras lenguas presentes en el entorno de aula). El énfasis recae aquí en objetivos parciales relacionados sobre todo con las competencias generales del individuo (el descubrimiento o el reconocimiento por parte de

Centro Virtual Cervantes

la escuela de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un intento estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

Primer ciclo de Secundaria:

a) La LE1 continúa con el énfasis puesto de ahora en adelante en un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática), pero teniendo en cuenta los logros del nivel de primaria en cuanto a la reflexión sobre la lengua.
b) La segunda lengua extranjera (LE2, que no se enseñó en Primaria) no se inicia desde cero tampoco; también se tiene en cuenta lo que se hizo en la Enseñanza Primaria con respecto a la LE1, al mismo tiempo que se persiguen objetivos ligeramente distintos a los que ahora se buscan en la LE1 (por ejemplo, dando prioridad a las actividades de comprensión con respecto a las de expresión).

Segundo ciclo de Secundaria. Continuando el ejemplo de este escenario, ahora se debería intentar:

a) Reducir la enseñanza académica de la LE1 y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la «educación bilingüe»).
b) Mantener el énfasis respecto a la LE2 en la comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto y en la organización del discurso, y relacionando este trabajo con lo que se está haciendo o ya se ha hecho con la lengua materna, al tiempo que se utilizan también destrezas aprendidas en la LE1.
c) Invitar en un primer momento a los alumnos que hayan elegido la tercera lengua optativa (LE3) a participar en debates y actividades relativas a las estrategias y el tipo de aprendizaje que ya hayan experimentado; después se les anima a que trabajen de forma más autónoma utilizando un centro de recursos y a que contribuyan a la preparación de un programa de trabajo en grupo o individual diseñado para alcanzar los objetivos establecidos por el grupo o por la institución.

b) Segundo escenario:

Enseñanza Primaria. La primera lengua extranjera (LE1) comienza a estudiarse en la escuela de Enseñanza Primaria con el énfasis puesto en la comunicación oral básica y con un contenido lingüístico predeterminado (con el fin de establecer el inicio de un componente lingüístico básico, principalmente los aspectos fonético y sintáctico, a la vez que se fomenta una interacción oral elemental en clase).

Primer ciclo de Secundaria. Para la lengua materna, la LE1 y la LE2 (en el caso de que se introdujese esta segunda lengua extranjera) se dedica un tiempo a repasar los métodos y las técnicas de aprendizaje utilizados en la Enseñanza Primaria, de forma separada, para la LE1 y para la lengua materna: el objetivo en esta fase es fomentar la sensibilidad hacia el enfoque que el alumno tiene de las lenguas y de las actividades de aprendizaje, y aumentar su reflexión a este respecto.

Centro Virtual Cervantes

a) Para la LE1 continúa el programa «habitual» diseñado con el fin de desarrollar las distintas destrezas hasta el final de la Enseñanza Secundaria, pero, en varios intervalos, esto se complementa con sesiones de repaso y de debate relativas a los recursos y los métodos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje con el fin de atender la paulatina diferenciación entre los perfiles de distintos alumnos y sus expectativas e intereses.

b) Para la LE2, en esta fase, se podría poner especial énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos tal como son percibidos mediante una paulatina familiarización con los medios de comunicación (prensa popular, radio y televisión), y posiblemente ligados al curso que se da en lengua materna, aprovechando también lo que se ha hecho en la LE1. En este modelo de currículo, la LE2, que continúa hasta el final de la Enseñanza Secundaria, es el foro principal para el debate cultural e intercultural impulsado por el contacto con las demás lenguas del currículo y se centra en textos relacionados con los medios de comunicación. También podría incorporar la experiencia de un intercambio internacional que destacara las relaciones interculturales. Asimismo, habría que considerar el uso de otras asignaturas (por ejemplo, Historia o Geografía) para contribuir a sentar las bases de un enfoque bien planificado del pluriculturalismo.

Segundo ciclo de secundaria:

La LE1 y la LE2 continúan en la misma dirección, pero en un nivel más complejo y exigente. Los alumnos que optan por una tercera lengua extranjera (LE3) lo hacen principalmente por motivos «profesionales» y orientan su aprendizaje del idioma más al campo profesional o a otras subdivisiones académicas de sus estudios (por ejemplo, hacia el lenguaje comercial, económico o tecnológico).

Hay que señalar que en este segundo escenario, como en el primero, el perfil final plurilingüe y pluricultural del alumno puede ser «irregular» en la medida en que:

– Varía el nivel de dominio de las lenguas que configuran la competencia plurilingüe.
– Los aspectos culturales no están igualmente desarrollados en las distintas lenguas.
– No se da necesariamente el caso de que el aspecto cultural sea el más desarrollado en aquellas lenguas en las que los aspectos lingüísticos recibieron mayor atención.
– Se integran competencias «parciales», como se describió anteriormente.

A estas breves observaciones se puede añadir que en todos los casos se debe permitir, en cualquier momento y para todas las lenguas, un período de análisis de los enfoques y de las trayectorias de aprendizaje que siguen los alumnos obligatoriamente o que han elegido. Esto supone dejar claro en el diseño curricular del centro educativo el desarrollo paulatino de la «toma de conciencia del aprendizaje» y la introducción de una educación lingüística general que ayude al alumno a establecer un control metacognitivo sobre sus competencias y sus estrategias. Los alumnos relacionan éstas con otras competencias y estrategias posibles y con respecto a las actividades de lengua que están realizando con el fin de completar tareas dentro de ámbitos específicos.

En otras palabras, uno de los objetivos del diseño curricular, cualquiera que sea el currículo concreto, es conseguir que los alumnos sean conscientes de las categorías y de su interrelación dinámica, como se propone el modelo adoptado en el *Marco de referencia*.

Centro Virtual Cervantes

8.4. Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización

Si se define el currículo, como sugiere su significado principal, en función de la trayectoria seguida por un alumno a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución o no, entonces el currículo no termina con la finalización de los estudios escolares, sino que continúa de alguna manera a partir de ese momento en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Desde esta perspectiva, por tanto, el currículo de un centro escolar como institución pretende que el alumno desarrolle una competencia plurilingüe y pluricultural, que al final de los estudios escolares puede tener la forma de perfiles diferenciados según los individuos y los itinerarios que se hayan seguido. Es evidente que la forma de esta competencia no es inmutable y que las subsiguientes experiencias personales y profesionales de cada agente social, la dirección de su vida, harán que evolucione y que cambie su equilibrio mediante el desarrollo, la reducción y la remodelación posteriores. Es, en este punto, donde cumplen su función la educación de personas adultas y la formación continua, entre otras cosas. Hay que considerar tres aspectos complementarios a este respecto.

8.4.1. El lugar que ocupa el currículo escolar

Aceptar la idea de que el currículo educativo no queda limitado al centro escolar y no finaliza en él supone aceptar también que la competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y continuar su desarrollo fuera del centro escolar en formas paralelas a su desarrollo en la escuela. Esto puede ocurrir mediante el aprendizaje y la experiencia en la familia, la historia y los contactos entre generaciones, los viajes, la expatriación, la emigración y, de forma más general, perteneciendo a un entorno multilingüe y multicultural o pasando de un entorno a otro, pero también a través de la lectura y de los medios de comunicación.

Aunque esto resulte obvio, es también evidente que el centro escolar no siempre lo tiene en cuenta. Por tanto, es conveniente pensar que el currículo escolar es parte de un currículo mucho más amplio, aunque también tiene la función de ofrecer a los alumnos:

- Un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural (con algunos posibles itinerarios sugeridos en los dos escenarios trazados anteriormente).
- Una eficaz toma de conciencia, conocimiento y confianza en cuanto a sus competencias, capacidades y recursos disponibles, dentro y fuera del centro escolar, para que puedan ampliar y perfeccionar estas competencias y utilizarlas eficazmente en ámbitos concretos.

8.4.2. *Portfolio* y perfil

Se entiende, por tanto, que el reconocimiento y la evaluación de los conocimientos y de las destrezas debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. El desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*), que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un

Centro Virtual Cervantes

idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.

Sin embargo, con el fin de destacar la relación existente entre el currículo escolar y el currículo externo al centro educativo cuando se evalúa el aprendizaje de la lengua al término de la Educación Secundaria, sería conveniente intentar ofrecer un reconocimiento oficial de la competencia plurilingüe y pluricultural como tal, quizá especificando un perfil de salida que pueda integrar combinaciones variables, y no sólo utilizando como base un único nivel predeterminado de una lengua o lenguas concretas, según cada caso.

El reconocimiento «oficial» de competencias parciales puede ser un paso en esta dirección (y sería útil que los principales sistemas de certificados internacionales abrieran camino adoptando dicho enfoque, reconociendo, por ejemplo, de forma separada las cuatro destrezas de comprensión y expresión escritas y orales, sin tener que agruparlas necesariamente). Pero sería útil que se pudiera tener en cuenta y que se reconociera formalmente la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas. Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura…, son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

8.4.3. Un enfoque multidimensional y modular

Este capítulo pretende llamar la atención de forma general sobre el cambio de enfoque o, cuando menos, la paulatina complejidad del diseño curricular y sobre sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Resulta muy importante definir etapas en relación con el contenido y la progresión. Esto se puede realizar en función de un componente principal (lingüístico o nocional y funcional, por ejemplo) o bien fomentando el progreso en todas las dimensiones respecto a una lengua concreta. Resulta también importante distinguir con claridad los componentes de un *currículo multidimensional* (teniendo muy en cuenta las distintas dimensiones del marco de referencia) y diferenciar los métodos de evaluación, trabajando para conseguir un aprendizaje *modular* y unos sistemas de certificación. Esto permitiría, de forma sincrónica (es decir, en un momento dado del itinerario de aprendizaje) o diacrónica (es decir, a través de etapas diferenciadas de ese itinerario), el desarrollo y reconocimiento de las competencias plurilingües y pluriculturales con «geometría variable» (es decir, cuya estructura y componentes varían de un individuo a otro y cambian con el tiempo en un individuo concreto).

En determinados momentos de la trayectoria escolar del alumno se podrían introducir, siguiendo el currículo escolar y los escenarios trazados con concisión anteriormente, breves módulos intercurriculares que impliquen a las distintas lenguas. Dichos módulos de «translengua» podrían abarcar una variedad de enfoques y recursos de aprendizaje, las formas de utilizar el entorno exterior al centro escolar y de enfrentarse a los malentendidos en las relaciones interculturales. Darían una mayor coherencia y transparencia de conjunto a las elecciones curriculares subyacentes y mejorarían la estructura general sin perjudicar a los programas diseñados para otras materias.

Además, un enfoque modular de las certificaciones permitiría que se realizara una evaluación específica, en un módulo *ad hoc*, de las capacidades de desenvolvimiento plurilingüe y pluricultural mencionadas anteriormente.

Centro Virtual Cervantes

La multidimensionalidad y la modularidad aparecen, por tanto, como conceptos clave en el desarrollo de una base sólida para la diversificación lingüística del currículo y de la evaluación. El *Marco de referencia* está estructurado de manera que permite, mediante las categorías que ofrece, indicar las direcciones que se han de seguir para conseguir tal organización modular o multidimensional. Sin embargo, este camino abierto requiere claramente desarrollar proyectos y trabajos experimentales en el entorno escolar y en una variedad de contextos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si los alumnos implicados tienen alguna experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y de la naturaleza de su experiencia.*
- *Si los alumnos ya son capaces, aunque sólo sea a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas y culturales, y cómo se distribuye y se diferencia esta competencia según los contextos del uso de la lengua y de las actividades lingüísticas.*
- *Qué experiencia de diversidad lingüística y cultural pueden tener los alumnos durante su aprendizaje (por ejemplo, de forma paralela a su asistencia a un centro educativo y fuera de éste).*
- *Cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje.*
- *Qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos (véase la sección 1.2) en un momento dado del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural teniendo en cuenta sus características, expectativas, intereses, planes y necesidades, así como su itinerario de aprendizaje previo y sus recursos.*
- *Cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una relación eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo; en concreto, cómo centrar la atención en los conocimientos y destrezas de carácter transferible y transversal que tienen los alumnos, y cómo utilizarlos.*
- *Qué competencias parciales (de qué tipo y para qué fines) podrían enriquecer, hacer más complejas y diferenciar las competencias existentes de los alumnos.*
- *Cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas.*
- *Qué opciones o qué formas existen de diferenciación de escenarios curriculares para controlar el desarrollo de una competencia diversificada para alumnos concretos; qué simplificación de escalas pueden preverse y alcanzarse, en caso de considerarse adecuado.*
- *Qué formas de organización del aprendizaje (un enfoque modular, por ejemplo) es probable que favorezcan el control del itinerario de aprendizaje en el caso de los alumnos en cuestión.*
- *Qué enfoque de la evaluación hace posible tener en cuenta el reconocimiento de las competencias parciales y la competencia plurilingüe y pluricultural diversificada de los alumnos.*

Centro Virtual Cervantes

9 La evaluación

9.1. Introducción

El término «evaluación» se utiliza en este capítulo con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas». Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. Este capítulo se ocupa concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en su sentido más amplio.

Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. Resulta útil respecto al análisis de este capítulo tener una idea general de lo que quieren decir estos términos, cómo se relacionan entre sí y cómo se adecuan al *Marco de referencia*.

La *validez* es el concepto del que se ocupa el *Marco*. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, *se debería* evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

La *fiabilidad*, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación.

Pero más importante que la fiabilidad es la *precisión de las decisiones* que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia. Si el informe de la evaluación da resultados tales como aprobado o suspenso, o Niveles A2+, B1 o B1+, ¿qué exactitud tienen estas decisiones? La exactitud de las decisiones depende de la validez que tenga el nivel concreto (por ejemplo, el nivel B1) para el contexto. También depende de la validez de los criterios utilizados para tomar la decisión y de la validez de los procedimientos mediante los cuales se aplicaron esos criterios.

Si dos organizaciones o regiones distintas utilizan criterios referidos a los mismos niveles de exigencia para determinar sus decisiones de evaluación con respecto a la misma destreza y si los niveles mismos son válidos y apropiados para los dos entornos implicados y se interpretan de forma consistente en el diseño de las tareas de evaluación y en la interpretación de las actuaciones, entonces los resultados de los dos sistemas guardarán correlación. Tradicionalmente, la correlación entre dos pruebas que se supone que evalúan el mismo constructo se conoce como «*validez concurrente*»; un concepto que se relaciona, evidentemente, con la fiabilidad, pues las pruebas que no son fiables no guardan correlación. Sin embargo, lo funda-

Centro Virtual Cervantes

mental es el grado de coincidencia entre las dos pruebas respecto a *lo que se evalúa* y a *cómo se interpreta la actuación*.

De estas dos cuestiones se ocupa el *Marco de referencia*. La siguiente sección describe tres formas principales de utilizar el *Marco*:

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes:	*lo que se evalúa*
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje:	*cómo se interpreta la actuación*
3. Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados:	*cómo se pueden realizar las comparaciones*

Hay muchos tipos diferentes de evaluación y estos asuntos tienen que ver con ellos. Es un error suponer que un enfoque (por ejemplo, un examen público) es necesariamente superior en sus efectos educativos que, por ejemplo, la evaluación que realiza el profesor. Efectivamente, constituye una ventaja importante el hecho de que una serie de niveles comunes –como son los niveles comunes de referencia del *Marco*– posibiliten la relación entre sí de formas distintas de evaluación.

La tercera sección del capítulo presenta las opciones entre distintos tipos de evaluación. Estas opciones se presentan en forma de pares opuestos; en cada caso se definen los términos utilizados y se analizan las relativas ventajas y desventajas con respecto al propósito de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias que conlleva el ejercicio de una u otra de las opciones alternativas, para después indicar la adecuación del *Marco de referencia* con el tipo de evaluación concreta.

Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *viable*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios. El *Marco de referencia* pretende proporcionar un punto de referencia, no un instrumento práctico de evaluación; tiene que ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos, lo que supondría el uso de un esquema operativo más simple que sintetice las categorías separadas del *Marco*. Por ejemplo, las categorías utilizadas en las escalas ilustrativas de descriptores que están yuxtapuestas al texto en los capítulos 4 y 5 son generalmente mucho más sencillas que las categorías y exponentes que se desarrollan en el texto mismo. Para ello, la última sección de este capítulo analiza este tema con ejemplos.

9.2. El *Marco de referencia* como recurso de evaluación

9.2.1. La especificación del contenido de las pruebas y los exámenes

Se puede consultar la descripción de «El uso de la lengua y el usuario o alumno» realizada en el capítulo 4, en concreto en la sección 4.4, que se ocupa de las actividades lingüísticas comunicativas, cuando se vaya a preparar la especificación de una tarea para una evaluación comunicativa. Se va aceptando paulatinamente que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes; por ejemplo, respecto a los exámenes de expresión oral,

Centro Virtual Cervantes

una prueba elaborada recientemente es ilustrativa al respecto. En primer lugar, hay una *conversación* simulada que funciona como introducción y después se da un *debate informal* sobre temas por los que el examinando declara su interés. A esto le sigue una fase de *transacción* en forma de actividad –ya sea cara a cara o simulada– de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de *expresión* basada en un *informe* escrito en el que el examinando ofrece una *descripción* de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una *cooperación centrada en el objetivo*, una tarea de consenso entre los examinandos.

En resumen, las categorías que el *Marco de referencia* utiliza para las actividades comunicativas son las siguientes:

	Interacción (Espontánea, turnos breves)	Expresión (Preparada, turnos largos)
Orales	*Conversación* *Debate informal* *Cooperación centrada en el objetivo*	*Descripción* de su especialidad académica
Escritas		*Informe* o *descripción* de su especialidad académica

Para elaborar los detalles de las especificaciones de la tarea, el usuario puede consultar la sección 4.1, «el contexto del uso de la lengua» (ámbitos, condiciones y restricciones, contexto mental), la sección 4.6, que se ocupa de los «textos» y el capítulo 7, que analiza «las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua», sobre todo la sección 7.3, que estudia «la dificultad de la tarea».

La sección 5.2, que se ocupa de «las competencias lingüísticas comunicativas» perfecciona la elaboración de los ítems de la prueba o de las fases de una prueba oral con el fin de conseguir evidencia de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática relevantes. El conjunto de especificaciones de contenidos de *Threshold Level,* desarrolladas por el Consejo de Europa para más de veinte lenguas europeas (véase la bibliografía para el capítulo 2 en el apartado de Bibliografía general), así como de los niveles *Waystage* y *Vantage* para el inglés, más sus equivalentes en el caso de haberse desarrollado para otras lenguas y niveles, pueden considerarse como auxiliares del documento principal del *Marco de referencia*. En estas especificaciones se incluyen ejemplos, en un nivel más detallado, que ofrecen orientaciones útiles para elaborar pruebas y exámenes de los niveles A1, A2, B1 y B2.

9.2.2. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje

Las escalas constituyen una fuente para el desarrollo de escalas de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje, y los descriptores pueden contribuir a la formulación de los criterios. El objetivo puede ser un nivel amplio de dominio lingüístico general, expresado en un nivel común de referencia (por ejemplo, B1). Puede ser, por el contrario, un conjunto de actividades, destrezas y competencias, como se analizó en la sección 6.1.2, que se ocupa de «las competencias parciales y la variedad de objetivos con relación al *Marco de referencia*». Un objetivo modular de este tipo se podría perfilar en una «parrilla» de categorías por niveles, como la que se ha presentado en el Cuadro 2.

Al analizar la utilización de descriptores, resulta esencial distinguir entre:

Centro Virtual Cervantes

1. Descriptores de actividades comunicativas, que se encuentran en el capítulo 4.
2. Descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas, que se encuentran en el capítulo 5.

Los primeros son muy apropiados para la evaluación que realiza el profesor o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Estos dos tipos de evaluación se realizan sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del alumno desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a alumnos como a profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción.

Sin embargo, *no* suele ser aconsejable incluir descriptores de actividades comunicativas en los criterios que utiliza un examinador para medir o valorar la actuación en una prueba concreta de comprensión oral o escrita si lo que interesa es informar de resultados en cuanto al nivel de dominio lingüístico alcanzado. Esto es así porque, para informar sobre el dominio lingüístico, la evaluación no debería tener en cuenta principalmente ninguna actuación concreta, sino que debería intentar valorar las competencias generalizables que se muestran en esa actuación. Naturalmente, tiene que haber sólidas razones de carácter educativo para centrarse en lograr el éxito en la realización de una actividad dada, sobre todo en el caso de los usuarios básicos más jóvenes (niveles A1 y A2). Dichos resultados serán menos generalizables, pero el carácter generalizable de los resultados no suele ser el centro de atención en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua.

Esto refuerza el hecho de que las valoraciones pueden tener muchas funciones diferentes; lo que resulta apropiado para una finalidad puede no serlo para otra.

9.2.2.1. Descriptores de actividades comunicativas

Los descriptores de actividades comunicativas (capítulo 4) se pueden utilizar de tres formas distintas respecto al logro de los objetivos.

1. **Construcción**: Como se vio en la sección 9.2.1, las escalas de las actividades comunicativas ayudan a definir las especificaciones para el diseño de tareas de evaluación.
2. **Informe**: Las escalas de las actividades comunicativas también pueden ser muy útiles para informar de los resultados. A las personas interesadas en los resultados del sistema educativo, como, por ejemplo, los empresarios, suelen interesarles los resultados de conjunto más que un perfil detallado de competencia.
3. **Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor**: Por último, los descriptores de las actividades comunicativas se pueden utilizar para la autoevaluación que realiza el propio alumno y para la evaluación que realiza el profesor de varias maneras, de las cuales ofrecemos algunos ejemplos:
   - ***Lista de control***: Para la evaluación continua o para la evaluación sumativa al final de un curso. Los descriptores de un nivel concreto se pueden recoger en una lista. Como alternativa, el contenido de los descriptores se puede «fragmentar». Por ejemplo, el descriptor *Pide y ofrece información personal* puede ser fragmentado en componentes explícitos como *Sé presentarme; digo dónde vivo; digo mi dirección en francés; digo la edad que tengo*, etc., y *Pregunto a alguien cómo se llama; pregunto a alguien dónde vive; pregunto a alguien qué edad tiene*, etc.
   - ***«Parrilla»***: Para la evaluación continua o la sumativa, definiendo un perfil en una «parrilla» de categorías seleccionadas (por ejemplo: *Conversación; Debate; Intercambio de información*) y definidas en distintos niveles (B1+, B2, B2+).

Centro Virtual Cervantes

Este uso de los descriptores ha venido siendo cada vez más habitual durante los últimos diez años. La experiencia ha demostrado que la consistencia con que profesores y alumnos pueden interpretar los descriptores se mejora si éstos describen no sólo LO QUE el alumno sabe hacer, sino también EN QUÉ MEDIDA lo hace bien o mal.

9.2.2.2. Descriptores de aspectos del dominio lingüístico referidos a competencias concretas

Los descriptores de aspectos del dominio lingüístico se pueden utilizar de dos formas en relación con el logro de los objetivos.

– **Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor**: Siempre que los descriptores sean enunciados positivos e independientes, se pueden incluir en listas de control para la autoevaluación del alumno o para la evaluación por el profesor. Sin embargo, la mayoría de las escalas existentes tienen el problema de que los descriptores a menudo están redactados de forma negativa en los niveles inferiores y con referencia a la norma hacia la mitad de la escala. También establecen, a menudo, distinciones puramente verbales entre niveles sustituyendo una o dos palabras de descripciones contiguas que tienen poco significado fuera del texto de la escala. En el anejo A se analizan algunas formas de desarrollar descriptores que eviten estos problemas.
– **Valoración de la actuación**: Un uso más evidente de las escalas de descriptores del capítulo 5 que tratan aspectos de las competencias es ofrecer puntos de partida para el desarrollo de criterios de evaluación. Transformando las impresiones personales –no sistemáticas– en juicios ponderados, dichos descriptores pueden contribuir al desarrollo de un marco compartido de referencia entre un grupo de examinadores.

Existen básicamente tres formas de presentar los descriptores para que se puedan utilizar como criterios de evaluación:

- En primer lugar, se pueden presentar los descriptores como una *escala*, a menudo combinando descriptores de distintas categorías en un párrafo holístico por cada nivel. Este enfoque es muy frecuente.
- En segundo lugar, se pueden presentar como una *lista de control*, generalmente una lista por nivel, a menudo con descriptores agrupados bajo encabezamientos, es decir, en categorías. Las listas de control son menos corrientes para la evaluación que se realiza en el acto.
- En tercer lugar, se pueden presentar como una *«parrilla»* de categorías seleccionadas, en realidad como un conjunto de escalas paralelas para categorías separadas. Este enfoque posibilita un perfil de diagnóstico. Sin embargo, existen límites al número de categorías que los examinadores pueden manejar.

Hay dos formas diferenciadas de proporcionar un cuadro de subescalas:

– *Escala de dominio*: Se presenta un cuadro descriptivo que defina los niveles adecuados para determinadas categorías; por ejemplo, desde el nivel A2 al B2. La evaluación entonces se realiza directamente en esos niveles, utilizando posiblemente otras mejoras, como, por ejemplo, un segundo dígito o signos de suma para conseguir una mayor diferenciación si se desea. De ese modo, aunque la prueba de actuación fuera dirigida al nivel B1, y aunque ninguno de los alumnos alcanzase el nivel B2, todavía sería posible que los mejores alumnos consiguieran el nivel B1+, B1++ o B1.8.

Centro Virtual Cervantes

– *Escala de valoración*: Se selecciona o define un descriptor para cada una de las categorías que describa el nivel de exigencia requerido para aprobar un módulo o un examen concreto de esa categoría. A ese descriptor se le denomina entonces «Aprobado» o «3» y la escala es referida a la norma respecto a ese nivel (una actuación muy deficiente = «1»; una excelente actuación = «5»). La formulación de «1» y «5» podrían constituirla otros descriptores extraídos o adaptados de los niveles contiguos de la escala que aparece en la sección apropiada del capítulo 5; también el descriptor puede ser formulado en relación con la redacción del descriptor definido como «3».

9.2.3. Descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación de pruebas y exámenes

Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas. Los estudios de medición reconocen cinco formas clásicas de relacionar evaluaciones separadas: (1) equiparación; (2) calibración; (3) moderación estadística; (4) punto de referencia, y (5) moderación social.

Los tres primeros métodos son tradicionales: (1) producción de versiones alternativas de la misma prueba (equiparación), (2) relación de los resultados de distintas pruebas en una escala común (calibración), y (3) corrección según la dificultad de las pruebas o la exigencia de los examinadores (moderación estadística).

Los dos últimos métodos suponen conseguir un cierto entendimiento mediante el debate (moderación social) y la comparación de muestras de trabajo en relación con definiciones normalizadas y ejemplos (punto de referencia). El apoyo a este proceso para la consecución de un entendimiento es uno de los objetivos del *Marco de referencia*. Por este motivo, las escalas de descriptores que se utilizan para este propósito han sido normalizadas con una metodología rigurosa de desarrollo. En el campo de la educación, este enfoque se está describiendo cada vez más como evaluación centrada en niveles; se da, generalmente, por sentado que el desarrollo del enfoque centrado en niveles lleva tiempo, pues los participantes adquieren un sentido del significado de los niveles mediante el proceso de ejemplificación e intercambio de opiniones.

Se puede aducir que este enfoque es potencialmente el método más consistente de relación porque supone el desarrollo y la validación de una visión común del constructo. El motivo fundamental por el que resulta difícil relacionar evaluaciones lingüísticas, a pesar de la hechicería estadística de las técnicas tradicionales, es que las evaluaciones generalmente valoran elementos radicalmente distintos, incluso cuando pretenden abarcar los mismos ámbitos. Esto es, en parte, debido a (a) una escasa conceptualización y activación del constructo, y en parte a (b) una interferencia derivada del método de evaluación.

El *Marco de referencia* ofrece unos principios para solucionar el primer problema en relación con el aprendizaje de lenguas modernas en un contexto europeo. Los capítulos del 4 al 7 elaboran un esquema descriptivo que intenta categorizar de forma práctica el uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que ayude a los alumnos a poner en funcionamiento la capacidad lingüística comunicativa que queremos fomentar.

Las escalas de descriptores configuran un cuadro conceptual que se puede utilizar para:

– Relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí mediante el *Marco de referencia*.
– Planear los objetivos de exámenes concretos y de módulos de curso utilizando las categorías y los niveles de las escalas.

Centro Virtual Cervantes

El anejo A ofrece a los lectores una visión general de los métodos utilizados para desarrollar escalas de descriptores y relacionarlos con la escala del *Marco*.

La Guía del usuario para examinadores elaborada por ALTE (Documento CC-Lang (96) 10 revisado) proporciona unos consejos pormenorizados sobre el modo de hacer operativos los constructos de las pruebas, así como sobre la forma de evitar distorsiones innecesarias derivadas de los efectos del método de la prueba.

9.3. Tipos de evaluación

Se pueden realizar varias distinciones importantes respecto a la evaluación. La lista siguiente no es de ninguna manera exhaustiva y no existe ninguna distinción relativa a la colocación de un término en la columna de la izquierda o en la de la derecha.

Cuadro 7. Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	*Continuum* RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

9.3.1. Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio

La *evaluación del aprovechamiento* es la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado. Se relaciona, por tanto, con el trabajo semanal o trimestral, con el manual, con el programa, y está orientada al curso y representa una perspectiva interna.

La *evaluación del dominio*, por otro lado, es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa.

Los profesores tienen una tendencia natural a interesarse más por la evaluación del aprovechamiento, con el fin de conseguir retroalimentación para la enseñanza. A los empresarios, los administradores educativos y a los alumnos adultos les suele interesar más la evaluación

Centro Virtual Cervantes

del dominio lingüístico, esto es, la evaluación de los resultados, lo que la persona sabe hacer ahora. La ventaja de la evaluación del aprovechamiento es que se encuentra cerca de la experiencia del alumno. La ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver dónde están; los resultados, así, son transparentes.

En la evaluación de carácter comunicativo dentro de un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en las necesidades, se puede argumentar que la distinción entre el aprovechamiento (centrado en el contenido del curso) y el dominio lingüístico (centrado en la capacidad para desenvolverse en el mundo real) debería ser teóricamente pequeña. La evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente. Según una evaluación de dominio, se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa transparente y adecuado y ofrece al alumno la oportunidad de mostrar lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento.

Las escalas de descriptores ilustrativos se relacionan con la evaluación del dominio, esto es, con la capacidad para desenvolverse en el mundo real. En el capítulo 6 se analiza la importancia de la evaluación del aprovechamiento como un refuerzo del aprendizaje.

9.3.2. Con referencia a la norma (RN) / con referencia a un criterio (RC)

La clasificación de los alumnos por grado o calidad, esto es, *con referencia a la norma*, supone que la valoración y la posición de cada uno se establece con respecto a los compañeros.

Como una reacción contra la referencia a la norma está la clasificación *con referencia a un criterio*, de este modo el alumno es evaluado meramente en función de su capacidad en la asignatura de que se trate, sin tener en cuenta la capacidad de sus compañeros.

La *referencia a la norma* se puede entender en relación con la clase («tú haces el número 18») o en relación demográfica («tú eres el 21.567»; «estás entre el 14 por ciento superior») o en relación con el grupo de alumnos que realizan la prueba. En este último caso, hay que adaptar las puntuaciones de las pruebas para ofrecer un resultado «justo» comparando el trazado de la curva de distribución de los resultados de la prueba con la curva de los años anteriores para mantener un patrón y asegurarse de que el mismo porcentaje de alumnos consigue todos los años calificaciones de «sobresaliente», sin tener en cuenta la dificultad de la prueba o la capacidad de los alumnos. Un uso habitual de la evaluación referida a la norma ocurre en las pruebas de clasificación para formar los grupos de los distintos niveles.

La *referencia a un criterio* supone partir de un cuadro en cuyo eje vertical se sitúa el grado de dominio lingüístico (como en una línea continua) y en cuyo eje horizontal se recoge la serie de ámbitos relevantes, de manera que los resultados individuales de una prueba puedan situarse en relación con el mapa total de criterios. Esto supone: (a) la definición del ámbito o ámbitos adecuados que son el objeto de la prueba o el módulo concreto, y (b) la determinación de los «puntos de corte»: la puntuación o puntuaciones de la prueba que se consideran necesarias para alcanzar el nivel de dominio establecido de la prueba.

Las escalas de descriptores ilustrativos se componen de especificaciones de criterio de las categorías que conforman el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia presentan un conjunto de patrones comunes.

Centro Virtual Cervantes

9.3.3. Maestría RC / *continuum* RC

El enfoque de la *maestría con referencia a un criterio* es un enfoque en el que se establece un solo «nivel mínimo de competencia» o «punto de corte» para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado la maestría y los que no, sin ningún tipo de gradación de calidad respecto al logro del objetivo establecido.

El enfoque del *continuum con referencia a un criterio* es un enfoque en el que una capacidad individual se sitúa en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un área determinada.

Existen en realidad muchos enfoques con referencia a un criterio, pero se puede definir la mayoría de ellos principalmente desde una interpretación bien de «maestría» o bien de «*continuum*». Se produce mucha confusión cuando se identifica erróneamente y de modo exclusivo la referencia a un criterio con el enfoque de maestría; éste es un enfoque de aprovechamiento relacionado con el contenido de un curso o de un módulo determinado y pone menor énfasis en asignarle a ese módulo (y, por tanto, a su aprovechamiento) un grado de dominio lingüístico.

La alternativa al enfoque de maestría consiste en establecer una relación entre los resultados de cada prueba con el correspondiente grado de dominio lingüístico, normalmente una serie de calificaciones. Desde este enfoque, ese *continuum* que detalla los grados de dominio representa el «criterio», es decir, la realidad externa que asegura que los resultados de la prueba significan algo. La referencia a este criterio externo se puede llevar a cabo con un análisis escalar (por ejemplo, el modelo de Rasch) para relacionar los resultados de todas las pruebas entre sí y, de esa manera, contrastar los resultados directamente con referencia a una escala común.

El *Marco de referencia* se puede utilizar con un enfoque de *maestría* o de *continuum*. La escala de niveles utilizados en el enfoque de *continuum* se puede equiparar con los niveles comunes de referencia, y el objetivo que hay que alcanzar en el enfoque de *maestría* se puede describir en el cuadro conceptual de las categorías y los niveles ofrecidos por el *Marco de referencia*.

9.3.4. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto

La *evaluación continua* es la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre.

La *evaluación en un momento concreto* consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto, generalmente al final de un curso o antes de su comienzo. Lo que ha ocurrido con anterioridad, sin embargo, es irrelevante; lo decisivo es lo que la persona sabe hacer ahora, en ese momento preciso.

A menudo, se considera la evaluación como algo exterior al curso, algo que tiene lugar en momentos determinados con el fin de tomar decisiones; la evaluación continua es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso. Aparte de calificar los deberes de casa y las pruebas breves de aprovechamiento, que pueden ser esporádicas o habituales, la evaluación continua se puede realizar de las siguientes formas: mediante listas de control o «parrillas» cumplimentadas por los profesores o por los alumnos, mediante la evaluación de una serie de tareas específicas, mediante la evaluación formal sobre la base del libro de texto o manual, y mediante una carpeta de muestras de trabajo, en fases distintas de acabado y en diferentes momentos del curso.

Centro Virtual Cervantes

Ambos enfoques tienen ventajas e inconvenientes. La evaluación en un momento concreto asegura que las personas todavía saben hacer cosas que podrían haber aprendido dos años antes. Sin embargo, provoca traumas por el examen y favorece a determinados tipos de alumnos. La evaluación continua, por su parte, permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades, pero depende mucho más de la capacidad que tenga el profesor de ser objetivo; si se lleva a un extremo, puede convertir la vida en una prueba interminable para el alumno y en una pesadilla burocrática para el profesor.

Las listas de especificaciones de criterios que describen la capacidad respecto a las actividades comunicativas (capítulo 4) pueden resultar útiles para la evaluación continua. Por otra parte, las escalas de valoración desarrolladas a partir de los descriptores de aspectos de la competencia (capítulo 5) se pueden utilizar para dar calificaciones en la evaluación realizada en momentos concretos.

9.3.5. Evaluación formativa / evaluación sumativa

La *evaluación formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.

La *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento.

La cualidad que tiene la evaluación formativa es que pretende mejorar el aprendizaje; su debilidad, sin embargo, es inherente a la idea misma de la retroalimentación. La retroalimentación sólo funciona si el receptor está en situación (a) *de fijarse*, es decir, está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información; (b) *de recibir*, es decir, no está inundado de información y tiene una forma de registrarla, organizarla y personalizarla; (c) *de interpretar*, es decir, tiene suficientes conocimientos previos y es suficientemente consciente para comprender el asunto cuestionado y no realizar acciones contraproducentes, y (d) *de integrar* la información, es decir, tiene tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva. Esto supone cierta capacidad de dirigirse a uno mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida.

Esta preparación o formación del alumno, esto es, la toma de conciencia, se ha venido denominando «evaluación formativa». Se puede utilizar una variedad de técnicas que ayudan a prepararse para la toma de conciencia; un principio básico consiste en comparar la impresión (por ejemplo, lo que dice que sabe hacer de una lista) con la realidad (por ejemplo, escuchar realmente el material del tipo mencionado que aparece en la lista de control y comprobar si lo entiende de verdad). *DIALANG* relaciona de esta forma la autoevaluación con la actuación en un examen. Otra técnica importante es analizar muestras de trabajo –tanto ejemplos neutros como muestras provenientes de alumnos– y fomentar en los alumnos el desarrollo de un metalenguaje personalizado sobre el nivel de calidad deseable; en ese caso, pueden utilizar este metalenguaje para hacer un seguimiento de su trabajo en busca de puntos fuertes y débiles y formular un contrato de aprendizaje autodirigido.

Centro Virtual Cervantes

Gran parte de la evaluación formativa o de diagnóstico opera en un nivel muy pormenorizado de los aspectos lingüísticos o destrezas concretas que se han enseñado recientemente o que se van a enseñar pronto. Para la evaluación de diagnóstico, las listas de exponentes presentadas en la sección 5.2 son todavía demasiado generales como para que sean prácticas; sería necesario referirse a la especificación concreta que fuera pertinente (Plataforma, Umbral, etcétera). Sin embargo, las escalas de descriptores que definen aspectos distintos de la competencia en diferentes niveles (capítulo 4) pueden resultar útiles para ofrecer retroalimentación formativa procedente de la evaluación de la expresión oral.

Aunque podría parecer que los niveles comunes de referencia serían más adecuados para la evaluación sumativa, la retroalimentación procedente incluso de la evaluación sumativa puede ser de diagnóstico y, por ello, formativa, tal y como demuestra el *Proyecto DIALANG*.

9.3.6. Evaluación directa / evaluación indirecta

La *evaluación directa* es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a examen. Por ejemplo, un grupo reducido está debatiendo algo, el examinador observa, compara con una «parrilla» de criterios, relaciona las actuaciones con las categorías más adecuadas de la parrilla y evalúa.

La *evaluación indirecta*, por el contrario, utiliza una prueba, habitualmente en papel, que a menudo evalúa las destrezas.

La evaluación directa está limitada en la práctica a la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral en interacción, pues nunca se puede observar directamente la actividad de comprensión. La comprensión escrita, por ejemplo, sólo puede ser evaluada indirectamente pidiendo a los alumnos que evidencien la comprensión marcando casillas, completando frases, contestando preguntas, etc. El alcance y el control lingüísticos se pueden evaluar, bien directamente mediante la valoración de su equiparación con los criterios, o bien indirectamente mediante la interpretación y la generalización, a partir de las respuestas a las preguntas de una prueba. Una prueba directa clásica es una entrevista; una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo *cloze* o de rellenar huecos.

Los descriptores del capítulo 5 que definen distintos aspectos de la competencia en niveles diferentes pueden ser utilizados para desarrollar criterios de evaluación en pruebas directas. Los parámetros del capítulo 4 pueden servir de base para la selección de temas, textos y tareas para pruebas de evaluación directa de las destrezas de expresión y pruebas de evaluación indirecta de destrezas de comprensión oral y escrita. Los parámetros del capítulo 5 pueden además permitir la identificación de competencias lingüísticas clave que pueden incluirse en una prueba indirecta de conocimientos lingüísticos, así como de competencias clave de carácter pragmático, sociolingüístico y lingüístico en las que centrarse a la hora de formular las preguntas para realizar pruebas de las cuatro destrezas basadas en ítems.

9.3.7. Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos

La *evaluación de la actuación* requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa.

La *evaluación de los conocimientos* requiere que el alumno conteste preguntas que pueden ser de una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico.

Centro Virtual Cervantes

Por desgracia, nunca se pueden evaluar las competencias directamente. Hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia «en uso», llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen.

Sin embargo, una entrevista requiere más «actuación» que completar los huecos de frases, y, a su vez, completar huecos requiere más «actuación» que elegir entre varias opciones. En este sentido, la palabra «actuación» se viene utilizando para referirse a la expresión lingüística, pero se utiliza con un sentido más limitado en la expresión «pruebas de actuación»; aquí la palabra se refiere a una actuación adecuada en una situación (relativamente) auténtica y a menudo relacionada con el trabajo o el estudio. En un sentido ligeramente más impreciso de este término que en «evaluación de la actuación», se podría decir que los procedimientos de evaluación oral son pruebas de actuación en cuanto que hacen generalizaciones respecto al dominio lingüístico a partir de actuaciones de una serie de estilos de discurso que se consideran adecuados al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Algunas pruebas equilibran la evaluación de la actuación con una evaluación de los conocimientos de la lengua como sistema, mientras que otras no lo hacen.

Esta distinción es muy parecida a la que existe entre pruebas directas e indirectas. El *Marco de referencia* se puede utilizar de forma parecida; las especificaciones del Consejo de Europa de distintos niveles (Plataforma, Umbral, Avanzado) ofrecen además, en las lenguas en las que están disponibles, una descripción detallada y adecuada del conocimiento de la lengua meta.

9.3.8. Evaluación subjetiva / evaluación objetiva

La *evaluación subjetiva* es una valoración que realiza un examinador. Lo que normalmente se entiende por esto es la valoración de la calidad de una determinada actuación.

La *evaluación objetiva* es la evaluación a la que se le ha despojado de la subjetividad. Lo que normalmente se entiende por esto es una prueba indirecta en la que los ítems tienen sólo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios para elegir una opción correcta entre varias.

Sin embargo, el asunto de la subjetividad y la objetividad es bastante más complejo. A menudo, se describe la prueba indirecta como «prueba objetiva» cuando el corrector consulta una clave predefinida para decidir si acepta o rechaza una respuesta y después cuenta las respuestas correctas para dar un resultado. Algunos tipos de pruebas profundizan en este proceso ofreciendo sólo una respuesta posible para cada pregunta (por ejemplo: elegir una opción entre varias, o bien las pruebas de tipo *c,* que se derivaron de los ejercicios de tipo *cloze* por este motivo) y, a menudo, adoptan la corrección automática para eliminar los errores del corrector. En realidad, la objetividad de las pruebas descritas de esta forma como «objetivas» es algo exagerada, pues fue una persona quien decidió restringir la evaluación a técnicas que ofrecen más control sobre la situación de la prueba (en sí una decisión subjetiva que puede que otros no admitan). Después, alguien escribió la especificación de la prueba, y puede que otra persona escribiera el ítem intentando hacer operativo un punto concreto de la especificación. Por último, alguien eligió el ítem de entre todos los ítems posibles para esta prueba. Puesto que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, es mejor describir dichas pruebas como pruebas puntuadas objetivamente.

En la evaluación directa de la actuación generalmente se otorgan calificaciones según un juicio o valoración. Eso significa que la decisión respecto a la calidad de la actuación del

Centro Virtual Cervantes

alumno se toma subjetivamente teniendo en cuenta factores concretos y haciendo referencia a líneas generales o bien a determinados criterios o a la propia experiencia. La ventaja de un enfoque subjetivo es que la lengua y la comunicación son muy complejas, no permiten su atomización y son mayores que la suma de sus partes. Muy a menudo resulta difícil establecer qué es lo que está evaluando realmente un ítem; por lo tanto, dirigir los ítems de las pruebas hacia aspectos específicos de competencia o actuación no es tan sencillo como parece.

No obstante, y para ser justos, toda evaluación debería ser lo más objetiva posible. Las consecuencias de las valoraciones personales que conllevan las decisiones subjetivas respecto a la selección de contenido y la calidad de la actuación se deberían reducir tanto como fuera posible, sobre todo cuando se trata de una evaluación sumativa. Esto es debido a que los resultados de las pruebas, muy a menudo, se utilizan por terceros para tomar decisiones respecto al futuro de las personas que han sido evaluadas.

Recorriendo los siguientes pasos, se puede reducir la subjetividad de la evaluación, para aumentar así la validez y la fiabilidad:

- Desarrollar una ***especificación del contenido*** de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
- Utilizar ***valoraciones compartidas*** para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
- Adoptar ***procedimientos normalizados*** respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
- Proporcionar ***claves definitivas de puntuación*** para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre ***criterios específicos definidos.***
- Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
- Realizar una ***formación*** adecuada en relación con las ***directrices de evaluación.***
- Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) ***analizando los datos de evaluación.***

Como se vio al principio de este capítulo, el primer paso que hay que dar para reducir la subjetividad de las valoraciones realizadas en todas las etapas del proceso de evaluación es desarrollar una comprensión común del constructo implicado, un marco común de referencia. El *Marco de referencia* pretende ofrecer dicha base para la ***especificación del contenido*** y quiere ser una fuente de desarrollo de ***criterios específicos definidos*** para las pruebas directas.

9.3.9. Valoración mediante lista de control / valoración mediante escala

Valoración mediante escala consiste en determinar que una persona está en un nivel o banda concreta de una escala compuesta por algunos de estos niveles o bandas.

Valoración mediante lista de control consiste en evaluar a una persona en relación con una lista de aspectos que se consideran adecuados para un nivel o módulo concreto.

En la «valoración mediante escala» se trata de colocar a la persona clasificada según una serie de bandas. El énfasis es, por tanto, vertical: ¿a qué altura de la escala se encuentra? El sentido de las distintas bandas o niveles debería aclararse mediante descriptores de escala. Puede haber varias escalas para distintas categorías, y se pueden presentar en la misma página en forma de «parrilla» o en páginas distintas. Puede haber una definición de cada banda o nivel o de bandas y niveles alternos, o de los niveles superior, medio e inferior.

La alternativa es una lista de control que muestra el camino que se ha recorrido; el énfasis, en este caso, es horizontal: ¿qué cantidad del contenido del módulo se ha realizado con

Centro Virtual Cervantes

éxito? La lista de control se puede presentar en forma de lista de elementos, igual que un cuestionario; se puede presentar, por otro lado, como si fuera una rueda, o con cualquier otra forma. La respuesta puede ser *sí* o *no*, y se puede diferenciar más con una serie de pasos (por ejemplo: de 0 a 4) preferiblemente identificados con epígrafes y con definiciones que expliquen cómo se deberían interpretar los epígrafes.

Puesto que los descriptores ilustrativos constituyen especificaciones de criterio independientes que han sido ajustadas a los niveles requeridos, se pueden utilizar como una fuente para producir tanto una lista para un nivel concreto –y así ocurre en algunas versiones del *Portfolio*– como escalas o cuadros clasificatorios que abarcan todos los niveles adecuados, según se presentan en el capítulo 3, para la autoevaluación en el cuadro 2 y para la evaluación realizada por el examinador en el cuadro 3.

9.3.10. Impresión / valoración guiada

Impresión: valoración totalmente subjetiva realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase, sin hacer referencia a criterios específicos relativos a una evaluación específica.

Valoración guiada: valoración en la que se reduce la subjetividad del examinador al complementar la impresión con una evaluación consciente relativa a criterios específicos.

El término «impresión» se utiliza aquí para referirse al momento en que un profesor o un alumno realiza una valoración simplemente según su experiencia de la actuación en clase, de los trabajos realizados en casa, etc. Muchas formas de valoración subjetiva, sobre todo las utilizadas en la evaluación continua, suponen valorar una impresión sobre la base de la reflexión o de la memoria, centradas posiblemente en la observación consciente de una persona determinada durante un período de tiempo. Muchos sistemas escolares funcionan sobre esta base.

La expresión «valoración guiada» se utiliza aquí para describir la situación en la que esa impresión se orienta hacia una valoración meditada mediante un enfoque de evaluación. Dicho enfoque supone: (a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento, y, en su caso, (b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones o calificaciones, y (c) algún tipo de formación dirigida a la normalización. La ventaja del enfoque guiado de la valoración es que, si se establece de esta forma un marco común de referencia para el grupo de examinadores, la consistencia de las valoraciones puede aumentar considerablemente. Esto ocurre sobre todo si se proporcionan «puntos de referencia» en forma de muestras de actuación y de vínculos fijos con otros sistemas. La importancia de dichas orientaciones aumenta por el hecho de que la investigación en varias disciplinas ha demostrado repetidas veces que, si no hay un trabajo de formación para unificar criterios de evaluación, las diferencias en el rigor de los examinadores pueden explicar casi tantas de las diferencias que existen en la evaluación de los alumnos como las que explica su capacidad real, dejando los resultados prácticamente al azar.

Las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia se pueden utilizar para proporcionar un conjunto de criterios definidos, como se explicó anteriormente en (b), o para describir los niveles de exigencia representados por criterios existentes en función de los niveles comunes. En el futuro, quizá se puedan proporcionar muestras o ejemplos de actuaciones típicas en distintos niveles comunes de referencia para contribuir a la creación de unos parámetros o criterios estándar.

Centro Virtual Cervantes

9.3.11. Evaluación global / evaluación analítica

La *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva.

La *evaluación analítica* consiste, por su parte, en analizar distintos aspectos de forma separada.

Esta distinción se puede realizar de dos formas: (a) en función de lo que se busca; (b) en función de cómo se alcanza una banda, una calificación o una puntuación. Los sistemas a veces combinan un enfoque analítico en un nivel con un enfoque holístico en otro.

- *Qué se evalúa*: Algunos enfoques evalúan una categoría global como, por ejemplo, «la expresión oral» o «la interacción», asignando una puntuación o una calificación. Otros, más analíticos, exigen que el examinador asigne resultados separados para varios aspectos independientes de la actuación. Sin embargo, en otros enfoques, el examinador tiene que partir de una impresión global, analizar mediante distintas categorías y realizar después una valoración holística meditada. La ventaja que tienen las categorías separadas de un enfoque analítico es que animan al examinador a observar detenidamente; proporcionan, además, un metalenguaje para la negociación entre examinadores y para la retroalimentación que se da a los alumnos. El inconveniente es que existen abundantes testimonios que sugieren que los examinadores no pueden mantener fácilmente separadas las categorías de una valoración holística, y, también, sufren una sobrecarga cognitiva cuando se les presentan más de cuatro o cinco categorías.
- *Cálculo del resultado*: Algunos enfoques equiparan de forma holística la actuación observada con descriptores de una escala de valoración, ya sea la escala holística (de carácter global) o analítica (de tres a seis categorías de una «parrilla»). Dichos enfoques no suponen ninguna aritmética; se informa de los resultados o bien con un solo número o bien con un «número de teléfono» que abarca todas las diferentes categorías. Otros enfoques más analíticos exigen dar una determinada nota para varios elementos distintos y después sumarlas para dar una puntuación, que posteriormente se puede convertir en una calificación. Una de las características de este enfoque es que se ponderan las categorías, es decir, a cada una de las categorías no le corresponde igual número de elementos.

Los cuadros 2 y 3 del capítulo 3 proporcionan ejemplos de la autoevaluación y de la evaluación realizada por el examinador respectivamente de escalas *analíticas* de criterios (es decir, «parrillas») utilizadas con una estrategia de valoración de carácter *global* (es decir, el examinador correlaciona lo que puede deducir de la actuación con las definiciones y realiza una valoración).

9.3.12. Evaluación en serie / evaluación por categorías

La *evaluación por categorías* supone una sola tarea de evaluación (que puede tener distintas fases para crear discursos diferentes, como ya se vio en la sección 9.2.1) en la que se valora la actuación en relación con las categorías de una «parrilla» de puntuación: el enfoque analítico esbozado en 9.3.11.

La *evaluación en serie* supone una serie de tareas aisladas de evaluación (a menudo juegos de roles con otros alumnos o con el profesor) que se evalúan con una simple calificación global según una escala definida de puntos, por ejemplo: de 0 a 3 o de 1 a 4.

Centro Virtual Cervantes

La evaluación en serie intenta corregir la tendencia existente en las evaluaciones por categorías a que los resultados de una categoría afecten a los de otra. En niveles inferiores, el énfasis suele recaer en el logro del objetivo de la tarea; la finalidad es completar una lista de control de lo que el alumno sabe hacer sobre la base de la evaluación realizada por el profesor o el alumno de las actuaciones efectivamente realizadas, más que de una simple impresión. En niveles superiores, sin embargo, las tareas pueden estar diseñadas para mostrar aspectos concretos del dominio lingüístico en la actuación. Se informa de los resultados en forma de perfil.

Las escalas de distintas categorías de competencia lingüística yuxtapuestas al texto del capítulo 5 ofrecen una fuente para el desarrollo de los criterios de una evaluación por categorías. Como los examinadores sólo pueden abordar un número pequeño de categorías, hay que llegar a acuerdos en el proceso. La elaboración de tipos de actividades comunicativas de la sección 4.4 y la lista de distintos tipos de competencia funcional recogida en la sección 5.2.3.2 pueden contribuir a la determinación de tareas apropiadas para la evaluación en serie.

9.3.13. Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación

Evaluación realizada por otras personas: valoraciones realizadas por el profesor o por el examinador.

Autoevaluación: valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio.

Los alumnos pueden participar en muchas de las técnicas de evaluación descritas anteriormente. La investigación sugiere que siempre que no haya riesgos (por ejemplo, si alguien va a ser aceptado para un curso), la autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta. Esta experiencia puede ser en sí misma incluso una actividad de examen; probablemente, también se realiza con mayor precisión cuando los alumnos reciben alguna formación específica. Dicha autoevaluación estructurada puede llegar a guardar correlación con las evaluaciones que realizan los profesores y con las pruebas, igualando a la correlación (nivel de validez concurrente) que habitualmente existe entre los profesores mismos, entre las pruebas y entre la evaluación que realiza el profesor y las pruebas.

Sin embargo, el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.

Las versiones de las escalas de valoración para la autoevaluación y para el examinador se presentan en los cuadros 2 y 3 del capítulo 3. La distinción más llamativa entre las dos –aparte de la formulación en términos de lo que es capaz de hacer el alumno– es que, mientras que el cuadro 2 se centra en actividades comunicativas, el cuadro 3 lo hace en aspectos genéricos de la competencia visibles en cualquier actuación oral. Sin embargo, cabe imaginar sin dificultad una versión adaptada del cuadro 3 para la autoevaluación. La experiencia indica que, al menos, los alumnos adultos son capaces de realizar tales valoraciones cualitativas respecto a su propio nivel de competencia lingüística.

Centro Virtual Cervantes

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué tipos de evaluación, de los enumerados en este capítulo, son:*
  - *Más adecuados a las necesidades de los alumnos en su sistema.*
  - *Más apropiados y viables en la cultura pedagógica de su sistema.*
  - *Más gratificante para los profesores en cuanto a su implicación profesional a partir de la formación recibida.*
- *La forma en que la evaluación del aprovechamiento (orientada al centro escolar; orientada al aprendizaje) y la evaluación del dominio lingüístico (orientada al mundo real; orientada al resultado) se equilibran y se complementan en su sistema, y hasta qué punto se evalúa tanto la actuación comunicativa como los conocimientos lingüísticos.*
- *Hasta qué punto se evalúan los resultados del aprendizaje en relación con niveles y criterios definidos (referencia a un criterio) y hasta qué punto se asignan las calificaciones y las evaluaciones según la clase en que se encuentra el alumno (referencia a la norma).*
- *Hasta qué punto a los profesores:*
  - *Se les informa de los niveles de exigencia (por ejemplo: descriptores comunes, muestras de actuaciones).*
  - *Se les anima a ser conscientes de la existencia de una serie de técnicas de evaluación.*
  - *Se les forma en técnicas y en interpretación.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable desarrollar un enfoque integrado de la evaluación continua del manual y de la evaluación en un momento concreto en relación con niveles relacionados entre sí y definiciones de criterios.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable implicar a los alumnos en su autoevaluación referida a descriptores definidos de tareas y a aspectos de dominio en distintos niveles, en la aplicación de esos descriptores en –por ejemplo– la evaluación en serie.*
- *La adecuación a la situación de los alumnos de las especificaciones y de las escalas proporcionadas en el* Marco de referencia*, y de la forma en que podrían ser complementadas o desarrolladas.*

9.4. La evaluación viable y un metasistema

Las escalas intercaladas en los capítulos 4 y 5 presentan un ejemplo de una serie de categorías relacionadas con el esquema descriptivo más integrador que aparece en tales capítulos, y del que se ha extraído de forma simplificada. No se pretende que cualquiera utilice, en un enfoque práctico de evaluación, todas las escalas en todos los niveles; a los examinadores les resulta difícil abordar un gran número de categorías, y además la serie total de niveles presentada puede que no sea adecuada al entorno concreto. Más bien, el conjunto de escalas pretende ser una herramienta de consulta.

Sea cual sea el enfoque adoptado, cualquier sistema práctico de evaluación tiene que reducir el número de categorías posibles a un número viable. La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva, y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo, lo que hay que seleccionar. Respecto a la evaluación oral, si se considera que las estrategias de interacción son un aspecto cualitativo de la comunicación adecuado para la evaluación oral, las escalas ilustrativas contienen catorce categorías cualitativas pertinentes:

- *Estrategias de turnos de palabra.*
- *Estrategias de colaboración.*
- *Petición de aclaración.*

Centro Virtual Cervantes

– *Fluidez.*
– *Flexibilidad.*
– *Coherencia.*
– *Desarrollo temático.*
– *Precisión.*
– *Competencia sociolingüística.*
– *Alcance general.*
– *Riqueza de vocabulario.*
– *Corrección gramatical.*
– *Control del vocabulario.*
– *Control fonológico.*

Es evidente que, aunque los descriptores de muchas de estas características podrían ser incluidos en una lista general, catorce categorías son demasiadas para la evaluación de cualquier actuación. En todo enfoque práctico, por tanto, dicha lista de categorías sería planteada de forma selectiva. Las características tienen que ser combinadas, reformuladas y reducidas a un conjunto más pequeño de criterios de evaluación que sea adecuado para las necesidades de los alumnos implicados, para los requisitos de la tarea de evaluación concreta y para el estilo de la cultura pedagógica específica. Se podrían ponderar equitativamente los criterios resultantes o, como alternativa, podría darse mayor peso específico a determinados factores que son cruciales para la tarea concreta.

Los siguientes cuatro ejemplos demuestran cómo se puede llevar a cabo todo esto. Los tres primeros ejemplos son breves anotaciones sobre las formas de utilizar las categorías como criterios de pruebas en los enfoques de evaluación existentes; el cuarto ejemplo, por su parte, muestra cómo se unieron y se volvieron a formular los descriptores de las escalas del *Marco de referencia* con el fin de ofrecer una «parrilla» de evaluación para una finalidad concreta en una ocasión determinada.

Ejemplo 1:
Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Parte 5: Criterios para la evaluación (1991).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Fluidez	Fluidez	
Corrección y alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario Corrección gramatical Control de vocabulario	
Pronunciación	Control fonológico	
Aprovechamiento de la tarea	Coherencia Adecuación sociolingüística	Éxito en la tarea Necesidad del apoyo del interlocutor
Comunicación interactiva	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración Desarrollo temático	Alcance y facilidad del mantenimiento de la intervención

Nota sobre otras categorías: En las escalas ilustrativas, las especificaciones sobre el éxito en la tarea están en relación con la clase de actividad implicada bajo el título de *Actividades comunicativas.* El *Alcance y facilidad de la intervención* se incluye en el apartado *Fluidez* de esas escalas. No tuvo éxito el intento de escribir y calibrar los descriptores sobre *Necesidad de apoyo del interlocutor* para incluirlos en el conjunto de escalas ilustrativas.

Centro Virtual Cervantes

Ejemplo 2:

International Certificate Conference (ICC): Certificado de inglés para los negocios, Prueba 2: Conversación de negocios (1987).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Escala 1 (sin denominación)	Adecuación sociolingüística Corrección gramatical Control de vocabulario	Éxito en la tarea
Escala 2 (uso de las características del discurso para iniciar y mantener la fluidez de la conversación)	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración Adecuación sociolingüística	

Ejemplo 3:

Eurocentres: Evaluación de la interacción en grupo reducido (RADIO) (1987).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario Adecuación sociolingüística	
Pronunciación	Fluidez Control fonológico	
Interacción	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración	

Ejemplo 4:

Consejo Nacional Suizo de Investigación: Evaluación de actuaciones en vídeo.

Contexto: En el anejo A se explica cómo fueron clasificados por escalas los descriptores ilustrativos en un proyecto de investigación realizado en Suiza. Al final del proyecto de investigación, los profesores que habían participado fueron invitados a un congreso para presentar los resultados y fomentar la experimentación realizada en Suiza con el *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*). En el congreso, dos de los temas de debate fueron (a) la necesidad de relacionar la evaluación continua y las listas de auto-evaluación con un marco general, y (b) las distintas formas de utilizar en la evaluación los descriptores clasificados por escalas del proyecto. Como parte de este proceso de análisis, se clasificaron vídeos de algunos de los alumnos investigados con referencia a la «parrilla» de valoración presentada como cuadro 3 en el capítulo 3. En ella se presenta una selección refundida y modificada de descriptores ilustrativos.

Centro Virtual Cervantes

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario	
Fluidez	Fluidez	
Interacción	Interacción global Turnos de palabra Colaboración	
Coherencia	Coherencia	

Los sistemas distintos con alumnos distintos en contextos distintos simplifican, seleccionan y combinan las características de formas distintas para diferentes tipos de evaluación. En realidad, en vez de ser muy larga, la lista de catorce categorías quizá sea incapaz de incorporar *todas* las variantes que eligen las personas y tenga que ser ampliada para poder abarcar la totalidad.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *La forma en que se simplifican las categorías teóricas para constituir enfoques operativos en su sistema.*
- *Hasta qué punto los principales factores utilizados como criterios de evaluación en su sistema pueden ser situados en la serie de categorías presentadas en el capítulo 5 para el que se ejemplifican escalas en el Anejo B, Documento B4, siempre que se desarrollen más detalladamente para abarcar adecuadamente ámbitos específicos de uso.*

Centro Virtual Cervantes

ANEJO A

Desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua

Este anejo analiza los aspectos técnicos de la descripción de niveles lingüísticos alcanzados; en él se estudian los criterios para la formulación de descriptores para enumerar después las metodologías para el desarrollo de escalas y ofrecer una bibliografía comentada.

La formulación de descriptores

La experiencia de elaborar escalas de medición en la evaluación de lenguas, la teoría del escalonamiento en el campo más amplio de la psicología aplicada y las preferencias de los profesores cuando participan en procesos de consulta (por ejemplo: los esquemas de gradación de objetivos del Reino Unido y del proyecto suizo) sugieren el siguiente conjunto de orientaciones para el desarrollo de descriptores:

– ***Formulación positiva***: Una característica habitual de las escalas de dominio de la lengua centradas en el examinador y de las escalas de valoración de exámenes para la formulación de enunciados en los niveles inferiores, es que están redactadas de forma negativa. Resulta más difícil formular el dominio de la lengua en niveles inferiores en función de lo que el alumno sabe hacer que en función de lo que no sabe hacer. Pero si los niveles de dominio de la lengua tienen que servir de objetivos, más que de simples instrumentos para seleccionar a los examinandos, entonces se requiere una formulación positiva. Hay ocasiones, sin embargo, en que es posible formular el mismo elemento de forma positiva o negativa, por ejemplo, con relación al alcance de la lengua (véase el cuadro A1).

  Una complicación añadida al evitar la formulación negativa es que existen algunas características del dominio lingüístico comunicativo que no son acumulativas; cuantas menos haya, por tanto, mejor. El ejemplo más evidente es lo que a veces se denomina independencia, esto es, el grado en que el alumno depende de a) el reajuste del discurso por parte del interlocutor, b) la posibilidad de pedir aclaración y c) la posibilidad de conseguir ayuda a la hora de formular lo que quiere decir. A menudo estos puntos se pueden tratar en condiciones añadidas a los descriptores especificados positivamente; por ejemplo:

  • *Comprende generalmente el habla clara y normalizada sobre asuntos cotidianos que va dirigida a él, siempre que pueda pedir que le repitan o le vuelvan a formular de vez en cuando lo dicho.*

  • *Comprende lo que se le dice de forma clara, lenta y directa en conversaciones sencillas y cotidianas; puede llegar a comprender si el interlocutor se toma la molestia.*

  o bien:

  • *Interactúa con razonable facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves siempre que el interlocutor ayude, si es necesario.*

Centro Virtual Cervantes

Cuadro A1. Evaluación: criterios positivos y negativos

POSITIVO	NEGATIVO
Tiene un repertorio básico de elementos lingüísticos y de estrategias que le permiten abordar situaciones habituales predecibles. (Nivel 3 de *Eurocentres*: certificado). Tiene un repertorio lingüístico y de estrategias suficiente para enfrentar la mayoría de las necesidades habituales, pero generalmente requiere la búsqueda de palabras y aceptar la limitación del mensaje. (Nivel 3 de *Eurocentres*: cuadro del examinador).	Tiene un escaso repertorio lingüístico, que exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente. (Nivel 3 de ESU). El dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos cuando se enfrenta a situaciones poco habituales. (Nivel finlandés 2). La comunicación se interrumpe porque las restricciones lingüísticas interfieren en el mensaje. (Nivel 3 de ESU).
Vocabulario restringido a ciertas áreas, tales como objetos y lugares básicos y los parentescos más habituales. (Principiante ACTFL).	Tiene tan sólo un vocabulario limitado. (Nivel holandés 1). La cantidad tan limitada de palabras y expresiones obstaculiza la comunicación de pensamientos e ideas. (Gotemburgo U).
Expresa y reconoce un conjunto de palabras y expresiones breves aprendidas de memoria. (Trim 1978 Nivel 1).	Sólo es capaz de expresar listas y enumeraciones de enunciados convencionales. (Principiante ACTFL).
Produce expresiones breves y habituales para satisfacer necesidades básicas concretas (en el área de saludos, información, etc.). (Elviri; Milán Nivel 1, 1986).	Tiene tan sólo un repertorio lingüístico muy básico; apenas muestra un dominio funcional de la lengua. (Nivel 1 de ESU).

– ***Precisión***: Los descriptores deben describir tareas concretas y, en su caso, grados concretos de destreza a la hora de realizar tareas. Subyacen, por tanto, dos ideas. En primer lugar, el escritor tiene que evitar vaguedades del tipo «utiliza una serie de estrategias adecuadas». ¿Qué se entiende por **estrategias**? ¿*Adecuado* a qué? ¿Cómo hay que interpretar *serie*? El problema de los descriptores imprecisos es que se leen muy bien, pero la aparente facilidad para aceptarlos puede ocultar el hecho de que cada cual lo interpreta de forma distinta. En segundo lugar, desde los años cuarenta se ha establecido el principio de que las distinciones entre las fases de una escala no deberían depender de la sustitución de un cuantificador como «algún» o «unos pocos» por «muchos» o «la mayoría», o de «bastante amplio» por «muy amplio», o «moderado» por «bueno» en el nivel inmediatamente superior, sino que tales distinciones deberían ser reales, no procesadas por palabras, y esto puede indicar que hay «lagunas» donde no se pueden realizar distinciones significativas ni concretas.
– ***Claridad***: Los descriptores tienen que ser transparentes y no estar dominados por la jerga. Aparte de constituir una barrera para la comprensión, a veces ocurre que cuando a un descriptor aparentemente magnífico se le despoja de la jerga, resulta que decía muy poco. En segundo lugar, los descriptores deben estar escritos con una sintaxis sencilla y tener una estructura explícita y lógica.
– ***Brevedad***: Una de las escuelas de pensamiento se asocia con las escalas holísticas, sobre todo con las utilizadas en América y en Australia, e intenta elaborar un párrafo extenso que abarque de forma integradora las que se consideran características principales. Dichas escalas consiguen precisión mediante una lista integradora que –se pretende– transmita una imagen detallada de lo que los examinadores pueden reconocer como alumno típico de un nivel concreto, y por ello son fuentes muy valiosas de descripción. Dicho enfoque, sin embargo, tiene dos inconvenientes. En primer lugar, ningún individuo es realmente característico; las características detalladas coexisten de

Centro Virtual Cervantes

maneras distintas. En segundo lugar, no se puede hacer referencia de forma realista a un descriptor que abarque más de una oración compuesta con dos partes durante el proceso de evaluación; los profesores constantemente parecen preferir descriptores cortos, y en el proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos, solían rechazar o dividir los descriptores de más de veinticinco palabras (aproximadamente, dos líneas en letra de cuerpo normal).

– ***Independencia***: Los descriptores breves tienen otras dos ventajas. En primer lugar, es más probable que describan un comportamiento del que se pueda decir: «Sí, esta persona sabe hacer esto». Por consiguiente, los descriptores breves y concretos se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua que lleva a cabo el profesor y, en su caso, para la autoevaluación. Este tipo de integridad independiente es una señal de que el descriptor podría servir como objetivo, pues su sentido no sólo se deriva de la formulación de otros descriptores de la escala. Esto brinda una serie de oportunidades para su utilización en distintas formas de evaluación (véase el capítulo 9).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué criterios de los presentados son más adecuados, y qué otros criterios se utilizan de forma explícita o implícita en su ámbito.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable que las formaciones de su sistema cumplan criterios tales como los presentados aquí.*

Las metodologías del desarrollo de escalas

La existencia de una serie de niveles presupone que determinados elementos se pueden colocar en un nivel y no en otro y que las descripciones de un grado concreto de destreza pertenecen a un nivel y no a otro. Esto supone una forma de escalonamiento aplicada consistentemente. Hay varias formas posibles de asignar descripciones de dominio de la lengua a distintos niveles; los métodos actuales se pueden clasificar en tres grupos: métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. La mayoría de las escalas de dominio de la lengua existentes, así como otros conjuntos de niveles, se han desarrollado mediante uno de los tres métodos intuitivos del primer grupo y los mejores métodos combinan los tres enfoques en un proceso complementario y acumulativo. Los métodos cualitativos requieren la preparación y la selección intuitivas de material y la interpretación intuitiva de los resultados, mientras que los métodos cuantitativos deberían cuantificar cualitativamente el material comprobado previamente, y requieren una interpretación intuitiva de los resultados. Por tanto, al desarrollar los niveles comunes de referencia se utilizó una combinación de enfoques intuitivos, cualitativos y cuantitativos.

Si se utilizan los métodos cualitativos y cuantitativos, entonces hay dos puntos de partida posibles: descriptores o muestras de actuación.

Partir de los descriptores: Un punto de partida consiste en considerar lo que se desea describir, y después escribir, reunir o corregir borradores de descriptores de las categorías concretas como información de entrada de la fase cualitativa. Los métodos 4 y 9 –el primero y el último del grupo de los cualitativos que se muestran más adelante– son ejemplos de este enfoque, que es especialmente adecuado para desarrollar descriptores de categorías relacionadas

Centro Virtual Cervantes

con el currículo, tales como las actividades lingüísticas comunicativas, pero también se puede utilizar para desarrollar descriptores relativos a la competencia. La ventaja de partir de categorías y descriptores es que se puede definir una base teórica equilibrada.

Partir de muestras de actuación: La alternativa, que sólo puede utilizarse para desarrollar descriptores que valoren las actuaciones, es comenzar con muestras representativas de tales actuaciones. Aquí se puede preguntar a los examinadores representativos qué ven cuando trabajan con las muestras (cualitativas). Los métodos del 5 al 8 son variantes de esta idea. Como alternativa, se puede pedir a los examinadores que evalúen las muestras y después utilicen una técnica estadística adecuada para identificar las características fundamentales en las que apoyan sus decisiones (cuantitativas). Los métodos 10 y 11 son ejemplos de este enfoque. La ventaja de analizar muestras de actuaciones es que se pueden obtener descripciones muy concretas basadas en datos.

El último método, el 12, es el único que realmente *escalona* los descriptores en un sentido matemático. Éste fue el método utilizado para desarrollar los niveles comunes de referencia y los descriptores ilustrativos, después del método 2 (intuitivo) y del 8 y el 9 (cualitativos). Sin embargo, la misma técnica estadística también se puede utilizar después del desarrollo de la escala con el fin de ratificar su uso en la práctica y de identificar las necesidades de revisión.

Métodos intuitivos

Estos métodos no requieren ninguna colección estructurada de datos, sólo la interpretación de la experiencia basada en principios.

N.º 1 ***Experto***: Se pide a alguien que escriba la escala, que puede hacerlo consultando escalas existentes, documentos curriculares u otro material adecuado proveniente de fuentes, después de realizar un análisis de las necesidades del grupo meta en cuestión. A continuación, puede comprobar y revisar la escala, utilizando informadores.

N.º 2 ***Comisión***: Igual al método de experto, pero atañe a un grupo menor de desarrollo y a un grupo mayor de especialistas. Los especialistas comentan los borradores y pueden trabajar intuitivamente sobre la base de su experiencia o, en su caso, sobre la base de comparaciones con los alumnos o con muestras de actuaciones. Gipps (1994) y Scarino (1996; 1997) analizan las deficiencias de las escalas curriculares del aprendizaje de lenguas modernas en la enseñanza secundaria, elaboradas mediante comisión en el Reino Unido y en Australia.

N.º 3 ***Experiencia***: Es como el método de comisión, pero el proceso dura un tiempo considerable dentro de una institución y, en su caso, de un contexto concreto de evaluación hasta que se consigue un acuerdo por quórum. Un núcleo de personas llega a un conocimiento compartido de los niveles y de los criterios, seguido de una comprobación y retroalimentación sistemáticas con el fin de perfeccionar la redacción. Grupos de examinadores pueden analizar las actuaciones en relación con las definiciones, y las definiciones en relación con actuaciones de muestra. Ésta es la forma tradicional de desarrollar las escalas de dominio de la lengua (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

Centro Virtual Cervantes

Métodos cualitativos

Todos estos métodos suponen la participación de pequeños talleres de trabajo y grupos de informadores, y una interpretación cualitativa más que estadística de la información obtenida.

N.º 4 ***Conceptos clave: formulación***. Una vez que existe un borrador de escalas, una técnica sencilla consiste en fragmentar la escala y pedir a los informadores representativos de las personas que van a usar la escala que a) coloquen las definiciones en el orden que crean correcto, b) expliquen por qué creen que es así, y después de esclarecer la diferencia existente entre esa ordenación y la que se pretendía originalmente, y c) que identifiquen qué elementos clave les ayudaron o les confundieron. Otra mejora consiste a veces en eliminar un nivel y establecer la tarea secundaria de determinar dónde existe un vacío entre dos niveles que indique la falta de un nivel entre ambos. Las escalas de certificación de *Eurocentres* se desarrollaron de esta forma.

N.º 5 ***Conceptos clave: actuaciones***. Se comparan los descriptores con actuaciones típicas de los niveles de esas bandas para asegurar la coherencia entre lo que se describe y lo que ocurrió. Algunas guías de los exámenes de Cambridge introducen a los profesores en este proceso, comparando la redacción de las escalas con calificaciones otorgadas a ejercicios escritos concretos. Los descriptores del IELTS (*International English Language Testing System*) se elaboraron pidiendo a grupos de examinadores experimentados que identificaran muestras clave de ejercicios escritos de cada nivel y después acordaran cuáles eran las características clave de cada ejercicio. Luego, mediante debates, se determinaron las características que se consideraron representativas de distintos niveles y se incorporaron a los descriptores (Alderson, 1991; Shohamy *et al.*, 1992).

N.º 6 ***Rasgo primario***: Los informadores realizan una ordenación de las actuaciones (generalmente escritas). Después se negocia una ordenación común; para a continuación determinar y describir en cada nivel el principio según el que se han ordenado los exámenes escritos, procurando subrayar las características dominantes en un nivel concreto. Lo que se ha descrito es el rasgo (característica, constructo) que determina la ordenación (Mullis, 1980). Una variante habitual es la organización en un número determinado de conjuntos, y no en un orden de valoración. Existe también una interesante variante multidimensional del enfoque clásico; en esta versión, primero se determinan cuáles son los rasgos más importantes mediante la identificación de características clave (n.º 5 anterior) y después se clasifican las muestras de cada rasgo de forma separada. Así, al final se tiene una escala analítica y múltiple de rasgos y no una escala holística del rasgo primario.

N.º 7 ***Decisiones binarias***: Otra variante del método del rasgo primario consiste en organizar primero muestras representativas en conjuntos por niveles. A continuación, en un debate que se centra en los límites entre niveles, se determinan las características clave (como en el n.º 5 anterior). Sin embargo, la característica en cuestión se formula después como una pregunta breve de criterio con una respuesta de *sí* o *no*. De esta forma se elabora un árbol de elecciones binarias. Esto proporciona al examinador un algoritmo de las decisiones que se deben seguir (Upshur y Turner, 1995).

Centro Virtual Cervantes

N.º 8 ***Valoraciones comparativas***: Los grupos debaten pares de actuaciones declarando cuál es el mejor y por qué. De esta forma, se determinan las categorías del metalenguaje utilizado por los examinadores, así como las características principales que operan en cada nivel. Estas características se pueden introducir entonces en la formulación de los descriptores (Pollitt y Murray, 1996).

N.º 9 ***Clasificación de tareas***: Una vez que existen descriptores en forma de esbozos, se puede pedir a los informadores que los organicen en conjuntos según las categorías que se supone que describen y, en su caso, según los niveles. También se puede pedir a los informadores que realicen comentarios sobre los descriptores, los corrijan o enmienden y, en su caso, los rechacen, y que determinen cuáles son especialmente claros, útiles, adecuados, etc. El banco de descriptores en que se basó el conjunto de escalas ilustrativas se desarrolló y se corrigió de esta manera (Smith y Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Métodos cuantitativos

Estos métodos suponen una gran cantidad de análisis estadístico y una interpretación cuidadosa de los resultados.

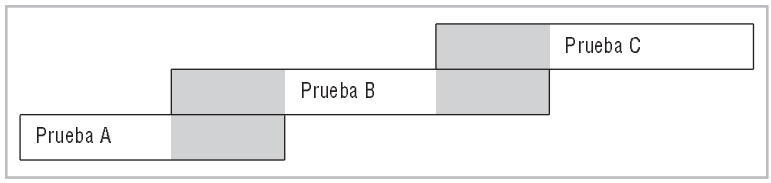
N.º 10 ***Análisis discriminante***: Primero, un conjunto de muestras de actuaciones que ya han sido valoradas (preferiblemente por un equipo) se somete a un análisis detallado del discurso. Este análisis cualitativo determina y contabiliza la incidencia de distintas características cualitativas. A continuación, se utiliza la regresión múltiple para establecer cuáles de las características identificadas son importantes para determinar aparentemente la clasificación que dieron los examinadores, y esas características clave se incorporan a la hora de formular los descriptores de cada nivel (Fulcher, 1996).

N.º 11 ***Escalonamiento multidimensional***: A pesar del nombre, ésta es una técnica descriptiva que determina características clave y la relación que existe entre ellas. Las actuaciones son valoradas mediante una escala analítica de varias categorías. El producto de la técnica de análisis demuestra qué categorías fueron realmente decisivas a la hora de determinar el nivel, y ofrece un diagrama que traza la proximidad o la distancia de las distintas categorías entre sí. Es ésta, por tanto, una técnica de investigación que determina y ratifica criterios destacados (Chaloub-Deville, 1995).

N.º 12 ***Teoría de la respuesta al ítem (TRI) o análisis del rasgo latente***: La TRI ofrece una familia de medidas o de modelos de elaboración de escalas de medición. El más directo y potente es el modelo de Rasch, que toma su nombre de George Rasch, matemático danés. La TRI es un desarrollo de la teoría de la probabilidad y se utiliza principalmente para determinar la dificultad de los ítems individuales de pruebas que hay en un banco de ítems. Para un alumno avanzado, las posibilidades de contestar una pregunta de nivel elemental son muy altas, mientras que para un alumno de nivel elemental, las posibilidades de responder a un ítem de nivel avanzado son muy bajas. Este hecho elemental se convierte en una metodología de elaboración de escalas de medición con el modelo de Rasch, que se puede utilizar para graduar ítems de la misma escala. Un desarrollo del enfoque

Centro Virtual Cervantes

permite que se use para escalonar descriptores de dominio comunicativo de la lengua, así como ítems de pruebas.
En el análisis de Rasch, se puede plantear un encadenamiento de diferentes pruebas o exámenes mediante el empleo de ítems de anclaje, que son comunes a las partes adyacentes. En el siguiente diagrama, los ítems de anclaje aparecen de color gris. De esta manera, partes de la prueba se pueden diseñar para grupos concretos de alumnos, pero pueden enlazarse en una escala común. Sin embargo, hay que tener cuidado con este proceso, pues el modelo distorsiona los resultados de las puntuaciones más altas y de las puntuaciones más bajas de cada parte de la prueba.



La ventaja de un análisis de Rasch es que puede proporcionar una medición independiente de muestras y de escalas, es decir, un escalonamiento al margen de las muestras o de las pruebas y exámenes utilizados en el análisis. Se ofrecen los valores de las escalas que permanecen constantes para futuros grupos, siempre que esas futuras materias se puedan considerar grupos nuevos dentro de la misma población estadística. Los cambios sistemáticos de valores a lo largo del tiempo (por ejemplo, debido a un cambio del currículo o a la formación del examinador) se pueden cuantificar y adaptar. También se pueden cuantificar y adaptar las variaciones sistemáticas entre tipos de alumnos o examinadores (Wright y Masters, 1982; Lincare, 1989).

El análisis de Rasch se puede emplear de varias formas para valorar descriptores por escalas:

a) Los datos de las técnicas cualitativas números 6, 7 y 8 se pueden disponer en escalas aritméticas con el análisis de Rasch.
b) Se pueden elaborar pruebas cuidadosamente para hacer operativos descriptores de dominio de la lengua en ítems concretos de pruebas. Luego esos ítems de pruebas se pueden escalonar con el análisis de Rasch y se pueden tomar sus valores en la escala para indicar la relativa dificultad de los descriptores (Brown *et al.*, 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995; Kirsch y Mosenthal, 1995).
c) Se pueden utilizar los descriptores como ítems de pruebas para la evaluación que el profesor realiza a sus alumnos («¿Sabe hacer X?»). Así, se pueden graduar los descriptores directamente en una escala aritmética, de la misma forma en que se escalonan los ítems de pruebas de los bancos de ítems.
d) Las escalas de descriptores incluidas en los capítulos 3, 4 y 5 se desarrollaron de esta forma. En los tres proyectos descritos en los anejos B, C y D, se ha utilizado la metodología de Rasch para escalonar los descriptores y para equiparar entre sí las escalas de descriptores resultantes.

Centro Virtual Cervantes

Además de su utilidad en el desarrollo de una escala, el método de Rasch también se puede usar para analizar las formas en que se utilizan realmente las bandas de una escala de evaluación. Esto puede contribuir a resaltar la redacción deficiente, la utilización errónea o el exceso de uso de una banda, así como a perfeccionar la revisión (Davidson, 1992; Milanovic *et al*., 1996; Stansfield y Kenyon, 1996; Tyndall y Kenyon, 1996).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué medida se da a las calificaciones otorgadas en su sistema un sentido compartido mediante definiciones comunes.*
- *Cuál de los métodos presentados anteriormente, o qué otros métodos, se utilizan para desarrollar dichas definiciones.*

Bibliografía seleccionada y comentada: elaboración de escalas de medición del dominio de la lengua

ALDERSON, J.C. (1991), «Bands and scores», en ALDERSON, J.C. y NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1990s. Developments in ELT*, London, British Council/Macmillan, págs. 71-86.

Analiza los problemas causados por la confusión de finalidad y orientación, y el desarrollo de las escalas de expresión oral de IELTS.

BRINDLEY, G. (1991), «Defining language ability: the criteria for criteria», en ANIVAN, S. (ed.), *Current Developments in language testing*, Singapur, Regional Language Centre.

Crítica fundamentada de la reivindicación de las escalas de dominio de la lengua como representación de la evaluación referida al criterio.

BRINDLEY, G. (1998), «Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues», en *Language Testing,* 15 (1), págs. 45-85.

Critica el énfasis en los resultados en función de lo que los alumnos saben hacer y no centrándose en aspectos de la competencia emergente.

BROWN, ANNIE; ELDER, CATHIE; LUMLEY, TOM; MCNAMARA, TIM, y MCQUEEN, J. (1992), «Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques», artículo presentado en el decimocuarto *Language Testing Research Colloquium,* Vancouver; reimpreso en *Melbourne, Papers in Applied Linguistics,* 1/1, págs. 37-69.

El uso clásico del escalonamiento de ítems de pruebas con el modelo de Rasch para producir una escala de dominio de la lengua, partiendo de tareas de comprensión escrita probadas en los distintos ítems.

CARROLL, J.B. (1993), «Test theory and behavioural scaling of test performance», en FREDERIKSEN, N.; MISLEVY, R.J.; y BE-JAR, I.I. (eds.), *Test theory for a new generation of tests,* Hillsdale, Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, págs. 297-323.

Artículo fundamental que recomienda el uso del modelo de Rasch para escalonar los ítems de pruebas y elaborar así una escala de dominio de la lengua.

CHALOUB-DEVILLE, M. (1995), «Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups», en *Language Testing,* 12 (1), págs. 16-33.

Estudio que revela los criterios que utilizan los hablantes nativos de árabe cuando valoran a los alumnos. Es prácticamente la única aplicación de un escalonamiento multidimensional de la evaluación en lenguas.

DAVIDSON, F. (1992), «Statistical support for training in ESL composition rating», en HAMP-LYONS (ed.), *Assessing second language writing in academic contexts,* Norwood, N.J. Ablex, págs. 155-166.

Centro Virtual Cervantes

Una explicación muy clara de la forma de ratificar una escala de evaluación en un proceso cíclico con el análisis de Rasch. Argumenta a favor de un enfoque semántico del escalonamiento, más que por un enfoque concreto adoptado, por ejemplo, en los descriptores ilustrativos.

FULCHER (1996), «Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction», en *Language Testing,* 13 (2), págs. 208-38.

Enfoque sistemático de los descriptores y del desarrollo de escalas de medición, partiendo de un análisis apropiado de lo que ocurre realmente en la actuación. Es un método que requiere mucho tiempo.

GIPPS, C. (1994), *Beyond testing,* Londres, Falmer Press.

A favor de la evaluación centrada en un nivel de exigencia realizada por el profesor, con relación a puntos comunes de referencia establecidos por medio de trabajo en grupo. Análisis de problemas ocasionados por descriptores imprecisos en el Currículo Nacional Inglés.

KIRSCH, I.S. (1995), «Literacy perfomance on three scales: definitions and results», en *Literacy, economy and society: Results of the first internacional literacy survey,* París, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), págs. 27-53.

Informe sencillo y asequible sobre un uso sofisticado del modelo de Rasch para elaborar una escala de niveles partiendo de datos de pruebas. Método desarrollado para predecir y explicar la dificultad de nuevos ítems de pruebas partiendo de las tareas y de las competencias implicadas, es decir, con relación a un marco.

KIRSCH, I.S., y MOSENTHAL, P.B. (1995), «Interpreting the IEA reading literacy scales», en BINKLEY, M.; RUST, K., y WINGLEE, M. (eds.), *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study,* Washington D.C., US Department of Education. National Center for Education Statistics, págs. 135-192.

Versión más detallada y técnica que la anterior y que traza el desarrollo del método a través de tres proyectos relacionados.

LINACRE, J.M. (1989), *Multi-faceted Measurement,* Chicago, MESA Press.

Avance innovador en estadística que permite tener en cuenta el rigor de los examinadores a la hora de informar de los resultados de una evaluación. Aplicado al proyecto para desarrollar los descriptores ilustrativos con el fin de comprobar la relación de los niveles con los cursos escolares.

LISKIN-GASPARRO, J.E. (1984), «The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum», en *Foreign Language Annals,* 17/5, págs. 475-489.

Explicación de los fines y desarrollos de la escala americana ACTFL, partiendo de su escala originaria del *Foreign Service Institute* (FSI).

LOWE, P. (1985), «The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain», en JAMES, C.J. (ed.), *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond,* Lincolnwood, National Textbook Company (III).

Descripción detallada del desarrollo de la escala de la *Interagency Language Roundtable* (ILR) de Estados Unidos, que procede del FSI. Funciones de la escala.

LOWE, P. (1986), «Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon», en *Modern Language Journal,* 70/4, págs. 391-397.

Defensa de un sistema que funcionó bien –en un contexto específico– a pesar de la crítica académica que suscitó la difusión de esta escala y su metodología basada en entrevistas para la educación (con ACTFL).

MASTERS, G. (1994), «Profiles and assessment», en *Curriculum Perspectives,* 14,1, págs. 48-52.

Breve informe de la forma en que se ha utilizado el modelo de Rasch para clasificar por escalas los resultados de pruebas y las evaluaciones que realiza el profesor, con el fin de crear un sistema curricular descriptivo en Australia.

MILANOVIC, M.; SAVILLE, N.; POLLITT, A., y COOK. A. (1996), «Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses», en CUMMING, A. y BERWICK, R. *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 15-38.

Centro Virtual Cervantes

Explicación clásica del uso del modelo de Rasch para perfeccionar una escala de medición utilizada con una prueba de expresión oral, reduciendo los niveles de la escala a un número que los examinadores puedan utilizar con eficacia.

MULLIS, I.V.S. (1981), *Using the primary trait system for evaluating writing,* Manuscrito n.º 10-W-51, Princeton Nueva Jersey, Educational Testing Service.
Explicación clásica de la metodología del rasgo primario en la escritura en lengua materna para desarrollar una escala de valoración.

NORTH, B. (1993), «The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology», artículo en *NFLC: National Foreign Language Center,* Washington D.C., abril de 1993.
Crítica del contenido y del desarrollo metodológico de las escalas tradicionales de dominio de la lengua. Propuesta de un proyecto para desarrollar los descriptores ilustrativos con profesores y escalonarlos con el modelo de Rasch, partiendo de la evaluación que realiza el profesor.

NORTH, B. (1994), «Scales of language proficiency: a survey of some existing systems», en *CC-LANG* (94) 24, Estrasburgo, Consejo de Europa.
Estudio integrador de escalas curriculares y de escalas de valoración, analizadas y estudiadas posteriormente como punto de partida del proyecto para desarrollar descriptores ilustrativos.

NORTH, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency,* Tesis doctoral, Thames Valley University. Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.
Análisis de las escalas de dominio de la lengua, de cómo se relacionan los modelos de competencia y el uso de la lengua con las escalas. Explicación detallada de las fases de desarrollo del proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos, de los problemas abordados y de las soluciones adoptadas.

NORTH, B. (en prensa), «Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats», artículo de investigación de TOEFL, Educational Testing Service, Nueva Jersey, Princeton.
Análisis detallado y estudio histórico de los tipos de escalas de valoración, utilizadas con pruebas de expresión oral y de expresión escrita: ventajas, inconvenientes, escollos, etc.

NORTH, B., y SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling descriptors for language proficiency scales», en *Language Testing,* 15/2, págs. 217– 262.
Visión general del proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos. Estudia los resultados y la estabilidad de la escala. En un anejo se muestran ejemplos de instrumentos y de productos.

POLLITT, A., y MURRAY, N.L. (1996), «What raters really pay attention to», en MILANOVIC, M., y SAVILLE, N. (eds.) (1996), *Performance testing, cognition and assessment,* Estudios sobre evaluación lingüística 3, artículos seleccionados del decimoquinto Coloquio del *Language Testing Research*, celebrado en Cambridge y Atenas el 4 de agosto de 1993, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, págs. 74-91.
Interesante artículo metodológico que vincula el análisis de cuadros de repertorio con una técnica sencilla de escalonamiento, para determinar en qué se centran los evaluadores en los distintos niveles de dominio de la lengua.

SCARINO, A. (1996), «Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning», en las actas del *X Congreso de Lenguas Nacionales de AFMLTA*, págs. 67-75.
Critica el uso de la redacción imprecisa y la falta de información sobre la calidad de la actuación de los alumnos en las especificaciones descriptivas características del currículo en el Reino Unido y en Australia.

SCARINO, A. (1997), «Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning», en las actas del *XI Congreso de Lenguas Nacionales de AFMLTA*, págs. 141-258.
De contenido y orientación semejante al anterior.

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (1999), «In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit», en *NFP 33/SKBF* (Umetzungsbericht), Berna/Aarau.

Centro Virtual Cervantes

Breve informe sobre el proyecto de elaboración de las escalas ilustrativas. También presenta la versión suiza del *Portfolio* (cuarenta páginas A5).

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (2000), «"Dans d'autres langues, je suis capable de ...", Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des competences en langues étrangères», en *PNR 33/CSRE* (rapport de valorisation), Berna/Aarau.

Semejante al anterior.

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (2000), «Fremdsprachen können –was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit», en *Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG*.

Informe completo del proyecto de elaboración de las escalas ilustrativas. Capítulo sencillo sobre el escalonamiento en inglés. También introduce la versión suiza del *Portfolio*.

SKEHAN, P. (1984), «Issues in the testing of English for specific purposes», en *Language Testing,* 1/2, págs. 202-220.
Critica las referencias a la norma y la redacción relacionada con ello de las escalas de ELTS.

SHOHAMY, E.; GORDON, C.M., y KRAEMER, R. (1992), «The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests», en *Modern Language Journal,* 76, págs. 27-33.

Explicación sencilla del método básico y cualitativo para el desarrollo de una escala analítica de la expresión escrita. Proporcionó una asombrosa fiabilidad entre evaluadores que no estaban entrenados y que no eran profesionales.

SMITH, P.C., y KENDALL, J.M. (1963), «Retranslation of expectations: an approach to The construction of unambiguous anchors for rating scales», en *Journal of Applied Psychology,* 47/2.

El primer enfoque de los descriptores de valoración y no sólo de las escalas de la expresión escrita. Innovador. Su lectura es compleja.

STANSFIELD, C.W., y KENYON, D.M. (1996), «Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines», en CUMMING, A. y BERWICK, R., *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 124-153.

Utilización del modelo de escalonamiento de Rasch, para confirmar la ordenación de tareas que aparecen en las directrices de ACTFL. Interesante estudio metodológico que perfeccionó el enfoque adoptado en el proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos.

TAKALA, S., y KAFTANDJIEVA, F. (de próxima publicación), «Council of Europe scales of language proficiency: A validation study», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

Informe sobre la utilización de un desarrollo más profundo del modelo de Rasch para escalonar las autoevaluaciones de tipo lingüístico en relación con adaptaciones de los descriptores ilustrativos. Contexto: proyecto *DIALANG*: pruebas para el finlandés.

TYNDALL, B., y KENYON, D. (1996), «Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis», en CUMMING, A. y BERWICK, R., *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 9-57.

Explicación sencilla de la validación de una escala para la valoración de entrevistas en inglés como segunda lengua para el examen de ingreso en la universidad. Uso clásico del modelo multidimensional de Rasch para determinar las necesidades de entrenamiento.

UPSHUR, J., y TURNER, C. (1995), «Constructing rating scales for second language tests», en *English Language Teaching Journal,* 49 (1), págs. 3-12.

Desarrollo sofisticado de la técnica del rasgo primario para elaborar cuadros de decisiones binarias. Muy adecuado para el sector de educación escolar.

WILDS, C.P. (1975), «The oral interview test», en SPOLSKY, B. y JONES, R. (eds.), *Testing language proficiency,* Center for Applied linguistics, Washington D.C., págs. 29-44.

La primera aparición de la escala original de valoración del dominio de la lengua. Vale la pena leerlo atentamente para ver matices que se han perdido en la mayoría de los enfoques de entrevista desde entonces.

Centro Virtual Cervantes

ANEJO B

Las escalas ilustrativas de descriptores

Este anejo describe el proyecto suizo para el desarrollo de los descriptores ilustrativos del *Marco de referencia*. Ofrece también una lista de las categorías que fueron escalonadas, con referencias a las páginas del documento principal donde se pueden encontrar. Los descriptores de este proyecto se escalonaron y utilizaron para crear los niveles del *Marco,* según el método n.º 12c (modelo de Rasch), explicado al final del anejo A.

El proyecto suizo de investigación

Origen y contexto

Las escalas de descriptores incluidas en los capítulos 3, 4 y 5 se han elaborado partiendo de los resultados de un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica que se llevó a cabo entre 1993 y 1996. Este proyecto se realizó como una continuación del Simposio de Rüschlikon de 1991. El objetivo era elaborar especificaciones transparentes de dominio de la lengua, relativas a distintos aspectos del esquema descriptivo del *Marco*, que también podría contribuir al desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*).

Un primer estudio de 1994 se centró en la interacción y en la expresión, y se limitó al inglés como lengua extranjera y a la evaluación que realiza el profesor. En 1995 se repitió parcialmente el estudio de 1994, con la incorporación de la comprensión y se analizaron el dominio de francés y de alemán además del de inglés. También se añadió la autoevaluación y la información sobre exámenes (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) a la evaluación que realiza el profesor.

En total, casi trescientos profesores y dos mil ochocientos alumnos –que representaban aproximadamente quinientas clases– participaron en los dos estudios. Los alumnos, procedentes del primero y del segundo ciclo de secundaria, de la enseñanza profesional y de la enseñanza de adultos, estaban representados en las siguientes proporciones:

	1.er ciclo de Secundaria	2.º ciclo de Secundaria	Enseñanza profesional	Enseñanza de adultos
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Participaron profesores pertenecientes a las regiones suizas donde se habla alemán, francés, italiano y retorromano, aunque el número de los pertenecientes a las regiones donde se habla italiano y retorromano fue muy reducido. Cada año, aproximadamente un cuarto de los profesores enseñaron en su lengua materna y completaron cuestionarios en la lengua meta. De esta forma, en 1994, los descriptores se utilizaron sólo en inglés, mientras que en 1995 fueron completados en inglés, francés y alemán.

Centro Virtual Cervantes

Metodología

En pocas palabras, la metodología del proyecto ha sido tal y como a continuación se detalla:

Fase intuitiva:

1. Análisis detallado de las escalas de dominio de la lengua que se encuentran en el ámbito público o que se consiguieron por medio de contactos realizados por el Consejo de Europa en 1993; al final de este resumen se ofrece una lista.
2. Deconstrucción de esas escalas para convertirlas en categorías descriptivas relacionadas con las presentadas en los capítulos 4 y 5 y crear así un fondo inicial de descriptores redactados y modificados.

Fase cualitativa:

3. Análisis de categorías de grabaciones de profesores debatiendo y comparando el dominio de la lengua manifestado en actuaciones de vídeo, con el fin de comprobar que el metalenguaje utilizado por los profesionales estaba suficientemente representado.
4. Treinta y dos talleres de trabajo en los que los profesores: a) clasificaban los descriptores en categorías que ellos pretendían describir; b) realizaban valoraciones cualitativas respecto a la claridad, la corrección y la adecuación de la descripción; y c) clasificaban los descriptores en grados de dominio de la lengua.

Fase cuantitativa:

5. Evaluación realizada por profesores a alumnos representativos al final del curso escolar, utilizando una serie superpuesta de cuestionarios compuestos por descriptores considerados los más claros, los más centrados y los más adecuados por los profesores de los talleres de trabajo. Durante el primer año, se utilizó una serie de siete cuestionarios, cada uno de ellos compuesto por cincuenta descriptores, para cubrir una franja de dominio de la lengua que abarcaba desde alumnos que tenían ochenta horas de inglés hasta los hablantes avanzados.
6. En el segundo año, se utilizó una serie de cinco cuestionarios. Los dos estudios quedaron vinculados por el uso de los descriptores de interacción oral también en el segundo año. Los alumnos fueron evaluados según cada uno de los descriptores, mediante una escala de 0 a 4 que describía la relación con las condiciones de la actuación en las que se suponía que ellos podrían realizar la actuación descrita. La forma en que los profesores interpretaron los descriptores se analizó utilizando el modelo de escalas de valoración de Rasch. Este análisis tuvo dos objetivos:
   a) Atribuir matemáticamente un «valor de dificultad» a cada descriptor.
   b) Identificar estadísticamente la variedad significativa de la interpretación de los descriptores con relación a distintos sectores educativos, regiones lingüísticas y lenguas meta, con el fin de identificar descriptores que tuvieran una estabilidad muy alta de valores en distintos contextos para utilizarlos en la creación de escalas holísticas que resumieran los niveles comunes de referencia.
7. Evaluación de la actuación realizada por todos los profesores participantes respecto a vídeos de algunos alumnos. El objetivo de esta evaluación era cuantificar las diferencias existentes en el rigor de los profesores participantes, para tener en cuenta esa variedad de rigor a la hora de determinar el grado de aprovechamiento en los sectores educativos suizos.

Fase de interpretación:

8. Determinación de «puntos de corte» en la escala de descriptores para elaborar el conjunto de niveles comunes de referencia presentados en el capítulo 3. Resumen de esos

Centro Virtual Cervantes

niveles en una escala holística (cuadro 1), un cuadro de evaluación que describe actividades de lengua (cuadro 2) y un cuadro de evaluación de la actuación que describe distintos aspectos de la competencia lingüística comunicativa (cuadro 3).

9. Presentación de escalas ilustrativas en los capítulos 4 y 5 de las categorías que se pudieron escalonar.
10. Adaptación de los descriptores al formato de autoevaluación para elaborar una versión suiza de prueba del *Portfolio*. Esto comprende: (a) un cuadro de autoevaluación para la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral, la producción hablada, la expresión escrita (cuadro 2); (b) una lista de control para la autoevaluación de cada uno de los niveles comunes de referencia.
11. En un congreso final en el que se presentaron los resultados de la investigación, se debatió la experiencia con el *Portfolio*, y se dieron a conocer a los profesores los niveles comunes de referencia.

Resultados

El escalonamiento de los descriptores de distintas destrezas y de distintos tipos de competencias (lingüística, pragmática, sociocultural) se complica con la cuestión sobre si las evaluaciones de estas distintas características podrían combinarse en un criterio único de medida. Éste no es un problema suscitado por el modelo de Rasch o asociado exclusivamente con ese modelo, sino que se aplica a todo análisis estadístico. El método de Rasch, sin embargo, es menos transigente si surge un problema; los datos de las pruebas, los datos de la evaluación que realiza el profesor y los datos de la autoevaluación pueden comportarse de forma diferente a este respecto. En cuanto al asunto de este proyecto relativo a la evaluación que realiza el profesor, determinadas categorías tuvieron menos éxito y se eliminaron del análisis con el fin de salvaguardar la precisión de los resultados. Las categorías que se extrajeron del fondo original de descriptores fueron las siguientes:

a) Competencia sociocultural.
   Los descriptores que describían de forma explícita la competencia sociocultural y sociolingüística. No está claro hasta qué punto este problema fue provocado: a) por el hecho de que éste sea un constructo separado del dominio de la lengua, b) por descriptores bastante imprecisos que se consideraron problemáticos en los talleres de trabajo, o c) por las respuestas inconsistentes de los profesores que carecían del necesario conocimiento de sus alumnos. Este problema se extendió a los descriptores de la capacidad de leer y apreciar la ficción y la literatura.

b) Relacionadas con el trabajo.
   Los descriptores que pedían a los profesores que se imaginaran actividades (generalmente relacionadas con el trabajo) que no pudieran observar directamente en clase; por ejemplo: llamar por teléfono, asistir a reuniones, realizar presentaciones formales, escribir informes y redacciones, correspondencia formal. Esto ocurrió a pesar de que los sectores de enseñanza profesional y de adultos estaban bien representados.

c) De concepto negativo.
   Los descriptores relativos a la necesidad de simplificación y a la necesidad de que se repita o aclare lo dicho, que son conceptos implícitamente negativos. Dichos aspectos funcionaban mejor con condiciones en especificaciones redactadas de forma positiva; por ejemplo:

Centro Virtual Cervantes

Comprende generalmente el discurso claro y en lengua estándar dirigido a él que trata asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando pueda pedir que le repitan o le vuelvan a formular lo dicho.

Para estos profesores la *comprensión de lectura* resultó estar en una dimensión de medida distinta a la de la interacción y expresión oral. Sin embargo, el diseño de recogida de datos posibilitó el escalonamiento de la comprensión de lectura, de forma separada y, a continuación, la equiparación de la escala de comprensión de lectura con la escala principal. La expresión escrita no centró mucho la atención del estudio y los descriptores de expresión escrita incluidos en el capítulo 4 se derivaron principalmente de los de expresión hablada. La estabilidad relativamente alta de los valores de escalas de los descriptores de comprensión de lectura y de expresión escrita tomados del *Marco,* y que fueron presentados tanto por *DIALANG* como por ALTE (véanse los anejos C y D, respectivamente) sugieren, sin embargo, que los enfoques adoptados para la comprensión y la expresión escritas fueron razonablemente eficaces.

Las complicaciones surgidas en las categorías que acabamos de analizar tienen todas que ver con el escalonamiento de la unidimensionalidad por oposición a la multidimensionalidad. La multidimensionalidad se muestra de una segunda forma con relación a la población de alumnos cuyo dominio de la lengua se describe. Hubo varios casos en los que la dificultad de un descriptor dependía del sector educativo implicado. Por ejemplo, los profesores de principiantes adultos consideraban que las tareas de «la vida real» les resultaban más fáciles a sus alumnos que a los de catorce años. Esto parece intuitivamente sensato. Dicha variación se conoce como *«Función Diferencial del Ítem» (FDI).* En la medida en que esto fue viable, se evitaron los descriptores que tenían FDI cuando se elaboraron los resúmenes de los niveles comunes de referencia presentados en los cuadros 1 y 2 del capítulo 3. Hubo muy pocos efectos significativos por parte de la lengua meta, y ninguno por parte de la lengua materna, excepto la sugerencia de que los profesores nativos quizá tengan una interpretación más estricta de la palabra «comprender» en niveles avanzados, sobre todo respecto a la literatura.

Explotación

Los descriptores ilustrativos de los capítulos 4 y 5 han sido (a) situados en el nivel en que ese descriptor concreto fue calibrado empíricamente en el estudio; (b) escritos mediante la combinación de elementos de descriptores clasificados de esa forma en ese nivel (para unas pocas categorías, como, por ejemplo, *Declaraciones públicas*, que no se incluyeron en el estudio original); (c) seleccionados con relación a los resultados de la fase cualitativa (talleres de trabajo), o bien (d) escritos durante la fase de interpretación para llenar un vacío de la subescala graduada empíricamente. Este último punto se aplica casi en su totalidad a la *Maestría*, para la que se habían incluido muy pocos descriptores en el estudio.

Seguimiento

Un proyecto para la Universidad de Basle, realizado en 1999-2000, adaptó en su momento los descriptores del *Marco de referencia* para un instrumento de autoevaluación diseñado para el ingreso en la universidad. También se añadieron descriptores de la competencia sociolingüística y de la toma de apuntes en un contexto universitario. Los nuevos descriptores fueron escalonados para los niveles del *Marco* con la misma metodología utilizada en el proyecto original, y se han incluido en esta edición del *Marco de referencia*. La correlación de los valores de gradación de los descriptores del *Marco de referencia* entre sus valores originales de escala y sus valores en este estudio fue de 0,899.

Centro Virtual Cervantes

Obras de consulta

NORTH, B. (1966/200), *The development of a common framework scale of language proficiency,* tesis doctoral, Thames Valley University (reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang).

NORTH, B. (de próxima publicación), «Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B. (de próxima publicación), «A CEF-based self-assessment tool for university entrance», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B., y SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling descriptors for language proficiency scales», *Language Testing,* 15/2, págs. 217-262.

SCHNEIDER y NORTH (1999),*«In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunicationmsfähigkeit»,* informe de proyecto, Programa Nacional de Investigación 33, Berna, Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica.

Los descriptores del *Marco de referencia europeo*

Además de los cuadros utilizados en el capítulo 3 para resumir los niveles comunes de referencia, los descriptores ilustrativos se encuentran intercalados en el texto de los capítulos 4 y 5 de la siguiente forma:

Documento B1. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Actividades comunicativas

COMPRENSIÓN	**Auditiva**	Comprensión auditiva general. Comprender conversaciones entre hablantes nativos. Escuchar conferencias y presentaciones. Escuchar avisos e instrucciones. Escuchar retransmisiones y material grabado.
	Audiovisual	Ver televisión y cine.
	De lectura	Comprensión de lectura en general. Leer correspondencia. Leer para orientarse. Leer en busca de información y argumentos. Leer instrucciones.
INTERACCIÓN	**Oral**	Interacción oral en general. Comprensión en interacción. Comprender a un interlocutor nativo. Conversación. Conversación informal (con amigos). Conversación formal y reuniones de trabajo. Colaborar para alcanzar un objetivo. Interactuar para obtener bienes y servicios. Intercambiar información. Entrevistar y ser entrevistado.
	Escrita	Interacción escrita en general. Escribir cartas. Notas, mensajes y formularios.
EXPRESIÓN	**Oral**	Expresión oral en general. Monólogo sostenido: descripción de experiencias. Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate). Declaraciones públicas. Hablar en público.
	Escrita	Expresión escrita general. Escrita creativa. Informes y redacciones.

Centro Virtual Cervantes

Documento B2. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Estrategias de comunicación

COMPRENSIÓN	Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita).
INTERACCIÓN	Tomar la palabra (turnos de palabra). Cooperar. Pedir aclaraciones.
EXPRESIÓN	Planificación. Compensación. Control y corrección.

Documento B3. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Trabajo con textos

TEXTO	Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.). Procesar textos.

Documento B4. Escalas ilustrativas del capítulo 5: Competencia lingüística comunicativa

LINGÜÍSTICA	**Alcance**	Competencia lingüística general. Riqueza de vocabulario.
	Dominio	Corrección gramatical. Dominio de vocabulario. Dominio de la pronunciación. Dominio de la ortografía.
SOCIOLINGÜÍSTICA		Adecuación sociolingüística.
PRAGMÁTICA		Flexibilidad. Turnos de palabra. Desarrollo de descripciones y narraciones. Coherencia y cohesión. Precisión. Fluidez oral.

Documento B5. Coherencia en la clasificación de los descriptores

Las posiciones en las que se detalla un contenido concreto indican un alto grado de coherencia. Es el caso de los temas, por ejemplo. No se han incluido descriptores para clasificar los temas, pero se hace alusión a ellos en los descriptores de varias categorías. Las tres categorías que se consideraron pertinentes son: ***descripción y narración, intercambio de información y alcance.***

Los gráficos siguientes comparan las distintas formas de abordar los temas en estas tres áreas. Aunque el contenido de estos tres gráficos no es idéntico, la comparación entre los tres muestra un cierto grado de coherencia, que se refleja en el conjunto de la clasificación de los descriptores. Este tipo de análisis ha constituido la base para la elaboración de descriptores de categorías que no se incluían en el estudio original (por ejemplo, la categoría «Hablar en público») mediante combinaciones de ciertos elementos de algunos descriptores.

Centro Virtual Cervantes

DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
– Dónde viven.	– Personas, aspecto. – Origen, trabajo. – Lugares y condiciones de vida. – Objetos, mascotas, pertenencias. – Hechos y actividades. – Gustos y preferencias. – Planes o citas. – Costumbres o actividades cotidianas. – Experiencias personales.	– Trama de libros o películas. – Experiencias. – Contar una historia. – Sueños, esperanzas, ambiciones. – Reacciones a todos estos temas. – Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por ejemplo, un accidente.		– Descripción clara y detallada de temas complejos.	

INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
– Consigo mismo y con otros. – Hogar. – Tiempo.	– Fórmulas sencillas y directas. – Intercambio limitado sobre el trabajo y el tiempo libre. – Indicaciones e instrucciones sencillas. – Pasatiempos, costumbres y actividades cotidianas. – Actividades pasadas.	– Indicaciones detalladas para ir a un lugar. – Información acumulada y factual sobre asuntos cotidianos dentro de un determinado tema.			

ALCANCE: SITUACIONES					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	– Necesidades básicas comunes. – Supervivencia sencilla o predecible. – Necesidades sencillas y concretas: datos personales, actividades cotidianas, demandas de información. – Transacciones cotididanas. – Situaciones y temas cotidianos. – Situaciones diarias de contenido predecible.	– La mayoría de los temas pertinentes para la vida diaria: familia, aficiones, intereses, trabajo, viajes, actualidad.			

Centro Virtual Cervantes

Documento B6. Escalas de dominio de la lengua utilizadas como fuentes

Escalas holísticas del dominio hablado general

– Hofmann, *Levels of Competence in Oral Communication*, 1974.
– University of London School Examination Board, *Certificate of Attainment –Graded Tes*ts, 1987.
– *Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands*, 1990.
– *Finnish Nine Level Scale of Language proficiency*, 1993.
– *European Certificate of Attainment in Modern Languages*, 1993.

Escalas para distintas actividades comunicativas

– Trim, *Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills*, 1978.
– North, *European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales*, 1991.
– *Eurocentres/ELTDU Scale of Business English*, 1991.
– *Association of Language Testers in Europe*, Boletín 3, 1994.

Escalas para las cuatro destrezas

– *Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings*, 1975.
– Wilkins, *Proposals for level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking*, 1978.
– *Australian Second Language Proficiency Ratings*, 1982.
– *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines*, 1986.
– Elviri *et al.*, *Oral Expression*, 1986 (en Van Ek, 1986).
– *Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors*, 1991.
– English Speaking Union (ESU) *Framework Project*, 1989.
– *Australian Migrant Education Program Scale* (sólo comprensión auditiva).

Escalas de valoración para la evaluación oral

– *Dade County ESL Functional Levels*, 1973.
– *Hebrew Oral Proficiency Rating Grid*, 1981.
– Carroll B.J., y Hall P. J., *Interview Scale*, 1985.
– Carroll B.J., *Oral Interaction Assessment Scale*, 1980.
– Internacional English Testing System (IELTS), *Band Descriptors for the Speaking & Writing*, 1990.
– Goteborgs Univeritet, *Oral Assessment Criteria*.
– Fulcher, *The Fluency Rating Scale*, 1993.

Marcos de contenidos de programas y de criterios de evaluación para las fases pedagógicas del logro de los objetivos

– *University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English*, 1990.
– *Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French*, 1989.
– *English National Curriculum: Modern Languages*, 1991.
– *Netherlands New Examinations Programme*, 1992.
– *Eurocentres Scale of Language Proficiency*, 1993.
– *British Languages Lead Body: National Language Standards*, 1993.

Centro Virtual Cervantes

ANEJO C

Las escalas *DIALANG*

Este anejo contiene una descripción del sistema *DIALANG* de evaluación de la lengua que es una aplicación del *Marco* para fines de diagnóstico. Este sistema se centra en las especificaciones de autoevaluación utilizadas y en el estudio de valoración llevado a cabo en ellas como parte del desarrollo del sistema. También se incluyen dos escalas descriptivas relacionadas, que se basan en el *Marco* y que se utilizan para informar a los alumnos de los resultados del diagnóstico y para explicárselos. Los descriptores de este proyecto fueron escalonados y se equipararon con los niveles del *Marco* utilizando el método número 12c (modelo de Rasch) explicado al final del anejo A.

El proyecto *DIALANG*

El sistema evaluador de *DIALANG*

El proyecto *DIALANG* es un sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada. El proyecto *DIALANG* se lleva a cabo con la ayuda financiera de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (Programa SOCRATES, LINGUA, Acción D).

El sistema se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación, que están disponibles en catorce lenguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. *DIALANG* se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita.

El marco de evaluación de *DIALANG* y las escalas descriptivas utilizadas para informar de los resultados a los usuarios se basan directamente en el *Marco de referencia*. La mayoría de las especificaciones de autoevaluación empleadas en *DIALANG* también se han extraído del *Marco* y se han adaptado, cuando ha sido necesario, para satisfacer las necesidades específicas del sistema.

Finalidad del proyecto *DIALANG*

El proyecto *DIALANG* se dirige a los adultos que quieren conocer su nivel de dominio de una lengua y obtener retroalimentación sobre las cualidades y las insuficiencias de dicho dominio. Este sistema también proporciona a los alumnos consejos sobre la forma de mejorar sus destrezas lingüísticas y además intenta despertar en ellos la conciencia del aprendizaje y del dominio de la lengua. Este sistema no concede certificados y sus usuarios principales son alumnos que estudian idiomas de forma independiente o en cursos académicos. Sin embargo, muchas de las características del sistema también les pueden resultar útiles a los profesores de idiomas para sus objetivos.

El procedimiento evaluador en *DIALANG*

El procedimiento evaluador de *DIALANG* consta de las siguientes fases:

Centro Virtual Cervantes

1. Elección de la lengua de recepción de la prueba (catorce posibles).
2. Inscripción.
3. Elección de la lengua de la que se quiere ser evaluado (catorce posibles).
4. Prueba de valoración de la amplitud de vocabulario.
5. Elección de la destreza (comprensión escrita y auditiva, expresión escrita, vocabulario, estructuras).
6. Autoevaluación (sólo en comprensión escrita y auditiva y en expresión escrita).
7. El sistema efectúa una estimación previa de la capacidad del alumno.
8. Se proporciona una prueba de dificultad adecuada.
9. Retroalimentación.

Al entrar en el sistema, los alumnos eligen primero la lengua en la que desean recibir instrucciones y retroalimentación. Después de registrarse, se les presenta una prueba de clasificación que también valora la cantidad de su vocabulario. Después de elegir la destreza de la que quieren ser evaluados, se les presentan varias especificaciones de autoevaluación antes de realizar la prueba elegida. Estas especificaciones de autoevaluación abarcan la destreza en cuestión, y el alumno tiene que decidir si puede realizar o no la actividad que se describe en cada especificación. La autoevaluación no está disponible para las otras dos áreas evaluadas por *DIALANG*, vocabulario y estructuras, porque no existen en el *Marco* especificaciones que sirvan de fuente. Después de la prueba, como parte de la retroalimentación, se pregunta a los alumnos si su nivel de dominio autoevaluado difiere del nivel de dominio que el sistema les otorga según su actuación en las pruebas. También se ofrece a los usuarios, en la sección explicativa de la retroalimentación, la oportunidad de analizar los motivos potenciales de un desajuste en la equiparación entre la autoevaluación y los resultados de la prueba.

Finalidad de la autoevaluación en el sistema *DIALANG*

Las especificaciones de autoevaluación se utilizan por dos motivos en el sistema *DIALANG*. En primer lugar, la autoevaluación se considera una importante actividad en sí misma. Se estima que fomenta el aprendizaje autónomo, que da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y que mejora su conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

La segunda finalidad de la autoevaluación en *DIALANG* es más técnica: el sistema utiliza la prueba de valoración de la amplitud de vocabulario y los resultados de la autoevaluación para valorar la capacidad del alumno, y después le propone la prueba cuyo nivel de dificultad se equipara mejor con su capacidad.

Las escalas de autoevaluación de *DIALANG*

Fuente

La mayoría de las especificaciones de autoevaluación utilizadas en *DIALANG* fueron tomadas de la versión inglesa del *Marco de referencia* (Versión 2, 1996). A este respecto, *DIALANG* es una aplicación directa del *Marco* con fines de evaluación.

Desarrollo cualitativo

El grupo de trabajo de *DIALANG* que se ocupa de la autoevaluación revisó todos los enunciados del *Marco de referencia* en 1998 y eligió los que parecían ser más concretos, claros y sen-

Centro Virtual Cervantes

cillos[1]. Se consultaron, asimismo, los resultados empíricos de North (1996/2000) relativos a las especificaciones. Se eligieron más de cien especificaciones para la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita. Del mismo modo, se eligieron especificaciones relativas a la expresión oral, pero como la expresión oral no forma parte del actual sistema *DIALANG*, no se incluyeron en el estudio de validación que se describe más adelante y no se presentan, por tanto, en este anejo.

La redacción de las especificaciones se cambió de tercera a primera persona, porque se iban a utilizar para fines de autoevaluación más que para fines de evaluación del profesor. Se modificaron algunas especificaciones para simplificarlas y así adecuarlas a los usuarios a los que iban destinadas; también se elaboraron algunas especificaciones nuevas, cuando no había material suficiente en el *Marco de referencia* del que hacer uso (las especificaciones nuevas aparecen en los cuadros en cursiva). Todas las especificaciones fueron verificadas por el Dr. Brian North, creador de las especificaciones del *Marco*, y por un grupo de cuatro expertos en evaluación y enseñanza de idiomas, antes de decidir la redacción final de las especificaciones.

Traducción

Debido a que *DIALANG* es un sistema multilingüe, las especificaciones de autoevaluación fueron después traducidas del inglés a otras trece lenguas. La traducción siguió un procedimiento concertado, se acordaron unas directrices para la traducción y la negociación y un criterio cualitativo importante fue la comprensibilidad para los alumnos. Al principio, dos o tres traductores por lengua tradujeron las especificaciones a su idioma de forma independiente y después se reunieron para debatir las diferencias y acordar una redacción de consenso. Las traducciones fueron remitidas al grupo de autoevaluación, cuyos miembros tenían el dominio lingüístico suficiente para comprobar además la calidad de las traducciones en nueve lenguas. Se contactó con los traductores, se discutieron todos los asuntos relacionados con la redacción y se acordaron las modificaciones.

La gradación de las especificaciones de autoevaluación

Hasta ahora, el proyecto *DIALANG* ha llevado a cabo un estudio de gradación de las especificaciones de autoevaluación. Antes de nada, hay que anotar que la gradación de dificultad es un procedimiento que determina de forma estadística el nivel de dificultad de ítems, especificaciones, etc., con el fin de establecer una escala con ellos. La gradación se basó en una muestra de 304 sujetos (diseño completo de la prueba) que también realizaron varias pruebas de *DIALANG* en finés. Se les presentaron las especificaciones de autoevaluación, bien en sueco (para 250 individuos que tenían el sueco como lengua materna) o bien en inglés. Además, la mayoría de estas personas podía consultar la versión finlandesa de las especificaciones[2].

Se analizaron los datos con el programa OPLM (Verhelst *et al*., 1985: Verhelst y Glass, 1995)[3]. Los resultados del análisis fueron muy buenos; más del 90 por ciento de las especificaciones pudieron ser escalonadas, es decir, encajaron en el modelo estadístico utilizado. Las tres escalas de

[1] El grupo estaba compuesto por Alex Teasdale (presidente), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson y Sauli Takala.

[2] El estudio fue realizado en el Centro de Estudios de Lenguas Aplicadas de la universidad de Jyväskylä, que era el centro de coordinación del proyecto, entre 1996 y 1999, por el grupo de trabajo de análisis de datos que estaba compuesto por Fellyanka Kaftandjieva (presidente), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong y Timo Törmäkangas. El centro de coordinación de la Fase 2 de DIALANG es la Freie Universität de Berlín.

[3] El OPLM es una extensión del modelo de Rasch que permite que los ítems difieran en su discriminación. Lo que lo diferencia del modelo de dos parámetros es que los parámetros de discriminación no se calculan, sino que se introducen como constantes conocidas.

Centro Virtual Cervantes

autoevaluación que se crearon mediante la gradación de las especificaciones fueron muy homogéneas, como así lo indicaron los altos índices de fiabilidad (alfa de Cronbach: 0,91 para la comprensión de lectura, 0,93 para la comprensión auditiva y 0,94 para la expresión escrita)[4].

Parecidos estudios de gradación se llevarán a cabo cuando se realicen pruebas con las otras trece lenguas siguiendo el enfoque desarrollado por el grupo de análisis de datos. Estos estudios demostrarán hasta qué punto se pueden repetir los excelentes resultados del primer estudio y si existe la tendencia de que algunas especificaciones sean mejores que otras de forma consistente para fines de autoevaluación.

Aunque el primer estudio de gradación sea sólo uno, hay que destacar que este estudio demuestra la calidad de más de una versión en una lengua de las especificaciones de autoevaluación del sistema *DIALANG*. Esto es así porque la mayoría de los alumnos estudiados pudieron elegir cualquiera de las tres versiones, e incluso todas (sueco, inglés o finés) cuando completaron la parte de autoevaluación, aunque la mayoría probablemente utilizó la versión sueca. Debido al cuidadoso procedimiento de traducción, podemos suponer con toda garantía que las especificaciones de autoevaluación son en gran medida equivalentes en todas las lenguas, suposición que obviamente será evaluada como parte de otros estudios de gradación.

Otra muestra de la calidad de las escalas de autoevaluación de *DIALANG* –y de las escalas del *Marco de referencia*– la obtuvo el Dr. Kaftandjieva al establecer una correlación entre los valores de dificultad de las especificaciones de este estudio y los valores de las mismas especificaciones conseguidos por North (1996/2000) en un contexto diferente. La correlación resultó ser muy alta (0,83 o incluso 0,897, si se excluye una especificación de comportamiento extraño).

El documento C1 presenta las 107 especificaciones de autoevaluación para la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita que superaron el estudio de gradación basado en datos finlandeses. Las especificaciones de cada cuadro están ordenadas en función de la dificultad, de las más fáciles a las más difíciles. Las especificaciones que no se tomaron del *Marco de referencia* aparecen en *cursiva*.

Otras escalas DIALANG basadas en el *Marco de referencia*

Además de las especificaciones de autoevaluación, *DIALANG* utiliza dos conjuntos de escalas descriptivas basadas en el *Marco de referencia*. Las escalas se refieren a la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva:

– La versión más concisa acompaña la puntuación de la prueba.
– La versión más extensa forma parte de la información adicional sobre los resultados.

Escalas concisas

DIALANG utiliza las escalas concisas generales de la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva, para informar de las puntuaciones del sistema

[4] El ajuste global del modelo de datos también fue bastante bueno (p = 0,26) cuando las especificaciones se graduaron juntas. El ajuste estadístico para la gradación basada en destrezas también fue bueno (p = 0,10 para la comprensión de lectura, 0,84 para la expresión escrita y 0,78 para la comprensión auditiva).

Centro Virtual Cervantes

DIALANG. Cuando los alumnos obtienen retroalimentación sobre su actuación, se les da un resultado respecto a la escala del *Marco de referencia*, de A1 a C2, y el sentido de esta puntuación se describe utilizando estas escalas de información de resultados. Estas escalas fueron ratificadas en el contexto *DIALANG* pidiendo a doce expertos que asignaran cada especificación a uno de seis niveles. Estas escalas generales de información de resultados fueron utilizadas después por los expertos para asignar cada ítem de las pruebas de finés de *DIALANG* a un nivel del *Marco de referencia*. La escala está basada en el cuadro 2 del *Marco*; las descripciones fueron ligeramente modificadas de la misma forma que las especificaciones de autoevaluación. Estas escalas se presentan en el documento C2.

Información adicional sobre los resultados

La sección de información adicional sobre los resultados del sistema de evaluación utiliza escalas que contienen descripciones más extensas de dominio de la lengua, relativas a la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva. La sección ofrece a los usuarios una relación más detallada de los conocimientos lingüísticos característicos de los usuarios en cada uno de los niveles de destreza. Los alumnos también pueden comparar la descripción de un nivel concreto con las descripciones de niveles contiguos. Estas escalas más detalladas también se fundamentan en las escalas del cuadro 2 del *Marco*, pero los descriptores se elaboraron más a fondo con la ayuda de otras secciones del *Marco* y también a partir de otras fuentes. Estas escalas se presentan en el documento C3.

Los lectores que se interesen por los resultados de los estudios empíricos a los que nos hemos referido aquí, encontrarán una información más detallada sobre ellos en la obra de Takala y Kaftandjieva (de próxima publicación); para obtener más información sobre el sistema en general y sobre la retroalimentación que proporciona, se pueden consultar las obras de Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala y Teasdale (de próxima publicación).

Obras de consulta

HUHTA, A.; LUOMA, S.; OSCARSON, M.; SAJAVAARA, K.; TAKALA, S., y TEASDALE, A. (de próxima publicación), «*DIALANG*: A Diagnostic Language Assessment System for Learners», en Alderson J.C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement,* Tesis doctoral, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.

TAKALA, S., y KAFTANDJIEVA F. (de próxima publicación), «Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

VERHELST, N.; GLASS, C., y VERSTRALEN H. (1985), «One-Parameter Logistic Model: OPLM», Arnhem, CITO.

VERHELST, N., y GLASS, C. (1995), «The One-Parameter Logistic Model», en FISHER, G., y MOLENAAR, I. (eds.), *Rasch Models: Foundation, Recent Developments and Applications,* Nueva York, Springer-Verlag, págs. 215-237.

Centro Virtual Cervantes

Documento C1. Especificaciones de autoevaluación de *DIALANG*

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN DE LECTURA
A1	Puedo entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.
A1	Puedo entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que me resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto.
A1	Puedo seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.
A1	Puedo reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.
A1	Puedo entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos relacionados con mi trabajo.
A2	Puedo encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios.
A2	Puedo identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos.
A2	Puedo entender cartas personales cortas.
A2	Puedo entender cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos.
A2	Puedo entender instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria, como, por ejemplo, un teléfono público.
A2	Puedo entender las señales y los avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de tren y en los lugares de trabajo.
B1	Puedo entender textos poco complicados sobre temas relacionados con mis campos de interés.
B1	Puedo encontrar y entender la información general que necesito en materiales cotidianos, como cartas, folletos y documentos oficiales breves.
B1	Puedo buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesito para realizar una tarea.
B1	Puedo reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódico que traten sobre temas que me son familiares.
B1	Puedo identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.
B1	Puedo reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.
B1	Puedo entender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales, lo bastante bien como para mantener correspondencia con amigos o conocidos.
B1	Puedo entender instrucciones sencillas y escritas con claridad sobre el manejo de un aparato.
B2	Puedo leer la correspondencia relacionada con mis campos de interés y entiendo sin dificultad el significado esencial.
B2	Puedo entender artículos especializados sobre asuntos fuera de mi campo, siempre que pueda utilizar un diccionario para confirmar la terminología.
B2	Puedo leer a diferentes velocidades y de distintas formas muchos tipos de textos con bastante facilidad de acuerdo con mi objetivo de lectura y con el tipo de texto.
B2	Tengo un amplio vocabulario de lectura, pero a veces tengo dificultades con algunas palabras y expresiones que no son habituales.
B2	Puedo identificar rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia gama de temas profesionales y decidir si vale la pena estudiarlos más detenidamente.
B2	Puedo entender artículos e informes referidos a problemas contemporáneos en los que sus autores adopten posturas o puntos de vista concretos.
C1	Puedo entender cualquier tipo de correspondencia utilizando esporádicamente el diccionario.
C1	Puedo entender con todo detalle instrucciones largas y complejas relativas a una máquina o a procedimientos nuevos que no pertenecen a mi especialidad, si puedo volver a leer las secciones difíciles.
C2	Puedo entender e interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos literarios o no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales.

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DEL *MARCO*	EXPRESIÓN ESCRITA
A1	Puedo escribir notas sencillas a los amigos.
A1	Puedo describir el lugar donde vivo.
A1	Puedo rellenar formularios con datos personales.
A1	Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas.
A1	Puedo escribir una postal breve y sencilla.
A1	Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.
A2	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades.
A2	Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome.
A2	Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos.
A2	Puedo describir planes y proyectos.
A2	Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo.
A2	Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente.
A2	Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas.
B1	Puedo escribir informes muy breves para transmitir información sobre hechos cotidianos e indicar los motivos de una actuación determinada.
B1	Puedo escribir cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con todo detalle.
B1	Puedo describir detalles básicos de sucesos imprevisibles, como, por ejemplo, un accidente.
B1	Puedo describir sueños, esperanzas y ambiciones.
B1	Puedo tomar notas acerca de problemas, peticiones de información, etc.
B1	Puedo describir el argumento de un libro o una película y describir también mis reacciones.
B1	Puedo exponer brevemente las razones y dar explicaciones sobre mis opiniones, planes y acciones.
B2	Puedo evaluar diferentes ideas y soluciones para resolver un problema.
B2	Puedo sintetizar información y argumentos partiendo de diferentes fuentes.
B2	Puedo construir una argumentación razonada.
B2	Puedo especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas.
C1	Puedo ampliar y defender puntos de vista extendiéndome y utilizando otros puntos de vista complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados.
C1	Puedo desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla.
C1	Puedo hacer descripciones detalladas y claras sobre asuntos complejos.
C1aprox	Suelo escribir sin consultar el diccionario.
C1aprox	Escribo lo bastante bien como para no tener que hacer correcciones, a menos que el texto sea importante.
C2	Proporciono una estructura lógica, apropiada y eficaz que contribuye a que el lector encuentre los aspectos significativos.
C2	Puedo escribir con un lenguaje claro y fluido informes, artículos o ensayos que presenten un asunto u ofrezcan una valoración crítica de propuestas o de trabajos literarios.
C2aprox	Escribo lo bastante bien como para que los hablantes nativos no tengan que corregir mis textos.
C2aprox	Escribo lo bastante bien como para que las mejoras que puedan hacer en mis textos los profesores de expresión escrita no sean muy significativas.

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA
A1	Puedo entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si me las dicen con claridad, despacio y más de una vez.
A1	Puedo seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado.
A1	Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.
A1	Puedo entender números, precios y horas.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA *(continuación)*
A2	Puedo entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo.
A2	Puedo identificar generalmente el tema de conversación si se habla despacio y con claridad.
A2	Puedo entender generalmente un discurso si se habla de forma clara y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que me lo repitan o que me lo vuelvan a formular.
A2	Puedo entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio.
A2	Puedo entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas.
A2	Puedo desenvolverme y realizar gestiones sencillas en tiendas, oficinas de correos y bancos.
A2	Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público.
A2	Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsibles, siempre que se hable despacio y con claridad.
A2	Puedo identificar la idea principal de noticias televisadas sobre acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay material visual que ilustra el comentario.
A2	Puedo captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.
B1	Puedo deducir por el contexto el significado de algunas palabras desconocidas y entender el significado de la frase, si conozco el tema.
B1	Puedo seguir generalmente las ideas principales de conversaciones prolongadas, siempre que la dicción sea clara y se utilice un nivel de lengua estándar.
B1	Puedo seguir conversaciones cotidianas claras, aunque en una situación real tendría que pedir de vez en cuando que me repitieran algunas palabras y frases concretas.
B1	Puedo entender información sencilla sobre hechos relacionados con temas cotidianos o con el trabajo, identificando tanto los mensajes generales como los detalles específicos, siempre que se hable con claridad y con un acento que me resulte conocido.
B1	Puedo entender las ideas principales de un discurso claro en lengua estándar, sobre cuestiones que me son familiares y que ocurren habitualmente.
B1	Puedo entender conferencias o charlas que traten asuntos de mi especialidad, siempre que el tema me resulte conocido y la presentación sea clara y esté bien organizada.
B1	Puedo comprender información sencilla de carácter técnico, como, por ejemplo, las instrucciones de uso de cualquier aparato corriente.
B1	Puedo entender el contenido de casi todo el material de audio grabado o retransmitido sobre temas cotidianos, si el discurso es lento y claro.
B1	Puedo seguir muchas películas en las que la parte visual y la acción ilustran buena parte del argumento y en las que la historia es sencilla y el lenguaje es claro.
B1	Puedo captar las ideas principales de programas retransmitidos sobre temas conocidos o de interés personal, si el discurso es lento y claro.
B2	Puedo entender con todo detalle lo que me dicen cuando se dirigen a mí en la lengua hablada estándar, aunque haya ruido de fondo.
B2	Puedo entender la lengua hablada estándar, en directo o retransmitida, sobre temas más o menos conocidos, relacionados con la vida personal, académica o profesional. Sólo tengo problemas si hay mucho ruido de fondo, o bien si se usan estructuras poco claras o coloquialismos y expresiones idiomáticas.
B2	Puedo entender las ideas principales de un discurso complejo sobre temas tanto concretos como abstractos, articulados en lengua estándar, incluyendo debates técnicos de mi campo de interés o especialización.
B2	Puedo seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante.
B2	Puedo seguir las ideas principales de conferencias, charlas, informes y otras formas de presentación, aun con cierta complejidad de ideas y con un lenguaje complicado.
B2	Puedo entender los anuncios y los mensajes sobre temas concretos y abstractos, si son en lengua estándar y a velocidad normal.
B2	Puedo entender la mayoría de documentales radiofónicos o retransmitidos, si son en lengua estándar, y puedo identificar el estado de ánimo del hablante, su tono de voz, etc.
B2	Puedo entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B2	Puedo seguir conferencias o charlas sobre temas de mi especialidad, siempre que la presentación sea clara.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA *(continuación)*
C1	Puedo seguir el ritmo de una conversación animada entre hablantes nativos.
C1	Puedo entender lo bastante como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que no sean de mi especialidad, aunque puede que necesite confirmar algunos detalles, sobre todo si el acento no me resulta familiar.
C1	Puedo reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y de coloquialismos, así como cambios de estilo.
C1	Puedo seguir un discurso extenso, aunque no esté estructurado con demasiada claridad y aunque las relaciones entre las ideas estén sólo implícitas y no se declaren explícitamente.
C1	Puedo seguir la mayoría de las conferencias, discusiones y debates con relativa facilidad.
C1	Puedo extraer información específica de anuncios públicos con una calidad de audición deficiente.
C1	Puede entender información compleja de carácter técnico, como instrucciones de uso y especificaciones de productos y servicios conocidos.
C1	Puedo entender una amplia gama de material de audio grabado, incluso sin que sea necesariamente en lengua estándar, y puedo identificar detalles sutiles e incluso actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
C1	Puedo seguir sin dificultad películas que contienen un grado considerable de argot y de usos idiomáticos.
C2	Puedo seguir conferencias y presentaciones especializadas que utilizan un alto grado de coloquialismos, usos regionales o terminología poco habitual.

Documento C2. Las escalas generales (de modo conciso) para informar de las calificaciones de *DIALANG*

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN DE LECTURA
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** o inferior en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender oraciones muy sencillas, por ejemplo, las de notas, carteles o catálogos.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos cortos y sencillos. Se puede encontrar información específica en textos sencillos de la vida cotidiana, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios, y se pueden entender cartas personales breves y sencillas.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos relacionados con la vida cotidiana y con el trabajo, y cartas personales en las que se describen acontecimientos, sentimientos y deseos.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender artículos e informes sobre temas contemporáneos cuando el autor adopta una postura determinada ante un problema o expresa un punto de vista concreto. También se comprenden casi todos los relatos cortos y las novelas populares.
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos largos y complejos de carácter literario o sobre determinados acontecimientos, incluidas las diferencias de estilo. También se comprenden el lenguaje «especializado» de artículos e instrucciones técnicas, aunque no sean de la especialidad propia.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** o superior en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden leer sin problemas casi todas las formas de texto, incluyendo textos abstractos que contienen palabras y elementos gramaticales difíciles. Por ejemplo: manuales, artículos especializados y textos literarios.

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DEL *MARCO*	EXPRESIÓN AUDITIVA
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos sencillos en una postal, por ejemplo, para enviar felicitaciones en épocas festivas. Se pueden rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, el nombre, la nacionalidad y la dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir notas y mensajes cortos y sencillos sobre asuntos y necesidades cotidianas, y cartas personales muy sencillas, por ejemplo, de agradecimiento.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos sencillos sobre temas cotidianos o de interés personal, y cartas personales describiendo experiencias e impresiones.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos claros y detallados que tratan una amplia gama de materias relacionadas con los intereses propios; se pueden escribir redacciones o informes que transmiten información y presentan argumentos a favor o en contra de un punto de vista concreto; y se pueden escribir cartas enfatizando la trascendencia personal de acontecimientos y experiencias.
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos claros y bien estructurados, y se pueden expresar puntos de vista propios con cierto detalle; se puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes; se pueden escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede escribir con claridad y fluidez y con un estilo adecuado; se pueden escribir cartas, informes y artículos complejos de manera que ayuden al lector a considerar y recordar aspectos importantes; y se escriben resúmenes y reseñas de textos profesionales o literarios.

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender frases muy sencillas sobre uno mismo, sobre personas conocidas y sobre las cosas que nos rodean, cuando los interlocutores hablan despacio y con claridad.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender las expresiones y las palabras más habituales sobre cosas de importancia personal; por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, el trabajo propio; y se puede comprender la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claros y sencillos.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender las ideas principales de un discurso claro en lengua estándar, que trata temas cotidianos relacionados con el trabajo, la escuela, el ocio, etc. En programas de televisión y radio sobre temas actuales o programas de interés personal o profesional, se pueden comprender las ideas principales siempre que se hable lenta y claramente.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden seguir intervenciones de cierta extensión y líneas argumentales complejas, siempre que el tema resulte razonablemente familiar; también se pueden comprender la mayoría de las noticias y programas de televisión sobre temas actuales.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA *(continuación)*
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede entender la lengua hablada, aunque no esté claramente estructurada y aunque las ideas y los pensamientos no se expresen de forma explícita; también se pueden seguir sin mucho esfuerzo programas de televisión y películas.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede entender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en directo como en los medios de comunicación; también se puede entender a un hablante nativo que hable deprisa, si se dispone de cierto tiempo para habituarse al acento.

Centro Virtual Cervantes

Documento C3. Escalas descriptivas detalladas que se utilizaron en la sección de información adicional sobre los resultados de *DIALANG*

COMPRENSIÓN DE LECTURA				
	A1	A2	B1	
Tipo de texto que comprendo	Textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes. Instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros.	Textos sobre asuntos cotidianos y concretos. Textos breves y sencillos: cartas y faxes corrientes, personales y de negocios, la mayoría de las señales y letreros habituales, las Páginas Amarillas, anuncios publicitarios.	Textos claros que tratan temas relativos a mi campo de interés. Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves. Artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos. Textos argumentativos escritos con claridad. Cartas personales que expresan sentimientos y deseos. Instrucciones de uso de un aparato, sencillas y escritas con claridad.	
Lo que comprendo	Nombres y palabras corrientes y frases básicas.	Comprendo textos breves y sencillos. Encuentro información específica en material sencillo y cotidiano.	Comprendo el lenguaje sencillo. Comprendo una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). Comprendo instrucciones claras. Encuentro la información que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto extenso o en varios textos.	
Condiciones y limitaciones	Frases sencillas, una a una, releyendo partes de un texto.	Limitado principalmente al lenguaje corriente y al relacionado con mi trabajo.	Capacidad para determinar las principales conclusiones y comprender argumentos, limitada a textos claros.	

Centro Virtual Cervantes

COMPRENSIÓN DE LECTURA		
B2	C1	C2
Correspondencia relacionada con mi campo de interés. Textos extensos, incluidos artículos especializados que no son de mi campo de interés, o muy especializados dentro de mi campo. Artículos e informes sobre problemas actuales con puntos de vista concretos.	Amplia serie de textos extensos y complejos pertenecientes a la vida social, profesional o académica. Instrucciones complejas sobre una máquina o un procedimiento nuevo y desconocido que no es de mi campo de interés.	Amplia serie de textos extensos y complejos: prácticamente todas las formas de lengua escrita. Textos literarios y no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales.
Comprensión asistida por un amplio y activo vocabulario de lectura; dificultad con expresiones y modismos menos corrientes y con la terminología. Comprendo el significado esencial de la correspondencia dentro de mi campo de interés y de artículos especializados que no son de mi campo de interés (con diccionario). Consigo información, ideas y opiniones de fuentes muy especializadas dentro de mi campo de interés. Localizo detalles importantes en textos extensos.	Identifico detalles sutiles, incluidas actitudes y opiniones no declaradas explícitamente. Comprendo textos complejos con todo detalle, incluyendo detalles sutiles, actitudes y opiniones (véase condiciones y limitaciones).	Comprendo sutilezas de estilo y de significado, declaradas tanto implícita como explícitamente.
La serie y los tipos de textos son sólo una limitación menor: leo distintos tipos de textos a distintas velocidades y de formas distintas según la finalidad y el tipo. Necesito diccionario para textos más especializados o poco corrientes.	Comprendo los detalles en textos complejos habitualmente, sólo si releo las secciones difíciles. Uso esporádico del diccionario.	Pocas limitaciones: comprendo e interpreto prácticamente todas las formas de lengua escrita. Puede que desconozca expresiones poco comunes o arcaicas, pero raramente obstaculizan la comprensión.

Centro Virtual Cervantes

EXPRESIÓN ESCRITA				
	A1	A2	B1	
Tipos de texto que escribo	Redacciones muy cortas: palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas. Por ejemplo, mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos.	Redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.	Escribo textos continuados e inteligibles en los que los elementos están conectados.	
Qué escribo	Números y fechas, mi nombre, mi nacionalidad, mi dirección y otros datos personales que se requieren para rellenar formularios sencillos cuando se viaja. Oraciones breves y sencillas enlazadas con conectores como «y» o «entonces».	Los textos describen por lo general necesidades inmediatas, acontecimientos personales, lugares cotidianos, aficiones, trabajo, etc. Los textos se componen por lo general de oraciones breves y básicas. Utilizo los conectores más habituales (y, pero, porque) para enlazar oraciones con el fin de escribir una historia o describir algo como una lista de elementos.	Transmito información sencilla a amigos y a personas encargadas de servicios, etc. que aparecen en la vida cotidiana. Hago entender ideas sencillas en general. Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. Describo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.	
Condiciones y limitaciones	Aparte del uso de palabras y expresiones corrientes, hay necesidad de consultar un diccionario.	Sólo en asuntos cotidianos y familiares. Es difícil escribir un texto continuado con coherencia.	La serie de textos puede estar limitada a los más corrientes, como describir cosas y escribir sobre secuencias de acciones; pero argumentar y contrastar ciertos puntos resulta difícil.	

Centro Virtual Cervantes

EXPRESIÓN ESCRITA		
B2	C1	C2
Escribo una variedad de textos diferentes.	Escribo una variedad de textos diferentes. Me expreso con claridad y precisión, utilizando la lengua de forma flexible y eficaz.	Escribo una variedad de textos. Transmito matices sutiles de significado con precisión. Puedo escribir haciendo uso de cierta persuasión.
Expreso noticias y puntos de vista con eficacia y los relaciono con los de otras personas. Utilizo una variedad de palabras de enlace para marcar con claridad las relaciones entre ideas. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas.	Escribo textos claros, fluidos y bien estructurados, mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Matizo opiniones y afirmaciones con precisión, por ejemplo, con relación a grados de certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad. La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y útiles. La ortografía es correcta salvo faltas muy esporádicas.	Creo textos coherentes y cohesivos utilizando apropiadamente una variedad de estructuras organizativas y una amplia serie de mecanismos de cohesión. La escritura está libre de errores de ortografía.
Me suele resultar difícil expresar matices sutiles al tomar una postura o al hablar de sentimientos y experiencias.	Puede resultarme difícil expresar matices sutiles al tomar una postura o al hablar de sentimientos y experiencias.	No hay necesidad de consultar un diccionario, salvo términos esporádicos de especialidades de un área desconocida.

Centro Virtual Cervantes

COMPRENSIÓN AUDITIVA				
	A1	A2	B1	
Tipos de texto que comprendo	Frases muy sencillas sobre mí mismo, sobre personas que conozco y sobre cosas que me rodean. Preguntas, instrucciones e indicaciones de lugares. Ejemplos: expresiones, preguntas e instrucciones corrientes, e indicaciones breves y sencillas para ir a un sitio.	Frases y expresiones sencillas relativas a cosas que considero importantes. Conversación y discusiones sencillas y corrientes. Asuntos de la vida diaria en los medios de comunicación. Ejemplos: mensajes, intercambios cotidianos, indicaciones de lugares, noticias de televisión y de radio.	El discurso sobre asuntos cotidianos e información factual. Conversaciones y discusiones cotidianas. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: instrucciones de uso, conferencias y charlas breves.	
Lo que comprendo	Nombres y palabras sencillas. Ideas generales. Lo bastante para responder: proporcionar información personal, comprender indicaciones de lugares.	Lenguaje corriente. Conversaciones y discusiones sencillas y corrientes. La idea principal. Lo suficiente como para seguir la conversación.	El significado de algunas palabras desconocidas por deducción. Significado general y detalles específicos.	
Condiciones y limitaciones	Articulación clara, lenta y cuidadosa de la lengua. Que el interlocutor sea un hablante comprensivo.	El discurso claro y lento. Requiero la ayuda de hablantes comprensivos y de imágenes. A veces pido que me repitan o me vuelvan a formular lo dicho.	El discurso claro y normal. Requiero la ayuda de medios visuales y de la acción. A veces pido que me repitan una palabra o una frase.	

Centro Virtual Cervantes

COMPRENSIÓN AUDITIVA		
B2	C1	C2
Todos los tipos de discurso sobre asuntos cotidianos. Conferencias. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: discusiones técnicas, informes, entrevistas en vivo.	Lengua hablada en general. Conferencias, discusiones y debates. Declaraciones públicas. Información técnica compleja. Material de audio grabado y películas. Ejemplos: conversaciones de hablantes nativos.	Cualquier lengua hablada, en vivo o retransmitida. Conferencias y presentaciones especializadas.
Ideas principales e información específica. Ideas y lenguaje complejos. Puntos de vista y actitudes del hablante.	Lo bastante como para participar activamente en conversaciones. Temas abstractos y complejos. Actitudes y relaciones implícitas entre hablantes.	Comprensión global y detallada sin ninguna dificultad.
Lenguaje normal y cierto uso idiomático, incluso con algo de ruido de fondo.	Necesidad de confirmar detalles esporádicos cuando el acento no resulta familiar.	Ninguna, siempre que se disponga de tiempo para acostumbrarse a lo que no resulta familiar.

Centro Virtual Cervantes

ANEJO D

Las especificaciones de capacidad lingüística («Puede hacer») de ALTE

Este anejo contiene una descripción de las especificaciones «Puede hacer» (*Can Do statements)* de ALTE, que forman parte de un proyecto de investigación a largo plazo que lleva a cabo la *Asociación Europea de Examinadores de Lenguas* (*Association of Language Testers in Europe*, ALTE). Se describen los objetivos y la naturaleza de las especificaciones, para después explicar cómo se desarrollaron dichas especificaciones, relacionadas con los exámenes de ALTE y vinculadas al *Marco de referencia*. Los descriptores de este proyecto fueron escalonados y equiparados a los niveles del *Marco* con el método número 12c (modelo de Rasch), explicado en el anejo A.

La Estructura de Niveles de ALTE y el proyecto «Puede hacer»

La Estructura de Niveles de ALTE

Las especificaciones de capacidad lingüística («Puede hacer») de ALTE constituyen una parte fundamental de un programa de investigación a largo plazo establecido por ALTE, cuyo objetivo es crear un marco de niveles clave de actuación lingüística dentro del cual se puedan describir exámenes objetivamente.

Ya se ha realizado gran parte del trabajo que consiste en colocar los sistemas de exámenes de los miembros de ALTE dentro de este marco, basándose en un análisis del contenido de los exámenes, de los tipos de tareas y de los perfiles de los candidatos. Una introducción integradora a este sistema de exámenes se encuentra disponible en el *Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* de ALTE (véanse las págs. 27 y 167).

Las especificaciones «Puede hacer» de ALTE son escalas centradas en el usuario

La finalidad del proyecto «Puede hacer» es desarrollar y validar un conjunto de escalas relacionadas con la actuación donde se describa lo que los alumnos son realmente capaces de hacer en la lengua extranjera.

Según la distinción de Alderson (1991) entre escalas centradas en el *constructor, el examinador* y *el usuario*, las especificaciones «Puede hacer» de ALTE en su concepción original están centradas en el usuario, contribuyen a la comunicación entre los participantes del proceso de evaluación, y, en concreto, a la interpretación de los resultados de las pruebas por parte de los no especialistas. Como tales, proporcionan:

- Un instrumento útil para todos aquellos que participan en la enseñanza y en la evaluación de los alumnos de idiomas. Se pueden utilizar como una lista de comprobación de lo que pueden hacer los usuarios de la lengua y así definir la etapa en la que se encuentran.

Centro Virtual Cervantes

- Una base para desarrollar tareas de pruebas de diagnóstico, currículos basados en las actividades y materiales de enseñanza.
- Un medio para llevar a cabo una verificación lingüística basada en actividades, de utilidad para personas relacionadas con la formación en el ámbito de los idiomas y con la selección de personal en las empresas.
- Un medio de comparar los objetivos de los cursos y los materiales en distintas lenguas, pero dentro del mismo contexto.

Estas especificaciones serán de gran utilidad para los departamentos de formación y de personal, ya que ofrecen descripciones de actuación fácilmente comprensibles, que se pueden emplear a la hora de determinar los requisitos para profesores de idiomas, o a la hora de formular descripciones de puestos de trabajo y de especificar los requisitos lingüísticos para nuevos puestos de trabajo.

Las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» de ALTE son multilingües

Un aspecto importante de las especificaciones «Puede hacer» es que son multilingües, y han sido traducidas hasta ahora a doce lenguas representadas en ALTE. Estas lenguas son: alemán, catalán, danés, español, finés, francés, holandés, inglés, italiano, noruego, portugués y sueco. Como descripciones de niveles de dominio de la lengua, independientes de la lengua que se evalúa, constituyen un marco de referencia con el que se pueden relacionar potencialmente distintos exámenes de idiomas de diferentes niveles. Ofrecen la oportunidad de demostrar las equivalencias existentes entre los sistemas de exámenes de los miembros de ALTE, en términos claros referidos a las destrezas lingüísticas de la vida cotidiana que podrán llevar a cabo los candidatos que aprueben los exámenes.

Organización de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer»

Las escalas «Puede hacer» se componen actualmente de unas cuatrocientas especificaciones, organizadas en tres áreas generales: *Sociedad y Turismo, Trabajo* y *Estudio*. Éstas son las tres áreas que más interesan a la mayoría de los alumnos de idiomas. Cada una incluye otras áreas más concretas: el área *Sociedad y Turismo* tiene secciones como *Ir de tiendas, Comidas en restaurantes, Alojamiento*, etc. Cada una de ellas comprende hasta tres escalas para las destrezas de *Comprensión Auditiva/Expresión Oral,* de *Comprensión de Lectura y de Expresión Escrita*. La *Comprensión Auditiva/Expresión Oral* combina las escalas relacionadas con la interacción.

Cada escala incluye especificaciones que cubren una serie de niveles. Algunas escalas cubren sólo una parte de la franja de dominio de la lengua, dado que hay muchas situaciones en las que sólo se requiere un dominio de la lengua básico para conseguir el éxito de la comunicación.

El proceso de desarrollo

El proceso original de desarrollo se sometió a las siguientes etapas:

– Descripción de los usuarios de las pruebas lingüísticas de ALTE por medio de cuestionarios, informes de los centros escolares, etc.
– Utilización de esta información para especificar el alcance de las necesidades de los candidatos y determinar los intereses principales.

Centro Virtual Cervantes

– Utilización de las especificaciones de las pruebas y de los niveles reconocidos internacionalmente, como, por ejemplo, el *Plataforma* y el *Umbral* para preparar las especificaciones iniciales.
– Reajuste de las especificaciones y estimación de su adecuación a los candidatos.
– Experimentación de las especificaciones con los profesores y alumnos para evaluar su adecuación y transparencia.
– Corrección, revisión y simplificación de la formulación de las especificaciones en función de lo anterior.

Validación empírica de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» de ALTE

Las escalas así elaboradas se han visto sometidas a un extenso proceso de validación empírica. El proceso de validación pretende transformar las especificaciones «Puede hacer», para que pasen de ser un conjunto esencialmente subjetivo de descripciones de nivel a convertirse en un instrumento de medición perfectamente calibrado. Éste es un proceso en curso y a largo plazo, que continuará conforme se vayan consiguiendo más datos procedentes del conjunto de idiomas representados en ALTE.

Hasta ahora, la recogida de datos se ha basado principalmente en el autoinforme, se han presentado las escalas «Puede hacer» como un conjunto de cuestionarios enlazados. Casi diez mil personas han completado estos cuestionarios y hay, además, disponibles datos complementarios de muchas de estas personas en forma de resultados de exámenes de idiomas. Se trata de la mayor recogida de datos llevada a cabo hasta ahora para validar una escala descriptiva de dominio de la lengua.

Se ha puesto en marcha un análisis empírico de la coherencia interna de las escalas «Puede hacer», que pretende:

1. Comprobar el funcionamiento de las especificaciones individuales dentro de cada escala «Puede hacer».
2. Equiparar las distintas escalas «Puede hacer», es decir, establecer la dificultad relativa de las escalas.
3. Investigar la independencia de las escalas «Puede hacer» con respecto a la lengua utilizada.

Se pasaron los cuestionarios en la primera lengua de los participantes, excepto en niveles muy avanzados, y principalmente en países europeos. Se comprobó que los cuestionarios eran los apropiados para los participantes; las escalas de Trabajo se dieron a personas que utilizan la lengua extranjera en el ámbito profesional y las escalas de Estudio a personas que participan o se preparan para participar en un curso utilizando una lengua extranjera. Las escalas de Sociedad y Turismo se dieron a otros participantes, mientras que se incluyeron como anclaje escalas seleccionadas de esta área en los cuestionarios de Trabajo y de Estudio.

Los ítems de anclaje se utilizan en la recogida de datos para un análisis de Rasch, con el fin de enlazar distintas pruebas o cuestionarios. Como se explica en el anejo A, el análisis de Rasch crea un único marco de medida utilizando un diseño matriz de recogida de datos o una serie de formas superpuestas de pruebas enlazadas por ítems que son comunes a las formas contiguas, a los que se denomina *ítems de anclaje*. Dicha utilización sistemática de especificaciones de anclaje es necesaria con el fin de permitir que se establezca la dificultad relativa de las áreas de uso y de las escalas concretas. El uso de las de Sociedad y Turismo como anclaje

Centro Virtual Cervantes

partió de la suposición de que estas áreas demandan un núcleo común de dominio de la lengua y se puede esperar que proporcionen el mejor punto de referencia para equiparar las escalas de Trabajo y de Estudio.

Revisión textual

Un resultado de la primera fase ha sido la revisión textual de las escalas «Puede hacer». En concreto, se han eliminado especificaciones de orientación negativa, ya que demostraron ser problemáticas desde el punto de vista estadístico y no parecían totalmente apropiadas para descripciones de niveles de aprovechamiento. Aquí se muestran dos ejemplos del tipo de cambios realizado:

1. Las especificaciones negativas se volvieron a redactar de forma positiva, preservando el sentido original:
   - Primera redacción: NO PUEDE contestar más que preguntas sencillas y predecibles.
   - Redacción final: PUEDE contestar preguntas sencillas y predecibles.
2. Las especificaciones utilizadas como calificación negativa de una especificación de nivel bajo se transformaron en especificaciones positivas que pretendían describir un nivel más alto:
   - Primera redacción: NO PUEDE describir síntomas no visibles, tales como distintos tipos de dolor; por ejemplo: «sordo», «agudo», «punzante», etc.
   - Redacción final: PUEDE describir síntomas no visibles, tales como distintos tipos de dolor; por ejemplo: «sordo»,«agudo», «punzante», etc.

Relación de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» con los exámenes de ALTE

Después de la gradación inicial de las especificaciones «Puede hacer» y de la revisión textual descrita anteriormente, la atención se centra en el establecimiento de un enlace entre las escalas «Puede hacer» y otros indicadores de nivel lingüístico. En concreto, ha comenzado un análisis de la actuación llevada a cabo en los exámenes de ALTE y de la relación entre las escalas «Puede hacer» y los niveles del *Marco de referencia* del Consejo de Europa.

En diciembre de 1998 se comenzó la recogida de datos para unir las autoevaluaciones de los cuestionarios «Puede hacer» con las calificaciones de los exámenes de inglés como lengua extranjera de UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) en distintos niveles. Se encontró una relación muy clara que hizo posible comenzar a describir el sentido de una calificación de examen en función de perfiles característicos de capacidad lingüística «Puede hacer».

Sin embargo, cuando las evaluaciones «Puede hacer» se basan en el autoinforme y provienen de una amplia serie de países y de grupos de participantes, se encuentra cierta variabilidad en la percepción general que los participantes tienen de sus propias capacidades. Es decir, las personas tienen tendencia a comprender «Puede hacer» de forma un tanto diferente por motivos que se pueden relacionar en parte con factores tales como la edad o el origen cultural. Para algunos grupos de participantes, esto debilita la correlación con sus calificaciones de examen. Se han elegido enfoques analíticos para establecer con la mayor claridad posible la relación entre las autoevaluaciones «Puede hacer» y los niveles de criterio del dominio de la lengua como los miden las calificaciones de examen. Probablemente, será necesaria una mayor investigación basada en evaluaciones «Puede hacer», llevada a cabo por eva-

Centro Virtual Cervantes

luadores experimentados, con el fin de caracterizar totalmente la relación existente entre las calificaciones de los exámenes y los perfiles de capacidad propios de las especificaciones «Puede hacer».

Un problema conceptual que hay que tratar en este contexto se refiere al concepto de dominio, es decir, ¿a qué nos referimos exactamente con la expresión «Puede hacer»? Se requiere una definición en función de la *probabilidad* con que esperamos que una persona tenga éxito en una tarea en un determinado nivel. ¿Significa que una persona logrará siempre llevar a cabo con éxito la tarea? Éste sería un requisito demasiado estricto. Por otro lado, una probabilidad de éxito del cincuenta por ciento sería demasiado baja para que se considerase dominio.

Se ha escogido la cifra de ochenta por ciento dado que esta puntuación se utiliza a menudo en la evaluación referida al ámbito o al criterio como indicación de dominio en un ámbito dado. Por lo tanto, los candidatos que consiguen un aprobado normal en un examen de ALTE de un nivel dado, deberían tener el ochenta por ciento de probabilidad de éxito en tareas que se identifican como descriptores de ese nivel. Los datos recogidos hasta ahora de las personas que realizan exámenes de Cambridge indican que esta cifra concuerda con su probabilidad media de confirmar las especificaciones «Puede hacer» en el nivel adecuado, y esta relación ha resultado ser bastante constante en todos los niveles de examen.

Al definir la expresión «Puede hacer» explícitamente de esta forma, tenemos una base para interpretar niveles concretos de ALTE en función de destrezas «Puede hacer».

Aunque la relación con la actuación en exámenes se ha basado hasta ahora en exámenes de Cambridge, se seguirán recogiendo los datos que enlazan especificaciones «ser capaz de» (*can do)* con la actuación en otros exámenes de ALTE, permitiéndonos comprobar que estos distintos sistemas de exámenes se relacionan esencialmente de la misma forma con el marco de cinco niveles de ALTE.

Anclaje con el *Marco de referencia* del Consejo de Europa

En 1999 se recogieron respuestas en las que el anclaje se lograba a partir de especificaciones tomadas del documento de 1996 del *Marco de referencia europeo* del Consejo de Europa. Los anclajes comprendían:

1. Los descriptores que componen el cuadro de autoevaluación de categorías principales de uso de la lengua por nivel, presentados como cuadro 2 del capítulo 3.
2. Dieciséis descriptores relacionados con los aspectos comunicativos de la fluidez, que aparecen en las escalas ilustrativas del capítulo 5.

Se eligió el cuadro 2 porque en la práctica se está utilizando mucho como descripción que resume los niveles. La capacidad que tiene ALTE de recoger datos de respuestas en un gran número de lenguas y de países contribuyó a la validación de las escalas del cuadro 2.

Se habían recomendado las especificaciones de «fluidez» porque habían resultado tener los cómputos de dificultad más estables cuando se midieron en distintos contextos del proyecto suizo (North, 1996/2000). Se esperaba que permitieran así una buena equiparación de las especificaciones «Puede hacer» de ALTE con el *Marco de referencia* del Consejo de Europa. El cálculo de dificultades de las especificaciones de «fluidez» resultó concordar en gran medida con los datos ya conocidos (North, 1966/2000), mostrando una correlación de r = 0,97. Esto constituye un anclaje excelente entre las especificaciones «Puede hacer» y las escalas utilizadas para ilustrar el *Marco de referencia* del Consejo de Europa.

Centro Virtual Cervantes

Sin embargo, el uso del análisis Rasch para equiparar conjuntos de especificaciones (escalas) entre sí no es sencillo. Los datos nunca encajan en el modelo con exactitud: hay cuestiones de *dimensionalidad, discriminación* y *función diferencial del ítem* (variación sistemática de interpretación por parte de grupos distintos) que deben ser determinadas y tratadas para conseguir que se establezca la relación más verdadera posible.

La *dimensionalidad* se relaciona con el hecho de que, aunque las destrezas de Comprensión Auditiva/Expresión Oral, Comprensión de Lectura y Expresión Escrita tengan una alta correlación, aún existen diferencias, ya que el análisis en el que se encuentran separadas produce distinciones de nivel más coherentes y discriminatorias.

La *discriminación de variables* resulta evidente cuando comparamos el cuadro 2 y las especificaciones «Puede hacer». El cuadro 2 produce una escala más larga (para distinguir niveles más matizados) que las especificaciones «Puede hacer», lo cual probablemente sea debido a que el cuadro 2 representa el producto final de un largo proceso de selección, análisis y perfeccionamiento. El resultado de este proceso es que cada descripción de nivel es un compuesto de elementos característicos elegidos cuidadosamente, lo que facilita que los participantes en un nivel dado reconozcan el nivel que mejor los describe. Esto crea una estructura de respuestas más coherente, que a su vez genera una escala más larga, distinta de la forma presente de las especificaciones «Puede hacer», que aún son especificaciones breves y atómicas, no agrupadas todavía en descripciones de niveles tan terminadas y holísticas.

Los *efectos del grupo* (función diferencial del ítem) se evidencian en la observación de que determinados grupos de participantes (es decir, personas que completan los formularios Sociedad y Turismo, Trabajo o Estudio del cuestionario) discriminan mejor determinados niveles en determinadas escalas utilizadas como anclaje por motivos que ha resultado difícil determinar.

Ninguno de estos efectos es inesperado cuando se utiliza el enfoque del modelo de Rasch para equiparar escalas, e indican que una revisión sistemática y cualitativa de los textos de las especificaciones individuales sigue siendo una fase necesaria e importante para conseguir una equiparación definitiva de las escalas.

Niveles de dominio de la Estructura de Niveles de ALTE

Hasta este momento, la Estructura de ALTE es un sistema de cinco niveles. La validación descrita anteriormente confirma que estos niveles se corresponden en términos generales con los niveles del A2 al C2 del *Marco de referencia* del Consejo de Europa. Está en curso la labor de definir un nivel inicial más (Nivel Acceso), y el proyecto «Puede hacer» está contribuyendo a la caracterización de este nivel. Por tanto, la relación entre los dos marcos es la siguiente:

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel Acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE

Centro Virtual Cervantes

Las características principales de cada nivel de ALTE son las siguientes:

Nivel 5 de ALTE (Usuario óptimo): capacidad para utilizar material con un alto nivel de exigencia académico o cognitivo y de causar una buena impresión en el uso de la lengua en un nivel de actuación que puede ser, en cierto sentido, más avanzado que el de un hablante nativo de tipo medio.

Ejemplo: PUEDE leer textos por encima para buscar información importante, PUEDE captar el tema principal del texto y leer con tanta rapidez como un hablante nativo.

Nivel 4 de ALTE (Usuario competente): capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos.

Ejemplo: PUEDE responder a preguntas hostiles con seguridad. PUEDE tomar y mantener el turno de palabra.

Nivel 3 de ALTE (Usuario independiente): capacidad para conseguir la mayor parte de sus objetivos y de expresarse en una cierta variedad de temas.

Ejemplo: PUEDE servir de guía a los visitantes y ofrecer una descripción detallada de un lugar.

Nivel 2 de ALTE (Usuario del Nivel Umbral): capacidad para expresarse de forma limitada en situaciones cotidianas y de abordar de forma general información no rutinaria.

Ejemplo: PUEDE solicitar abrir una cuenta bancaria siempre que el procedimiento sea sencillo.

Nivel 1 de ALTE (Usuario del Nivel Plataforma): capacidad para abordar información sencilla y clara, y comenzar a expresarse en contextos conocidos.

Ejemplo: PUEDE participar en una conversación rutinaria sobre temas sencillos y predecibles.

Nivel Acceso de ALTE: capacidad muy básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla.

Ejemplo: PUEDE plantear preguntas sencillas respecto a un menú y comprender respuestas sencillas.

Obras de consulta

ALDERSON, J.C. (1991), «Bands and scores», en ALDERSON, J.C., y NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1900s,* Desarrollos en ELT, Londres, British Council/Macmillan, págs. 71-86.

NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a common framework scale of language proficiency,* tesis doctoral, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination System (disponible en la secretaría de ALTE en UCLES).

Si desea obtener más información sobre el proyecto ALTE, puede contactar con el secretariado de ALTE en la dirección electrónica: Hirtzel.m@ucles.org.uk

Centro Virtual Cervantes

Documento D1. Resúmenes de niveles de destrezas de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE dar consejos y hablar sobre asuntos complejos o delicados; comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles.	PUEDE comprender documentos, correspondencia e informes, incluidos los aspectos más sutiles de textos complejos.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema y notas completas de reuniones y seminarios con buena expresión y corrección.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de su propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas.	PUEDE leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información o comprender correspondencia no normalizada.	PUEDE preparar o esbozar correspondencia profesional, tomar notas razonablemente correctas en reuniones o escribir una redacción que demuestra capacidad para comunicarse.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas.	PUEDE leer por encima textos en busca de información importante y comprende instrucciones detalladas o consejos.	PUEDE tomar notas mientras alguien está hablando, o escribir cartas que incluyen peticiones no normalizadas.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida, y comprender instrucciones o declaraciones públicas.	PUEDE comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida.	PUEDE escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido.	PUEDE comprender información sencilla dentro de un área conocida, como la que aparece en productos y señales, y en manuales o informes sencillos sobre asuntos cotidianos.	PUEDE rellena formularios y escribir cartas breves y sencillas o tarjetas relacionadas con información personal.
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles.	PUEDE comprende letreros, instrucciones o información de carácter básico.	PUEDE rellenar formularios básicos y escribir notas que incluyen horas, fechas y lugares

Centro Virtual Cervantes

Documento D2. Resumen de especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE hablar de asuntos complejos o delicados sin dificultad.	PUEDE, cuando busca alojamiento, comprender un contrato de alquiler con todo detalle; por ejemplo, los detalles técnicos y las principales consecuencias legales.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema con buena expresión y corrección.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE mantener conversaciones de carácter informal durante un largo período de tiempo y debatir temas abstractos o culturales con un buen grado de fluidez y variedad de expresión.	PUEDE comprender opiniones o argumentos complejos tal como aparecen expresados en periódicos serios.	PUEDE escribir cartas sobre la mayor parte de los temas. Las dificultades que el lector pueda experimentar se encontrarán probablemente en el vocabulario.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE mantener conversaciones sobre una gran variedad de temas, como experiencias personales y profesionales o sucesos de actualidad en las noticias.	PUEDE comprende información detallada, como una amplia serie de términos culinarios de la carta de un restaurante, y términos y abreviaturas que aparecen en anuncios de alojamiento.	PUEDE escribir a un hotel para preguntar sobre la disponibilidad de servicios, como instalaciones para las personas incapacitadas o la dotación de una dieta especial.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE expresa opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada y comprende matices de sentido u opinión.	PUEDE comprende artículos factuales de periódicos, cartas rutinarias de hoteles y cartas que expresan opiniones personales.	PUEDE escribir cartas sobre una serie limitada de temas predecibles relacionados con la experiencia personal, y expresar opiniones con un lenguaje predecible.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar lo que le gusta y lo que no le gusta en contextos cotidianos utilizando frases sencillas, como, por ejemplo, «(No) Me gusta...».	PUEDE comprender información sencilla, como la de las etiquetas de los alimentos, cartas de menú normales, señales de tráfico y mensajes de cajeros automáticos.	PUEDE rellenar la mayoría de los formularios relacionados con información personal.
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE plantear preguntas sencillas de carácter factual y comprender respuestas expresadas con lenguaje sencillo.	PUEDE comprender letreros e información sencillos que aparecen, por ejemplo, en aeropuertos, en guías de almacenes y en cartas de menú. PUEDE comprender instrucciones sencillas de medicamentos y direcciones sencillas de lugares.	PUEDE dejar un mensaje muy sencillo para una familia que lo aloja, o escribir notas breves y sencillas de agradecimiento.

Centro Virtual Cervantes

Documento D3. Especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE

Visión general de temas y actividades que comprende

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Supervivencia diaria	1. Ir de compras.	Tiendas de autoservicio. Tiendas con mostrador. Mercado callejero.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
	2. Comer fuera.	Restaurantes. Autoservicio de comida rápida.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
	3. Alojamiento tipo hotel.	Hoteles, pensiones, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
	4. Alquiler de alojamiento temporal (piso, habitación, casa).	Agencias, casero.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
	5. Instalarse en el alojamiento.	Familias anfitrionas.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (cartas).
	6. Utilizar servicios financieros y postales.	Bancos, oficinas de cambio de divisas, oficinas de correos.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita.
Salud	Ponerse/estar bien.	Farmacia. Médico. Hospital. Dentista.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
Viajes	Llegar a un país. Viajar por el país. Obtener/dar direcciones de lugares. Alquilar.	Aeropuerto/puerto. Estación de trenes/autobuses. Calles, garajes, etc. Agencia de viajes. Empresas de alquiler (coche, barco, etc.).	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
Emergencias	Enfrentar situaciones de emergencia (accidente, enfermedad, delito, avería de coche).	Lugares públicos. Lugares privados, ej., habitación de hotel.Hospital.Comisaría de policía.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
Visita turística	Conseguir información. Realizar excursiones. Enseñar los alrededores.	Oficina de turismo. Agencia de viajes. Lugares turísticos (monumentos, etc.). Ciudades. Colegios/ institutos/universidades.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Vida social	Reunión informal/ tratar con gente. Diversión.	Discotecas, fiestas, centros escolares, hoteles, campings, restaurantes, etc. En casa, fuera de casa.	Comprensión auditiva/expresión oral.
Medios de comunicación/ Acontecimientos culturales	Ver la televisión, películas, obras de teatro, etc. Escuchar la radio. Leer revistas y periódicos.	En casa, en el coche, en el cine, en el teatro.	Comprensión auditiva/de lectura.
Contactos personales (a distancia)	Escribir cartas, tarjetas, etc.	Espectáculo de luz y sonido, etc. En casa, fuera de casa.	Comprensión auditiva/expresión oral (por teléfono). Comprensión de lectura, Expresión escrita.

Documento D4. Resumen de especificaciones de Trabajo de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE dar consejos sobre temas complejos, delicados o discutibles, tales como asuntos legales o financieros, siempre que tenga el conocimiento especializado necesario.	PUEDE comprender informes y artículos a los que pueda tener acceso durante su trabajo, que incluyan ideas complejas expresadas en un lenguaje complejo.	PUEDE tomar notas completas y precisas, y continuar participando en una reunión o seminario.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE participar eficazmente en reuniones y seminarios relacionados con su área de trabajo y argumenta a favor o en contra de un asunto.	PUEDE comprender la correspondencia expresada en un nivel de lengua que no es el estándar.	PUEDE manejar una gran variedad de situaciones rutinarias o no rutinarias para solicitar servicios profesionales a colegas o contactos externos.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE comprender y transmitir la mayoría de los mensajes que precisen atención durante un día normal de trabajo.	PUEDE comprender la mayor parte de la correspondencia, los informes y las descripciones de productos que pueda encontrar en su labor diaria.	PUEDE abordar todas las peticiones rutinarias de bienes o servicios.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE dar consejo a clientes sobre asuntos sencillos relacionados con su área de trabajo.	PUEDE comprender el sentido general de cartas no rutinarias y de artículos teóricos relacionados con su área de trabajo.	PUEDE tomar notas razonablemente precisas en reuniones o seminarios cuyo tema sea conocido y predecible.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar peticiones sencillas relacionadas con su área de trabajo, como, por ejemplo, «Deseo pedir 25...».	PUEDE comprender la mayoría de los informes o manuales breves de carácter predecible relacionados con su especialidad, siempre que se le dé el tiempo necesario.	PUEDE escribir notas breves y comprensibles de petición a un colega o a un contacto conocido de otra empresa.

(continúa)

Centro Virtual Cervantes

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender y transmitir mensajes sencillos de carácter rutinario, como, por ejemplo, «Reunión el viernes a las 10 a.m.».	PUEDE comprende informes breves o descripciones de productos sobre asuntos conocidos si están expresados con un lenguaje sencillo y si los contenidos son predecibles.	PUEDE escribir pedidos rutinarios y sencillos a colegas, como, por ejemplo, «Envíeme 20 X, por favor.».

Documento D5. Especificaciones de Trabajo de ALTE

Visión general de asuntos y actividades que comprende

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Servicios relacionados con el trabajo	1. Solicitar servicios relacionados con el trabajo. 2. Proporcionar servicios relacionados con el trabajo.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.). Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), casa del cliente.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita.
Reuniones y seminarios	Participar en reuniones y seminarios.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), centro de congresos.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Presentaciones y demostraciones formales	Seguir y ofrecer una presentación o una demostración.	Centros de congresos, centro de exposiciones, fábrica, laboratorio, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Correspondencia	Comprender y escribir faxes, cartas, memorandos, correos electrónicos, etc.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Informes	Comprender y escribir informes (de cierta longitud y formalidad).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.)	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Información a disposición del público	Obtener información relevante (de las indicaciones de un producto, boletines profesionales y comerciales, anuncios publicitarios, páginas de Internet, etc.).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), casa.	Comprensión de lectura.
Instrucciones y orientaciones	Comprender letreros (ej. de seguridad). Comprender y escribir instrucciones (por ejemplo, de manuales de instalación, funcionamiento y mantenimiento).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Teléfono	Realizar llamadas Recibir llamadas (tomar mensajes / escribir notas, etc.).	Oficina, casa, habitación de hotel, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).

Centro Virtual Cervantes

Documento D6. Resumen de especificaciones de Estudio de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE comprender chistes, digresiones coloquiales y alusiones culturales.	PUEDE acceder a cualquier fuente de información con rapidez y fiabilidad.	PUEDE tomar notas precisas y completas durante una conferencia, un seminario o una tutoría.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE comprende argumentaciones abstractas, como, por ejemplo, sopesar alternativas y extraer conclusiones.	PUEDE leer con la suficiente rapidez como para cumplir las exigencias de un curso académico.	PUEDE escribir redacciones que muestran su capacidad de comunicación, y que ofrecen pocas dificultades al lector.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE ofrecer presentaciones claras sobre temas conocidos y contestar preguntas predecibles o factuales.	PUEDE leer textos para conseguir información relevante y captar la idea principal de los textos.	PUEDE tomar notas sencillas que sean razonablemente útiles para escribir redacciones o para repasar.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE comprender instrucciones en las clases y las tareas que da un profesor o un conferenciante.	PUEDE comprender, con cierta ayuda, instrucciones y mensajes básicos, como, por ejemplo, catálogos de biblioteca informatizados.	PUEDE anotar información en una conferencia si es más o menos dictada.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar opiniones sencillas utilizando expresiones, tales como «No estoy de acuerdo».	PUEDE comprender, leyendo muy despacio, el sentido general de un libro de texto o de un artículo simplificados.	PUEDE escribir narraciones o descripciones muy breves y sencillas, como «Mis últimas vacaciones».
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender instrucciones básicas sobre horas de clase, fechas y números de habitación, y sobre tareas que realizar.	PUEDE leer letreros e instrucciones básicos.	PUEDE copiar horas, fechas y lugares que aparecen en letreros colocados en la pizarra o en tablones de anuncios.

Centro Virtual Cervantes

Documento D7. Especificaciones de Estudio de ALTE

Visión general de temas y actividades

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Conferencias, charlas, presentaciones y demostraciones	1. Seguir conferencias, charlas, presentaciones o demostraciones. 2. Dar conferencias, charlas, presentaciones o demostraciones.	Sala de conferencias, aula, laboratorio, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Seminarios y tutorías	Participar en seminarios y tutorías.	Aula, despacho.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Manuales, artículos, etc.	Recopilar información.	Despacho, biblioteca, etc.	Comprensión de lectura. Expresión escrita (notas).
Redacciones	Escribir redacciones.	Despacho, biblioteca, sala de examen, etc.	Expresión escrita.
Relaciones	Escribir relaciones (por ejemplo, de un experimento).	Despacho, laboratorio.	Expresión escrita.
Destrezas de consulta	Acceder a información (desde una base informatizada, una biblioteca, un diccionario, etc.).	Biblioteca, centro de recursos, etc.	Comprensión de lectura. Expresión escrita (notas).
Control del estudio	Hacer planes; por ejemplo, acordar con colegas la fecha límite de entrega de un trabajo.	Sala de conferencias, aula, despacho, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura. Expresión escrita.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía general

Nota aclaratoria: Las publicaciones y los documentos señalados con asterisco tienen versiones tanto en inglés como en francés.

Las siguientes obras de consulta contienen entradas bibliográficas que guardan relación con diversas secciones del *Marco de referencia*:

BUSSMANN, H. (1996), *Routledge dictionary of language and linguistics*, Londres, Routledge.

BYRAM, M. (en prensa), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Londres, Routledge.

CLAPHAM, C., y CORSON, D. (eds.) (1998), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Kluwer.

CRYSTAL, D. (ed.) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language,* Cambridge, CUP.

GALISSON, R., y COSTE, D. (eds.) (1976), *Dictionnaire de didactique des languages,* París, Hachette.

JOHNSON, K. (1997), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics,* Oxford, Blackwells.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J., y PLATT, H. (1993), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics,* Londres, Longman.

SPOLSKY, B. (ed.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics,* Amsterdam, Elsevier.

Las siguientes obras guardan especial relación con cada uno de estos capítulos:

Capítulo 1

*CONSEJO DE EUROPA (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification,* (informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüschlikon en 1991), Estrasburgo, Consejo de Europa.

*CONSEJO DE EUROPA (1997), *European language portfolio: proposals for development*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

*CONSEJO DE EUROPA (1982), *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anejo A de GIRARD, D. y TRIM, J.L.M. (eds.) (1988).

*CONSEJO DE EUROPA (1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

* CONSEJO DE EUROPA (1998), *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

*GIRARD, D., y TRIM, J.L.M. (eds.) (1998), *Project n.º 12.'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87),* Estrasburgo, Consejo de Europa.

GOROSCH, M.; POTTIER, B., y RIDDY, D.C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Estrasburgo, AIDELA en colaboración con Consejo de Europa.

MALMBERG, P. (1989), *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*, Uppsala, Departamento Interno de Formación de la Universidad de Uppsala.

Capítulo 2

a) Hasta el momento han aparecido las siguientes publicaciones del tipo «Nivel Umbral»:

BALDEGGER, M.; MÜLLER, M., y SCHNEIDER, G., en colaboración con NÄF, A. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache,* Berlín, Langenscheidt.

Centro Virtual Cervantes

BELART, M., y RANCÉ, L. (1991), *Nivel Llindar per a escolars (8-14 anys),* Gener, Generalitat de Catalunya.

CASTALEIRO, J.M.; MEIRA, A., y PASCOAL, J. (1988), *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira),* Estrasburgo, Consejo de Europa.

COSTE, D.; COURTILION, J.; FERENCZI, V.; MARTINS-BALTAR M., y PAPO, E. (1976), *Un niveau-seuil,* París, Hatier.

DANNERFJORD, T. (1983), *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

EFSTATHIADIS, S. (ed.) (1998), *Katofli gia ta nea Ellenika,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

EHALA, M.; LIIV, S.; SAARSO, K.; VARE, S., y ÖISPUU, J. (1997), *Eesti keele suhtluslävi,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

EK, J.A. VAN (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools,* Londres, Longman.

EK, J.A. VAN, y TRIM, J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990,* Cambridge, CUP.

EK, J.A. VAN, y TRIM, J. L. M. (1991), *Waystage 1990*, Cambridge, CUP.

EK, J.A. VAN, y TRIM, J. L. M. (1997), *Vantage Level,* Estrasburgo, Consejo de Europa. (También en CUP, 2000).

GALLI DE' PARATESI, N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

GRINBERGA, I.; MARTINSONE, G.; PIESE, V.; VEISBERG, A., y ZUICENA, I. (1997), *Latviesu valodas prasmes limenis,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

INSTITUTO PUSHKIN DE LA LENGUA RUSA y LA UNIVERSIDAD DE LINGÜÍSTICA DE MOSCÚ. (1966), *Porogoviy uroveny russkiy yazik,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

JESSEN, J. (1983), *Et taerskelniveau for dansk,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

JONES, G.E.; HUGHES, M., y JONES, D. (1996), *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

KALLAS, E. (1 990), *Yatabi lebaaniyyi: un 'livello soglia' per I'insegnamento / apprendimento dell' arabo libanese nell' universitá italiana,* Venecia, Cafoscarina.

KING, A. (ed.) (1988), *Atalase Maila,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

MAS, M.; MELCION, J.; ROSANAS, R., y VERGÉ, M.H. (1992), *Nivell llindar per a la llengua catalana,* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

MIFSUD, M.; y BORG, A.J. (1997), *Fuq 1-ghatba tal-Malti,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

NARBUTAS E.; PRIBU-AUSKAITE, J.; RAMONIENE, M.; SKAPIENE, S., y VILKIENE, L. (1997), *Slenkstis,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

PORCHER, L. (ed.) (1980), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

PORCHER, L.; HUART, M., y MARIET, F. (1982), *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi,* París, Hatier.

SALGADO, X.A.F.; ROMERO, H.M., y MORUXA, M.P. (1993), *Nivel soleira lingua galega,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

SANDSTRÖM, B. (ed.) (1981), *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare,* Estocolmo, Skolöverstyrelsen.

SLAGTER, P.J. (1979), *Un nivel umbral,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

SVANES, B.; HAGEN, J.E.; MANNE, G., y SVINDLAND, A.S. (1987), *Et terskelnivå for norsk,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

WYNANTS, A. (1985), *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

b) Otras publicaciones importantes:

HEST, E. VAN, y OUD-DE GLAS, M. (1990), *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry,* Bruselas, Lingua.

LÜDI, G.; y PY, B. (1986), *Être bilingüe,* Berna, Lang.

LYNCH, P.; STEVENS, A., y SANDS, E.P. (1993), *The language audit*, Open University, Milton Keynes.

PORCHER, L. *et al*. (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

RICHTERICH, R. (ed.) (1983), *Case studies in identifying language needs*, Oxford, Pergamon.

RICHTERICH, R. (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Col. F., París, Hachette.

RICHTERICH, R., y CHANCEREL, J.L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford, Pergarnon.

Centro Virtual Cervantes

RICHTERICH, R., y CHANCEREL, J.L (1981), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, París, Hatier.

TRIM, J.L.M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon.

TRIM, J.L.M.; RICHTERICH, R.; VAN EK, J. A., y WILKINS, D. A. (1980), *Systems development in adult language learning*, Oxford, Pergamon.

*TRIM, J.L.M.; HOLEC, H.; COSTE, D., y PORCHER, L. (eds.) (1984), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol.I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol.II: Preliminary studies*, (contribuciones en inglés y francés), Estrasburgo, Consejo de Europa.

WIDDOWSON, H.G. (1989), «Knowledge of Language and Ability for Use», en *Applied Linguistics,* 10/2, págs. 128-137.

WILKINS, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Londres, Edward Arnold.

Capítulo 3

*EK, J.A. VAN (1985-86), *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope. Vol. II: Levels*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

NORTH, B. (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nueva York, Peter Lang.

NORTH, B. (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

NORTH, B., y SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales», en *Language Testing* 15/2: págs. 217-262.

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (2000), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Becshreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Capítulo 4

BYGATE, M. (1987), *Speaking,* Oxford, OUP.

CANALE, M., y SWAIN, M. (1981), «A theoretical framework for communicative competence», en PALMER, A.S., GROOT, P.G. y TROSPER, S.A. (eds.), *The construct validation of tests of communicative competence,* Washington, DC. TESOL.

CARTER, R., y LANG, M.N. (1991), *Teaching literature,* Londres, Longman.

DAVIES, A. (1989), «Communicative Competence as Language Use», en *Applied Linguistics,* 10/2, págs. 157-170.

DENES, P.B., y PINSON, E.N. (1993), *The Speech chain: the physics and biology of spoken language,* 2.ª ed., Nueva York, Freeman.

FAERCH, C., y KASPER, G. (eds.) (1983), *Strategies in interlanguage communication,* Londres, Longman.

FIRTH, J.R. (1964), *The tongues of men and Speeeh,* Londres, OUP.

FITZPATRICK, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment,* Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consejo de Europa.

FRY, D.B. (1977), *Homo loquens,* Cambridge, CUP.

HAGÈGE, C. (1985), *L'homme des paroles,* París, Fayard.

*HOLEC, H.; LITTLE, D., y RICHTERICH, R. (1996), *Strategies in language learning and use,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

KERBRAT-ORECCHIOLI, C. (1990, 1994), *Les interactions verbales (3 vols.),* París, Colins.

LAVER, J., y HUTCHESON, S. (1972), *Communication in face-to-face interaction,* Harmondsworth, Penguin.

LEVELT, W.J.M. (1993), *Speaking: from intention to articulation,* Cambridge (Mass.), MIT.

LINDSAY, P. H., y NORMAN, D.A. (1977), *Human information processing,* Nueva York, Academic Press.

MARTINS-BALTAR, M.; BOUTGAIN, D.; COSTE, D.; FERENCZI, V., y MOCHET, M. A. (1979), *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques,* París, Hatier.

SWALES, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings,* Cambridge, CUP.

Centro Virtual Cervantes

Capítulo 5

ALLPORT, G. (1979), *The Nature of Prejudice,* Reading (Mass.), Addison-Wesley.

AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, OUP.

CRUTTENDEN, A. (1986), *Intonation,* Cambridge, CUP.

CRYSTAL, D. (1969), *Prosodic systems and intonation in English,* Cambridge, CUP.

FURNHAM, A., y BOCHNER, S. (1986), *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments,* Londres, Methuen.

GARDNER, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation,* Londres, Edward Arnold.

GRICE, H.P. (1975), «Logic and conversation», en Cole, P. y Morgan, J. L. (eds), *Speech acts,* Nueva York, Academic Press, págs. 41-58.

GUMPERZ, J.J. (1971), *Language in social groups,* Stamford, Stamford University Press.

GUMPERZ, J.J., y HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication,* Nueva York, Holt, Rinchart & Wiston.

HATCH, E., y BROWN, C. (1995), *Vocabulary, semantics and language education,* Cambridge, CUP.

HAWKINS, E.W. (1987), *Awareness of language: an introduction.* Edición revisada, Cambridge, CUP.

HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press,

HYMES, D.H. (1972), «On communicative competence», en PRIDE y HOLMES (1972).

HYMES, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication,* París, Hatier.

KINGDON, R. (1958), *The groundwork of English intonation,* Londres, Longman.

KNAPP-POTTHOFF, A., y LIEDKE, M. (eds.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit,* Munich, iudicium verlag.

LABOV, W. (1972), *Sociolinguislic patterns,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

LEHRER, A. (1974), *Semantic fields and lexical structure,* Londres y Amsterdam.

LEVINSON, S.C. (1983), *Pragmatics,* Cambridge, CUP.

LYONS, J. (1977), *Semantics, vols. I y II*, Cambridge, CUP.

MANDELBAUM, D.G. (1949), *Selected writings of Edward Sapir,* Berkeley, University of California Press.

MATTHEWS, P.H. (1974), *Morphology: an introduction to the theory of word-structure,* Cambridge, CUP.

MATTHEWS, P.H. (1981), *Syntax,* Cambridge, CUP.

NEUNER, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level,* Doc. CC-GP12(87)24, Estrasburgo, Consejo de Europa.

O'CONNOR, J.D., y ARNOLD, G.F. (1973), *The intonation of colloquial English.* 2.ª ed., Londres, Longman.

O'CONNOR, J.D. (1973), *Phonetics,* Harmondsworth, Penguin.

PRIDE, J.B., y HOLMES, J. (eds.) (1972), *Sociolinguistics,* Harmondsworth, Penguin.

REHBEIN, J. (1977), *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache,* Stuttgart, Metzler.

ROBINSON, G.L.N. (1985), *Crosscultural Understanding,* Oxford, Pergamon.

ROBINSON, W.P. (1972), *Language and social behaviour,* Harmondsworth, Penguin.

ROULET, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues,* París, Nathan.

SAPIR, E. (1921), *Language,* Nueva York, Harcourt Brace.

SEARLE, J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language,* Cambridge, CUP.

SEARLE, J.R. (1976), «The classification of illocutionary acts», en *Language in society,* vol. 51, n.º 1, págs. 1-24.

TRUDGILL, P. (1983), *Sociolinguistics,* 2.ª ed., Harmondsworth, Penguin.

ULLMANN, S. (1962), *Semantics: an introduction to the science of meaning,* Oxford, Blackwell.

WELLS, J.C., y COLSON, G. (1971), *Practical phonetics,* Bath, Pitman.

WIDDOWSON, H.G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry,* Oxford, OUP.

WRAY, A. (1999), «Formulaic language in learners and native speakers», en *Language teaching* 32,4, Cambridge, CUP.

WUNDERLICH, D. (ed.) (1 972), *Linguistische Pragmatik,* Frankfurt, Athenäum.

ZÁRATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère,* París, Hachette.

ZÁRATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* París, Hachette.

Centro Virtual Cervantes

Capítulo 6

BERTHOUD, A.C. (ed.) (1996), «Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue», en *Bulletin Suisse de linguistique appliquée,* VALS/ASLA 64.

BERTHOUD, A.C., y PY, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes,* Berna, Lang.

BESSE, H., y PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues,* Collection L.A.L., París, Hatier.

BLOM, B.S. (1956), *Taxonomy of educalional objectives,* Londres, Longman.

BLOOM, B.S. (1 976), *Human characteristics and school learning,* Nueva York, McGrat.

BROEDER, P. (ed.) (1988), *Processes in the developing lexicon, Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants',* Estrasburgo, Tilburg and Goteborg, ESF.

BRUMFIT, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy,* Cambridge, CUP.

BRUMFIT, C. (1987), «Concepts and Categories in Language Teaching Methodology», en *AILA Review* 4, págs. 25-31.

BRUMFIT, C., y JOHNSON, K. (eds.) (1979), *The communicative approach to language teaching,* Oxford, OUP.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence,* Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1989), *Cultural Studies and Foreign Language Education,* Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M.; ZARATE, G., y NEUNER, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

CALLAMAND, M. (1981), *Méthodologie de la prononciation,* París, CLE International.

CANALE, M., y SWAIN, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied linguistics* vol. 1, nº 1.

CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (ed.) (1998), *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères,* Dossier 52, Berna, CDIP.

CORMON, F. (1992), *L'enseignement des langues,* París, Chronique sociale.

COSTE, D. (1997), «Eduquer pour une Europe des langues et des cultures», en *Etudes de linguistique appliquée* 98.

*COSTE, D.; MOORE, D., y ZÁRATE, G. (1997), *Plurilingual and pluricultural competence,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

CUNNINGSWORTH, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL materials,* Londres, Heinemann.

DALGALLIAN, G.; LIEUTAUD, S., y WEISS, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues,* París, CLE.

DICKINSON, L. (1987), *Self-instruction in language learning,* Cambridge, CUP.

GAOTRAC, L. (1987), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Collection L.A.L. París, Hatier.

GARDNER, R.C., y MACINTYRE, P.D. (1992-3), «A students contribution to second language learning»: Part I: «Cognitive variables» y Part II: «Affective variables», en *Language teaching,* Vol. 25 nº 4 y vol. 26 nº 1.

GIRARD, D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratiques,* París, Bordas.

*GIRARD, D. (ed.) (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

GRAUBERG, W. (1997), *The elements of foreign language teaching,* Clevedon, Multilingual matters.

HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* París, E.S.F.

HAWKINS, E.W. (1987), *Modern languages in the curriculum.* Edición revisada, Cambridge, CUP.

HILL, J. (1986), *Literature in language teaching,* Londres, McMillan.

HOLEC, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères,* París, Hatier.

HOLEC, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning,* Oxford, Pergamon.

*HOLEC, H. (ed.) (1988), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application,* (con contribuciones en inglés y francés), Estrasburgo, Consejo de Europa.

KOMENSKY, J.A. (Comenius) (1658), *Orbis sensualium pictus,* Nuremberg.

KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching,* Oxford, OUP.

KRASHEN, S.D., (1982), *Principles and practice of second language acquisition,* Oxford, Pergamon.

KRASHEN, S.D., y TERRELL, T.D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon.

Centro Virtual Cervantes

LITTLE, D.; DEVITT, S., y SINGLETON, D. (1988), *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*, Dublín, Authentik.

MACKAY, W.F. (1965), *Language teaching analysis*, Londres, Longman.

MCDONOUGH, S.H. (1981), *Psychology in foreign language teaching,* Londres, Allen & Unwin.

MELDE, W. (1987), *Zur integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht,* Tubinga, Gunter Narr Verlag.

PÉCHEUR, J., y VIGUER, G. (eds.) (1995), *Méthodes et méthodologies*, (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.

PIEPHO, H.E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*, Munich, Frankonius.

PORCHER, L. (ed.) (1992), *Les auto-apprentissages* (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.

*PORCHER, L. (1980), *Reflections on language needs in the school,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

PY, B. (ed.) (1994), «L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents», en *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA.

RAMPILLON, U., y ZIMMERMANN G. (eds.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber.

SAVIGNON, S.J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice,* Reading, Mass., Addison-Wesley.

*SHEILS, J. (1988), *Communication in the modern language classroom*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (También disponible en alemán, ruso y lituano).

SCHMIDT, R.W. (1990), «The Role of Consciousness in Second Language Learning», en *Applied Linguistics* 11/2, págs. 129-158.

SKEHAN, P. (1987), *Individual differences in second language learning*, Londres, Arnold.

SPOLSKY, B. (1989), *Conditions for second language learning*, Oxford, OUP.

STERN, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, OUP.

STERN, H.H., y WEINRIB, A. (1977), «Foreign languages for younger children: trends and assessment», en *Language Teaching and Linguistics: Abstracts,* 10, págs. 5-25.

THE BRITISH COUNCIL (1978), *The teaching of comprehension,* Londres, The British Council.

TRIM, J.L.M. (1991), «Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication», en GREBING, R., *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlín, Comelsen.

WILLIAMS, E. (1984), *Reading in the language classroom*, Londres, McMillan.

Capítulo 7

JONES, K. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge, CUP.

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.

YULE, G. (1997), *Referential communication tasks*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Capítulo 8

BREEN, M.P. (1987), «Contemporary paradigms in syllabus design», Partes I y II, en *Language Teaching,* vol. 20 n.os 2 y 3, págs. 81-92 y 157-174.

BURSTALL, C.; JAMIESON, M.; COHEN, S., y HARGREAVES M. (1974), *Primary French in the balance,* Slough, NFER.

CLARK, J.L. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning,* Oxford, OUP.

*COSTE, D. (ed.) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des languages. Quelques expériences en cours en Europe,* París, Hatier.

COSTE, D., y LEHMAN, D. (1995), «Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours», en *Etudes de linguistique appliquée,* 98.

Centro Virtual Cervantes

DAMEN, L. (1987), *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom,* Reading, Mass., Addison-Wesley.

FITZPATRICK, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment,* Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consejo de Europa.

JOHNSON, K. (1982), *Communicative syllabus design and methodology,* Oxford, Pergamon.

LABRIE, C. (1983), *La construction de la Communauté européenne,* París, Champion.

MUNBY, J. (1972), *Communicative syllabus design,* Cambridge, CUP.

NUNAN, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching,* Cambridge, CUP.

ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée,* Col. L.A.L., París, Hatier.

SCHNEIDER, G.; NORTH, B.; FLÜGEL, CH., y KOCH, L. (1999), *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version,* Berna, EDK. También disponible en Internet: http://www.unifr.ch/ids/portfolio.

SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN EDK (1995). *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2,* Dossier 33, Berna, EDK.

VIGNER, G. (ed.) (1996), «Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs», en *Etudes de linguistique appliquée,* 103.

*WILKINS, D. (1987), *The educational value of foreign language learning.* Doc. CC-GP(87)10. Estrasburgo, Consejo de Europa.

WILKINS, D.A. (1976), *Notional syllabuses,* Oxford, OUP.

Capítulo 9

ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C., y WALL, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, CUP.

ALDERSON, J.C. (2000), *Assessing Reading,* Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. ALDERSON y L. F. BACHMAN), Cambridge, CUP.

BACHMAN, L.F. (1990), *Fundamenfal considerations in language testing,* Oxford, OUP.

BRINDLEY, G. (1989), *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum,* NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research), Sydney, Macquarie University.

COSTE, D., y MOORE, D. (eds.) (1992), «Autour de l'évaluation de l'oral», en *Bulletin CILA,* 55.

DOUGLAS, D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge Language Assessment Series, (eds.: J.C. ALDERSON y L.F. BACHMAN), Cambridge, CUP.

LADO, R. (1961), *Language testing: the construction and use of foreign language tests,* Londres, Longman.

LUSSIER, D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative,* Col. F. París, Hachette.

MONNERIE-GOARIN, A., y LESCURE, R. (eds.), «Evaluation et certifications en langue étrangère», en *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde*, agosto-septiembre 1993.

OSKARSSON, M. (1980), *Approaches to self-assesment in foreign language learning.* Oxford, Pergamon.

OSKARSSON, M. (1984), *Self-assesment of foreign language skills: a survey of research and development work.* Estrasburgo, Consejo de Europa.

REID, J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge Language Assessment Series, (eds.: J.C. ALDERSON y L.F. BACHMAN), Cambridge, CUP.

TAGLIANTE, C. (ed.) (1991), *L´évaluation.* París, CLE International.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. (1998), *The multilingual glossary of language testing terms.* (*Studies in language testing* 6). Cambridge, CUP.

Centro Virtual Cervantes

Índice temático

acento, 118-119
actividades, 9, 14-15, 145
  comunicativas, 27, 60-88, 180-181, 214
  estéticas, 59-60
  de comprensión audiovisual, 73
  de comprensión auditiva, 68-71
  de comprensión de lectura, 71-73
  de expresión escrita, 64-66
  de expresión oral, 61-64
  lúdicas, 59
  textos, 95-98
adquisición/ aprendizaje de la lengua, 18, 129-154
ALTE (Association of Language testers in Europe), XIV, 235-248
alumno, 140-141, 143
  capacidad de aprender, 12, 104, 148
  características, 158-160
  competencies, 158-160
  contexto mental, 54
  responsabilidad del aprendizaje, 148
ámbito, 10, 15, 49-50
autores de manuales, 139
autoridades, 139
bibliografías,
  del anejo, A 204-207
  del anejo, B 213
  del anejo, C 221
  del anejo, D 241
  general, 249-255
cambio de lengua, 131
canales y medios de comunicación, 73, 91-92, 143
capacidad de aprender, 12, 104-106, 148
características paratextuales, 88
categorías descriptivas, 52-53c
coherente/coherencia, 7, 36-39, 122, 214-215
  del contenido, 36-39
competencia(s), 9,
  comunicativa, 9, 13-14, 28, 106-127
  del alumno, 158-160
  discursiva, 120-122
  existencial, 12, 103-104, 147
  fonológica, 113-114
  funcional, 122-127
  generales, 11-13, 99-106, 146-148
  lingüística, 13, 106-108,
  léxica, 108-109
  gramatical, 110-112, 150-152
  ortográfica, 114-115
  ortoépica, 115
  pragmática, 13-14, 10-127, 153
  semántica, 112-113
  sociolingüística, 13-14, 116-119, 153
comprensión, 14, 89-90, 96
  actividades y estrategias, 68-74
  auditiva, 68-71, 223-225, 226-227, 232-233
  de lectura, 71-73, 222, 225, 228-229
comunicación en el trabajo, 57-58
comunicación no verbal, 86-87
comunicativas
  actividades, 27, 60-88, 180-181, 214
  competencias, 9, 13-14, 28, 106-127
  estrategias, 60-88, 146, 214
  procesos, 88-91
conocimiento, 11,
  declarativo, 12, 99-100
  del mundo, 99
  sociocultural, 100-101
contexto, 9, 48-55, 52-53c
contexto mental, 54-55
Consejo de Europa, XI-XII, XIV, 18, 19, 239
  política lingüística, 2-4
Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, 29, 209-212
cuestiones de descripción, 23
cuestiones de medición, 23
descriptores
  actividades comunicativas, 180-181
  criterios, 23-24
  del grado de dominio, 40-43, 182-183, 197-204, 216
  ilustrativos, 27-29, 39-40
  véase también escalas
destrezas, 11, 102, 105-106
  de estudio, 105-106, 148
  heurísticas, 106, 148
DIALANG, XIV, 217-233
dialecto, 118-119
diseño curricular, 167-169
  escenarios curriculares, 169-172
diversificación lingüística, 167-175

Centro Virtual Cervantes

Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency), 25
ejercicios, 152
enfoques,
modular, 174-75
multidimensional, 174-175
orientado a la acción, 9-10
ramificado, 29-35
enseñanza de la lengua, XII, 18-19, 138-153
enseñanza primaria, 170-171
enseñanza secundaria, 171-172
errores, 153-154
escalas
analítica, 41
centradas en el examinador, 41
centradas en el responsable de elaborar las pruebas, 42
centradas en el diagnóstico, 41-42
de coherencia en la clasificación de los descriptores, 214-115
de dominio, 181
de valoración, 182
globales, 26, 41-42
DIALANG, 218-221
metodologías del desarrollo de escalas, 119-204
Ilustrativas, 27-29, 39-40, 58,
actividades comunicativas, 213
actividades de comprensión audiovisual, 73
actividades de comprensión auditiva, 68-71
actividades de comprensión de lectura, 71-73
actividades de expresión oral, 62-64
actividades y estrategias de interacción oral, 75-81
actividades y estrategias de interacción escrita, 82
adecuación sociolingüística, 119
competencia lingüística comunicativa, 214
competencia discursiva, 121-122
competencia funcional, 126
competencia léxica, 109
comprensión auditiva, 223-225, 226-227, 233-233
comprensión de lectura, 222, 225, 228-229
corrección gramatical, 111
dominio de la ortografía, 115
dominio de la pronunciación, 114
estrategias de comunicación, 214
estrategias de expresión, 67-68
estrategias de interacción, 84-85
expresión escrita, 64-66, 223, 226, 230-231
expresión oral, 61-64,
interacción, 84-85
registro, 117
tipos de texto, 94
trabajo con textos, 214
escenarios curriculares, 169-172
especificaciones de capacidad lingüística ("Puede hacer"), 235-248
estrategias, 10, 15-16, 27
de comprensión, 68-74
de expresión, 61-68
de interacción, 74-85
de medición, 85-86
evaluación, 19-21
autoevaluación, 180-181, 192, 222
continua/en un momento concreto, 185-186
con referencia a un criterio, 184-185
con referencia a la norma, 184
del aprovechamiento/del dominio, 183-184
de la actuación/de los conocimientos, 187-188
directa/indirecta, 187
en serie/por categorías, 191-192
formativa/sumativa, 186-187
global/analítica, 191
objetiva/subjetiva, 188-189
por el profesor, 180-181
realizada por otras personas, 192
viable, 193-196
exámenes, 140, 178-179, 182
expresión, 14, 61-68, 89, 96
escrita, 64-65
oral, 61-64
factores
afectivos, 159-160
cognitivos, 158-159
lingüísticos, 160
fiabilidad, 177
flexibilidad, 29, 34-35, 121
Guía par examinadores, 21
habilidades, 11, 12
hipertexto, 43
identificación personal, 58-59
interacción, 14, 60, 69, 74-85, 90, 96, 123-125
cara a cara, 81
escrita, 82
oral, 74-81
interculturalidad, 47, 102
interlengua,154
interlocutores, 55
macrofunciones, 123
Maestría RC/continuum RC, 185
Marco común de referencia europeo, 1
criterios, 7
definición, 1-2
funciones principales, 18

Centro Virtual Cervantes

justificación, 5-6
utilidad, 6-7
mediación, 14, 61, 85-86, 97
metasistema, 193-196
metodología, 140-153
metodologías del desarrollo de escalas, 119-204
métodos,
cualitativos, 201-202
cuantitativos, 202-204
intuitivos, 200
microfunciones, 122-123
Nivel Avanzado (Vantage Level), 18, 25, 28, 37-38, 39
Nivel Plataforma (Waystage Level), 18, 25, 28, 36, 39
Nivel Umbral (Threshold Level), 18, 25, 28, 37, 39, 55-56, 57
niveles comunes de referencia, 16-18, 25
coherencia del contenido, 36-39
criterios para la elaboración de los descriptores, 23-24
cuadro de autoevaluación, 30-31c
cuadro de uso de la lengua hablada, 32-33c
escala global, 26c
presentación, 26-27
normas de cortesía, 116-117
interacción cara a cara
objetivos, 2, 133-137, 169-172, 179-180
objetivos de enseñanza y aprendizaje, XII, 133-136, 179-182
objetivos políticos, 3-4
ortografía,152
paralingüística, 87-88
perfil, 173-74
de destrezas lingüísticas, 30-31
pluriculturalismo, 6, 133, 167
plurilingüsimo, 4, 47, 133, 167
Portfolio, 5, 20, 173-174
política lingüística, 2, 4
procesos, 10
profesión de enseñanza de la lengua, 138
principio de cooperación, 120
pronuciación, 152
Proyecto suizo de investigación, 209-212
pruebas, 178-179, 182
referencia a la norma (RN), 184
referencia a un criterio (RC), 184
reflexión sobre la comunicación, 105
registro, 117-118
relaciones sociales, 116
responsables del diseño de cursos, 139
seguimiento, 90
selección léxica, 149
situación de enseñanza y aprendizaje, XII
situaciones, 50
tareas, 10, 15-16, 57-60, 145, 155-165
de comprensión, 157
temas, 55-57
textos, 10, 15-16, 91-98, 144-145, 214
actividades, 95
características, 163-164
tipos, 93
traducción, 97
transparente, 7
uso de la lengua
actividades comunicativas y estrategias, 60-88
aspectos cualitativos, 32-33c
contexto, 48-55
tareas comunicativas y propósitos, 57-60
usuario, 96-97
usuarios de la lengua
básico, 25, 34-35
independiente, 25, 34-35
competente, 25, 34-35
validez, 177
valoración
de la actuación, 181
de impresión/ guiada, 190
mediante lista de control/mediante escala, 189-190
variaciones, 25
vocabulario, 109, 148-149

Centro Virtual Cervantes

Agradecimientos

Al equipo de traducción y adaptación de la obra, Instituto Cervantes:

Álvaro García Santa-Cecilia
Rosario Guijarro Huerta
Rebeca Gutiérrez Rivilla
Cristina del Moral Ituarte
Jaime Olmedo Ramos
Alejandro Valero Fernández
Elena Verdía Lleó

Al equipo responsable de la edición impresa, Subdirección General de Cooperación Internacional:

Gisela Conde Morencia
Mª Ángeles Muñoz Fernández de Bastida
Antonia Navarro Blanco

A todos los profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España que han contribuido a la revisión de los sucesivos borradores de la versión en español de esta obra.

Fe de erratas

En la página 108 dice:

5.2.2.2. La competencia léxica
La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los **elementos léxicos** comprenden:

a) Expresiones hechas que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

[…]

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque, un recipiente líquido, o un vehículo armado y…

Y debe decir:

5.2.2.2. La competencia léxica
La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los **elementos léxicos** o **unidades léxicas** comprenden:

a) Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen:

[…]

b) Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: tanque, un recipiente líquido, o un vehículo armado y…

Centro Virtual Cervantes

MATERIAL ESCOLAR E INVERSIONES.

Como sabéis todos los años se cobra una cuota de carácter especial denominada MATERIAL ESCOLAR E INVERSIONES. Esta cuota es anual y su importe es de 78 euros. Con esta cuota se facilita la mayor parte del material de aula, fotocopias (tened en cuenta que cada año tenemos menos libros y que se hacen cuadernillos de trabajo), proyecto de Centro y todo lo relacionado con las inversiones del mismo. Este año estas cuotas nos han permitido mejorar las instalaciones de los patios y de las aulas. Por lo tanto la cuota de material escolar no se reduce a pinturas y folios sino que atiende aspectos fundamentales como la reposición o la disposición de nuevos materiales (mesas, sillas, pizarras digitales, proyectores, etc).

Los gastos en material escolar e inversiones que atiende esta cuota ascienden en el presupuesto 2014-2015 a 150.000 euros de los cuales el 100% va destinado a la mejora del Centro en el que estudian vuestros hijos e hijas.

Afectuosos saludos

Gustavo Saéz Rodríguez.
Administrador Gerente

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

FORMULARIO DE SOLICITUD DE PAGO APLAZADO DE GRANJAS Y VIAJES CURSO 2014/2015. CEM HIPATIA-FUHEM.

Granja hasta 2º C.E.P. ☐ Granja hasta 3º C.E.P. ☐ Viaje ☐

PADRE/TUTOR: Don..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

MADRE/TUTORA:Doña..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

SOLICITA:

APELLIDOS	NOMBRE	ETAPA Y CURSO (1)

(1) Infantil, Primaria, ESO, BACH, MV, PB, CFGM y el curso

A través de este documento solicito que se me cargue en cuenta el importe de la Granja/Viaje de mis hijos/as en los plazos que se recogen en este escrito.

En Rivas Vaciamadrid a ..... de ..... De 2014

Fdo.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

FORMULARIO AYUDAS AL ESTUDIO CURSO 2014/2015

CEM HIPATIA-FUHEM.

PADRE/TUTOR: Don..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

MADRE/TUTORA:Doña..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

SOLICITA:

APELLIDOS	NOMBRE	ETAPA Y CURSO (1)

(1) Infantil, Primaria, ESO, BACH, MV, PB, CFGM y el curso

Declaro que son ciertos todos los datos consignados anteriormente y acompaño fotocopia de mi última

☐ Declaración de la renta o certificado del Organismo correspondiente acreditativo de la percepción de ingresos exentos del Impuesto.

☐ Fotocopia del Libro de Familia.

☐ Otra documentación. Especificar.....

En caso de padres/madres separados sólo aportará los datos el solicitante que haga frente al pago del colegio adjuntando en todos los casos la documentación que recoja el pago de la pensión correspondiente acordada en la sentencia y/o convenio regulador de divorcio.

En Rivas Vaciamadrid a ..... de ..... de 201

Fdo.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

FORMULARIO AYUDAS AL ESTUDIO CURSO 2014/2015

CEM HIPATIA-FUHEM.

PADRE/TUTOR: Don..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

MADRE/TUTORA:Doña..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

SOLICITA:

APELLIDOS	NOMBRE	ETAPA Y CURSO (1)

(1) Infantil, Primaria, ESO, BACH, MV, PB, CFGM y el curso

Declaro que son ciertos todos los datos consignados anteriormente y acompaño fotocopia de mi última

☐ Declaración de la renta o certificado del Organismo correspondiente acreditativo de la percepción de ingresos exentos del Impuesto.

☐ Fotocopia del Libro de Familia.

☐ Otra documentación. Especificar.....

En caso de padres/madres separados sólo aportará los datos el solicitante que haga frente al pago del colegio adjuntando en todos los casos la documentación que recoja el pago de la pensión correspondiente acordada en la sentencia y/o convenio regulador de divorcio.

En Rivas Vaciamadrid a ..... de ..... de 201

Fdo.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

CONTRATACIÓN SEGURO DE ACCIDENTES 2014/2015

CEM HIPATIA-FUHEM.

PADRE/TUTOR: Don..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

MADRE/TUTORA:Doña..... con

DNI..... Tlf..... Mail.....

SOLICITA:

APELLIDOS	NOMBRE	ETAPA Y CURSO (1)

(1) Infantil, Primaria, ESO y el curso

Con el envío de este escrito hago constar mi interés en la contratación del seguro escolar privado que ofrece la CEM HIPATIA-FUHEM a través de la compañía GES.

En Rivas Vaciamadrid a ..... de septiembre de 2014

Fdo.

CURSO DE MONITOR DE TIEMPO LIBRE

Ciudad Educativa Municipal Hipatia-Fuhem

Avda. Ocho de Marzo 1, Rivas Vaciamadrid

FECHAS, HORARIOS Y LUGAR DE REALIZACIÓN:

Del 3 de noviembre al 25 de febrero de 2014

Lunes y miércoles de 16:30 h a 20:30 h

2 actividades en fin de semana (22 y 23 de marzo y 10 y 11 de mayo)

Dos sesiones en sábado (de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 20:00)

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

Jóvenes de 17 a 35 años

Mínimo de 15 y un máximo de 30 participantes

Requisitos: 17 años cumplidos antes del comienzo del curso y título de Graduado Escolar o Graduado en E.S.O.

PRECIO

310 €, el 50% al matricularse y el otro 50% antes del 12 de diciembre.

PROCEDIMIENTO

Se enviará o entregará la hoja de inscripción con todos los requisitos solicitados, de acuerdo con la opción de inscripción elegida.

Posteriormente, se notificará la admisión mediante correo electrónico. Una vez garantizada la realización del curso, tras haber cubierto el cupo mínimo de plazas curso, se procederá al pago del 50% del coste del curso, que tiene que estar realizado antes del comienzo del curso en el número de cuenta bancaria que se facilitará. El segundo pago se realizará antes del 6 de mayo.

INCLUYE

Coordinación, formadores, documentación, material, seguro, transporte y alojamiento de la acampada.

BOLSA DE TRABAJO

Bolsa de trabajo para la realización de actividades extraescolares y campamentos de los tres Centros de la FUHEM

Bolsa de trabajo para formar parte de la plantilla de monitores/as de los tres Centros de la FUHEM

PRÁCTICAS GARANTIZADAS

Prácticas garantizadas, de las tres modalidades, en cualquiera de los tres Centros de la FUHEM

DESCRIPCIÓN

Por definición, el monitor de tiempo libre es la persona que realiza actividades socioculturales específicas para la infancia y la juventud, tanto en el medio urbano como en la naturaleza. Para ejercer como tal, se requiere estar en posesión del título de monitor de tiempo libre, que se obtiene mediante la realización de este curso.

El curso de monitor de tiempo libre consta de dos fases:

- La fase teórico-práctica (150 horas) consiste en la asistencia y aprovechamiento de una serie de sesiones. Presencial
- La fase práctica (120 horas) que se realiza una vez superada la fase teórico-práctica y puede consistir en: una actividad intensiva (10 días en un campamento con pernocta o 15 días en un campamento urbano sin pernocta); 3 meses de actividad continuada en una entidad que desarrolle su trabajo con jóvenes o niños; o la combinación de ambas opciones. Los alumnos deberán elaborar un proyecto para las prácticas y una memoria de las mismas, a entregar en el plazo máximo de dieciocho meses a partir de la fecha de finalización de la fase teórico-práctica. De todo ello dependerá la obtención del título.

CONTENIDOS

- Área sociocultural: animación sociocultural, ocio y tiempo libre, sociología de la infancia y juventud…
- Área educativa y de organización: perfil del monitor, educación en valores, educación ambiental, para la salud, prevención, ocio e integración, discapacidad, exclusión social, primeros auxilios, planificación, asociacionismo, marco legal…
- Área de técnicas y recursos: técnicas de expresión, técnicas de animación, técnicas de aire libre, habilidades sociales, resolución de conflictos, dinámicas y técnicas de grupo…

PLAZO DE INSCRIPCIÓN

Del 26 de septiembre al 31 de octubre.

PARA INSCRIBIRTE

Presencial

INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES

Ciudad Educativa Municipal Hipatia

Avda Ocho de Marzo 1

28523 Rivas Vaciamadrid

91 713 97 00

Secretaría de Secundaria (edificio verde)

De 11:15 a 11:45

extraescolares@colegiohipatia.fuhem.es

www.hipatia-fuhem.es

On line

A través de correo electrónico: ***gestion@asociaciongaraje.es***

Solicita la información escribiendo a este correo y realiza toda la inscripción y envío de documentación y requisitos necesarios on line.

Más información en www.asociaciongaraje.es

Organizan:

Escuela de Tiempo Libre:

PROGRAMACIÓN DEFINITIVA: MODELO PARA ENTIDADES COLABORADORAS

FECHA Y HORARIO ESTIMADO DE LA JORNADA: sábado 21 de marzo de 2015, de 10,00 a 21,00

HORARIOS DE LAS ACTIVIDADES

SECTOR 4

Espacio de realización de talleres y actividades: Explanada de la M-50

Responsables de Talleres: Carmela (Cruz Roja), Adonaya (FSG) y Raquel (Alumna en prácticas)

Voluntarios/as de apoyo al equipo de responsables de talleres: Diana, CristinaJosé Manuel y Marina.

Responsables generales y de apoyo en logística: Mica y Fran.

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
10:00 a 13:00	**Pásate y sorpréndete con: Pintacaras, GymkanaCañadiense (juegos y actividades con el arte y creatividad como elementos de transformación social), Taller de Fotografía, Taller Audiovisual, Arte Urbano, baile de Sevillanas…**
16:00 a 17:00	**Pasacalles de la batucada, con salida desde la Explanada de la M-50 y anunciando el espectáculo de teatralización.**
17:00 a 20:00	**Teatralización Cañada. Momentos de la historia. Con Pasacalles desde la Explanada de la M-50 y final en la Casita para el Pueblo.**

SECTOR 5

Espacio de realización de talleres y actividades: Casita para el Pueblo, AAVV Sector 5 y casa de Asociaciones de Rivas Vaciamadrid.

CASITA PARA EL PUEBLO

Responsables de Talleres: Piedad (FSG) y Daniela (Alumna de Prácticas)

Voluntarios/as de apoyo al equipo de responsables de talleres: Miguel Gadella, Tere, Fernando, Paz y Yolanda.

Responsables generales y de apoyo en logística: Mica y Fran.

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
10:00 a 13:00	**Pásate y sorpréndete con: Pintacaras, GymkanaCañadiense (juegos y actividades con el arte y creatividad como elementos de transformación social), Arte Urbano …**
17:00 a 19:00	**Teatralización Cañada. Momentos de la historia. Con Pasacalles desde la Explanada de la M-50 y final en la Casita para el Pueblo.**
19:00 a 20:00	**Fin de fiesta para los Sectores 3,4, 5 y 6 con gran espectáculo musical y artístico: Concierto de Con Mora, Pachamama, Bailes de la Asociación Hispano-Rumana Nuestras Costumbres,…**

ASOCIACIÓN DE VECINOS/AS DEL SECTOR 5

Responsables de Talleres: Laura (FSG) y Laura (Cruz Roja)

Voluntarios/as de apoyo al equipo de responsables de talleres: Natalia, Vladimir, Raisa, Ivonne yYosune.

Responsables generales y de apoyo en logística: Mica y Fran.

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
10:00 a 14:30	**Pásate y sorpréndete con: Pintacaras, GymkanaCañadiense (juegos y actividades con el arte y creatividad como elementos de transformación social), Charla sobre Arquitectura Paisajística en Asentamientos Informales a cargo de estudiantes de la Universidad de Múnich y Todo por la Praxis, Taller y Bailes de Bollywood a cargo de la Asociación Asamanvaya,…**

CASA DE ASOCIACIONES DE RIVAS-VACIAMADRID

Espacio de realización de talleres y actividades: Casa de Asociaciones.

Responsables de Talleres: Mara (Accem), Marta (FSG), María José (FSG) y Alina (Accem)

Responsables generales y de apoyo en logística: Mica y Fran.

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
10:00 a 13:00	**Pásate y sorpréndete con: Pintacaras y taller de Pintura de Tazas**

SECTOR 6

Espacio de realización de talleres y actividades: Antigua Fábrica de Muebles, Explanada del Culto y Casetas de FSG.

EXPLANADA DEL CULTO Y CASETAS FSG

Responsables de Talleres: Elena (FSG), Virginia (FSG) y Carlos (FGS)

Voluntarios/as de apoyo al equipo de responsables de talleres: Jara, Laura, María José y Laura.

Responsables generales y de apoyo en logística: Adela y Susana.

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
10:00 a 13:00	**Pásate y sorpréndete con: Exposición "Circo Social: un universo en el que aprender desde el Arte,Pintacaras, GymkanaCañadiense (juegos y actividades con el arte y creatividad como elementos de transformación social),Globoflexia, Taller de decoración de la Casetas, Salud Bucodental, Circo social, Arte Urbano …**
13:00 a 14:00	**Pasacalles de la batucada, con salida desde la y dando cierre a la mañana.**

ANTIGUA FÁBRICA DE MUEBLES

Responsables generales de actividades: Asociación el Fanal, Proyecto en Marcha de Cruz Roja, Club Pakijo y Fundación Voces.

Responsables de apoyo en logística: Adela y Susana

HORARIO APROXIMADO	ACTIVIDADES
	Pásate y sorpréndete con:
10:00 a 11:00	**Proyección de cortos de Ángeles Acomba, de la Fundación Voces,…**
10:00 a 13:00	**Actividades de la Asociación el Fanal:** • **Taller de Radio y Música con jóvenes** • **Mini torneo de Fútbol 3x3 con niños/as y Jóvenes** • **Taller de Arte urbano con niños/as y jóvenes (hasta las 12,30)**
10:00 a 13:00	**Actividades de Cruz Roja:**
10:30 a 13:00	**Taller de henna, dinamizado por la Asociación Tabadol.**
11:00 a 12:30	**Taller de Aikido, dinamizado por el Club Pakijo**
13:00 a 14:00	**Degustación de Té marroquí, a partir de las 13,00 horas, a cargo de la Asociación Tabadol** **Pasacalles de la batucada, con salida desde la y dando cierre a la mañana.**

NÚMEROS PREMIADOS EN EL SORTEO DE LA
CESTA DEGUSTACIÓN DE 1º Y 2º ESO

1º ESO A	1º ESO B	1º ESO C	1º ESO D
008	384	380	446

2º ESO A	2º ESO B	2º ESO C	2º ESO D
300	131	264	522

ENHORABUENA A TODOS/AS LOS PREMIADOS/AS.

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
T 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

¡¡¡ IMPORTANTE !!!!!!

Rivas- Vaciamadrid 11 de Junio 2015

Queridas familias:

Esto se acaba, el fin de curso está a la vuelta de la esquina y como todo el año cargado de cosas.
Os enviamos esta carta para haceros saber que actividades vamos a realizar en la última semana.

- **Día 12 de Junio:** a las 15.00 es la fiesta de despedida de 2-3 en su paso a 2° ciclo, con las sorpresas que habéis preparado.
- **Día 17 de Junio:** por la mañana será la gran despedida de los alumnos de 5 años y, con las sorpresas que les habéis preparado.
- **Día 18 de Junio:** por la mañana tendrá lugar, la fiesta prehistórica en toda la etapa, con los juegos que con colaboración de las familias vamos a organizar.
- **Día 19 de Junio:**
  A partir de las **19:30 horas** será la **fiesta de fin de curso, AYUDA A NEPAL,** que estará cargada de actividades para los más pequeños, pero de la que os informaremos más adelante.
  Sólo os adelantamos que **no os vayáis hasta las 22.00, momento en el que habrá una GRAN SORPRESA.**

El mismo día 19 entregaremos los **informes de evaluación y los trabajos del trimestre** (los que se quedan a comer lo tendrán colgado en su percha)**,** aquellos que no vayan asistir a clase ese día por estar de vacaciones **podrán recogerlos el día 23 de 10.00 a 11.00 en el aula de sus hijos donde estará su tutor/a.** Si ese día no pueden pasarse los informes y trabajos se quedarán hasta septiembre guardados en el despacho de la jefa de estudios.

Por el momento esto es todo, esperamos terminar enteros para disfrutar con todos vosotros de la fiesta de fin de curso.

Pasad unas estupendas vacaciones. Nos vemos en septiembre.

P.D: **necesitamos que traigáis bolsas de plástico para meter los trabajos.**

Un saludo
Equipo de Infantil

FIESTA CEM/HIPATIA, 19 DE JUNIO, a las 19,30 h.

AYUDA A NEPAL

BLOQUE 1

· **Exposición fotográfica** sobre NEPAL
· **Charla** sobre el proyecto en Bhaktapur
· **Photocall** solidario
· **Talleres** solidarios (sabores del mundo)

BLOQUE 2

· Alimentado otros modelos
· Exposición de **trabajos del colegio**
· Entrega de **fotos y premios**
· Castillo hinchable
· Flashmob

BLOQUE 3

Magos, artistas circenses, DJ´s
y fuegos artificiales amenizarán
esta **velada solidaria** para recaudar fondos
para conseguir una **potabilizadora**
de agua en Bhaktapur (NEPAL).

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

HIPATIA AMPA

Círculo de Cooperación

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

FUHEM está apostando por el consumo de alimentos ecológicos en sus comedores y en las casas de las familias que lo deseen. Con esta iniciativa queremos cumplir varios objetivos: fomentar el cultivo ecológico, apoyar al pequeño campesinado, mejorar la calidad y el sabor de los alimentos servidos, facilitar la conciliación familiar y, por supuesto, darle a todo ello una dimensión educativa.

La apuesta ecológica en los ingredientes

Desde el curso 2013-2014, todos los centros de FUHEM han introducido en su comedores un considerable porcentaje de comida ecológica, de producción peninsular y de temporada. En concreto:

- Fruta.
- Verduras y hortalizas.
- Tubérculos.
- Legumbres.
- Cereales (salvo el pan).
- Aceite.

El resto de los productos (carnes, pescados, lácteos, huevos, conservas y pan) tienen origen peninsular (o de caladeros cercanos en el caso del pescado).

Un menú equilibrado

La estructura base de nuestros menús (tomando como referencia veinte días) es:

- Diez raciones de carne.
- Cinco raciones de pescado.
- Cinco raciones de huevos.
- Ocho raciones de legumbres.
- Alternancia de alimentos ricos en hidratos de carbono a lo largo de la semana: arroz, pasta, patatas, etc.
- Veinte raciones de verduras (no incluye patatas). La ración podrá estar repartida en dos platos.
- Quince de los postres serán frutas de temporada.
- Cuatro de los postres serán yogures naturales sin colorantes ni aromatizantes ni azúcares añadidos.
- Un postre al mes podrá ser un dulce preparado en la cocina tipo flan, natillas, bizcocho o puding.
- Uso exclusivo de agua como bebida.
- Uso de aceite de oliva virgen extra en ensaladas y otras preparaciones, pudiendo, además utilizarse para las frituras el aceite de girasol de alto contenido oleico (superior al 75%).
- Exclusión de pescados con altos contenidos en metales pesados (túnidos, tiburones, etc.).

- Exclusión de glutamato monosódico.
- Exclusión de conservas como ingredientes principales.
- Verduras y patatas congeladas: menos del 25% en peso de producto congelado respecto al total de verdura o patata.
- Exclusión de alimentos precocinados.

Consumo ecológico dentro y fuera del colegio

Además, esta iniciativa se acompaña de la creación de grupos de consumo para familiares y profesorado en los que, mediante un contacto directo con los/as productores/as, se puedan adquirir alimentos ecológicos a precios asequibles usando la infraestructura de los centros.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

PROCESO DE ADMISIÓN DE ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS). CIUDAD EDUCATIVA MUNICIPAL HIPATIA-FUHEM

El proceso extraordinario de admisión de alumnos para el curso 2014/2015, en este nivel educativo, finalizará el 26 de marzo. Después de esa fecha, no se permitirá la escolarización de ningún alumno en este ciclo de Educación Infantil por esta vía. La incorporación a las aulas se realizará, como muy tarde, la semana del 6 de abril. Esto afecta únicamente al nivel de 2-3 años, que es el único en el que, actualmente, hay vacantes.

OFERTA DE VACANTES PARA EL CURSO 2015/2016

* Los alumnos matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil en el curso 2014/2015 tienen asegurada la plaza para el curso siguiente en Hipatia-FUHEM. En el presente curso los grupos están compuestos por los siguientes alumnos:

- 0-1 años: 9 alumnos.
- 1-2 años: 30 alumnos.
- 2-3 años: 30 alumnos.

* La oferta de vacantes podría variar en función de la demanda. Si ésta fuera más elevada -siempre que se tratara de grupos completos-, podrían abrirse nuevos grupos en los distintos niveles educativos, además de las cuatro unidades que ya quedan garantizadas con la estructura actual del ciclo, que supone la oferta segura, para el próximo curso, de un un grupo de 0-1, uno, de 1-2, y dos de 2-3.

* El mínimo de alumnos establecido para que se forme grupo será de una ratio de 8 alumnos para el grupo de bebés; 14, para el de 1-2 años., y 20, para el de 2-3 años.

* El Titular y la Dirección del Centro podrían decidir un aumento de ratio en los tres niveles de un 10%.

* Se reservará la plaza a un alumno no nacido o que, habiendo nacido en el momento del inicio del curso, vaya a incorporase más tarde, siempre y cuando se formalicen los pagos mensuales, desde el mes de septiembre, en las mismas condiciones que el resto de alumnos. En este caso, no se facturará la cantidad correspondiente al servicio de comedor, tan sólo la referente a escolarización.

CALENDARIO DE ACTUACIONES

2 de marzo	Reunión informativa sobre del Proyecto Educativo.
Del 10 al 24 de marzo	Entrega de solicitudes en la Secretaría del Centro.
9 de abril	Publicación de la lista provisional de admitidos.

Del 9 al 14 de abril	Período de reclamación a la lista provisional. Estudio de las reclamaciones en el Consejo Escolar del Centro.
20 de abril	Publicación de la lista definitiva de admitidos.
Del 21 al 24 de abril	Reclamaciones a la lista definitiva.
28 de abril	Publicación de las correcciones a la lista definitiva
Del 28 de abril al 8 de mayo	Formalización de la matrícula y reserva de plaza para el curso 2015/2016. La matrícula será efectiva –con la correspondiente reserva de la plaza para el curso escolar- previo pago de la cantidad correspondiente a la matrícula y a la mensualidad del mes de septiembre.
Del 11 al 19 de mayo	Las plazas cuya matrícula no haya sido formalizada serán ocupadas, por orden de lista, por los alumnos de la lista de espera de cada uno de los niveles en los que haya vacantes.

CRITERIOS DE BAREMACIÓN PARA LA ADMISIÓN

I. Hermanos matriculados en cualquiera de las etapas educativas de la CEM Hipatia-FUHEM o padres o tutores legales que trabajen en en Centro:

Uno o varios hermanos que estudien en el Centro o padre, madre o tutor legal que trabajen en el mismo ..... 10 puntos

II. Proximidad del domicilio familiar o lugar de trabajo:

Domicilio familiar o lugar de trabajo de cualquiera de los padres o tutores legales situado en la localidad de Rivas Vaciamadrid ..... 4 puntos

Domicilio familiar o lugar de trabajo de cualquiera de los padres o tutores legales situado en el resto de la Comunidad de Madrid ..... 2 puntos

* Deberá presentarse certificado de empadronamiento en el que aparezcan tanto el alumno solicitante como los progenitores o tutores legales o, en su defecto, certificado de la EMV o empresa inmobiliaria donde conste el traslado de la familia a la zona antes del 31 de mayo de 2015.

III. Existencia de discapacidad física, psíquica y/o sensorial, tanto del alumno solicitante como de los padres, hermanos o, en su caso, del tutor legal ..... 1,5 puntos

* Deberá presentarse certificado expedido por un médico especialista, cuya fecha no sea anterior al año 2014.

IV. Situación de familia numerosa:

a) Familia numerosa especial ..... 2,5 puntos
b) Familia numerosa general .....1,5 puntos

* Deberá presentarse fotocopia compulsada del documento acreditativo correspondiente.

V. Situación de acogimiento familiar o adopción:

El alumno solicitante de plaza se encuentra en situación de acogimiento familiar o adopción ..... 1 punto

* Deberá aportarse documentación acreditativa.

VI. Niño solicitante de plaza nacido en parto múltiple:

Cuando el alumno se encuentre en esta situación ..... 1 punto

* Deberá ser justificado documentalmente.

VII. Si el padre, madre o tutor legal, o alguno de los hermanos del solicitante es antiguo alumno del Centro:

Cuando se dé alguno de los casos de este apartado ..... 1,5 puntos

VIII. Otras circunstancias:

Serán publicadas el 10 de marzo, después de que el Consejo Escolar valore la propuesta de la Dirección y la Titularidad del Centro en reunión en el mes de febrero ..... 1 punto

<u>Criterios de desempate</u>

Los empates que, en su caso, se produzcan se dirimirán aplicando, en el orden establecido y hasta el momento en que se produzca el desempate, los criterios que se exponen a continuación:

a) Mayor puntuación obtenida en el apartado I del presente baremo.
b) Mayor puntuación obtenida en el apartado II del presente baremo.
c) Sorteo público ante el Consejo Escolar del Centro.

FIESTA CEM/HIPATIA, 19 DE JUNIO, a las 19:30 h.

AYUDA A NEPAL

19:30	Escenario	**Presentación** a cargo de Javy Poker .
19:45 a 20:30	Acceso Primaria	**Photocall** "Ayuda a Nepal" (a cargo del departamento de ARTES). Tres euros por foto. Entrega de fotos a las 21:30. Urna a favor de Nepal (100% de la recaudación, donaciones a voluntad).
19:45 a 20:30	Patio Primaria	Taller "**Sabores del Mundo**" (a cargo del AMPA CEM HIPATIA). Urna a favor de NEPAL (100% de la recaudación, donaciones a voluntad).
19:45 a 20:30	Patio Infantil	Taller de **chapas a favor de Nepal** (0,50 euros por chapa). Urna a favor de NEPAL (100% de la recaudación, donaciones a voluntad).
19:45 a 20:30	Edificio de Primaria	**Exposición de fotos** de Nepal a cargo de la ONG Círculo de Cooperación.
20:00 a 20:30	Mediateca	**Charla** a cargo de **Ruth Aréjula Trejo**. Maestra en BHAKTAPUR y cooperante internacional ONG Círculo de Cooperación.
19:45 a 20:30	Patio primaria	Alimentando otros modelos: "**Tiro al producto Agroindustrial**" por el Área Ecosocial FUHEM.
19:45 a 20:30	Vestíbulos	**Exposiciones de los trabajos** realizados en el colegio. Infantil y Primaria.
19:45 a 21:30	Pistas exteriores de secundaria	**Castillo Hinchable** (a cargo del AMPA CEM HIPATIA).
20:00 a 22:00	Pabellón primaria	Entrega de fotos de 4º ESO y **premios del certamen literario**.
20:25 a 20:30	Escenario	**Actuación en inglés** del grupo de 4º de Primaria
20:30 a 21:10	Escenario	**Espectáculo de magia** a cargo del mago Javy Poker.
21:10 a 21:50	Escenario	**Espectáculo de circo** a cargo de Javi Javichy.
22:00 a 22:10	Escenario	**Flashmob**.
	Pistas exteriores de primaria	
22:10 a 23:30	Escenario	**Baile popular con DJ**, a cargo del AMPA CEM HIPATIA.
23:30	Exteriores	**Fuegos artificiales** y fin de fiesta.

BACHILLERATO

Departamento de Artes

"Ilumina tu espacio", "Un juego surrealista"

Departamento de Lengua y Literatura

"La Celestina: la magia y el feminismo"

Departamento Lenguas Extranjeras: Inglés

"Trabajamos el circo y la magia con los más pequeños"

Departamento de Educación Física

"Acrosport y espectáculos circenses en el aula"

FORMACIÓN PROFESIONAL

Departamento de Tecnologías

Colaboración técnica en el desarrollo de actividades del resto de etapas

RESTAURANTE ESCUELA "BITÁCORA"

Abierto los jueves y viernes, desde las 13.30 horas, previa reserva.

Homenaje a la historia del circo y la magia y a sus protagonistas. Cada semana, la tapa estará inspirada en un personaje destacado de estos ámbitos artísticos.

ACTUACIONES DE MÚSICA Y COREOGRAFÍA, horario de tarde

En el edificio azul

Lunes y jueves: actúan los grupos de 1º y 2º de ESO
Miércoles y viernes: actúan los grupos de 5º y 6º de Primaria

En el edificio verde

Martes: actúan los grupos de 1º, 2º y 3º de ESO

V Jornadas de la Cultura y la Ciencia de la CEM Hipatia-FUHEM

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EL CIRCO Y LA MAGIA EN LAS AULAS DE HIPATIA

Del 23 al 27 de febrero de 2015

Jornadas de puertas abiertas:

Educación Infantil: lunes, miércoles, jueves y viernes desde las 14.30 horas.

Educación Primaria: miércoles y viernes desde las 14.30 horas.

Educación Secundaria: martes, desde las 14.30 horas.

Ciudad Educativa Municipal Hipatia

Avda. del Ocho de Marzo, 1
28529 - Rivas Vaciamadrid
Tel. Gral. 91 713 97 00

http://www.colegiohipatia.fuhem.es

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

EDUCACIÓN INFANTIL

Trabajo de la Etapa: "Circus Hipaticus": talleres de equilibristas, mimos, malabaristas y ambientación.

Trabajo del primer Ciclo: "Me lo pongo, me lo quito, me lo vuelvo a poner" "Reutilizando para construir" y "La magia del color".

Nivel 3 años: "Las profesiones del circo".

Nivel 4 años: "Las caravanas del circo".

Nivel 5 años: "Circo y magia".

EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo de la Etapa: "La magia de las chisteras".

1er Ciclo de EP: "Un circo de ensueño", "Geometría circense" "Problemas matemáticos del circo".

2º Ciclo de EP: "Descubriendo la magia del circo", "La carpa de los valores" "El cuerpo humano en el circo", "Expertos en Circo".

3er Ciclo de EP: "Magos y trucos de magia", "El circo antiguo" "La ciencia es magia", talleres de magia y matemáticas.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Departamento de Artes

"Las emociones y el circo: la magia en las manos" (1º ESO), "El cartel del circo" (3º ESO), "Los valores del circo" (4º ESO)

Departamento de Ciencias

"No es magia… ¡Es ciencia!". Proyecto que será presentado los próximos 11 y 12 de marzo en el Círculo de Bellas Artes, de Madrid.

Departamento de Ciencias Sociales

"Las vanguardias y el circo"

Departamento de Lengua y Literatura

"La magia entre Letras" (1º ESO), "Farolillos mágicos y circenses" (2º ESO), "La magia de las palabras" (3º ESO), "Un circo de vanguardia" (4º ESO)

Departamento de Matemáticas

"Trucos matemáticos". Actividad que será exhibida en el Círculo de Bellas Artes, los días 11 y 12 de marzo.

Departamento de Lenguas Extranjeras: Inglés

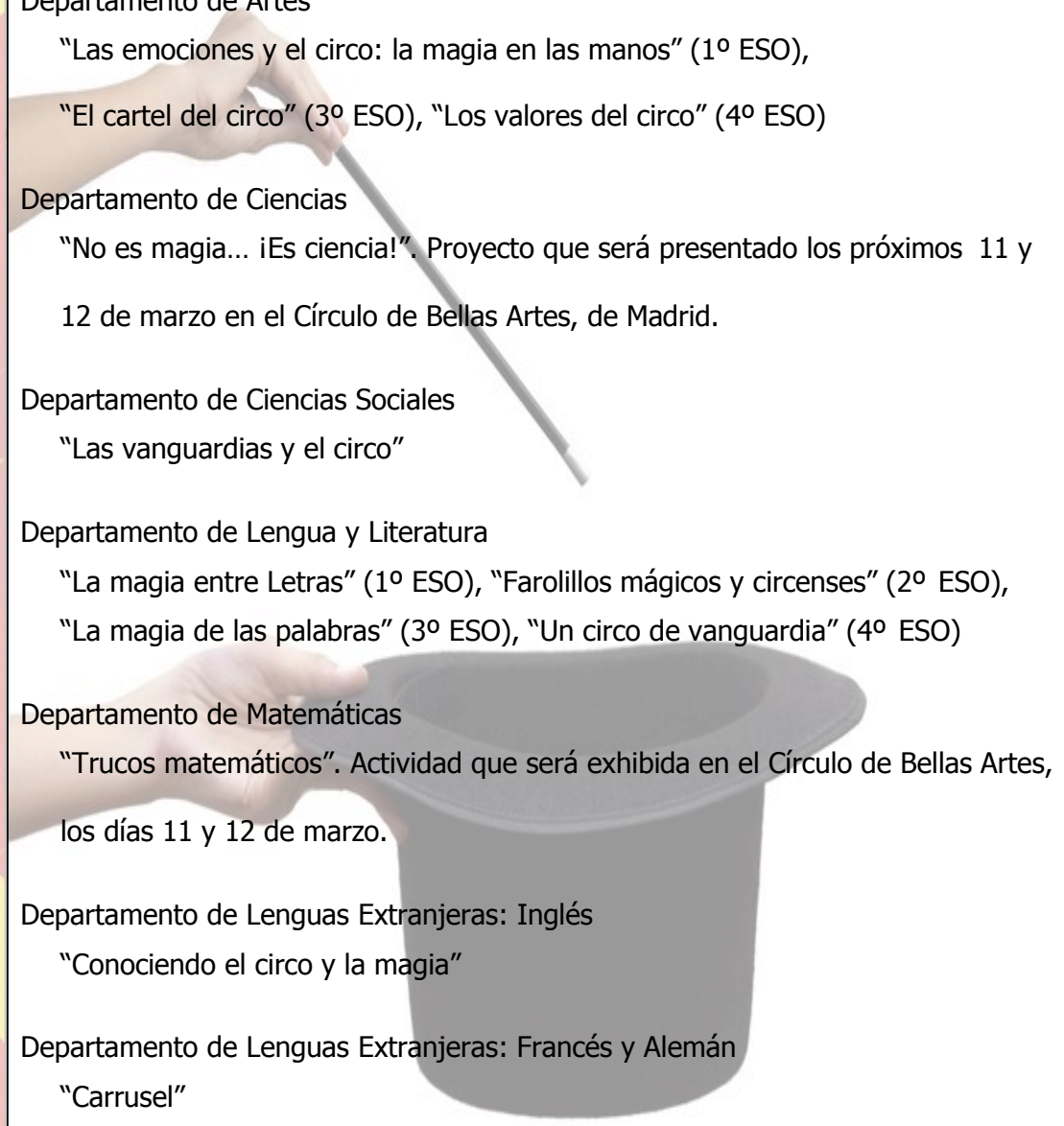
"Conociendo el circo y la magia"

Departamento de Lenguas Extranjeras: Francés y Alemán

"Carrusel"

Departamentos de Música y Educación Física

Actuaciones circenses con música en directo



Otra forma de aprender inglés

Necesidades especiales Cuando llega el momento de trabajar con una lengua que no es la materna,

Favorecer la inclusión del alumna

Dos centros Fuhem comenzaron por ver cuáles eran las dificultades mayores

En el día a día de la docencia en las aulas de Primaria nos encontramos con una gran diversidad de alumnado. Podemos definirla como la particular e individual manera de ser y proceder en los campos cognitivo, afectivo, de interacción y creativo. Y también se expresa la singularidad en un marco personal determinado por estilos de aprendizaje, circunstancias personales –socio-afectiva, físico-biológica y de pertenencia–. La atención adecuada a esta diversidad supone una tarea fundamental para el tutor o especialista que imparte clase con un grupo.

Como docentes somos conscientes de que cada alumno tiene un ritmo y un estilo distinto de aprendizaje. Además, en el aula nos encontramos con alumnado que presenta necesidades que deben ser tratadas de forma específica. El objetivo que perseguimos es que se produzca una inclusión real en el aula de las distintas singularidades; y que los alumnos que presentan diferentes necesidades educativas a la hora de lograr algún tipo de aprendizaje, consigan progresar logrando los objetivos marcados, al tiempo que se sienten a gusto en el grupo e integrados.

Si tanto para el tutor como para el especialista supone un reto la transmisión de conocimientos en lengua materna, según a qué subgrupo de alumnos nos refiramos, es mucho mayor el reto y en ocasiones el handicap, cuando lo que se pretende como docentes es desarrollar conocimientos, actitudes, valores y habilidades en una segunda lengua. En algunos casos llega a suponer incluso el fracaso académico y problemas a nivel emocional en los alumnos, lo cual contradice el objetivo último de la Educación integral e integradora. De aquí la necesidad y urgencia que nos lleva a investigar sobre cómo trabajar de una forma más efectiva en lengua extranjera con diversos tipos de alumnado, analizando qué metodología y recursos pueden ser más adecuados en cada caso, así como estimular la motivación personal. La sistematización de lo que se vaya investigando y contrastando nos hará ganar en eficiencia. Esta indagación específica ha de ser pareja a favorecer, al mismo tiempo, autonomía y solidaridad en el aprendizaje en el aula.

Los objetivos

Entre los objetivos de esta iniciativa educativa están:

- Iniciar varios procesos e ir cimentando algunos procedimientos comunes entre distintos docentes que llevan a cabo la enseñanza de aprendizajes en una lengua extranjera.
- Crear una herramienta docente común a todos nuestros centros que nos ayude a establecer un proyecto bilingüe más sólido y coherente, con unas señas de identidad que lo hagan "nuestro", que, en relación al tratamiento de la diversidad, apunte en la misma dirección de búsqueda de igualdad de oportunidades ante el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar un planteamiento más estructurado en el tratamiento de las dificultades

La atención adecuada a la diversidad supone una tarea fundamental

El objetivo que perseguimos es que se produzca una integración real en el aula

surgidas en una segunda lengua, para poder llegar a estos alumnos y trabajar en una línea metodológica que no nos desvíe de nuestro proyecto educativo.

- Crear y ofrecer una serie de recursos materiales y multimedia que ayuden a los docentes que imparten enseñanza en áreas del currículo de Primaria en una lengua extranjera, favoreciendo que se produzca un aumento de la habilidad comunicativa de los alumnos, así como que se garantice, en la medida de lo posible, un aumento de las diversas habilidades básicas en la adquisición de una segunda lengua o de contenidos impartidos en una lengua distinta a la lengua materna.

Actividades desarrolladas

Las acciones realizadas fueron las siguientes:

- Elaboración y aplicación de un cuestionario de detección de dificultades y necesidades del alumnado y el profesorado con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del área de inglés y posterior recogida de datos.
- Investigación y lectura de distintos materiales relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnado con dificultades en el aprendizaje.
- Toma de contacto con el INPA–Institución Educativa Integral Panamericana– e intercambio de información sobre cómo trabajar, pautas a la hora de dar clase y recomendaciones para alumnado con dificultades como: déficit de atención, dislexia y otro tipo de dificultades visoperceptivas.
- Entrevistas y reuniones con miembros del equipo educativo de los centros de Fuhem y un centro de la CAM de Educación Especial.
- Análisis de los datos obtenidos en el cuestionario y elaboración de un documento que recogiese los datos obtenidos.
- Observación del trabajo realizado por distintos profesionales en el área de dificultades en la lectoescritura y otras dificultades en un colegio de Irlanda: obtención y observación de técnicas utilizadas así como de diversos materiales.

Los docentes de los centros Fuhem son conscientes de que cada alumno tiene un ritmo y un estilo de aprendizaje, más si tenemos en

Actividades creadas para hacer en el aula

■■ Una vez que se conocieron las dificultades relacionadas con este tipo de alumnos, se diseñaron una serie de actividades para trabajar en el aula, con la idea de que pudieran ser compartidas por otros docentes.

■■ Las actividades fueron las siguientes:

■ Lectura-escucha de cuentos de forma individual y por parejas.

■ Juego-dramatización con marionetas de animales y marionetas hechas con calcetines.

■ Escritura y fichas de trabajo para reforzar o complementar el trabajo de escucha.

■ Juegos, cuentos, actividades en pizarra digital y ordenadores para reforzar y trabajar aspectos que se están aprendiendo de forma más interactiva y multisensorial.

■ La dramatización a partir de cuentos, películas, cómics, situaciones de la vida cotidiana, etc. Con ellos funciona excepcionalmente bien por la complejidad de tareas que necesita y por el interés que despierta. Además les acerca al vocabulario que se va a trabajar en el aula de forma más significativa, divertida y motivante para ellos. Permite que los alumnos cambien de rol en el aula, tomen mayor confianza con el grupo y se cree un clima más distendido y acogedor.

■■ Gracias a la investigación y el trabajo realizado en los dos centros sobre las dificultades más habituales encontradas en el alumnado se dio comienzo a la recogida de materiales y metodologías específicas que pudieran ser empleados en el aula para acercar los contenidos del curriculum al alumnado con dificultades.

surgen nuevas situaciones en el aula a las que hay que dar respuesta

ado con dificultades

cuenta a los alumnos con necesidades especiales. FOTOS: SHUTTERSTOCK

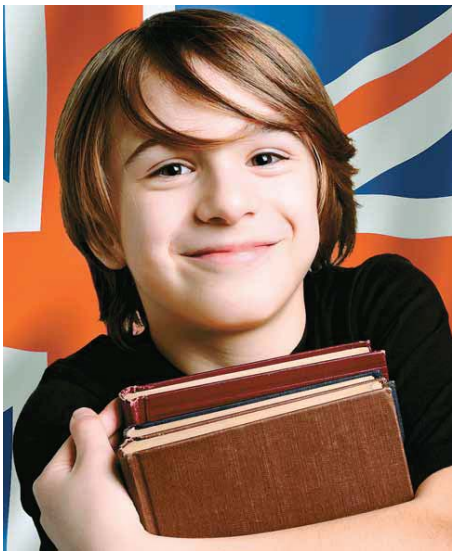
■ Asistencia a distintos coloquios sobre dificultades en el aprendizaje y técnicas para trabajar con este alumnado en la Universidad de Galway.
■ Escaneado y recogida de materiales y documentos útiles para el profesorado relacionados con el tema.
■ Comienzo de la elaboración de materiales propios: materiales para el aula y materiales de metodología para el profesorado.
■ Introducción de pautas en el aula: drama, cambios no significativos en la metodología –input multisensorial, reducción de la cantidad de nuevo vocabulario a aprender al comienzo de las unidades– y apoyo visual, entre otros.
■ Desdobles en el aula con la auxiliar de conversación.

Observamos que existen problemas derivados de la atención en el aula y en lectoescritura

Hay dificultad en la aplicación de conocimientos a otro ámbito y en la atención

Manifestaciones de las dificultades

■■ Algunas conclusiones de los informes que hemos realizado, de las manifestaciones de la dificultad para aprender el idioma en el alumnado que se han hecho visibles son:
■ Entre el alumnado que presenta algunas dificultades sucede que muestran más facilidad de interacción con el adulto o con un pequeño grupo dirigido por un adulto que con el grueso del grupo o con grupos sin guía.
■ Este tipo de alumnos tienden a la dispersión.
■ Son alumnos que presentan dificultad para leer lo que han copiado o redactado en otras sesiones, si bien se observa que, en general, en un contexto limitado en el que se realizan preguntas directas, rutinarias, en una gran mayoría la comprensión auditiva mejora.
■ Presentan especial dificultad en la lectura. Por otro lado, la escritura tienden a realizarla tal como suena o a escribir palabras en español.
■ También se observa que la expresión oral les resulta más sencilla con palabras, con estructuras hechas de referencia a la vista y previamente presentadas por el adulto que está en el aula. Esto es más eficaz que no que los alumnos con algunas dificultades se vean obligados antes a tener que hacer por sí mismos frases en las que tengan "que inventar todo" lo que se dice, sin un patrón inicial ni nada a lo que agarrarse.



El alumno tiene que perder el miedo a participar.

■ Selección y organización de materiales en Dropbox para su posterior uso en una plataforma digital a la que tengan acceso todos los docentes de los centros de Fuhem.
■ Puesta en marcha de distintas actividades inclusivas en las que se han producido colaboración interciclos e interetapas.

Según la información extraída de informes y datos recogidos en los centros de la CEM "Hipatia" y el Colegio "Lourdes" en cuanto a las dificultades registradas en el alumnado, han existido dificultades comunes y otras de carácter más específico de cada centro. Pero, hablando de las generalizadas, observamos que existen las siguientes: problemas derivados de atención en el aula, dificultades en lectoescritura, dificultades en comprensión y en expresión oral, pronunciación, etc.

Se ha encontrado que los ámbitos con mayor grado de dificultad en el proceso de aprendizaje del alumnado en una lengua extranjera son: la aplicación de conocimientos a otro ámbito y la relación de datos aprendidos en una unidad; la memorización del vocabulario trabajado; la atención en el aula; y, por último, la participación en clase–debido al miedo que se tiene a las reacciones de los compañeros, al fracaso–.

Equipo educativo
Ciudad Educativa Municipal Fuhem "Hipatia" de Rivas-Vaciamadrid (Madrid)

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. SHUTTERSTOCK

Empresas de idiomas completan la enseñanza del inglés

EN EL AULA

Trabajo conjunto para enriquecer el aprendizaje de la lengua

Redacción
educar@magisnet.com

En el aprendizaje del inglés como asignatura y como lengua no solo trabajan profesores y centros educativos, sino que diferentes empresas y organizacines nacen o ajustan sus propuestas educativas con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua en las aulas españolas. Ya no se entiende el inglés como algo extraescolar, como una actividad que queda fuera del centro educativo, por lo que cada vez son más las empresas que ofrecen sus recursos y propuestas para trabajar en el propio centro, sin necesidad de salir de él para asistir a una clase extra fuera del horario escolar.

En esta línea trabaja la consagrada Cambridge English, responsable de los títulos oficiales First, Advanced, etc. Al hecho de hacer estos exámenes oficiales y conceder la titulación se une la posibilidad de obtener material para prepararlos en el aula. Cambridge ofrece recursos para los profesores entre los que hay juegos para los más pequeños o guías de trabajo para programar una clase. Cambridge lo define como "recursos de apoyo en materia de aprendizaje, enseñanza y evaluación". Por otra parte, en la línea de trabajar la integración, Cambridge ha adaptado sus exámenes a personas con discapacidad visual, auditiva, de habla y de aprendizaje.

Teatro en el aula

■■ A las diferentes propuestas que surgen para aprender inglés en el aula se suma el mundo del teatro. Hay distintos centros educativos españoles que preparan obras teatrales en inglés, del mismo modo que hay diferentes compañías teatrales de carácter educativo que incluyen a sus propuestas de aula la posibilidad de hacer teatro en inglés. Esto hace la compañía madrileña ACTion English, que lleva teatro musical a las aulas para niños de 5 a 12 años. Por otro lado, Inglés Divertido ofrece a los niños de los colegios granadinos la posibilidad de reírse con una obra teatral en inglés, al mismo tiempo que aprenden esta lengua.

Por su parte, Joseba Lagarreta es un recién llegado a este mundo. Con 21 años su proyecto *kuaderno.com* ha sido galardonado como mejor startup en el Bilbao Bizkaia Entrepreneur Meetup, promovido por el MIT norteamericano. Su proyecto educativo se utiliza en 80 colegios con más de 25.000 alumnos, que tienen acceso a una plataforma con más de 100.000 libros en inglés, y todo esto conseguido en "solo cinco meses", recuerda Lagarreta.

Se trata pues de una biblioteca de lectura para niños de 5 a 12 años que incluye también audios en inglés. Cada libro incorpora también preguntas relacionadas con lo que se ha leído e informes de progreso para padres y profesores. La página web se define como "un material complementario perfecto para reforzar el inglés del colegio".

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas, 5 de mayo de 2015

Familias de 6º de PRIMARIA

Estimadas familias

Siguiendo instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa (Resolución de 23 de febrero de 2015, (BOCM 9 de marzo de 2015), os informamos de que vuestros/as hijos/as van a realizar la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) el próximo 12 de de mayo de 2015. Esta prueba es obligatoria para todos los alumnos/as de sexto de Primaria de la Comunidad de Madrid y cuando en un centro no sea realizada por más de 10 por 100 de los alumnos, el inspector correspondiente elevará informe sobre las causas de tal hecho y, en su caso, las responsabilidades pertinentes (artículo 6.1 de dicha resolución).

Asimismo, como indica el artículo 3, debéis conocer que la aplicación de dicha prueba persigue las siguientes finalidades:

a) Obtener información sobre el grado de adquisición, por los alumnos de sexto curso de Educación Primaria, de los conocimientos y destrezas que se consideran indispensables para iniciar con garantías de éxito la Educación Secundaria Obligatoria.
b) Orientar a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y a los propios centros respecto de la eficacia de sus planes y acciones educativos.
c) Orientar a los centros para organizar medidas de refuerzo dirigidas a garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las destrezas indispensables.

Atentamente,

José Manuel García Valles
JEFE DE ESTUDIOS

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Familias de 3º de Primaria

Rivas Vaciamadrid, 28 de abril 2015

Siguiendo instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa (Resolución de 16 de febrero de 2015), os informamos que vuestros hijos/as van a realizar la prueba de evaluación de las competencias y conocimientos adquiridos (ECCA) el próximo 5 de de mayo de 2015.

Esta prueba es obligatoria para todos los alumnos/as de tercero de Primaria de la Comunidad de Madrid (artículo 2.1 de dicha resolución). También debéis saber que cuando en un centro no se presenten a la prueba más de un 10 por 100 de los alumnos, el Inspector correspondiente elevará informe sobre las causas de tal hecho y, en su caso, las responsabilidades pertinentes (Art. 6.1)

Asimismo, os informamos que, como indica el artículo 3 de dicha resolución, la aplicación de esta prueba persigue las siguientes finalidades:

a) Obtener información sobre el grado de adquisición, por los alumnos de tercer curso de Educación Primaria, de los conocimientos y destrezas que se consideran indispensables para continuar con éxito la Educación Primaria.
b) Orientar a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y a los propios centros respecto de la eficacia de sus planes y acciones educativos.
c) Orientar a los centros para organizar planes de mejora dirigidos a garantizar que todos los alumnos adquieran las competencias y conocimientos correspondientes al tercer curso de Educación Primaria.

Atentamente,

Fdo. José Manuel García Valles
JEFE DE ESTUDIOS

Sábado, 21 de marzo de 2015. De 10 a 21 h

Cañada Real Galiana: Armonía y Contrastes

Una convivencia intercultural desde la diversidad

Cañada Real Galiana en los sectores 3, 4, 5 y 6

YO SOY Cañada

Pásate y Sorpréndete!

Para Celebrar el 4º Aniversario de la Ley 2/2011 de Cañada Real, del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial y la llegada de la Primavera, participando en:

Talleres y actividades grupales, Teatralización Cañada, Arte Urbano, Circo Social, Batucadas, Exposiciones , Proyeccciones audiovisuales, Conciertos, Animación, Juegos...

Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

INTERCULTURALIDAD Y COHESIÓN SOCIAL

Dirección General de Inmigración
CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES
Comunidad de Madrid

¡MADRID!

Obra Social "la Caixa"

Fundación Secretariado Gitano

ACCEM www.accem.es

Asociaciones de Vecinos/as, Asociación Cultural la Luna, Asociación El Fanal, Asociación de Bailes de Bollywood Asamanvaya, Asociación Nuestras Costumbres, Asociación Tabadol, Batucada Kontrabloko, Batucada Percuta CarneVale, Casa de Asociaciones de Rivas Vaciamadrid, Circo Mil Sonrisas, Cáritas Madrid, Club Pakijo, Cruz Roja, Fábrica de Sueños, Grupo Con Mora, Grupo de Rap Pachamama, Las Alamedillas, ONG Voces, Parroquia Santo Domingo de la Calzada, Todo por la Praxis.

1º A	1º B
	COMUNES
LENGUA (viernes 10)	**LENGUA** (viernes 10)
E. FÍSICA (viernes 17)	**E. FÍSICA** (jueves 16)
C.M.C. (martes 21)	**C.M.C.** (martes 14)
	MODALIDA
	FISICA Y QUIMICA (viernes 17)
	DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)
MATEMÁTICAS CCSS (miércoles 15)	**MATES CCSS** (jueves 16) **/ MATES I** (jueves 9)
HISTORIA (jueves 16)	**HISTORIA** (viernes 17)
ECONOMÍA (miércoles 15)	**ECONOMÍA** (miércoles 15)
	OPTATIVA
TIC (lunes 20)	**TIC** (lunes 20)

1º C	1º D
S	
LENGUA (viernes 10)	**LENGUA** (viernes 10)
E. FÍSICA (jueves 16)	**E. FÍSICA** (martes 20)
C.M.C. (jueves 16)	**C.M.C.** (miércoles 22)
AD	
BIOLOGÍA (miércoles 15)	
FISICA Y QUIMICA (jueves 9)	
DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)	**DIBUJO TÉCNICO** (miércoles 15)
MATEMÁTICAS I (viernes 10)	
S	
TIC (lunes 20)	**TIC** (lunes 20)

1º A	1º B
	COMUNES
LENGUA (viernes 10)	**LENGUA** (viernes 10)
E. FÍSICA (viernes 17)	**E. FÍSICA** (jueves 16)
C.M.C. (martes 21)	**C.M.C.** (martes 14)
	MODALIDA
	FISICA Y QUIMICA (viernes 17)
	DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)
MATEMÁTICAS CCSS (miércoles 15)	**MATES CCSS** (jueves 16) **/ MATES I** (jueves 9)
HISTORIA (jueves 16)	**HISTORIA** (viernes 17)
ECONOMÍA (miércoles 15)	**ECONOMÍA** (miércoles 15)
	OPTATIVA
TIC (lunes 20)	**TIC** (lunes 20)

1º C	1º D
S	
LENGUA (viernes 10)	**LENGUA** (viernes 10)
E. FÍSICA (jueves 16)	**E. FÍSICA** (martes 20)
C.M.C. (jueves 16)	**C.M.C.** (miércoles 22)
AD	
BIOLOGÍA (miércoles 15)	
FISICA Y QUIMICA (jueves 9)	
DIBUJO TÉCNICO (miércoles 15)	**DIBUJO TÉCNICO** (miércoles 15)
MATEMÁTICAS I (viernes 10)	
S	
TIC (lunes 20)	**TIC** (lunes 20)

FUHEM
educación+
ecosocial

Alimentando otros modelos: comedores escolares agroecológicos

Estimadas familias,

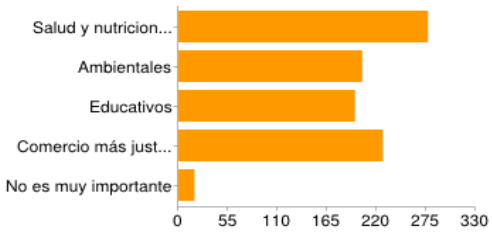
El motivo de esta carta es agradeceros la participación en la encuesta de evaluación sobre el primer año del proyecto "Alimentando otros modelos". También queremos compartir con vosotras/os los principales resultados de esta evaluación.

El cuestionario ha sido respondido por 314 familias, una muestra significativa. La participación estuvo más o menos equilibrada entre los distintos centros educativos de FUHEM. El 97% de quienes han contestado tenían a su hijo/a en el comedor.

La valoración general del proyecto consideramos que es bastante buena, pues un 66% lo valora entre bien y muy bien, y solamente un 7% entre mal y muy mal. Para 2/3 de las familias, este proyecto es interesante por una pluralidad de motivos entre los que destacan los relacionados con la salud y la nutrición, la promoción de un comercio más justo, el respeto al medio ambiente y la proyección educativa. Únicamente un 2% de quienes contestaron al cuestionario considera que no es importante la introducción de comida agroecológica en los menús. Entre los nuevos alimentos a introducir con criterios agroecológicos, las familias consideran que los prioritarios deben de ser frutas, verduras y hortalizas.

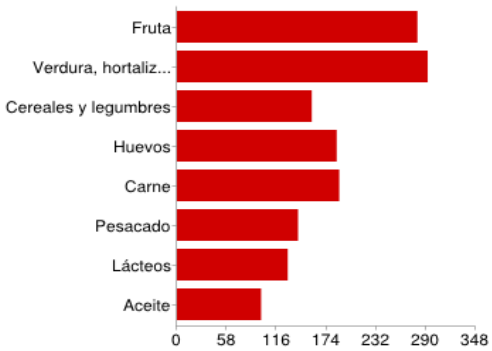
Además, la mayor parte de las familias que han respondido (el 73%) sabían de la existencia de los grupos de consumo para acceder a productos agroecológicos a través de las AFA. Esta iniciativa es muy bien valorada por el 77% de las familias que han respondido.

La introducción de alimentación ecológica en los menus escolares es importante por motivos de...



Salud y nutricionales	277
Ambientales	204
Educativos	196
Comercio más justo con los/as productores/as	227
No es muy importante	18

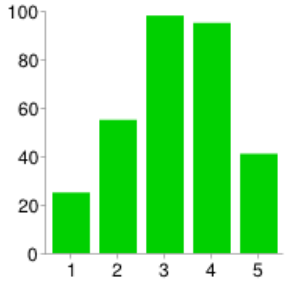
¿Qué alimentos considera más importante que cumplan criterios agroecológicos?



Fruta	280
Verdura, hortaliza y tubérculos	292
Cereales y legumbres	157
Huevos	186
Carne	189
Pesacado	141
Lácteos	129
Aceite	98

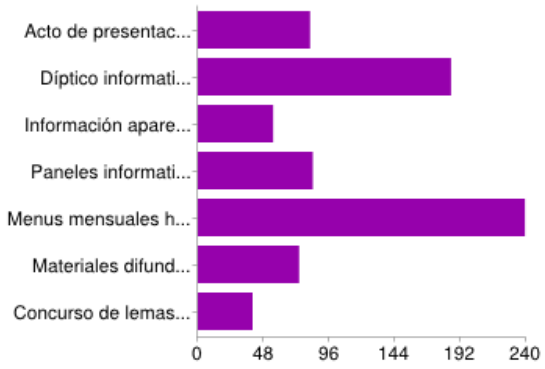
En el apartado de mejoras, resulta evidente que ha habido un déficit de comunicación del proyecto, como indica el hecho de que solamente un 13% considerara que la información recibida había sido suficiente. Aquí se evidencia una línea de trabajo de cara al curso que viene, debido a la difusión limitada de las diferentes iniciativas impulsadas (carteles, dípticos, menús escolares, publicaciones de los centros, concurso de logos…). La información ha llegado principalmente por los menús escolares a un 76%, seguido de los dípticos con un 60%, el resto de medidas no llegaron al 30% de las familias.

La información general recibida sobre el proyecto consideran que ha sido...



1	25	8%
2	55	18%
3	98	31%
4	95	30%
5	41	13%

¿Qué materiales informativos han recibido o visto durante los últimos meses en relación a este proyecto?



Una amplia mayoría de las familias considera que el proyecto es interesante, pero que no se están aprovechando al máximo las potencialidades que tiene (el 74%). Por último, muchas familias se han animado a proponer y sugerir ideas de mejora de cara al curso que viene.

Toda la información recibida supone un valioso material de trabajo, que consideramos indispensable para poder ir avanzando y reformulando este proyecto en el que estamos poniendo mucho esfuerzo e ilusión. Reiterar nuestro agradecimiento a las familias que han participado del cuestionario y os animamos a colaborar con las próximas iniciativas que se pongan en marcha.

Para obtener más información del proyecto puedes visitar este enlace: http://www.fuhem.es/educacion/noticias.aspx?v=9561&n=0. Para esto, para dar tu opinión también puedes escribir a: lgonzalez@fuhem.es

Atentamente,

Luis González Reyes, coordinación entre las áreas de educación y ecosocial

Includ-ED en Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)

en la C.E.M. HIPATIA-FUHEM

Grupos heterogéneos con varios adultos en el aula

Includ-ED en Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

CURSO 2014 / 2015

Primaria: 1º, 2º, 4º y 5º (16 grupos)
ESO: 17 asignaturas
FP: CFGM y FPB
Bachillerato: 3 asignaturas

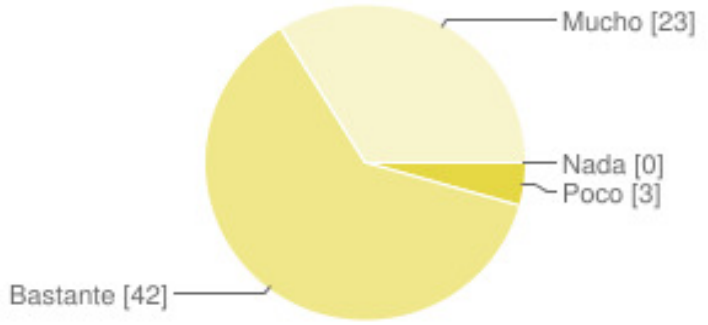
Periodicidad: quincenal en Primaria, en Secundaria semanal o quincenal.

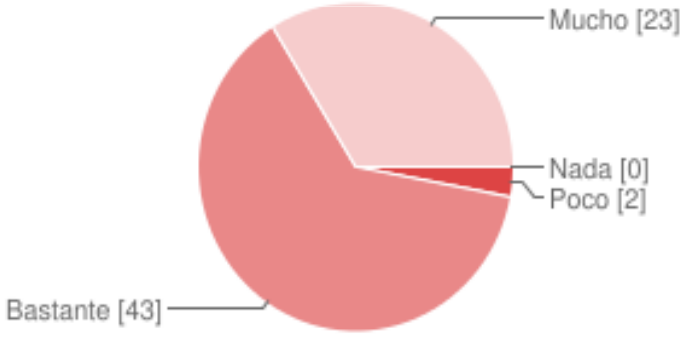
Número de respuestas a los cuestionarios:

- Voluntarios: 68
- Alumnos: 302
- Profesores: 27

Los equipos de trabajo

La **composición de los grupos** ha sido heterogénea y equilibrada:



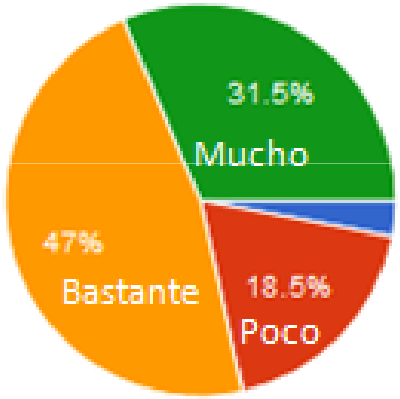


Opinión de los voluntarios

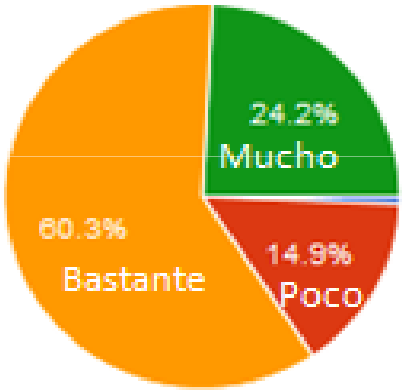
Los equipos de trabajo

La opinión de los alumnos

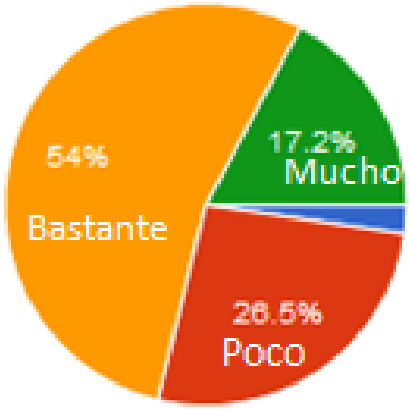
Sentirse bien en el equipo



Ayudar a los compañeros

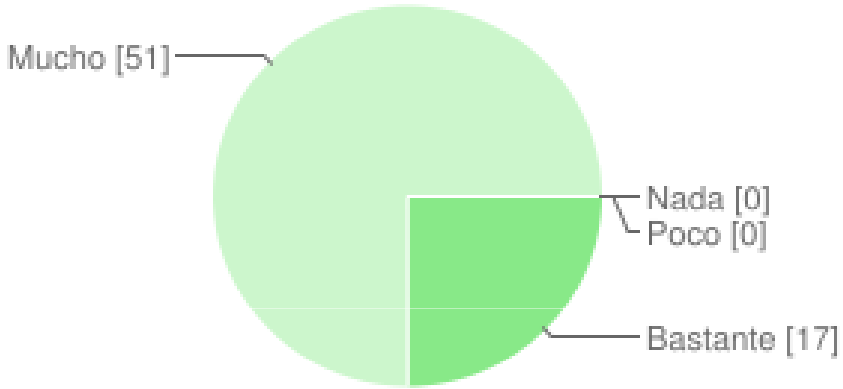


Recibir ayuda



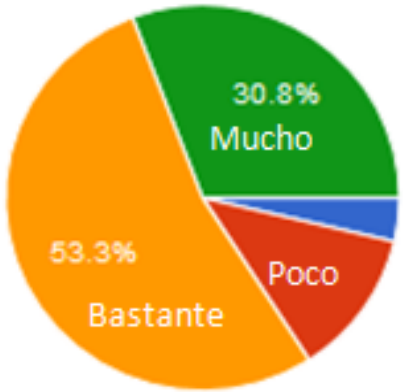
Las actividades

Relación con la asignatura



Opinión de los voluntarios

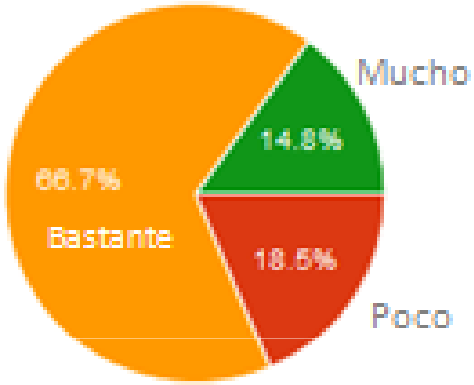
Relación con los aprendizajes necesarios para superar los exámenes



Opinión de los alumnos

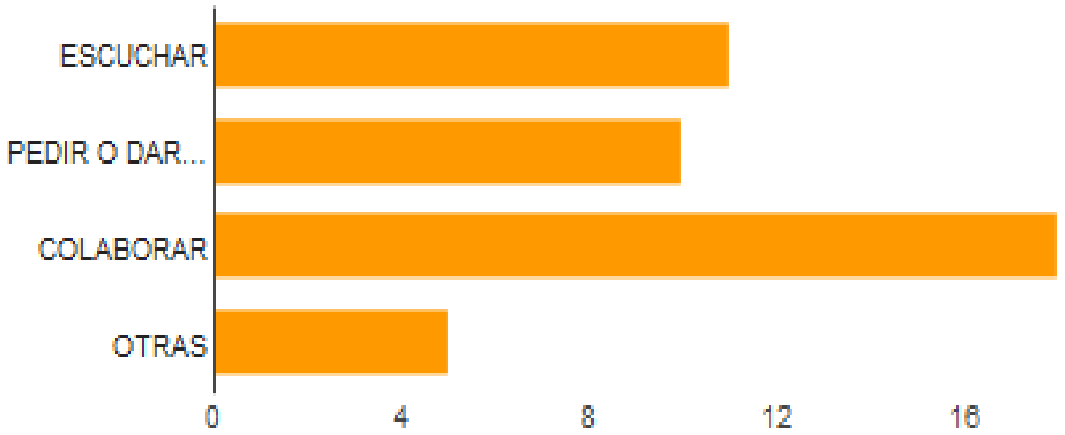
Los aprendizajes

Mejora de los aprendizajes



Habilidades que los alumnos han puesto en práctica

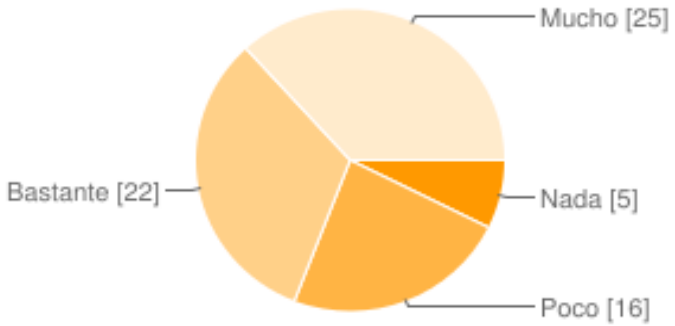
Opinión de los profesores



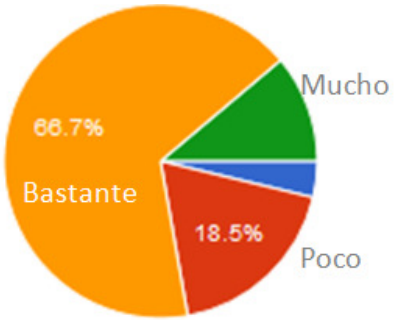
Los voluntarios

Includ-ED en Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

Formación previa suficiente

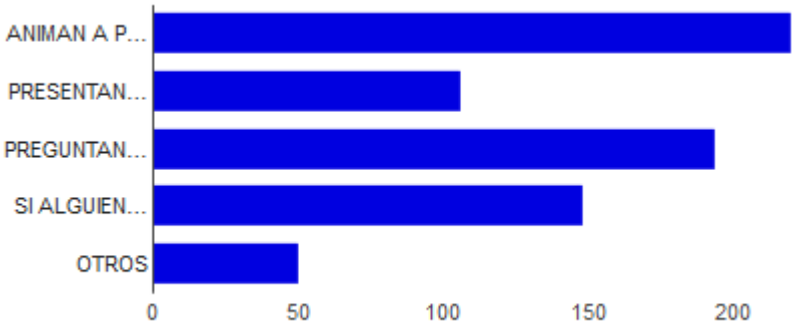


Opinión de los voluntarios

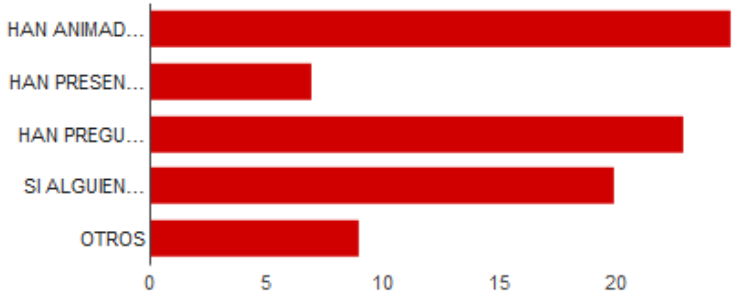


Opinión de los profesores

Su papel



Opinión de los alumnos

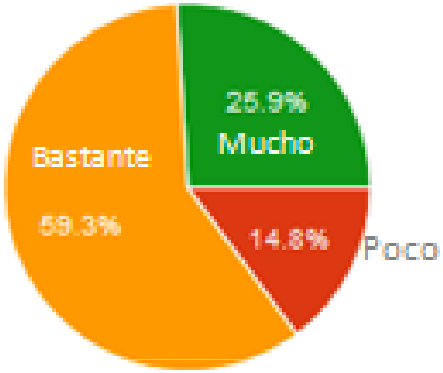


Opinión de los profesores

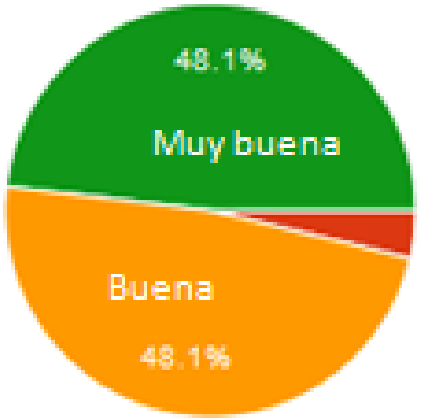
Los voluntarios

Influencia de la participación de las familias en el mejor clima de aula

Opinión de los profesores

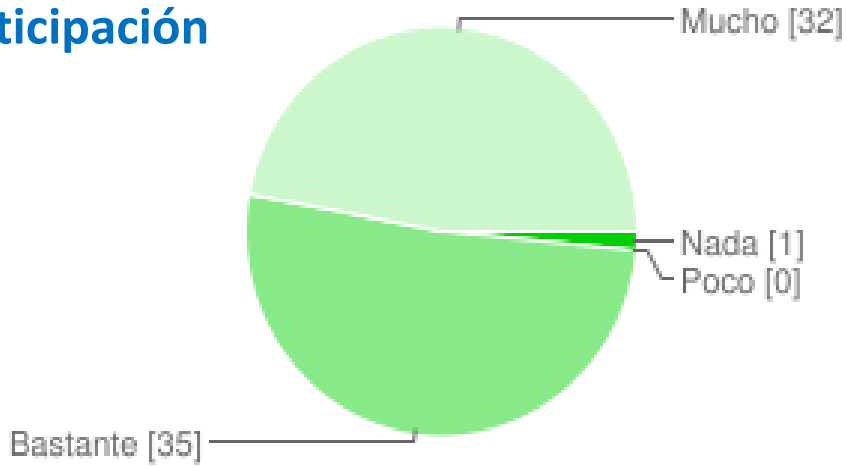


La coordinación y organización



Opinión de los profesores

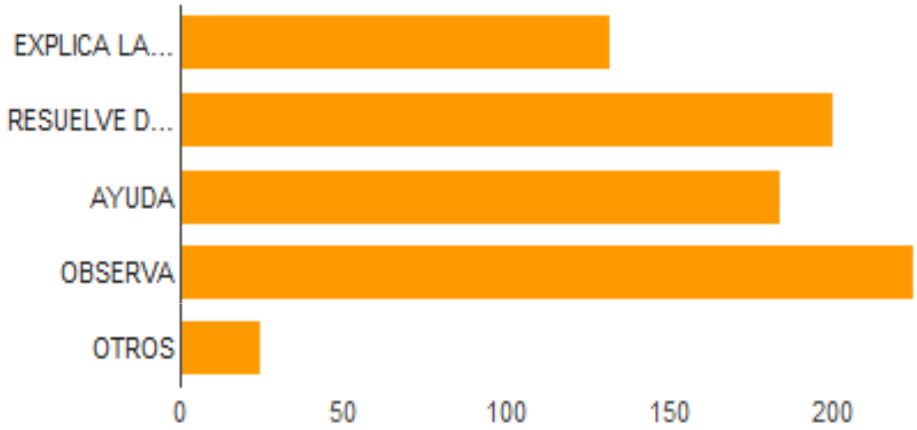
Relación entre la organización y la participación



Opinión de los voluntarios

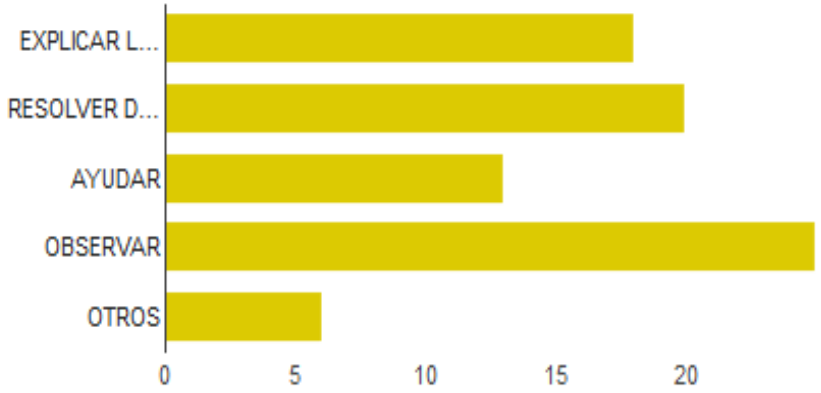
Los profesores

Su función

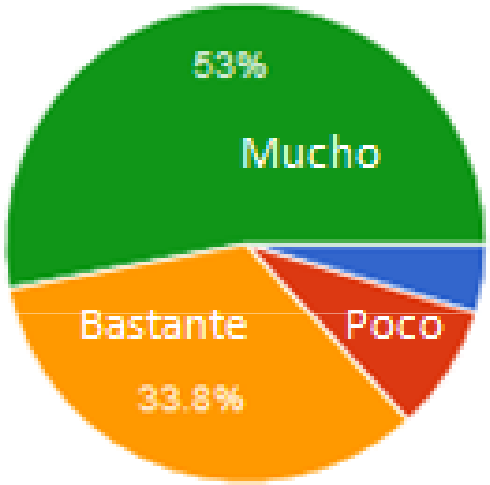


Opinión de los alumnos

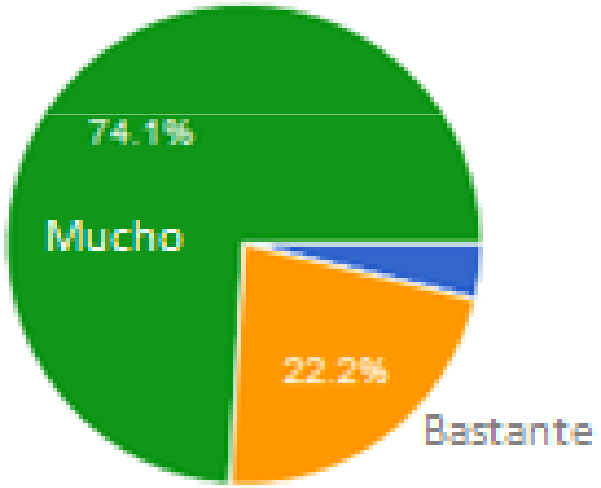
Opinión de los profesores



¿Te gustaría volver a trabajar así?



Opinión de los alumnos



Opinión de los profesores

Includ-ED en Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

… porque en mi grupo todos hablábamos y participábamos.

… porque es más divertido y aprendes más cosas.

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 6 de Octubre de 2014

Estimadas familias:

Os convocamos a la reunión de padres de alumnos y alumnas de Formación Profesional que tendrá lugar el martes 14 de Octubre a las 16:30 en el edificio de Secundaria en el Restaurante Bitácora (Edificio verde).

Teniendo en cuenta la importancia de la colaboración familia-colegio, nos parece conveniente realizar este encuentro al inicio del curso para tratar temas relacionados con los objetivos del mismo.

La reunión tendrá una primera parte de presentación y una segunda con los tutores/as de cada grupo.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán, rogamos asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Atentamente,

Sara López Gato

Jefa de estudios de FP

D/Dª.....

Padre/Madre/tutor/a de alumno/a.....

Asistiré a la reunión No asistiré a la reunión

Firma:

* Entregar al tutor/a correspondiente antes del 10 de Octubre

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

CURSO 2014-2015

REUNIÓN PADRES SEGUNDO TRIMESTRE INFANTIL

1. Valoración del primer trimestre.
2. Visita a la Granja- escuela.

2.VISITA A LA GRANJA:

OBJETIVOS DE LA GRANJA:

- Conocer y valorar un entorno distinto, mostrando interés y respeto por el mismo.
- Disfrutar de un entorno rural, realizando actividades propias de una granja.
- Reforzar relaciones con amigos y los profesores/as, conviviendo fuera de casa.
- Mayor cohesión del grupo. Relación con otras clases.
- Autonomía fuera del hogar. Organizarse y responsabilizarse, dentro de sus posibilidades, de sus propias cosas.
- Sentirse mayores, seguros y felices fuera del entorno familiar.

SITUACIÓN Y FECHAS

- Visitaremos la **granja-escuela Huerta de La Limpia**. Situada en el km 53.300 de la carretera de Barcelona. Está junto a la ciudad de Guadalajara y muy próxima al hospital.
  Para más información ver: www.huertalalimpia.com.
- **Días:** 13, 14 y 15 de Abril. Clases de Ángeles y Raquel.
  15, 16 y 17 de Abril. Clases de Lucía y Espe.

- **Salida:** de 9-9:30

Las familias acompañaran a los niños/as al cole, pero permanecerán con las maletas fuera de la clase, en el vestíbulo para evitar aglomeraciones. Os agradeceríamos que en el momento que llegue el autobús vosotros fueseis los encargados de cargar las maletas, mientras nosotros estaremos con los niños/ as.

Las familias os encargaréis de identificar vuestra maleta con una cinta del color de la clase para que nos sea más fácil organizarlas.

Aquellos que no puedan estar en la despedida pueden dejar el equipaje en la clase y nos encargaremos nosotras de llevarlo al autobús.

- **Regreso:** sobre las 15:45.

Es muy importante que este día estéis puntuales, vuestros hijos vendrán bastante cansados y con muchas ganas de veros.

Os rogamos que esperéis en el carril bici hasta que bajemos del autobús y nos dirijamos al aula. Después recogeréis la maleta y vendréis a buscarnos a clase. De esta manera tendremos controlado con quién se va cada niño y podremos charlar un rato en el aula.

- **Acompañantes:** Las personas encargadas de acompañar a los niños a la granja seremos las tutoras de tres años: Raquel y Ángeles junto con Sagrario (profesora de apoyo de estas aulas) y Lucía y Espe junto con Mafalda (profesora de apoyo de estas aulas).

- **HORARIO DE LAS ACTIVIDADES EN LA GRANJA:**

8:30 levantarnos, aseo, recoger la habitación.
9:30 desayuno.
10.30 actividades.
12:30 comida y siesta.
15:15 talleres.
17:00 merienda y rato de juego.
18:00 actividades.
19:45 tiempo de descanso y preparación de comedor para la cena.
20:00 cena.

Durante las actividades los niños estarán acompañados por un granjero además de nosotras. Haremos grupos de 12 niñ@s aproximadamente (6 niños de cada aula).

- **PAGOS Y FECHAS:**

El precio aproximado de la granja es de **128´50 euros** por niño/a. Incluye estancia en la granja, dietas de los acompañantes y el autobús. El precio es aproximado y puede oscilar en función del número de niñ@s que asistan.

Para obtener el precio definitivo necesitamos saber el número exacto de alumnos que vienen. La fecha máxima para la confirmación de esta actividad será el **23 de Febrero**. Os rogamos nos entreguéis el resguardo que aparece al final de esta carta cumplimentado antes de la fecha indicada junto con la fotocopia de la tarjeta de la seguridad social.

COSAS NECESARIAS PARA LA GRANJA

- **RECOMENDACIONES IMPORTANTES:**

La maleta es importante hacerla con ellos para que sepan dónde están las cosas.

1. Es mejor que la bolsa no sea una mochila, sino una maleta pequeña de ruedas, para que ellos se puedan manejar solos. Debéis atar a la maleta una cinta del color de la clase, VERDE, ROJA, AMARILLA O AZUL.
2. Toda la ropa y la maleta deben ir marcadas en mayúsculas, esto es muy importante (son 55 maletas, calcetines, pijamas, zapatillas, etc).
3. En la maleta no debe ir nada más que lo que os pedimos aquí, nada de chuches, medicinas, juguetes, fotos de la familia...

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

EL NIÑO/A NECESITA:

- MUDA COMPLETA PARA UN DÍA, es decir: calcetines, calzoncillos o bragas, camiseta, y chándal. Pensad que en las actividades diarias la ropa se va a manchar bastante y ellos además se mueven mucho por lo que es importante que lleven este tipo de ropa ya que es cómoda y fácil de poner y quitar. **Cada una de las mudas irá dentro de una bolsa de plástico numerada (QUE NO SEA UNA BOLSA DE BASURA OS RECOMENDAMOS BOLSAS TRANSPARENTES CON CIERRE HERMÉTICO):con el nº 1 para el PRIMER DÍA, el nº2 para el SEGUNDO DÍA y con el nº 3 con ropa de recambio por si hay algún accidente, se cae a un charco, se le escapa el pis...**

- DOS CALZADOS: uno el que lleve puesto el día de salir (zapatillas de velcro) y otro por si es necesario tipo botas.

- BOLSA DE ASEO EN LA QUE SÓLO DEBE IR UN PEINE Y UN CEPILLO DE DIENTES. La pasta de dientes y el gel de baño corre de nuestra cuenta salvo en aquellos casos en los que se presente algún tipo de alergia o dermatitis y se necesite un gel muy específico

- DOS PIJAMAS, aunque creáis que no se va a hacer pis.

- ZAPATILLAS DE ANDAR POR CASA, CHANCLAS DE PISCINA PARA LA DUCHA Y TOALLA DE BAÑO O ALBORNOZ **(todo marcado)**.

- Una BOLSA DE BASURA con cierre de asas para la ropa sucia.

- Una LINTERNA (con el **nombre puesto y pilas**) para los juegos y los paseos de la noche.

- Que no se os olvide que vuestro hijo/a escoja a su MUÑECO FAVORITO PARA DORMIR (debe ser blandito y de tamaño mediano) y lo meta en un lugar que él sepa de su bolsa.

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

NOTA: **No** metáis en la maleta ningún tipo de **medicinas**. En caso de tener que tomar algún medicamento entregádnoslo a los tutores en su caja, el día anterior a la salida, con el nombre del niño/a, la dosis que debe tomar y las horas a las que debe hacerlo. Acompañado siempre de receta médica.

Por favor, es importante también que nos entreguéis, **en mano**, una **fotocopia de la tarjeta de la seguridad social** o del seguro que tengáis. Os rogamos que NO lo hagáis el mismo día en que nos vamos.

Autorizo a mi hijo/a _____ a realizar la actividad extraescolar en La Granja programada por el Centro los días (marca la opción que corresponda):

- 13, 14 y 15 de Abril
- 15, 16 y 17 de Abril

y para que así conste firmo la presente en Madrid a _____ de febrero de 2015.

Firma y nombre MADRE: Firma y nombre PADRE:

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 11 de marzo de 2015

Notificación para los padres del alumnado de Formación Profesional
Ciclos Formativos de Grado Medio

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un encuentro para dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos en esta última etapa del curso, así como de las expectativas académico-profesionales y de las FCTs (prácticas en empresas).

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **el 17 de marzo (martes) a las 16,30 horas** en el edificio verde, en el pasillo de las aulas de FP.

Se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Atentamente

Tutora y tutores de Grado Medio

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Fdo: padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 30 de septiembre de 2014

Notificación para los padres de los alumnos de 1º y 2º ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un encuentro para dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros aspectos de interés para el presente curso.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **7 de octubre a las 16.45 horas** en el hall del edificio verde, posteriormente irán a clase con el tutor/a correspondiente.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 1º y 2º ESO

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de principios de curso).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 30 de septiembre de 2014

Notificación para los padres de los alumnos de 3º y 4º ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un encuentro para dialogar sobre los Objetivos Educativos y Pedagógicos, además de otros aspectos de interés para el presente curso.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **9 de octubre a las 16.45 horas** en el hall del edificio verde, posteriormente subirán a clase con el tutor/a correspondiente.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega su asistencia y confirmación a través del boletín adjunto.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 3º y 4º ESO

Nota: Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique el día de la reunión.

Don/Dña:

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular (reunión informativa de principios de curso).

☐ SÍ asistiré a la reunión ☐ NO asistiré a la reunión

Firmado padre/madre/tutor

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

CALENDARIO. REUNIONES DE FAMILIAS

INFANTIL

Día	Hora	Lugar	Etapa
6 oct	16’30	Clase 3 años D (verde)	0 a 3 años
7 oct	16’30	Vestíbulo de Infantil	3 años
8 oct	16’30	Vestíbulo de Infantil	4 años
9 oct	16’30	Vestíbulo de Infantil	5 años

Las reuniones de 3,4 y 5 años contarán con servicio de guardería

PRIMARIA

Día	Hora	Lugar	Etapa
9 oct	16’30	Comedor edificio primaria	3º ciclo de primaria
14 oct	16’30	Comedor edificio primaria	2º ciclo de primaria
16 oct	16’30	Comedor edificio primaria	1º ciclo de primaria

Todas las reuniones contarán con servicio de guardería

E.S.O

Día	Hora	Lugar	Etapa
7 oct	16’45	Vestíbulo de secundaria	1º y 2º de la E.S.O
9 oct	16’45	Vestíbulo de secundaria	3º y 4º de la E.S.O

BACHILLERATO

Día	Hora	Lugar	Etapa
8 oct	16’30	Vestíbulo de secundaria	1º BACHILLERATO
8 oct	17’30	Vestíbulo de secundaria	2º BACHILLERATO

F.P.

Día	Hora	Lugar	Etapa
14 oct	16’30	Vestíbulo de secundaria	CICLOS, MV, FPB

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 23 de febrero de 2015

Estimadas familias de 2º de ESO (A, B, C y D) y 4º ESO (C):

Os comunicamos que el próximo viernes, **27 de febrero** los alumno/as de 2º ESO y los de 4º ESO (C) asistirán a una actividad programada desde el Departamento de música que tendrá lugar en el CERPA de Rivas Vaciamadrid (C/ Picos de Urbión, 29). En dicha actividad llamada "Historia del rock" los alumnos/as asistirán a la evolución de la música popular a través de un concierto donde podrán escuchar todo tipo de estilos musicales del siglo XX.

Debido a la corta distancia entre el CERPA y la CEM Hipatia los alumnos acudirán a la actividad andando, acompañados por los profesores. La salida del Centro escolar se realizará a las 10:20h y el regreso al mismo en torno a las 13:15 horas. Antes y después de la actividad los alumnos seguirán con las clases normales según calendario.

La actividad tiene un coste de 3,5 euros por alumno/a y será abonada por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Música

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas vaciamadrid, 26 de marzo de 2015

Estimadas familias de 4º de ESO:

Os comunicamos que el próximo miércoles **29 de Abril** los alumno/as de 4º ESO realizarán un recorrido por "**Los escenarios de la Batalla del Jarama"** con algunos miembros de la Asociación de Amigos de las Brigadas Internacionales, como actividad programada por el departamento Ciencias Sociales y Humanidades.

La actividad tendrá tres escenarios:

A las 8,30 tendremos una charla y proyección de un visual sobre los Brigadistas Internacionales en el Colegio.

A continuación, y ya con el autobús, realizaremos un recorrido por los escenarios de la Batalla del Jarama con visitas a algunas trincheras y casamatas con explicaciones " *in situ* " por miembros de la AABI. La visita de estos escenarios (trincheras) nos permitirá hacer una reflexión sobre las duras condiciones que tuvieron que afrontar aquellos jóvenes en el año 1937 en defensa de un ideario.

La tercera parte de la salida tendrá lugar en Morata de Tajuña donde visitaremos un pequeño museo de la Batalla.

Esta salida se enmarca en el contexto del conocimiento que deben tener los alumnos no solo de su historia sino también de su patrimonio histórico.

Terminaremos aproximadamente a las 14,00 donde regresaremos al colegio. La hora estimada de llegada es en torno a las 14.30 horas.

El precio de la entrada al museo y el transporte en autocar es **10 euros** y se abonará por cargo en cuenta.

Un saludo ,

Jefatura de Estudios ESO y
Departamento de Ciencias Sociales

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 4 de noviembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo jueves 13 de noviembre, los alumnos de **4º ESO** asistirán a la actividad "*matemáticas e investigación policial*". La actividad está organizada por la facultad de matemáticas, dentro de la XIV Semana de la Ciencia 2014.

La salida del centro está programada a las 11:00 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de una hora y media. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:15 horas.

El precio de esta actividad es de 3´50 €, incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Matemáticas

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 22 de abril de 2015

Estimadas familias:

El martes 5 de mayo, los alumnos de **3º C** y **3ºD** de **ESO** realizarán una actividad del área de Ciencias Sociales. La actividad consiste en la realización de un itinerario por el Parque de Mazalmadridt y está organizada por el Ayuntamiento de Rivas dentro del Programa de Educación Ambiental.

Los alumnos asistirán a la primera hora de clase y saldrán del centro a las 9:00 con el fin de estar en el Centro de Recursos Ambientales Chico Mendes a las 9:30, hora en la que dará lugar el comienzo de la actividad. A las 11:00 finaliza el recorrido por el Parque y los alumnos estarán de vuelta en el centro a las 11:30, por esto se incorporarán a la clase de las 11:45h.

Al no ser necesario autocar la actividad es totalmente gratuita.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo

Departamento de Ciencias Sociales

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 22 de abril de 2015

Estimadas familias:

El martes 28 de abril, los alumnos de **3º A**, **3ºB** y **3ºDIVER** de **ESO** realizarán una actividad del área de Ciencias Sociales. La actividad consiste en la realización de un itinerario por el Parque de Mazalmadridt y está organizada por el Ayuntamiento de Rivas dentro del Programa de Educación Ambiental.

Los alumnos asistirán a la primera hora de clase y saldrán del centro a las 9:00 con el fin de estar en el Centro de Recursos Ambientales Chico Mendes a las 9:30, hora en la que dará lugar el comienzo de la actividad. A las 11:00 finaliza el recorrido por el Parque y los alumnos estarán de vuelta en el centro a las 11:30, por esto se incorporarán a la clase de las 11:45h.

Al no ser necesario autocar la actividad es totalmente gratuita.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo

Departamento de Ciencias Sociales

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 27 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo miércoles**, 11 de marzo**, los alumno/as de **3º ESO B** harán una visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía programada por la asignatura de Educación Plástica y Visual.

La salida del centro está programada a las 11:15 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de unas dos horas. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:30 horas.

El precio de esta actividad es de **7 €**, incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 27 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo miércoles**, 12 de marzo**, los alumno/as de **3º ESO A y 3º ESO DIVER** harán una visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía programada por la asignatura de Educación Plástica y Visual.

La salida del centro está programada a las 10:50 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de unas dos horas. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:00 horas.

El precio de esta actividad es de **7 €**, incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 27 de febrero de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo miércoles**, 13 de marzo**, los alumno/as de **3º ESO C** harán una visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía programada por la asignatura de Educación Plástica y Visual.

La salida del centro está programada a las 10:50 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de unas dos horas. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:00 horas.

El precio de esta actividad es de **7 €**, incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 19 de enero de 2015

Estimadas familias:

Os comunicamos que el próximo jueves**, 29 de enero**, los alumno/as de **3º ESO D** harán una visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía programada por la asignatura de Educación Plástica y Visual.

La salida del centro está programada a las 9:00 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de unas dos horas. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 13:30 horas, donde retomarán sus clases con normalidad.

El precio de esta actividad es de **7 €**, incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 1 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo viernes 5 de diciembre, los alumnos de **1º A y B de la ESO** asistirán a fundación Juan March a ver la exposición "Depero Futurista". La actividad está organizada por el departamento de artes.

La salida del centro está programada a las 10:00 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de una hora y media. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:15 horas.

El precio de esta actividad es de 7´25 €, incluye desplazamiento en autocar y visita guiada en la exposición, y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@colegiohipatia.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 2 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo viernes 12 de diciembre, los alumnos de **1º C y D de la ESO** asistirán a fundación Juan March a ver la exposición "Depero Futurista". La actividad está organizada por el departamento de artes.

La salida del centro está programada a las 11:00 horas, por lo que los alumnos tendrán clase normal hasta ese momento. La actividad tiene una duración aproximada de una hora y media. El regreso a la C.E.M Hipatia se estima en torno a las 14:30 horas.

El precio de esta actividad es de 7´25 €, incluye desplazamiento en autocar y visita guiada en la exposición, y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Artes

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 18 de mayo 2015

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para comunicaros que vamos a realizar una salida a la sierra con los alumnos/as de 1º de ESO el jueves 28 de mayo de 2015.

La actividad se propone desde el departamento de Educación Física y consiste en realizar una ruta de senderismo por la sierra de Madrid. Es una ruta sencilla, que trascurre por pista forestal, desde el Puerto de la Morcuera al Puerto de Canencia. Atraviesa varias zonas de recreo donde realizar actividades de descanso y esparcimiento.

Esta actividad se enmarca en el bloque de contenidos *Actividades Medio Natural* de la materia. Los objetivos son:

- Conocer entornos naturales de la Sierra de Guadarrama en los que es posible practicar actividades sostenibles y de ocio saludable.
- Sensibilizarse sobre la importancia de los recursos naturales dentro de la comunidad de Madrid y de sus posibilidades de disfrute de una manera activa, saludable y respetuosa con el medio ambiente.
- Aprender las nociones básicas sobre equipamiento y normas de seguridad a la hora de realizar actividades sencillas en el medio natural.

La salida del centro se hará a las 8:45h. de la mañana (los alumnos/as deben estar en el colegio a las 8:30h) y la llegada al centro será en torno a las 16:00h. Los niños que comen en el colegio se les facilitará el picnic y los que comen en casa deben traer su comida. Como todos los días, todos deben traer algo para comer a media mañana y agua para pasar el día.

Os pedimos que lleven ropa cómoda, calzado adecuado para caminar y una mochila (que no sea muy grande) para meter la comida, gorra y protección solar.

El coste de la actividad es de 12 euros que se abonarán por cargo a cuenta.

Un cordial saludo,

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 24 de octubre de 2014

Estimadas familias de 1º de ESO:

Os comunicamos que el próximo martes, **11 de noviembre** los alumno/as de 1º ESO irán a ver la obra de teatro **Tres sombreros de copa**, en el teatro Elías Ahuja (Ciudad Universitaria) a cargo de la compañía 300 pistolas, como actividad programada por el departamento de Lengua y Literatura puesto que la obra forma parte de los contenidos curriculares programados para este curso. La sesión comienza a las 12.00, y saldremos del Centro en autobús aproximadamente a las 10.30 horas.

La representación termina a las 13.30 y, en dependencia de la duración del coloquio posterior y de el viaje de regreso, las clases de la tarde podrán verse reducida (puesto que debemos darles tiempo para comer a los alumnos), incorporándose lo antes posible a segunda hora de la tarde, que se dará con total normalidad. Por esta razón, en aquellos casos de alumnos que no acuden a comedor, deberán traer ese día un bocadillo, y así poder realizar la comida en el centro, a nuestro regreso, para lo cual se les habilitará un espacio. Los alumnos que asisten a comedor comerán a la hora de regreso.

El precio de la entrada, incluido el servicio de autobús, es de **10,20 euros** que serán cobrados junto a la próxima mensualidad. Por cuestiones de organización es necesario entregar la autorización a las profesoras de Lengua y Literatura antes del próximo jueves día 30 de octubre.

Un saludo

Jefe de estudios de ESO
Miguel Ángel Madrid

Coordinadora Dpto. de Lengua y Literatura
Miriam Cobo Castejón

☐----------

D/Dª..... padre/madre del alumno/a..... del curso.....autoriza la realización de la actividad "Tres sombreros de copa"

Firmado:

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Rivas Vaciamadrid 24 de octubre de 2014

Estimadas familias de 4º de ESO:

Os comunicamos que el próximo martes, 11 de noviembre los alumno/as de 1º ESO irán a ver la obra de teatro **Tres sombreros de copa**, en el teatro Elías Ahuja (Ciudad Universitaria) a cargo de la compañía 300 pistolas , como actividad programada por el departamento de Lengua y Literatura puesto que la obra forma parte de los contenidos curriculares programados para este curso. La sesión comienza a las 12.00, y saldremos del Centro en autobús aproximadamente a las 10.30 horas.

La representación termina a las 13.30 y, en dependencia de la duración del coloquio posterior y de el viaje de vuelta, los alumnos saldrán del colegio (lugar donde les dejará de vuelta el autobús) algo más tarde que la hora de finalización de jornada escolar (14,30).

El precio de la entrada, incluido el servicio de autobús, es de 10,20 euros que serán cobrados junto a la próxima mensualidad. Por cuestiones de organización es necesario entregar la autorización a las profesoras de Lengua y Literatura antes del jueves día 30 de octubre.

Un saludo

Jefe de estudios de ESO
Miguel Ángel Madrid

Coordinadora Dpto. de Lengua y Literatura
Miriam Cobo Castejón

D/Dª..... padre/madre del alumno/a..... del curso.....autoriza la realización de la actividad "Tres sombreros de copa"

Firmado:

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 23 de febrero de 2015

Notificación para los padres de los alumnos de 1º de ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un nuevo encuentro para dialogar sobre la marcha del curso, además de otros aspectos de interés.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **lunes 2 de marzo a las 16.30 con el siguiente orden del día:**

1. **Información sobre la marcha del grupo y otros temas de interés.**
2. **Información sobre el viaje de estudios**

La reunión tendrá lugar en el aula de su hijo/a. El tutor les esperará en el hall de secundaria y desde allí nos dirigiremos a las aulas respectivas.

A la segunda parte de la reunión solo asistirán las familias de los alumnos que vayan a realizar el viaje de estudios que tendrá lugar del 23 al 26 de marzo.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega que si no pueden asistir lo comuniquen por agenda a través de su hijo/a.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 1º ESO

Nota: *Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique con antelación a la reunión.*

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 23 de febrero de 2015

Notificación para los padres de los alumnos de 2º de ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un nuevo encuentro para dialogar sobre la marcha del curso, además de otros aspectos de interés.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **martes 3 de marzo a las 16,30 con el siguiente orden del día:**

1. **Información sobre la marcha del grupo y otros temas de interés.**
2. **Información sobre el viaje de estudios**

La reunión tendrá lugar en el aula de su hijo/a. El tutor les esperará en el hall de secundaria y desde allí nos dirigiremos a las aulas respectivas.

A la segunda parte de la reunión solo asistirán las familias de los alumnos que vayan a realizar el viaje de estudios que tendrá lugar del 23 al 26 de marzo.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega que si no pueden asistir lo comuniquen por agenda a través de su hijo/a.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 2º ESO

Nota: *Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique con antelación a la reunión.*

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 23 de febrero de 2015

Notificación para los padres de los alumnos de 3º de ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un nuevo encuentro para dialogar sobre la marcha del curso, además de otros aspectos de interés.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **lunes 16 de marzo a las 16.30 con el siguiente orden del día:**

1. **Información sobre la marcha del grupo.**
2. **Orientación académica.**

La reunión tendrá lugar en el aula de su hijo/a. El tutor les esperará en el hall de secundaria y desde allí nos dirigiremos a las aulas respectivas.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega que si no pueden asistir lo comuniquen por agenda a través de su hijo/a.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 3º ESO

Nota: *Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique con antelación a la reunión.*

Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 23 de febrero de 2015

Notificación para los padres de los alumnos de 4º de ESO

Conscientes de que el desarrollo de la tarea educativa necesita la colaboración familia-colegio, creemos conveniente tener un nuevo encuentro para dialogar sobre la marcha del curso, además de otros aspectos de interés.

La reunión del curso de su hijo/a, tendrá lugar el **miércoles 4 de marzo a las 16.30 con el siguiente orden del día:**

16.30-17.30. Información sobre la marcha del grupo. Orientación académico-profesional

17.30-18.30. Información sobre el viaje de estudios

La primera parte de la reunión tendrá lugar en el aula de su hijo/a. El tutor les esperará en el hall de secundaria y desde allí nos dirigiremos a las aulas respectivas.

La segunda parte de la reunión tendrá lugar en el aula de claustros y a ella solo asistirán las familias de los alumnos que vayan a realizar el viaje de estudios, que tendrá lugar del 22 al 26 de marzo.

Debido a la importancia de los temas que se tratarán en esta reunión, se ruega que si no pueden asistir lo comuniquen por agenda a través de su hijo/a.

Muchas gracias

Equipo de tutores de 4º ESO

Nota: *Si algún padre/madre necesitase una justificación para el trabajo les rogamos nos lo indique con antelación a la reunión.*

Ciudad
Educativa
Municipal
FUHEM
Hipatia

SEGURO ESCOLAR.

La FUHEM a través de sus colegios, ofrece la posibilidad de que el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y 1° y 2° de la ESO puedan contar con un seguro de accidentes privado ya que no cuentan con el seguro obligatorio de la Comunidad de Madrid que es a partir de 3° de la ESO. El Centro pone a disposición de los alumnos/as un seguro contratado con la compañía GES S.A.

Este año a diferencia de los anteriores las personas interesadas en contratarlo tendrán que comunicar ese interés a través de correo electrónico: info@colegiohipatia.fuhem.es. A través del mismo y mediante la entrega de la ficha que se adjunta podrán contratar el mismo.

El plazo máximo de entrega de esta conformidad será el 30 de septiembre y se os facturará en el mes de octubre mediante el procedimiento habitual. La devolución de este recibo supone la no contratación del mismo y por lo tanto la imposibilidad de usarlo en caso de necesidad.

Las coberturas del seguro así como su procedimiento es el siguiente:

Primera: El seguro está destinado a cubrir los accidentes sufridos por los alumnos del Colegio, en el ámbito del mismo, así como en el traslado desde sus domicilios al Colegio y viceversa, y los que puedan sufrir los alumnos en actos organizados por el Colegio necesariamente vinculados a la enseñanza, tales como excursiones, visitas a museos, convivencias, etc., siempre que ocurran dentro del territorio nacional.

Segunda: La duración abarcará todo el curso escolar 2014-15.

Tercera: Atención médica: En caso de precisar cuidados médicos, la secretaría del Colegio extenderá obligatoriamente la correspondiente **declaración de accidente**, cumplimentando los datos del lesionado, así como la forma de producirse el accidente. Sin este documento no podrá ser atendido el accidentado.

Abarcará análisis, radiografías, estancias hospitalarias, gastos de farmacia, asistencias facultativas, intervenciones quirúrgicas, desplazamientos en ambulancias cuando el caso lo requiera (**siempre bajo prescripción médica**), etc., todo ello de forma **ilimitada**, siempre que se acuda a los **servicios médicos concertados por la compañía** y que toda estas circunstancias sean derivadas directamente del accidente producido.

Cuando no sean utilizados los mencionados servicios, los gastos de curación tendrán asimismo el carácter de ilimitados, siempre que estos se ajusten a la Tarifa de Accidentes de Trabajo vigente.

Cuarta: Los costes derivados de la utilización de este seguro serán abonados por adelantado por las familias del asegurado, teniendo que remitir a la CEM Hipatia, las facturas derivadas de esos servicios para su posterior abono a cargo de GES S.A.

Quinta: Para facilitar a las familias la utilización del seguro, ofrecemos un centro de referencia en el municipio de Rivas Vaciamadrid con todas las especialidades, no obstante se pueden utilizar otros centros privados que se deseen.

Centro Médico Lagos de Rivas- Avda de Levante, 126 (28529) Madrid

- **Tf° 916701070.Este Centro tiene todo tipo de especialidades**

Sexta: Se cubrirán las contingencias por accidentes (prótesis dental, se garantiza hasta un máximo de 150,25 euros por siniestro). Muerte, invalidez total permanente, invalidez parcial permanente todas ellas por ocasionadas por accidentes, en las cuantías de cubre la póliza contratada por esta entidad.

Séptima: La póliza contratada cubre únicamente accidentes y no enfermedades.

Octava: Cuando sea preciso por la gravedad de la lesión el desplazamiento a través del servicio de taxi, se cubrirá única y exclusivamente el trayecto de ida y nunca el retorno.

Novena: El coste de la prima para el curso 2014-15 será de 9,10 euros por alumno asegurado. COSTE ANUAL.

CALENDARIO DE EXAMENES DE SEPTIEMBRE EN FORMACIÓN PROFESIONAL

		1º Cocina
LUNES 31 DE AGOSTO	**10.00 – 11.30**	PREELABORACIÓN Y CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS
	12.00 – 13.30	
MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	**8.30 – 10.00**	PASTELERÍA
	10.00 – 11.30	TÉCNICAS CULINARIAS

		1º SMR
LUNES 31 DE AGOSTO	**10.00 – 12:00**	APLICACIONES
	12.30 – 14.00	MONTAJE
MARTES 1 DE SEPTIEMBRE	**8.30 – 10.30**	REDES
	11.00 – 13.00	SISTEMAS

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM Hipatia

Rivas Vaciamadrid, 5 de febrero de 2015

5º de PRIMARIA

Queridas familias:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros de la realización del taller *Paleontología en las aulas: Replicando fósiles línea del tiempo.* Dicho taller, integrado en el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE) tiene como objetivos:

- Despertar la motivación y vocación por la ciencia.
- Mostrar algunas bases del trabajo científico.
- Promover el respeto y cuidado por el Patrimonio Histórico y Natural.
- Incidir en temas curriculares.
- Trabajar en equipo mediante actividades en grupo, aceptando sus reglas de organización, y fomentando la participación y el respeto por los compañeros.
- Inculcar hábitos saludables.

Concretamente, con la actividad denominada Replicando fósiles y línea del tiempo consiste en la realización de réplicas con escayola de fósiles de invertebrados, mamíferos o dinosaurios. Los niños conocerán características de animales del pasado, y podrán llevarse las réplicas como obsequio. El taller se completará con la línea del tiempo geológico, sobre la que deberán disponer la aparición de diversos fósiles, y comprenderán la inmensidad de la edad de la Tierra a la vez que se dan cuenta de cómo la vida se concentra en los últimos 500 millones de años.

La actividad se realizará en el centro el día 9 de febrero y tiene un coste de 3 € que os cobrarán por el banco.

Un saludo

Tutores de quinto

Ciudad Educativa Municipal FUHEM Hipatia

ECOLEGAS

Rivas Vaciamadrid, mayo de 2015

Estimados todos,

Con el doble fin de reutilizar los libros que tenemos en casa y fomentar la lectura, la **comisión ecosocial de alumnas y alumnos** del centro ponemos en marcha la campaña ***Reutiliza tus libros***, una iniciativa de trueque de libros en la que podéis participar **familias, profesorado, PAS y alumnado de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.**

La actividad se desarrollará en dos fases:

FASE 1 **Entre** los días **1 y 9 de junio** podréis entregar uno o varios libros que por alguna razón os haya gustado mucho o cuya lectura os haya emocionado. En las páginas interiores introduce un trozo de papel con el nombre del autor, título y una breve frase explicando por qué lo has elegido (al nuevo lector de tu libro le encantará saber por qué tú disfrutaste de su lectura). Por cada ejemplar depositado, te entregarán un vale.

Puntos de **entrega** de libros y horarios:

- Para alumnas/os y familias de Primaria:
  - Edificio de Primaria: Mediateca (lunes, martes y jueves de 11.00 a 13.30 h.)
- Para alumnos/as y familias de Secundaria:
  - Edificio de Secundaria: Junto a la Conserjería (lunes a viernes de 11.15 a 11.45 h)

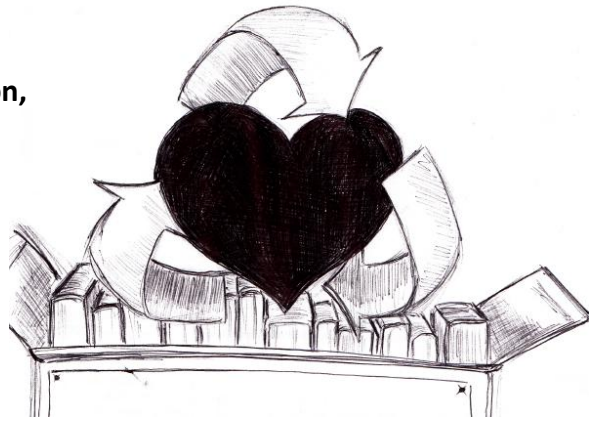
FASE 2 El **jueves 11 de junio**, con todos los libros recogidos, organizaremos en dos stands la recogida del libro que, a cambio del vale, te será entregado.

Puntos de **recogida** de libros y horarios:

- Edificio de Primaria: En el vestíbulo, **de 11.00 a 12.00 h.** y de **13.00 a 14.00 h.**
- Edificio de Secundaria: En el vestíbulo, **de 11.00 a 12.00 h.** y de **14.00 a 15.00 h.**

Colabora con nosotros para fomentar la reutilización, el intercambio y la lectura

¡Participa!



Avda. Ocho de Marzo, s/n. 28529 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@crivas.fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

Madrid, 16 de marzo de 2015

Notificación para los padres del alumnado de Formación Profesional
Ciclos Formativos de Grado Medio de Cocina y Gastronomía

El próximo 23 de Marzo, los alumnos y alumnas de Grado Medio de Cocina y Gastronomía, acompañados de sus tutores, realizarán una visita a las Bodegas del Regajal: http://www.elregajal.es/.

La salida se realizará en autobús desde el Centro, en horario escolar, desde las 9 hasta las 14:30.

Tutores de Grado Medio

Don/Dña:

……

Padre/Madre/Tutor del alumno/a:

……..

Quedo informado del asunto de esta circular

Fdo: padre/madre/tutor

Avda. Ocho de Marzo, 1. 28523 Rivas Vaciamadrid.
t 917 139 700 |f 917 139 701
secretaria@hipatia-fuhem.es
Colegio Concertado

Ciudad Educativa Municipal
FUHEM
Hipatia

RivasVaciamdrid, 4 de diciembre de 2014

Estimadas familias:

El próximo miércoles 10 de diciembre, los alumnos de 2º **ESO** asistirán a la actividad "*Visita a la rotativa y la editorial de El Mundo*", organizada por de Departamento de Lengua y Literatura.

La salida del centro está programada en dos turnos: uno a las 09,00 (2ºC y D) y otro a las 10,00 (2ºA y B), por lo que todos los alumnos tendrán clase normal hasta el momento en que les toque salir. El regreso a la C.E.M Hipatia, también en dos turnos, se estima en torno a las 13:30 horas para el primero (por lo que recibirán la última clase de la mañana con normalidad) y las 14,30 para el segundo turno.

El precio de esta actividad es de 4,75 €, que incluye desplazamiento en autocar y se abonará por cargo en cuenta.

En caso de que su hijo/a tuviera alguna cita médica o alguna dificultad que le impidiera acudir a la actividad, les rogamos se lo comuniquen al tutor/a lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración e interés, nos mantenemos a su disposición para cualquier duda.

Un saludo;

Departamento de Lengua y Literatura