

**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Institutionen för romanska språk  
Avdelningen för spanska

**El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:**  
*Un estudio comparativo de la comprensión lectora  
en dos centros educativos en España y Suecia y un análisis de tres pruebas  
de comprensión lectora.*

*Annelie Josefsson*

*C-uppsats*

*Handledare:*



# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	
<b>1 INTRODUCCIÓN</b> .....	p. 4
1.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS.....	p. 5
1.2 MÉTODO.....	p. 6
1.2.1 RECOPILOACIÓN DE DATOS.....	p. 6
1.2.2 POBLACIÓN.....	p. 7
1.2.3 NIVEL DE REFERENCIA.....	p. 8
1.2.4 EL OBJETO DE ESTUDIO (BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA).....	p. 8
<b>2 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	p. 8
<b>3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS DOS CENTROS EDUCATIVOS</b> .....	p. 10
3.1 ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS COMO INSTRUMENTO.....	p. 11
<b>4 CONCLUSIÓN</b> .....	p. 16
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	p. 18
<b>APÉNDICE 1 - PRUEBA DIAGNÓSTICA PARA LA COMPRENSIÓN ESCRITA NIVEL B1 DEL INSTITUTO CERVANTES</b> .....	p. 20
<b>APÉNDICE 2 – PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL B1, CENTRO EDUCATIVO ESPAÑOL</b> .....	p. 23
<b>APÉNDICE 3 – PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL B1, CENTRO EDUCATIVO SUECO</b> .....	p. 24
<b>APÉNDICE 4 – RESPUESTA DE REGERINGSKANSLIET</b> .....	p. 26

## **Prólogo**

Este trabajo forma parte del curso de profundización de español (tesina C de 15 créditos) impartido por el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Göteborg, Suecia.

La autora ha trabajado cinco años ejerciendo la enseñanza de español como lengua extranjera en la escuela pública sueca.<sup>1</sup>

Mi primer contacto con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas fue curiosamente cuando dejé el trabajo para estudiar español en la universidad, un hecho que me despertó un gran interés y cierta sorpresa. Me pregunto si el sistema educativo sueco no está al nivel de la mayoría de los países europeos en cuanto al uso del mencionado documento o si el colegio donde trabajé es un caso aislado.

Deseo agradecer el interés, la colaboración y la crítica constructiva por parte de mi tutor Eduardo, profesor del departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Göteborg. Göteborg, mayo de 2008.

---

<sup>1</sup> Trabajé entre 2002-2007 en un colegio de educación básica, año 6-9.

# 1 Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha pasado por diversos enfoques durante la historia. En la antigua Roma sabemos que la enseñanza del griego estaba basada en un enfoque memorístico. Este mismo enfoque se usaba en la Edad Media enseñando latín con el propósito de traducir textos antiguos y officiar servicios religiosos.<sup>2</sup>

Con el paso del tiempo las ideas acerca de la enseñanza se desarrollaron influidas entre otros factores por las relaciones económicas y en consecuencia la necesidad de comunicación. Durante la década de los setenta nace el enfoque comunicativo. La realidad social en que nace este enfoque es la Comunidad Europea, donde la movilidad y los contactos entre los países exigen el conocimiento de las lenguas de los estados miembros para posibilitar la comunicación. Un paso importante hacia la unificación de las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas lo toma el "Language Policy Division" del Consejo de Europa.<sup>3</sup>

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, (MCER, en lo sucesivo), es el nombre del documento publicado por el Consejo de Europa. Dicho documento es el resultado del trabajo realizado por los miembros Estados del Consejo de Europa durante cincuenta años.<sup>4</sup> El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. Los niveles de dominio definidos en el MCER permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y puede facilitar la movilidad tanto para profesionales como para estudiantes.

Para encontrar un centro educativo para nuestra investigación en Gotemburgo, Suecia que trabajara con el MCER hemos tenido que descartar a varios por no cumplir con este requisito. En los Planes de Estudios del 2000<sup>5</sup> que trata la asignatura obligada denominada Lenguas Modernas no se menciona ni siquiera el hecho de que Suecia sí ha firmado el convenio acerca del MCER y que la enseñanza debe girar en torno a este documento de referencia. Así mismo hay un material<sup>6</sup> publicado por la Dirección Nacional de Educación Escolar que sirve para ayudar a profesores que imparten clases de lengua extranjera a la hora

---

<sup>2</sup> Giménez, Y. A. Álvarez. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo*, [www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque.html](http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque.html) (10/2-2008)

<sup>3</sup> El consejo de Europa consta de 46 países incluidos España y Suecia. El consejo de Europa es una organización internacional independiente de la CE creada en 1949.

<sup>4</sup> En 1957 se celebró el "First intergovernmental conference on European cooperation in language teaching".

<sup>5</sup> Regler för målstyrning, Grundskolan. (2002) *Svensk Facklitteratur*

<sup>6</sup> Bedömningsmaterial språk – Muntlig och skriftlig produktion och interaktion. (2001) Skolverket.

de evaluar al alumno y asignar una calificación. En este material tampoco se menciona el MCER. Cuando nos pusimos en contacto con la Dirección Nacional de Educación Escolar para esta investigación no conseguimos aclarar las dudas surgidas y por lo tanto nos dirigimos al Ministerio de Educación (ver apéndice 4) cuya respuesta fue que los Planes de estudios para las Lenguas Modernas sí han sido creados basándose en el MCER y adaptados para Suecia. Con esta información entendemos por tanto que Suecia tiene un problema para transmitir una decisión tomada por un ministerio y llevarla a la práctica y a los profesionales implicados en las consecuencias de dicha decisión. A partir del 7 de mayo de 2008 Suecia es el país presidente del Consejo de Europa. Entre sus metas para la presidencia están los derechos humanos y la democracia. La enseñanza y el MCER no se menciona.

En España no hubo problemas para encontrar centros que trabajaran con el MCER. La dificultad ha consistido en encontrar a uno que nos permitiera hacer nuestro test de comprensión con sus alumnos. A pesar de la posibilidad de dejar los nombres de las escuelas y de los alumnos en el anonimato todas las escuelas menos una nos negaron hacer el test.<sup>7</sup>

Debido a los pocos años que el MCER lleva siendo utilizado en la práctica<sup>8</sup>, existen pocos análisis sobre el funcionamiento del mismo. Por lo tanto, nos parece relevante nuestra investigación y esperamos que podamos presentar algunas ideas que sirvan para despertar el interés por desarrollar el conocimiento y la puesta en práctica de este documento.

## **1.1 Objetivo e hipótesis**

Nuestro objetivo es investigar cómo las recomendaciones del MCER<sup>9</sup> funcionan en el aula, en dos centros educativos en España y en Suecia. Dada la extensión del documento vamos a limitarnos al estudio de los "Niveles comunes de referencia", más en concreto a la comprensión lectora.<sup>10</sup> Así mismo vamos a analizar tres pruebas de comprensión lectora, nivel B1, para investigar si los niveles de las pruebas corresponden a los criterios del MCER. También vamos a analizar si hay diferencias de niveles entre las pruebas. Estudiaremos la prueba como instrumento. Para desarrollar esta tesina y lograr nuestro objetivo vamos a pretender encontrar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es posible que el MCER produzca resultados comparables en dos centros educativos situados en países diferentes?

---

<sup>7</sup> De diez escuelas una nos dejó hacer el test.

<sup>8</sup> En 2001 se publicó en inglés, "Common European Framework of Reference for Languages", y el año siguiente en español por el Instituto Cervantes.

<sup>9</sup> El MCER ocupa 249 páginas y abarca nueve capítulos.

<sup>10</sup> Según Reyes conviene delimitar bien la materia que vamos a tratar para poder tratarlo de manera adecuada en una tesina. (REYES GRACIELA 2003)

¿Es un documento vivo?<sup>11</sup> ¿Es posible evaluar y calificar de forma justa a los alumnos, dentro de un país y entre países, partiendo de pruebas que se suponen tienen el mismo nivel?

Nuestra hipótesis es que España está más adelantado en el uso del documento, entre varias razones por que España ya tiene el documento traducido al español desde el 2001 mientras que Suecia todavía no lo tiene. Asimismo está en el mercado español la obra *Plan curricular del Instituto Cervantes*<sup>12</sup> que desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones del Consejo de Europa.

En cuanto a las pruebas pensamos que tiene que haber diferencias de nivel debido a las distintas interpretaciones del MCER.

## 1.2 Método

El método<sup>13</sup> a seguir va a ser un estudio comparativo con dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera, uno en Suecia y otro en España. El nivel de referencia de los grupos será el nivel B1.<sup>14</sup> La población<sup>15</sup> responderá anónimamente. Los nombres de las escuelas no se desvelan con el fin de que los alumnos participantes no puedan ser identificados.

Analizaremos tres pruebas de comprensión lectora, nivel B1, basándonos en el MCER.

### 1.2.1 Recopilación de datos

La obtención de datos se realizará mediante una prueba de comprensión lectora dirigida a estudiantes de español en dos centros educativos, un centro de educación superior en Gotemburgo, Suecia, y una academia de idiomas en Madrid, España. Usaremos un material de pruebas diagnósticas (ver apéndice 1) para la comprensión lectora elaborado por el Instituto Cervantes.<sup>16</sup> Este material es un ejemplo de prueba usado para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).<sup>17</sup>

---

<sup>11</sup> Con *documento vivo* nos referimos al uso y el conocimiento del documento en la práctica, entre alumnos y profesores. La enseñanza, la elaboración de pruebas y exámenes y el plan de estudios debe girar en torno al documento para poder considerarse *vivo*.

<sup>12</sup> Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Ed. Biblioteca Nueva, S.L., Madrid.

<sup>13</sup> Patel, R & Davidson, B (1991: 109-110) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur.

<sup>14</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

<sup>15</sup> Rosengren, K E & Arvidson, P (1986: 80-88) *Sociologisk metodik*, Esselte Studium

<sup>16</sup> Instituto Cervantes (2007) Ejemplos de pruebas para el DELE, nivel inicial, B1. Interpretación de textos escritos.

<sup>17</sup> El DELE es el diploma oficial de español expedido por el Instituto Cervantes por encargo de El Ministerio de Educación y Ciencia de España.

La elección de la prueba elaborada por el Instituto Cervantes se basa en el hecho de que dicho Instituto durante años ha realizado un trabajo importante para obtener materiales que correspondan a las recomendaciones del Consejo de Europa acerca del MCER.

La prueba consta de seis textos, un texto largo acompañado por 3 preguntas de respuesta múltiple y cinco textos cortos seguidos por preguntas de tipo verdadero / falso y de respuesta múltiple. Para el análisis de la prueba usaremos el material usado para el estudio de los dos grupos (ver apéndice 1), un material usado por el centro educativo sueco (ver apéndice 2) y otro material usado por un centro educativo español situado en Suecia. (ver apéndice 3)

### **1.2.2 Población**

La población estudiada son alumnos de dos centros educativos que imparten clases de español como lengua extranjera, uno en Gotemburgo, Suecia y otro en Madrid, España. La población está compuesta por un total de 20 sujetos. La razón por la cual hemos decidido estudiar dos escuelas con diez sujetos en cada grupo es para delimitarnos a un tema que podría ser infinito.<sup>18</sup>

Pensamos que es necesario acotar el tema para llevar a cabo esta tesina de 15 créditos dentro del tiempo establecido y con la posibilidad de presentar un estudio lo más preciso posible.<sup>19</sup>

Los centros educativos seleccionados para este estudio tienen en común su sistema de evaluación que se basa en los criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia del Consejo de Europa.

Las nacionalidades de los sujetos varían entre los dos grupos, en el grupo de Suecia son todos suecos mientras que en el grupo de España hay diversas nacionalidades. Este hecho puede influir pero no afecta a los resultados ya que nuestra investigación se basa en el análisis de los niveles de referencia del MCER en la enseñanza de los dos países y no en el origen de cada sujeto.

Los resultados obtenidos en ningún caso podrán ser generalizados a toda la población de alumnos de español como lengua extranjera, sino que sólo se referirán a la subpoblación de alumnos encuestada. Los resultados constituyen una imagen parcializada de una realidad más amplia.

---

<sup>18</sup> Lagerholm, Per (2005: 57) *Språkvetenskapliga uppsatser* Studentlitteratur.

<sup>19</sup> Benson/Castro (2002) *Escritura académica – Introducción a la escritura de trabajos y tesinas universitarias*.

### 1.2.3 Nivel de referencia

Los niveles de referencia establecidos por el MCER son A1-A2, B1-B2 y C1-C2.

Para este trabajo hemos decidido estudiar dos grupos del nivel B1, la fase de profundización.<sup>20</sup>

En esta fase los estudiantes deben adquirir la siguiente capacidad en lo que se refiere a la comprensión lectora:

- "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".<sup>21</sup>
- "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."<sup>22</sup>

En Suecia hay varias entradas posibles para alcanzar el nivel B1. Es necesario haber cursado uno de los siguientes pasos:

1. Español paso 3
2. Español B, 2 años
3. Español C, 3 años
4. Español B, curso B
5. Español C, curso B<sup>23</sup>

### 1.2.4 El objeto de estudio

La fuente primaria para nuestro estudio es el MCER y el Plan curricular del Instituto Cervantes. El Plan curricular del Instituto Cervantes está constituido por tres volúmenes e incluyen la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto, de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas extranjeras establecidos por el Consejo de Europa en el MCER.

---

<sup>20</sup> Instituto Cervantes (2006: 18) *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

<sup>21</sup> Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

<sup>22</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

<sup>23</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

## 2 El estado de la cuestión

El Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa<sup>24</sup> ha desarrollado varios proyectos que han marcado de forma significativa las líneas de trabajo de la enseñanza de lenguas en Europa. Uno de los más importantes fue la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* en el año 2001 que se celebró en todos los países miembros y que culminó en la publicación del MCER. El marco se centra en la acción y considera a los alumnos como agentes sociales, es decir, hay que crear situaciones reales de práctica ya que todos somos miembros de una sociedad y hay que llevar a cabo tareas dentro de ella.<sup>25</sup>

El objetivo principal de la política lingüística del Consejo de Europa es conseguir una mayor unidad entre sus miembros adoptando una acción común en el ámbito cultural.

Uno de los principales objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa es el interés por fomentar el *plurilingüismo*, un concepto diferente al de *multilingüismo*.

El multilingüismo se limita al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada mientras que el plurilingüismo pone énfasis en que a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona los conocimientos lingüísticos que adquiere no se guarda en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que van consolidando un modo de competencia a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.<sup>26</sup>

El MCER trata la evaluación<sup>27</sup> con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario, todas las pruebas son una forma de evaluación.

Así mismo habla de actividades y estrategias de comprensión, menciona algunos ejemplos de actividades de lectura:

- "leer para disponer de una orientación general"
- "leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta"
- "leer para seguir instrucciones"

---

<sup>24</sup> El departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa tiene su sede en Estrasburgo.

<sup>25</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

<sup>26</sup> <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html>

<sup>27</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Capítulo 9.

- "leer por placer"<sup>28</sup>

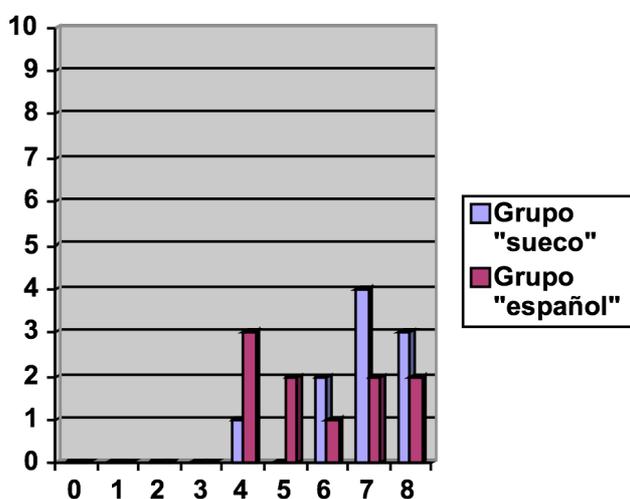
Para nuestra investigación vamos a centrarnos en el punto dos; leer para obtener información. Según el MCER el usuario de la lengua del nivel B1 "reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos" así como "identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo".

Erróneamente la destreza interpretativa, la comprensión lectora, se consideró pasiva durante años. Con el enfoque comunicativo que nació durante los años 70 esta idea cambió y ahora se considera una destreza importante ya que activa unos mecanismos de interpretación.<sup>29</sup>

No se han encontrado investigaciones hechas sobre el estudio que proponemos hacer, así que no tenemos la posibilidad de referirnos a estudios realizados en este campo, por tal razón, esperamos que este trabajo sirva de plataforma para futuras investigaciones.

### 3 Análisis de los resultados de los dos centros educativos

En el test de comprensión lectora se pidió a los alumnos que contestasen a un total de ocho preguntas relacionadas con seis textos. (ver apéndice 1)



*Figura 1. Resultado del test de comprensión lectora donde el histograma muestra la cantidad de sujetos en el eje de ordenadas (máximo valor de la escala 10) y la puntuación máxima (8) en el eje de ordenadas comparando los dos grupos.*

<sup>28</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. (71)

<sup>29</sup> A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez, T. Simón (1996: 23-46) *Profesor en acción 3*, Edelsa.

Los resultados indican que los dos grupos están dentro de las recomendaciones del MCER para el nivel B1. Todos los sujetos han conseguido responder correctamente a por lo menos un cincuenta por ciento de las preguntas.<sup>30</sup> El histograma muestra el número de sujetos y su correspondiente puntuación. En la primera columna (de izquierda) podemos ver que hay tres personas del grupo "español" con cuatro aciertos y una persona del grupo "sueco" con la misma puntuación. En la segunda columna vemos que dos personas del grupo "español" han obtenido cinco aciertos mientras que no hay ningún alumno sueco con este resultado. A partir de la tercera columna domina el grupo sueco en cuanto a una puntuación mayor. Comparando los dos grupos podemos ver que los resultados son mejores en el grupo "sueco", hay un número más elevado de alumnos en este grupo con seis, siete u ocho aciertos que en el grupo "español".

El centro educativo en Suecia lleva poco tiempo<sup>31</sup> trabajando los niveles de referencia pero con un profesorado muy capacitado e entusiasta, un hecho que ha podido influir de manera positiva en los resultados del grupo "sueco". El mencionado centro asimismo ha elaborado un proyecto de educación flexible basándose en el MCER y en el ya mencionado Plan Curricular del Instituto Cervantes.<sup>32</sup>

El centro educativo en España lleva varios años impartiendo clases de español como lengua extranjera con el MCER como base para su enseñanza y su plantilla de profesores está muy familiarizada con dicho documento. El MCER es un documento vivo y totalmente integrado en su plan curricular. Sin embargo hay un factor que posiblemente haya influido de forma negativa en el resultado del grupo "español"; el número elevado<sup>33</sup> de estudiantes de origen chino que aparte de aprender un idioma nuevo también se enfrentan a otro alfabeto.

En relación con los resultados cabe destacar lo antes mencionado, los dos grupos tienen el nivel B1, un hecho que nos indica que el MCER sí ha servido para unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza en los estados miembros del Consejo de Europa. Sin un marco de referencia los niveles entre los centros educativos, nacionales e internacionales, podrían ser muy distintos y seguir creando confusión y dificultades tanto para el estudiante como para el profesor.

---

<sup>30</sup> En el grupo "sueco" hay una persona con cuatro aciertos, en el grupo "español" son tres las personas con cuatro aciertos.

<sup>31</sup> Aproximadamente dos años siguiendo las recomendaciones del MCER.

<sup>32</sup> Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

<sup>33</sup> Cinco de los diez sujetos son de origen chino.

### 3.1 Análisis de las pruebas como instrumento

Para este análisis hemos realizado dos tipos de estudios; los tres textos han sido analizados uno por uno en comparación con las recomendaciones del MCER, asimismo hemos realizado un análisis de los tres textos entre sí para encontrar posibles diferencias entre ellos. Según el marco de referencia, el texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y sirve de enlace externo entre el emisor y el receptor.<sup>34</sup>

Para el análisis hemos tenido en cuenta el *Plan curricular, Niveles de referencia para el español*, explicado ya en el apartado 1.2, que contiene la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto Cervantes, de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas extranjeras establecidos por el Consejo de Europa en el MCER. Según el *Plan curricular* los textos para el nivel B1 deben presentar las siguientes características:

- Están dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos.
- Tienen una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido.
- La información se ofrece, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido.
- La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera.
- Están presentados en un formato accesible: si se trata de textos escritos a mano o impresos, cuando corresponda, contendrán títulos, subtítulos, etc.

El primer texto analizado es "el cebiche" (ver apéndice 1, primera página). El texto trata un tema cotidiano, la comida, por tanto cumple con esta recomendación del MCER.

Es un texto adaptado<sup>35</sup> pero natural, es decir, se podría dar en la comunicación real. En el nivel B1, la fase de profundización, los alumnos están familiarizados con el tema de la comida y suelen tener un vocabulario básico acerca de la comida y la cocina.

La siguiente cita sacada del texto "el cebiche" es una muestra de la recomendación del currículo escolar de fomentar el conocimiento cultural de los alumnos acerca de los países donde se habla el idioma estudiado.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Consejo de Europa (2001: 96), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

<sup>35</sup> Texto adaptado *I Congreso de Cocina Iberoamericana*. España

[...]El cebiche se realiza de modo semejante en todos los lugares aunque no siempre se acompañe de los mismos ingredientes. En Perú, por ejemplo, se le añaden batata y maíz. En México lo prefieren con galletas saladas y los ecuatorianos nunca lo comen sin chifles, que son rodajas de plátanos fritos. Sin embargo, todos parecen estar de acuerdo en que es una excelente idea correar todo con un poco de aceite de oliva virgen[...]

Es un texto claro, la lengua es estándar y trata un tema posiblemente conocido por el alumno. La estructura es clara desde el punto de vista de la forma y del contenido.

El segundo texto estudiado desde el punto de vista del MCER es el texto usado por una academia española con sede en Suecia. (ver apéndice 2). La cultura está representada en el texto a través del cine, en consecuencia sigue las directrices del MCER. El cine es un tema actual que no se limita a un grupo de alumnos de cierta edad sino a cualquier edad e independientemente del sexo del alumno. El texto está redactado de forma sencilla y conocida por un alumno del nivel B1. El texto es cronológico, un hecho que ayuda al alumno a seguir la información dada.

[...] Desde muy pequeño empezó a trabajar como actor (sus padres también lo eran). Con nueve años actuó en la telenovela *Teresa*, junto a Salma Hayek. Después protagonizó varios cortometrajes y ejercicios dramáticos para escuelas de cine, entre ellos el cortometraje *De tripas, corazón* que fue nominado al Oscar en esa categoría.[...]

El tercer texto en nuestro análisis (ver apéndice 3) ha sido utilizado en un centro educativo sueco. "*El destino*" es un texto adaptado y más bien filosófico. Es un texto que nos sirve de entrada, de estímulo. Según el MCER el alumno:

- "Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio".<sup>36</sup>
- "Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos".

"*El destino*" tiene un lenguaje estándar, sin embargo trata un tema no del todo cotidiano para un alumno que estudia una lengua extranjera. Este tercer texto tiene mayor dificultad en cuanto a la recomendación de tratar un tema cotidiano. Veamos la siguiente cita;

[...]Además, quién ha dicho que nuestros deseos deban ser la medida de la realidad. Lo que es bueno para uno puede no serlo para otro, dependiendo de las circunstancias. Por otra parte, si pudiéramos conocer el futuro, ¿nos haría eso más felices? Si lo que parece una

---

<sup>36</sup> Cita original en sueco: "Eleven ska känna till något om vardagsliv, levnadssätt och traditioner i några länder där språket används". Regler för målstyrning, Grundskolan. (2002) *svensk Facklitteratur*

<sup>37</sup> Consejo de Europa (2001: 71), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes

blanca hoja de papel sin letras pudiera leerse de antemano, con todo lo que va a pasar, e incluso con la fecha de nuestra muerte, no nos ayudaría a vivir mejor e incluso nos sumiría en una gran tristeza.[...]

Al haber estudiado los tres textos queda claro que este último necesita un esfuerzo más grande de parte del alumno a la hora de la interpretación. En el siguiente análisis, donde comparamos los tres textos entre sí, vamos a estudiar las posibles diferencias de nivel y su relación con las recomendaciones del MCER. La comprensión lectora como parte de una prueba sirve para activar y desarrollar estrategias de interpretación<sup>38</sup>. El Instituto Cervantes publica el *Plan curricular* entre varios objetivos para proporcionar un instrumento decisivo para la adecuación de los exámenes y las pruebas.

Los tres textos analizados han todos formado parte de exámenes para la evaluación de alumnos del nivel B1. El primer texto "el cebiche" (ver apéndice 1) ha sido una parte de la comprensión lectora para una prueba para el Diploma de Español como Lengua Extranjera. Estas pruebas se realizan en España por el Instituto Cervantes y en centros acreditados en el resto del mundo. El segundo texto (ver apéndice 2) ha formado parte de la examinación de un centro educativo español situado en Suecia y el tercer texto "el destino" (ver apéndice 3) ha sido utilizado para la evaluación de la comprensión lectora en un centro educativo sueco que imparte clases de español.

A la hora de analizar los niveles de los textos hemos tenido en cuenta varios factores; el contenido gramatical, el léxico y el tema. El conjunto de estos factores nos indica el nivel del texto. La siguiente tabla resume los contenidos gramaticales verbales de los textos y la presencia de cada uno de ellos en los textos:

	Texto 1 "el cebiche"	Texto 2 "cine"	Texto 3 "el destino"
<b>Pretérito indefinido</b>	•	•	✘
<b>Pretérito imperfecto</b>	•	•	•
<b>Pretérito perfecto</b>	•	•	•
<b>Presente de subjuntivo</b>	•	✘	•
<b>Futuro</b>	✘	✘	•
<b>Gerundio</b>	✘	✘	•
<b>Condicional simple</b>	•	✘	•

*Figura 2. La tabla muestra los contenidos gramaticales en relación con los textos analizados. El punto negro afirma las presencia del contenido gramatical en el texto mientras que la cruz niega dicha presencia.*

<sup>38</sup> A.Giovannini, E.Martín Peris, M.Rodríguez, T.Simón (1996) *Profesor en acción 3* Edelsa.

El análisis de la gramática de los tres textos nos permite comprobar las diferencias del contenido. En el texto "el cebiche" observamos la presencia de cinco pasos gramaticales, en el texto "cine" tres pasos y por último seis contenidos gramaticales. Estos datos no hablan por sí solos pero pueden indicar que va a haber diferencias entre los textos.

La dificultad del léxico de las pruebas varia mucho entre los textos. En "el cebiche" el vocabulario está relacionado con la gastronomía, un tema que suele ser conocido por el alumno. No obstante hay palabras que puedan resultar complicadas, como por ejemplo; *indicios, maceraba, naranjillas, batata, chorrear*. Aquí el alumno debe activar sus estrategias y la aplicación de técnicas para hacerse con la idea general del texto.

En el texto 2 que trata el tema del cine, el léxico es más accesible y una de las pocas palabras que pueda causar problema a la hora de la interpretación es; *cortometrajes*.

El texto "el destino" es el más dificultoso en cuanto al léxico de los tres. Veamos los siguientes ejemplos; *resonar, intangible, vocación, indicio, sumiría, bendita ignorancia, sacerdotes-científicos, credulidad*. Si ahora añadimos el contexto, el tema, al análisis comprobamos que el grado de dificultad de los textos varían mucho. La comida y la gastronomía es un tema que suele ser muy trabajado en todos los niveles del aprendizaje de una lengua extranjera.<sup>39</sup> El cine y la biografía de personas de igual modo es un tema recurrente en los manuales de aprendizaje. El tema tratado en "el destino" por el contrario es menos frecuente en los materiales didácticos.

Con el análisis de los contenidos gramaticales, el léxico y el tema de los tres textos nos permiten comprobar las importantes diferencias de nivel entre dichas pruebas. Haciendo una escala en cuanto a las dificultades de los textos, nos queda claro que el texto que trata el cine es el más simple de los tres. El texto "el cebiche" tiene el lugar intermedio de los tres mientras que "el destino" nos resulta la prueba con mayor grado de dificultad.

---

<sup>39</sup> De once manuales consultados, ocho incluyen el tema de la comida.

## 4 Conclusiones

En cuanto a nuestra hipótesis de que España está más adelantado en el uso del MCER esta investigación lo corrobora a pesar de que el resultado del test de comprensión muestra un mejor resultado del grupo "sueco". En contra de nuestras suposiciones, los resultados indican que el grupo "sueco" tiene el nivel B1 e incluso con resultados ligeramente mejores que el grupo "español". Nuestro objetivo de investigar cómo las recomendaciones del MCER funcionan en el aula nos ha llevado por diversos caminos y los obstáculos han sido varios pero la conclusión es que el documento hasta hoy día ha servido para la unificación de las directrices.

Se modifica nuestro punto de partida; nuestra investigación muestra que no hay mucha diferencia en los resultados y que por lo tanto es posible crear un documento que produzca resultados comparables siempre y cuando todas las partes de la decisión sean conscientes de la misma.

Otra pregunta que nos hacíamos fue si el MCER era un documento vivo. Es decir, si los estudiantes y los profesionales realmente usaban el documento como una herramienta complementaria en sus estudios y en la enseñanza.

Nuestra investigación muestra que en los dos centros educativos estudiados el MCER está muy presente. Sus pruebas se basan en las recomendaciones del MCER, los profesores están familiarizados con el contenido del documento y forma parte del trabajo diario de los centros educativos. No obstante queda todavía trabajo para integrarlo aún más en el enseñanza diaria de los alumnos. Como indicamos en el capítulo referente al método los resultados sólo se refieren al grupo de alumnos estudiado, no pudiendo ser generalizados a otros grupos de alumnos o a otros centros educativos. Un estudio con un mayor número de centros educativos y un mayor número de alumnos en ambos países contribuiría a aumentar la base estadística sobre el funcionamiento del MCER. Otra vía relevante de investigación en este contexto consistiría en entrevistar a grupos de alumnos y profesores en los dos países para así entrar más en profundidad sobre las impresiones y conocimientos del funcionamiento del documento. Sería muy interesante seguir el estudio una vez que Suecia haya traducido el documento al sueco y cuando esté más integrado en la planificación educativa de la mayoría de centros educativos, profesionales y alumnos.

En cuanto a las pruebas analizadas hemos llegado a la conclusión de que los textos cumplen con las recomendaciones del nivel B1 según el MCER en relación con el lenguaje y

el léxico, no obstante nos resulta sorprendente las grandes diferencias de competencia lingüística requerida para la interpretación de ellos. Se confirma nuestra hipótesis de que el MCER se presta a distintas interpretaciones y que esto influye en la elaboración de pruebas y exámenes. Con las mencionadas diferencias de los niveles de las pruebas, nos preguntamos cómo este hecho afecta al siguiente procedimiento de asignar una calificación. Un factor que afecta a la calificación final es la importancia que cada escuela da a la prueba de comprensión lectora, es decir, el puntaje de esta parte de la prueba.<sup>40</sup> Para una futura investigación sería muy interesante comparar las pruebas con los resultados y las calificaciones.

---

<sup>40</sup> El jefe de estudios de la academia española nos informó sobre su procedimiento a la hora de puntuar el examen de su centro. Dicha academia da más importancia, y mayor puntuación, a la expresión escrita y la interacción oral que a la comprensión auditiva y lectora.

## Bibliografía

### *Fuentes primarias:*

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* Madrid: Anaya e Instituto Cervantes

INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes* Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, S.L.

### *Fuentes secundarias:*

BARNÉUS, B, VANÄS-HEDBERG, M, MASOLIVER, J (1997) *¡Mira!* Stockholm: Almqvist&Wiksell.

BENSON/CASTRO (2002) *Escritura académica – Introducción a la escritura de trabajos y tesis universitarias.*

GIOVANNINI, A, MARTÍN PERIS, E, RODRIGUEZ, M, SIMÓN, T (1996) *Profesor en acción 3* Madrid: Edelsa.

HARLING, B, STENQVIST, G, MONTALBÁN, F (2002) *¿Charlamos?*, niveles 2-3. Malmö: Bonniers.

HÅKANSSON, MASOLIVER, BEECK (1978) *Eso es*, niveles 1-2. Stockholm: Almqvist & Wiksell

LAGERHOLM, P (2005) *Språkvetenskapliga uppsatser* Lund: Studentlitteratur.

PATEL, R, DAVIDSON, B (1991) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

REYES, GRACIELA (1999) *Cómo escribir bien en español.* Madrid: Arco/libros, S.L

ROSENGREN, K. E, ARVIDSON, P (1986) *Sociologisk metodik*, Stockholm: Esselte Studium

SANDSTRÖM, G, MASOLIVER, J, HÅKANSSON, U, (1990) *Eso sí 1*, Almqvist & Wiksell.

SAVESKA, M, DE LA MOTTE, A, SAUCO DE THORELLI, M. (2005) *Amigos*, niveles 1-4. Stockholm: Almqvist&Wiksell

SKOLVERKET. (2001) *Bedömningsmaterial språk – Muntlig och skriftlig produktion och interaktion.*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 12 de febrero 2008.

SVENSK FACKLITTERATUR (2002) *Regler för målstyrning*, Grundskolan. Stockholm: Svensk Facklitteratur.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html> 15 de febrero 2008.

WALDENSTRÖM, E, WESTERMAN, N, WIK-BRETZ, M, FERNÁNDEZ, L (2002) *Caminando de nuevo I* Stockholm: Natur och Kultur.

**Parte número 1**

**Instrucciones**

A continuación, encontrará usted un texto y tres preguntas sobre él.  
 Marque la opción correcta en la **Hoja de Respuestas Número 1**.

**EL CEBICHE**

Según todos los indicios, fue en Perú donde se empezó a consumir el pescado y el marisco en crudo. Al principio se maceraba con una especie de naranjillas, pero con la llegada de los españoles y de los portugueses se introdujeron los limones y el perejil, que enriquecieron esta preparación y dieron lugar al cebiche, que, en la actualidad y gracias en gran medida al éxito que tuvo entre los marineros ingleses, se consume en todo el mundo.

El cebiche se realiza de modo semejante en todos los lugares aunque no siempre se acompañe de los mismos ingredientes. En Perú, por ejemplo, se le añaden batata y maíz. En México lo prefieren con galletas saladas y los ecuatorianos nunca lo comen sin chifles, que son rodajas de plátanos fritos. Sin embargo, todos parecen estar de acuerdo en que es una excelente idea chorrear todo con un poco de aceite de oliva virgen.

En cuanto al nombre de "cebiche" no se ponen de acuerdo los diferentes historiadores: hay quien dice que los marineros ingleses, cuando iban a los puertos del Perú y comían el pescado en la playa, decían "in sea beach", y que de ahí derivó a "cebiche". Otras fuentes dicen que viene por "pescado encebollado", de ahí a "encebichado" y, finalmente, a "cebiche". Incluso hay algún historiador que señala que el origen podría venir de la palabra árabe "sibech", que es el término con el que se señala la comida ácida y agria en esa lengua.

En cualquier caso, todo lo anterior no vendría más que a confirmar la singularidad de este plato que se ha ido enriqueciendo al mismo tiempo que atravesaba las fronteras de los distintos países iberoamericanos.

(Adaptado de *I Congreso de Cocina Iberoamericana*. España)

**PREGUNTAS**

1. Según el texto, el cebiche es un plato de pescado que...
  - a) tiene su origen en Perú.
  - b) inventaron los españoles.
  - c) perfeccionaron los ingleses.
2. En el texto se dice que, en todos los países, la preparación de este plato es...
  - a) diferente.
  - b) parecida.
  - c) sencilla.
3. Según el texto, el origen de la palabra «cebiche»...
  - a) no está claro.
  - b) viene del inglés.
  - c) es múltiple.

## Parte número 2

## Instrucciones

A continuación le presentamos una serie de textos breves. Conteste a las preguntas que se le hacen.

Marque la opción correcta en la Hoja de Respuestas Número 1.

## Texto A

## CLASES DE GUITARRA

Profesor cualificado (seis años en el Conservatorio de Música) imparte clases de guitarra española.

Si te interesa, llámame y nos pondremos de acuerdo en cuanto a precios y horarios.

Clases todos los días de la semana excepto domingos y festivos.

Clases de guitarra  
923234565

4. Según el texto, puede ir a clase de guitarra cualquier día de la semana.
- Verdadero.
  - Falso.

## Texto B

Montse:

Soy Luisa, tu vecina del 2º B.

Esta mañana han dejado en mi casa un paquete para ti.

Si quieres recogerlo, estaré en casa esta tarde de 6 a 7; si no, te lo llevo yo mañana por la mañana.

Luisa

5. Según la nota, Montse no podrá recoger el paquete hasta el día siguiente.
- Verdadero.
  - Falso.

## Texto C

**Inmobiliaria Sánchez****Compra-venta de casas rurales. Reformas y construcciones.****¡OFERTA!****A 20 minutos por autovía, casa de 2 plantas y cochera.  
Para entrar a vivir. 90.000 €****PASEO CARMELITAS, 6 • TLF. 754 92 81**

6. Según este anuncio, la empresa Inmobiliaria Sánchez ofrece...
- la compra de viviendas rurales.
  - una casa que es necesario renovar.
  - una casa muy céntrica.

## Texto D

**AUTOESCUELA EL COHAZO**

- Abierta todo el verano.
- Facilidades de pago.
- Preparación para transportistas y mercancías peligrosas.

Sorteo de un coche entre los alumnos matriculados en el último año.  
Por cada cinco prácticas, te regalamos una.

**¡El más alto índice de aprobados!**

7. Según este anuncio la autoescuela *El Cochazo*...
- regala las cinco primeras prácticas.
  - prepara para transportar distintas mercancías.
  - sortea un coche entre los alumnos aprobados.

## Texto E

**AVISO****COMUNIDAD DE VECINOS AVDA. 2 DE MAYO**

El Presidente informa de que se procederá a cortar el agua el próximo día 3 de agosto a las 16,00 h. durante toda la tarde para reparar una avería en el cuarto de calderas. Al día siguiente habrá cortes esporádicos a lo largo de la mañana.

Perdonen las molestias

8. Según el aviso, en esta comunidad de vecinos no habrá agua el día 3 por la mañana.
- Verdadero.
  - Falso.

## Apéndice N° 2

Lee este texto y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

Gael García Bernal es actor de cine. Nació el 30 de noviembre de 1978 en Guadalajara, México. A los pocos meses de su nacimiento su familia se trasladó a la capital, Ciudad de México.

Desde muy pequeño empezó a trabajar como actor (sus padres también lo eran). Con nueve años actuó en la telenovela *Teresa*, junto a Salma Hayek. Después protagonizó varios cortometrajes y ejercicios dramáticos para escuelas de cine, entre ellos el cortometraje *De tripas, corazón* que fue nominado al Oscar en esa categoría.

Cuando tenía 17 años, Gael viajó a Europa y estudió Arte Dramático en The Central School of Speech and Drama en Inglaterra. En enero de 2000 Gael aceptó la invitación del director Alejandro González Iñárritu para trabajar en una de las historias de *Amores Perros*. La película tuvo un éxito enorme de crítica y público en todo el mundo y fue seleccionada en la categoría de mejor película extranjera en los Oscar de ese año. En 2001 Gael trabajó con su amigo de toda la vida Diego Luna en *Y tu mamá también* junto con la actriz española Maribel Verdú.

<sup>1</sup> Borobio, *ELE Inicial 2*, Libro del alumno, pista 55, S.M.

1

Recientemente ha trabajado varias veces en coproducciones inglesas (*El punto sobre la I*), ha interpretado el papel de un joven Che Guevara y últimamente ha sido el nuevo protagonista de la película de Pedro Almodóvar, *La mala educación*.

	V	F
A. Gael es de Ciudad de México		
B. Empezó a trabajar a los 17 años en telenovelas		
C. Dirigió el cortometraje <i>De tripas, corazón</i>		
D. Ha trabajado en películas como <i>Amores Perros</i>		
E. Ha trabajado dos veces con Pedro Almodóvar		

## Prueba de Comprensión de Lectura

### TEXTO 1: EL DESTINO

Cuando reflexionamos sobre la palabra «destino» algo misterioso parece resonar en nuestro interior. ¿De qué se trata? Es algo real e intangible al mismo tiempo. El destino determina los acontecimientos más importantes de la vida, como puede ser la vocación profesional o encontrar un gran amor. Curiosamente, cuanto menos parezca intervenir nuestra voluntad, mayor será el indicio de que está actuando el destino por nosotros. Lo que no quita que, paradójicamente, hayamos intervenido en él.

Nuestros deseos de que todo lo bueno se mantenga y lo malo se aleje son evidentes. Pero ¿qué hay que hacer para lograrlo, ¿de qué depende? Estas preguntas se las han formulado los seres humanos desde siempre sin encontrar la respuesta, tan sólo aproximaciones. Porque los conceptos que anteceden al problema del destino, son igualmente difíciles de concretar: el tiempo, la libertad, el bien y el mal.

Además, quién ha dicho que nuestros deseos deban ser la medida de la realidad. Lo que es bueno para uno puede no serlo para otro, dependiendo de las circunstancias. Por otra parte, si pudiéramos conocer el futuro, ¿nos haría eso más felices? Si lo que parece una blanca hoja de papel sin letras pudiera leerse de antemano, con todo lo que va a pasar, e incluso con la fecha de nuestra muerte, no nos ayudaría a vivir mejor e incluso nos sumiría en una gran tristeza. Bendita ignorancia, pues. Lo que sabemos a ciencia cierta es aparentemente poco: que el futuro se construye ahora en el presente.

En todas las grandes civilizaciones de la antigüedad coexistieron armónicamente ciencias como la astronomía y la astrología, ambas practicadas por sacerdotes-científicos, para los que era posible captar en el presente actual un indicio de lo que pudiera llegar a ser. Pero debemos estar alerta: no es saludable una total credulidad ni tampoco sería razonable la absoluta negación de esta idea. En todo caso, no es fácil encontrar a alguien capacitado y honesto en este campo, por lo que debemos tener mucho cuidado con las personas en las que confiamos.

(Adaptado de Cuerpo y Mente)

**PREGUNTAS Texto 1**

**1. En el texto se dice que el destino:**

- a) decide aspectos fundamentales de nuestra existencia,
- b) fomenta nuestra curiosidad en el trabajo.
- c) no actúa sobre las personas.

**2. Según la autora del texto, conocer nuestro futuro:**

- a) depende de nuestros deseos.
- b) produce la felicidad.
- c) produce tristeza.

**3. Según la autora del texto, las personas que hablan del destino:**

- a) son razonables.
- b) no siempre se puede confiar en ellas.
- c) son honestas y están capacitadas.

2008-02-25

U2008/572/G

**Apéndice N° 4**

Annelie Josefsson  
madridjosefsson@yahoo.se

**Utbildningsdepartementet**

*Gymnasieenheten  
Departementssekreterare  
Marie Johnsson*

Ang: Förfrågan om Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) grundar sig historiskt på Europarådets arbete med utveckling av språkutbildning. CEFR är ett ramverk för språkundervisning, inlärning och bedömning av språkkunskaper som definierar och förklarar språkliga aktiviteter och sammanhang för olika målgrupper. Syftet med CEFR har varit att skapa ett system som är välkänt och som gäller för hela Europa.

De nu gällande kursplanerna i engelska och övriga moderna språk har utgått ifrån detta ramverk och anpassats till svenska förhållanden.

Sverige har deltagit mycket aktivt i Europarådets utveckling av språk- undervisning/språkinlärning och tagit starka intryck av utveckling av tröskelnivåer, kommunikativ kompetens och *learner autonomy*. De nationella kursplanerna i språk har haft Europarådets utvecklingsarbete som grund ända sedan Lgr 80.

Skolverket arbetar för närvarande med en översättning av CEFR. Frågor om detta och eventuella övriga frågor bör du ta upp med Skolverket som du når på telefon 08-52 73 32 00. Besök gärna också Skolverkets hemsida [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Med vänlig hälsning

Marie Johnsson

